



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





Pontificia Universidad Católica del Perú

Escuela de Graduados

Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

**Micropolítica escolar:**

**Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar.**

Estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte

Blanca Contreras Paredes  
Bachiller en Ciencias de la Comunicación

Lima - 2005



*Dedico este trabajo a mis queridas  
hermanas: Lady, Ilu y Flor.*

## AGRADECIMIENTOS

El trayecto de los estudios de la maestría, tiene hoy un momento importante al presentar esta investigación; motivo por el cual, debo agradecer a quienes alentaron en todo momento mi decisión de concluirla satisfactoriamente:

A los docentes de la maestría en Gestión de la Educación 2002 – 2003 de la PUCP, por su buena disposición y apoyo constante a los maestrantes, en especial a la Mg. Carmen Díaz, por su atenta asesoría, que estimuló en todo momento mi responsabilidad en el desarrollo de la presente investigación y al Dr. Juan Ansión, quien con sus valiosos comentarios y sugerencias de orden conceptual y metodológico, ayudó en un principio a perfilar mi plan de tesis.

A la directora, docentes, alumnos de la institución educativa –que han sido motivo del presente estudio– por su apertura en momentos difíciles, ayudándome de esa manera a identificar aspectos de la micropolítica escolar que otras circunstancias, seguramente no hubiera sido posible.

A David Cuenca y a mis compañeras y amigas de la maestría, Gladys Guerra y Margoth Macedo, por sus apreciables comentarios al marco teórico y al informe de investigación, respectivamente.

Al Consejo Inter-universitario de Universidades Francófonas de Bélgica – CIUF por su aliento a la investigación y el valioso aporte para la culminación de esta tesis.

A mi familia, por apoyarme y comprender mis horas de distancia en este tiempo.

Y a Dios, por brindarme siempre un motivo para seguir adelante.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de democratización y descentralización en el Perú exige a la escuela, entre otras instituciones, una mayor apertura a prácticas democráticas, la desconcentración del poder y la participación de los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan.

En este contexto, existe una amplia expectativa en la actuación de los directores, - sujetos a quienes comúnmente se les ha investido de autoridad formal para ejercer la administración en la escuela- sobre el desempeño de habilidades, capacidades y de ejercicio político que hagan viable este proceso de participación y democracia en las instituciones educativas.

Pese a los cambios introducidos por las normas, la posición del director puede estar aún privilegiada, teniendo en cuenta que el ejercicio de la dirección no deja de estar ajeno a determinados aspectos como cargo jerárquico, control de los recursos económicos, uso de las estructuras y reglamentos y la toma de decisiones; poniendo en riesgo la circulación democrática del poder en las diferentes esferas de la escuela. Esta situación de privilegio de poder es lo que genera situaciones de conflicto ante los cuales los miembros de la escuela pueden actuar para contrarrestarlo.

Precisamente, desde el enfoque político de la escuela, autores como Gary Anderson (1996 ), Stephen Ball (1989), Joseph Blase (citado por Santos Guerra, 1997), Hoyle (1997) señalan que los centros educativos no dejan de ser espacios de constantes

conflictos políticos entre sus miembros, los mismos que surgen a partir de una desigual distribución de poder.

Para alcanzar el mantenimiento de la estabilidad política en la escuela, los directores manifiestan expresiones diversas, usando para ello recursos tales como: compromisos, negociaciones, transacciones e incluso amenazas, presiones y tratos secretos. Ball (1989), identifica al respecto tres estilos de liderazgo, que finalmente se desdoblan en cuatro: interpersonal, administrativo, político-antagónico y político-autoritario; los cuales *“representan formas de solución del dilema político básico con que se enfrenta el director en una escuela”* (p.127). Cada uno de estos estilos tiene una disposición diferente frente a la participación y las acciones de oposición dadas en la escuela.

Es así que teniendo en consideración la mirada política de la institución escolar se presenta el producto de un estudio cualitativo de caso, desarrollado en una institución educativa de nivel secundaria de Lima norte. El interés de la investigación se instala en la relación de dos elementos básicos: el estilo de liderazgo de la directora- desde la base de las relaciones de poder que se desarrollan en el centro educativo - y los espacios y niveles de participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, contribuyendo al análisis sobre la relación existente ente el rol del directivo y la generación o inhibición de la participación de estos actores en la gestión escolar.

Para ello, se ha tomado en cuenta de manera directa a tres sujetos claves: directora, docentes y alumnos- muy a pesar de la eminente importancia que vienen teniendo los padres de familia y otros actores influyentes-, bajo el criterio de los niveles de convivencia que desarrollan en la escuela, los permanentes procesos de interacción, situaciones de conflicto, momentos de toma de decisiones, entre otros que median su

relación; haciendo viable un análisis exhaustivo de la micropolítica escolar con las limitaciones que ello pueda representar.

Es preciso señalar que en los pocos análisis micropolíticos de la escuela existentes en la bibliografía, se descuida casi siempre el papel del sujeto joven (alumno), siendo este estudio un avance en este campo.

Los objetivos que han guiado la investigación son los siguientes:

#### Objetivo General

- ✓ Analizar la relación entre el estilo de liderazgo de la directora de una institución educativa de nivel secundaria de Lima Norte y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, desde la base de las relaciones de poder que se desarrollan en la institución educativa.

#### Objetivos Específicos

- ✓ Describir el estilo de liderazgo de la directora de una institución educativa de nivel secundaria, desde el enfoque político del liderazgo.
- ✓ Identificar los espacios y niveles de participación de docentes y alumnos en la gestión de la escuela.
- ✓ Describir elementos de relación entre el estilo de liderazgo de la directora y la promoción o inhibición de la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar.

La investigación se presenta en tres partes principales. En la Primera Parte se desarrolla el marco teórico que sustenta la presente investigación. Así, en el Capítulo 1 se brinda elementos para comprender el enfoque político de la escuela, entre otros enfoques de esta compleja organización. En el Capítulo 2 se hace referencia del rol

político del director y se describe los estilos de liderazgo propuestos desde la teoría crítica de Ball, de quien encontramos mayores referencias desde el enfoque político de la escuela y el liderazgo; y, como complemento los estilos de liderazgo desde la concepción de Morgan (1996). Ambas, constituyen una referencia teórica importante en el presente estudio de caso. En el Capítulo 3 se brindan nociones sobre lo que podemos considerar como participación en el ámbito escolar, así como los niveles existentes de esta participación.

La Segunda Parte, contiene el Capítulo 4, donde se presenta la metodología que ha seguido el presente estudio de caso, desde su concepción hasta el informe final, pasando por la selección y diseño de instrumentos, el recojo de la información, su análisis e interpretación.

En la Tercera Parte, el Capítulo 5 presenta el informe del caso, donde se describe y analiza lo encontrado en el campo en diálogo con los aspectos teóricos vertidos en la Primera Parte. Asimismo, presentamos las principales conclusiones y recomendaciones que se hacen a partir de esta investigación.

Finalmente, brindamos las Referencias e incorporamos una sección de anexos que contiene la matriz de investigación y los dos instrumentos principales diseñados y aplicados en el estudio (entrevistas semi-estructuradas y grupos focales).

Consideramos que el aporte principal de esta investigación se centra en el análisis de la escuela desde una óptica distinta, que permite explorar en su especificidad los aspectos culturales y políticos que no se visualizan en los estudios que regularmente se hacen sobre ésta.

Contribuye también, a describir los nudos que entranpan la gestión y liderazgo de la dirección, en un contexto donde se requiere y se demanda horizontalidad en las relaciones director – docentes – alumnos; sugiriendo al respecto lo que se debe hacer y lo que no se debe de hacer en la conducción de una escuela.

Ayuda a comprender el conflicto como aspecto clave en la dinámica escolar, a través de la exploración de sus fuentes, la descripción de aquellos elementos que los mantienen, y las posibles salidas frente a estos.

Asimismo, contribuye a entender la gestión como una tarea donde no sólo se conjugan aspectos pedagógicos, administrativos o de planificación institucional, sino también de conflictos frente a los cuales no resulta acertada la actitud de la simple imposición, brindando, finalmente sugerencias para una gestión participativa en la escuela.

Por lo expuesto hasta aquí, esperamos que la presente investigación sea de especial utilidad, en primer lugar, para los sujetos que fueron parte de la misma, motivo por el cual sentimos la imperiosa necesidad de devolver la información vertida en este material; y para quienes de alguna u otra manera ven en este caso el reflejo de lo que experimentan en sus propias escuelas.

## TABLA DE CONTENIDOS

	Pg.
INTRODUCCIÓN	X
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	1 - 45
CAPÍTULO 1	
HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA ESCUELA	1
1.1 Enfoques de la organización escolar	3
1.1.1 La escuela como espacio formal	3
1.1.2 La escuela como espacio democrático	4
1.1.3 La escuela como espacio cultural	7
1.1.4 La escuela como espacio político	8
1.1.5 La escuela como una organización multidimensional	10
1.2 La opción por la mirada política: poder en la gestión escolar	11
1.2.1 Control	13
1.2.2 Diversidad de metas	14
1.2.3 Ideología	14
1.2.4 Los conflictos	15

## CAPÍTULO 2

LIDERAZGO EN LA GESTIÓN ESCOLAR, DESDE EL ENFOQUE POLÍTICO	18
2.1 Director y poder desde el enfoque político	20
2.2 Estilos de liderazgo desde el enfoque político	21
2.2.1 El estilo interpersonal	26
2.2.2 El estilo administrativo	28
2.2.3 El estilo político	30
a) El estilo antagónico	30
b) El estilo autoritario	32

## CAPÍTULO 3

PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR	35
3.1 Conceptos de participación: medio, influencia y poder	36
3.2 Espacios de participación	39
3.3 Niveles de participación en la escuela	40
3.3.1 Información	40
3.3.2 Consulta	41
3.3.3 Propuesta	41
3.3.4 Delegación	41
3.3.5 Co-decisión	41
3.3.6 Co-gestión	42
3.3.7 Autogestión	42
3.4 Las formas de participación según los estilos de liderazgo de directores	44

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	46 - 62
CAPÍTULO 4	
Metodología de la investigación	46
4.1 Tipo de investigación	49
4.2 Caso estudiado	50
4.3 Matriz de variables e indicadores de estudio	52
4.4 Instrumentos priorizados, diseñados y aplicados	54
4.5 Trabajo de campo	59
4.6 Proceso de análisis de la información	61
TERCERA PARTE: INFORME DEL CASO	63 - 103
CAPÍTULO 5	
Análisis e interpretación del caso	63
5.1 El liderazgo de la directora	64
5.1.1 Cómo se relaciona la directora con los docentes y alumnos	65
5.1.2 Percepción sobre la gestión de la directora	76
5.1.3 Cómo toma decisiones y ejerce el poder	79
5.1.4 Cómo surgen y se tratan los conflictos	85
5.2 Participación de docentes y alumnos en la gestión escolar	90
5.2.1 Participación de docentes	90
5.2.2 Participación de alumnos	92
5.3 Relación entre el estilo de liderazgo de la dirección y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar.	100

CONCLUSIONES	104
RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS	110
ANEXOS	114 - 127
Anexo 1: Matriz de coherencia de la investigación	115
Anexo 2: Instrumentos	
2.1 Entrevista semi-estructurada	116
a. Protocolo de entrevista y guía de entrevista a directora	116
b. Protocolo de entrevista y guía de entrevista a docentes	119
c. Protocolo de entrevista grupal y guía de entrevista a alumnos	122
2.2 Protocolo y guía de grupo focal con alumnos	125
Anexo 3: Figuras	
3.1 Fuentes de poder de la dirección	128
3.2 Estrategias de control de la dirección	129
3.3 Niveles de participación alcanzados por los diferentes actores en tres aspectos de la gestión escolar	130
3.4 Participación del municipio escolar	131
3.5 Asuntos de interés de participación de los alumnos	132

## TABLA DE CUADROS Y FIGURAS

CUADROS	Pg.
1.1. Principales características de la escuela, según los diferentes enfoques.	10
2.1 Teorías y estilos de liderazgo.	23
2.2 Resumen de las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball.	34
3.1 Formas de participación y tipos de conversación en la toma de decisiones en la escuela.	45
4.1 Matriz de variables e indicadores de estudio	53
4.2 Resumen de la administración de instrumentos	60
 FIGURAS	
1. Escalas de participación.	42
2. Proceso de la investigación	48
3. Organigrama del centro educativo	52

## PRIMERA PARTE

### CAPÍTULO 1

#### HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA ESCUELA

Existen diversos enfoques en el análisis de la escuela (Antúnez, 1998; Santos Guerra, 1997; López y Sánchez, 1996), sin embargo, resulta común encontrar en la bibliografía aquellas investigaciones que devienen del campo de la administración, donde el tratamiento de la escuela como realidad global no difiere del que se puede hacer de cualquier otra organización.

Es así que desde el enfoque tecno-racionalista, la escuela es analizada como una organización burocrática, racional y jerárquica, donde la autoridad emana de arriba hacia abajo y donde suelen estar bien definidos los roles y funciones, tanto como los procesos de dirección. Esta forma de ver la escuela no hace distinción con los modelos tradicionales de análisis de organizaciones estrictamente formales, que se caracterizan por un significativo proceso de producción, división del trabajo y poder de la autoridad, descuidando por ello su real dimensión.

Por otro lado, desde un enfoque más flexible; se ha catalogado a la escuela como un espacio para el aprendizaje democrático. En ella se da lugar a la práctica de valores como la justicia y la organización, en la cual, todos los actores tienen un espacio en la toma de decisiones.

También la escuela puede verse como el lugar de significados valiosos para cada uno de los miembros que interactúan en ella, situándola como un lugar de intercambio cultural, donde emergen las construcciones sociales y los objetivos de cambio.

Con una mirada más crítica, el enfoque político, analiza a la escuela como un conglomerado de intereses entre los sujetos, donde los conflictos entre docentes, padres de familia, director y, en menor medida, los alumnos; surgen en la búsqueda de la satisfacción de intereses personales, grupales e institucionales.

Cada uno de estos enfoques, muy a pesar de lo estrecho que puedan parecer por sí solos, o contradictorios entre ellos, se orientan a la comprensión de la escuela, sea ésta en su configuración organizacional, en las relaciones que se desarrollan al interior, en las representaciones que sus miembros proyectan sobre ella y en el reflejo de su cotidianidad; las cuales contribuyen a tener un panorama más global de su realidad. Es en todo caso, un primer intento por comprender la escuela como una organización multidimensional, compleja y paradójica tal como se verá adelante en una rápida revisión sobre sus principales enfoques.

Adicionalmente, es preciso señalar que la escuela avanza bajo una emergente comprensión de su lado político, desde el cual se rebate los elementos tradicionales de la teoría de la organización, como son la autoridad, los roles establecidos, los objetivos definidos, la coherencia de acción, entre otros; para reflejar desde su especificidad la visión pragmática de su realidad. Es a esta perspectiva que se la denomina 'micropolítica de la escuela' y se ha tomado como referencia para el análisis de la presente investigación.

## 1.1 Enfoques de la organización escolar

Para comprender las diferentes miradas a la escuela, recogemos, principalmente, el trabajo de sistematización de autores como Antúnez (1998), Santos Guerra (1997) y López y Sánchez (1996), donde se destacan las principales características de la escuela en los aspectos que se refieren a la organización escolar, el rol del director, los procesos de toma de decisiones, la actuación frente al conflicto; entre otros, según los diferentes enfoques existentes.

### 1.1.1 La escuela como espacio formal

Desde este enfoque, la escuela es un sistema jerárquico en el cual el directivo utiliza medios racionales para conducir el cumplimiento de los objetivos institucionales, según Elstrom, Bush y Bolman y Deal (en Antúnez, 1997) y Santos Guerra (1997). Asimismo, las escuelas toman muy en serio los organigramas, ya que son una referencia continua del curso formal que deben seguir las acciones para la toma de decisiones. Se establece claramente la división del trabajo y se asignan responsabilidades a sus miembros, se crean y se siguen reglas y procedimientos para coordinar las diversas actividades. Incluso podemos apreciar que “los directivos poseen la autoridad legitimada por su posición formal en la organización y son responsables ante las agencias centrales de las actividades de sus instituciones” (Antúnez, 1998:40).

Desde este enfoque no se consideran las relaciones informales entre los miembros de la escuela y entre los grupos que se gestan al interior y exterior de ella. Frente al conflicto, el director canaliza los medios o delega a las personas que pueden solucionarlo.

Como bien se puede deducir, el director está situado en la cabeza de la jerarquía y es quien marca los más importantes objetivos que ésta debe seguir. Como refiere Antúnez (1998), el director desde este enfoque, desempeña el papel más importante en la política de las decisiones, representa a la escuela en el exterior y se relaciona con las instituciones y personas que están fuera.

Esta manera de observar la escuela nos remite a una forma muy limitada de comprender la organización escolar, puesto que se la compara con cualquier otra organización, acaso productiva o comercial, es decir, una organización rígida y racional donde se exagera el uso de los recursos de la burocracia, se concentra el poder en el director y, por tanto, se presta poca atención a las relaciones cotidianas entre sus miembros.

Tal como afirma Antúnez (1998:37) el estudio de los centros escolares se ha hecho demasiado a menudo tomando como referencia a las organizaciones industriales o comerciales. “Se ha pretendido aplicar los postulados generales de la llamada ‘Ciencia de la Organización’, sin adaptarlos a la realidad particular y propia de los centros”. Consideramos que esta es una primera limitación para entender el comportamiento de la escuela en su más amplio sentido.

### **1.1.2 La escuela como espacio democrático**

Bajo este nombre podemos incluir una serie de modelos similares que enfatizan la preocupación por el individuo, su desarrollo, satisfacción personal; entre otros; que terminan por conciliar la actitud de los miembros hacia una mayor pertenencia a la organización.

Salvando algunas diferencias, autores como Elstrom, Bush, Bolman y Deal, y Sergiovanni (citados por Antúnez:1998), y Santos Guerra (1997), señalan que la escuela es un lugar donde las personas tienen una visión y valores compartidos; y donde todos participan en la toma de decisiones. De esta manera, Bush sostiene que el consenso y el compromiso guían los procesos de discusión que se van a seguir para determinar las políticas y tomar decisiones en la escuela. Sin bien, se presta interés a la estructura escolar, como en el caso de la escuela como espacio formal, la principal diferencia se da en que esta estructura tiende a reflejar que las relaciones que se siguen dejan de ser estrictamente verticales para pasar a ser más bien horizontales.

Desde este enfoque, la gestión escolar se desarrolla en un marco participativo, donde tanto el poder como la toma de decisiones están compartidos, el director adopta estrategias que reconocen que las iniciativas pueden surgir de diferentes partes de la organización en un complejo proceso de diálogo e intercambio, puesto que todos los miembros de la escuela tienen un órgano de representación formal, por el cual se toman las decisiones.

Para Santos Guerra (1997), desde el enfoque democrático, la escuela “determina la política a través de un proceso de discusión conducente al consenso. El poder es compartido por algunos o por todos los miembros de la organización que tienden a tener un conocimiento común de los fines de la institución”. (p.197)

Este enfoque también ponen énfasis en los ‘recursos humanos’, puesto que la escuela es una organización que responde a las necesidades de satisfacción de sus miembros y donde éstos pueden encontrar gusto por el trabajo que realizan, según Bolman y Deal (tomado de Antúnez:1998).

Dentro de esta misma línea, Sergiovanni (citado por López, 1996:19) señala que la escuela es comparable con una comunidad, debido a que al interior de ella se hace posible la atención a las personas y su creatividad, existe apertura a ideas y opiniones, se experimenta la autonomía escolar y es posible la gestión democrática y descentralizada que las sociedades reclaman.

Esta concepción, coincide con San Fabián en Domínguez y Mezanza (1996) quien sostiene que la escuela goza de procesos participativos de toma de decisiones, sin embargo, estos son creíbles cuando a nivel de la escuela se ha incorporado cambios en las relaciones de autoridad, cuando además en el sistema educativo en su conjunto se incorpora un modelo de toma de decisiones participativo y se incorpora la formación de todos sus participantes sobre un mejor conocimiento de la organización, las normas, los sistemas de comunicación y otros. Asimismo, cuando se promueve un mayor protagonismo de profesores, padres y alumnos en la planificación de la enseñanza y se emplea un clima abierto de comunicación orientado al aprendizaje.

Por lo expuesto, los criterios señalados desde la teoría, en la práctica pueden no ser muy fáciles de conciliar, puesto que en el ejercicio de la gestión no todas las acciones devienen, se inician o se adaptan a partir de consensos o procesos participativos. Es necesario reconocer que la organización escolar es una sola desde la teoría, pero en la realidad las escuelas son diferentes en su actuación, puesto que en ellas convergen múltiples actores e intereses, que no siempre esperarán o estarán de acuerdo con los procedimientos formales y lentos que demanda un proceso democrático.

Es así que el enfoque democrático pasa a ser más bien un modelo democrático, una opción que se construye día a día, teniendo mucho de ideal que de real, como la construcción misma de la democracia que se busca en la sociedad.

### 1.1.3 La escuela como espacio cultural

En este enfoque podemos agrupar los modelos subjetivos propuestos por Bush y el enfoque simbólico propuesto por Bolman y Deal, en Antúnez (1998).

Los modelos subjetivos, así como el simbólico incorporan todos los enfoques que ponen énfasis en los individuos, más que en la propia organización escolar, considerando que cada uno de los miembros de la escuela tiene percepciones subjetivas y selectivas de la organización y que los diferentes acontecimientos y situaciones en la escuela tienen diferentes significados para cada una de las personas.

Bajo este marco, las escuelas son entendidas “como nociones complejas que reflejan los numerosos significados que tiene la gente de ellas” (Antúnez, 1998). En ese sentido, se habla más bien de que en la escuela confluyen construcciones sociales en tanto que emergen de la interacción de sus participantes, constituyéndose así en un escenario de representaciones que se mantiene más por los valores y la cultura propios del grupo, que por los objetivos o las políticas de actuación racionales.

Santos Guerra (1997) sostiene que en este marco, la estructura de la escuela es considerada un producto de la interacción humana y no un esquema establecido, como en el caso de la escuela desde el enfoque formal, ya que las conductas de los individuos no están pre-establecidas por un organigrama, más bien éste se deduce a partir del papel que desempeña cada quien en la organización.

Asimismo, en la escuela como espacio cultural, es natural el conflicto, puesto que las diferentes interpretaciones de los acontecimientos pueden ser distintos entre director, docentes, alumnos; dando lugar a la formación de grupos con afinidad en sus

interpretaciones. Esto último, sostiene Santos Guerra, se asemeja a las características de los modelos políticos de la escuela.

Como se puede apreciar, la impredecibilidad de objetivos y la poca validez de la estructura organizacional que se mantiene desde este enfoque, invisibiliza o al menos deja de tener en cuenta el proceso de toma de decisiones en la escuela, siendo ambiguo el rol que desempeñan cada uno de los actores, e incluso el director en este proceso, distanciándose, de esta manera, del enfoque formal o democrático.

#### 1.1.4 La escuela como espacio político

Tal como señalan Elstrom, Bush, Bolman y Deal, Sergiovanni (citados por Antúnez:1998), la escuela es un escenario político y de conflictos donde sus miembros forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses. Bajo este enfoque en la escuela se distingue autoridad e influencia, entendiendo la primera como el poder asignado de manera formal y esta última como las estrategias que pueden adoptar los miembros de la organización para conseguir adhesiones a intereses personales o de grupos que están siempre latentes.

También Anderson (en Leithwood y otros, 1996), se referirá a esta forma de mirar la escuela como espacio de lucha:

*The notion that power in educational institutions is exercised in far more complex ways than previously acknowledged and that control is not total but must be constantly achieved, leads to a new view of school politics. Seen through this political lens, schools are cities of constant political and cultural struggle. . . (p.952).*

A diferencia del enfoque democrático, que mantiene de manera implícita un enfoque político que podríamos llamar “emancipador”, donde cada quien tiene una cuota de poder formal o cuyo poder ha delegado en alguien, el enfoque propiamente

político de la escuela asume que el poder se busca y se gana en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias.

En términos más amplios, esta manera de abordar la escuela es llamada micropolítica (Ball:1989; Hoyle:1997) donde el poder que los miembros de la organización escolar adquieren es la que construyen en la relación con otros y no necesariamente deviene del poder formal (autoridad), esto se traduce, en la existencia de una multiplicidad de fuentes de poder, el cual se usa para resolver conflictos, negociar acuerdos, obtener más poder y otros. “En este caso, el poder no parece ser algo que se establezca a priori sobre bases inmanentes, de modo que su ejercicio quede inseparablemente unido a su fuente de origen. Por el contrario, parece ser algo que se construye en la relación con los demás miembros” (López y Sánchez, 1996: 32).

Desde esta perspectiva, el poder del director es ambiguo, debiendo más bien recurrir a procesos de negociación, regateo, forcejeo e incluso la manipulación para conquistar o mantener la estabilidad política en la escuela. A estas expresiones es lo que Ball (1989) denomina estilos de liderazgo.

Desde el estudio micropolítico, el análisis de la escuela se centra en la evolución, estallido o resolución de las redes de coaliciones, la negociación, el consenso y los conflictos, en suma de la acción política y los medios que desarrollan los individuos en la escuela para adquirir o consolidar poder, satisfacer sus intereses y defender sus ideologías.

A manera de resumen de los enfoques, presentamos un cuadro que sintetiza las principales características de la escuela, según los enfoques con que se la estudie:

Cuadro 1.1. Principales características de la escuela, según los diferentes enfoques.

Enfoques	Estructura	Objetivos	Rol del director	Toma de decisiones	Manejo del conflicto
<b>Espacio formal</b>	Sistema jerárquico	Coherencia en torno a objetivos	Está en la cabeza de la jerarquía	Uso de medios racionales	Se dispone de autoridades que resuelvan el conflicto
<b>Espacio democrático</b>	Sistema de representación	Visión compartida	Promueve procesos interactivos	A través del consenso y compromiso	Relaciones de individuos con disposición para afrontar el conflicto
<b>Espacio cultural</b>	Estructura como producto	Ambigüedad de objetivos	Ambigüedad de acción, poder	Formal o informal, no se determina	Desarrolla valores compartidos y utiliza el conflicto para negociar el significado
<b>Espacio político</b>	Sistema fragmentado donde prevalece el conflicto	Inestabilidad de objetivos: ambiguos y rebatibles	Ambigüedad de poder	Surge después de procesos de negociación y pactos en función del poder de los individuos y de los grupos	Desarrolla el poder para regatear, forzar o manipular; y vencer.

Cuadro 1. Elaboración en base a Antúnez (1998), Santos Guerra (1997) y López y Sánchez (1996).

### 1.1.5 La escuela como una organización multidimensional

Luego de haber hecho un recorrido por los diferentes lentes con que puede ser vista la escuela y la manera cómo cada enfoque aborda los diferentes procesos que se gestan al interior de ella, no podemos negar que se trata de una organización compleja. Muchos de los modelos mencionados conviven en la escuela en un mismo espacio y tiempo.

Consideramos, como refiere Antúnez (1998:47), que “no existe un enfoque o modelo capaz de presentar un panorama integral para entender las instituciones educativas en toda su dimensión” y como señala Santos Guerra (1997), “todas las

maneras de clasificar la escuela son complementarias y subsidiarias”. A partir de esta revisión comprendemos que la organización escolar es multidimensional y que las diferentes miradas y análisis de ésta son válidas siempre que contribuyan a reflejar su realidad.

Teniendo en cuenta que desde un solo enfoque no tenemos la mirada integral de la escuela, pero a la vez, siendo necesario contribuir en la interpretación de la realidad escolar desde enfoques no tradicionales es que desde esta investigación optamos por la mirada política, poco común en el medio, para centrar el análisis en el ejercicio de poder que se desarrolla en la escuela, tal como explicamos en las líneas siguientes.

## **1.2 La opción por la mirada política: poder en la gestión escolar**

El enfoque micropolítico de la escuela es relativamente nuevo. Autores de origen británico como Ball (1989), Blase (1997) y Hoyle (citado por Santos Guerra, 1997) sostienen que esta forma distinta de mirar la escuela hace diferencia frente con el análisis tradicional de las organizaciones, porque cuida en el análisis su particularidad organizacional y, especialmente, sus procesos de gestión.

Para Blase (1997) las escuelas se inclinan especialmente a la actividad micropolítica porque son organizaciones débilmente articuladas, es decir, su estructura formal no asegura necesariamente la respectiva relación entre sus miembros, de manera que deja abierta la posibilidad de generar espacios de actividad política; y, porque las formas en que se legitiman los sujetos compiten en la toma de decisiones, desafiando, incluso las formas democráticas y alternativas la autoridad formal del director del centro educativo. Siguiendo a Blase (1997), la micropolítica se refiere “to the use of formal and informal power by individuals and groups to achieve their goals in organizations”.

Este concepto concuerda con Hoyle (citado por Santos Guerra, 1997), para quien la micropolítica consiste en “las estrategias que utilizan los individuos en los contextos organizativos para emplear sus recursos de autoridad e influencia con el fin de conseguir sus intereses” (p.184).

Entre estas mismas posturas hallamos también a Ball (1989) quien usa el término para referirse en su conjunto, a tres ámbitos de la actividad organizativa: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos que rodean la política, este último vinculado a la definición de la escuela.

*Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflicto. (p. 35)*

Como consecuencia de los diversos intereses y posiciones distintas de los actores, Ball (1989) sostendrá que hay fuentes conflictivas en la organización escolar, pero es el director quien asume, por su posición y roles que cumple, el control de la misma, lo que en buena parte significa una asunción de dominio para eliminar o prevenir, los conflictos que puedan suscitarse. A esta dinámica es lo que él denominará micropolítica y a cada una de las formas de asumir la dirección en este contexto le corresponderá un estilo de liderazgo.

Para abordar la micropolítica de la escuela, los estudios suelen centrar la atención en la acción del director, personaje en quien recae la autoridad formal y tiene una posición privilegiada para el control de la participación en la escuela (Ball, 1989; Bonnet et al., 1995). Como sugiere Williner (s/f), a través de su explicación sobre el poder, el cargo jerárquico, considerado como legítimo; el control de los recursos

económicos, el uso de las estructuras y reglamentos; y, la toma de decisiones; toman real participación en las reglas de juego del campo del poder.

Blase (1997) sostiene además que los estudios micropolíticos, en particular, han sido especialmente importantes para proveer descripciones sobre cómo los directores influyen en los profesores.

En suma, estos autores proponen confrontar la especificidad de la escuela frente a otras organizaciones. Ball (1989) ha sido más categórico, ya que plantea conceptos orientadores y, a la vez, contrapuestos a los términos comunes de la teoría de la organización, que nos ayuda a entender el campo de la micropolítica. Estos conceptos versan sobre: control, diversidad de metas, disputa ideológica y conflictos.

### 1.2.1 Control

La práctica de control está asociada a la toma de decisiones en la escuela, muchas veces centralizadas en el director, otras veces, inclinada hacia el lado de los profesores que plantean mejores propuestas y finalmente logran vencer la fuerte preferencia del director.

En la escuela los profesores ejercen un control tanto sobre la organización, como sobre la dirección. “A veces las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas” (Ball, 1989:26), a esto añade que hay reuniones del personal, comités y días de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir, aunque la realización de tales reuniones no es en modo alguno un indicador claro de que haya una participación democrática.

### 1.2.2 Diversidad de metas

Esta categoría indica que en la escuela es muy difícil llegar al consenso en cuanto a metas organizativas se refiere. “En verdad, la *estructura* de las escuelas permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas” (Ball, 1989:28). Las diferentes áreas, comisiones de trabajo en la escuela no están lo suficientemente articuladas y no cuentan con un control inmediato que permita coordinar la coherencia entre trabajo y metas. “Se considera que esta es una propiedad básica de las organizaciones educativas” (Ball, 1989:29).

Las escuelas, en muy pocas ocasiones, se organizan de una manera especial para realizar un seguimiento y control directos de las tareas de enseñanza y sus respectivos resultados, aunque sólo algunos de los docentes o directores puedan usar mecanismos informales para tener una idea de la efectividad del trabajo en el aula o las diferentes áreas o comisiones de trabajo.

Siguiendo a Ball (1989) tanto a nivel externo como interno, la escuela carece de una visión unitaria de metas. Los organismos externos, el Estado mismo con sus exigencias, los profesores y sus preferencias profesionales y políticas contribuyen a que la escuela se vea a veces como una organización anárquica.

### 1.2.3 Ideología

En la escuela existen también diferentes ideologías, éstas se reflejarán en el trasfondo de la elaboración de políticas y la toma de decisiones. “El debate, el cabildeo y la discusión con frecuencia se llevan a cabo en términos de principios como la igualdad, el juego limpio y la justicia” (Ball, 1989:30). Las diferencias entre profesores y directores pueden partir desde las diferentes concepciones pedagógicas, prácticas en el aula,

concepciones sobre las asignaturas, estructura del currículum hasta desembocar finalmente en conflictos.

*Por supuesto, no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1989:32).*

Los intereses ideológicos conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones. Estos intereses a menudo relacionan problemas prácticos con posiciones políticas o filosóficas fundamentales.

*Cuando se acuerdan políticas y se toman decisiones, están en juego recursos (materiales y sociales), carreras y reputaciones [...] Además, se considera a los miembros de la organización en términos de 'necesidades' individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas (Ball, 1989:33).*

#### 1.2.4 Los conflictos

Para Jares (1991:54), el conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” y son necesarios para la transformación de las estructuras educativas. Asimismo, estos son consecuencias de la lucha por el control, la diversidad de metas e ideologías en la escuela. Pero, debe entenderse, como sugiere Ball que no siempre significan la falta de consenso o diferencias entre los profesores; tampoco debe entenderse que el conflicto es destructivo o nocivo. La vida diaria en las escuelas transcurre sin que a veces ello se haga explícito todo el tiempo, puesto que las diferentes tareas y rutinas de la escuela mantienen a cada quien en los suyos. Cuando el conflicto se hace expreso, es casi siempre por diferencias de poder que existen en la estructura de la

organización, entonces suele surgir la negociación o la ‘renegociación’ como una estrategia para mantener el orden.

Para tener una idea sobre las fuentes del conflicto, Jares (1991) agrupa las causas de los conflictos en la escuela en: a) ideológica científicas, donde se ubican las discrepancias sobre la práctica educativa “emancipadora contra autoritaria”; b) conflictos relacionados con el poder, como aquellos que surgen como producto de las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro; c) conflictos relacionados con la estructura, que se caracterizan por la tendencia burocrática de la dirección; y d) conflictos relacionados con cuestiones personales y de relación interpersonal.

Como vemos, la naturaleza política del conflicto, es atraída por la desigualdad en su conjunto, pero será importante analizar qué lugar tienen en el contexto de la escuela y qué papel juega la dirección en la generación, mantenimiento o resolución de éstos.

Frente a todas estas reflexiones, consideramos que la opción por la mirada de la política permite examinar los juegos de poder que se desarrollan al interior de la escuela, es decir, permite conocer qué estrategias utilizan los actores de la escuela, cómo se usan los recursos de autoridad e influencia, cómo hace cada quien o cada grupo para conseguir sus intereses, cómo se desarrollan los conflictos y se distribuye el poder.

Estos elementos proporcionan también el contexto apropiado para analizar el estilo de liderazgo del director –‘su dilema político’– y su relación con la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar.

Aunque, no es suficiente mirar sólo al interior de la escuela como si acaso ésta no estuviera influenciada por acciones externas, pese a ello, por motivos de delimitación nos centramos en la escuela, sin ignorar toda su capacidad tanto para responder como para aportar al contexto externo.



## CAPÍTULO 2

### LIDERAZGO EN LA GESTIÓN ESCOLAR, DESDE EL ENFOQUE POLÍTICO

Blase y Anderson (1995) y Hope-Arlene (1999), ponen de manifiesto las diferencias entre el liderazgo que puede ejercer el director, haciendo uso del poder: “poder sobre” o “poder con”. El “poder sobre” pone énfasis en el control y la manipulación de las conductas, pensamientos y valores de otros, es el poder para la dominación. Sin embargo, “el poder con” enfatiza en el desarrollo profesional, reciprocidad, equidad y mutualismo entre directores y docentes. Para Blase y Anderson (1995) esta forma de usar el poder “empowers ‘subordinates’ and other stakeholders to expect democratic participation as a right, rather than to view it as a privilege at the discretion of administrator” (p.150).

Hope-Arlene (1999), tomando los aportes del Dunlap y Goldman, distingue además una tercera forma del uso del poder: power through “poder a través de”, como aquel que basándose en el poder compartido, es empleado para facilitar a los docentes y alumnos el logro de fines deseados en la escuela: “Facilitative power is manifested through someone rather than involving dominance over someone. Key aspects of facilitative power include enabling, negotiating, empowering based on the sharing of power, and using power together with others to reach desirable ends” (p.4).

Bush (citado por Santos Guerra,1997), señala que el director, desde la perspectiva política, es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación, está dotado de poder, el mismo que emplea en defender fines personales e institucionales, tiene una significativa influencia en la naturaleza de los procesos de toma de decisiones interna y puede ejercer el control en los procesos que se les encarga a los grupos o áreas de trabajo de docentes. Por otro lado, tiene la responsabilidad de mantener la viabilidad de la institución y de promover las condiciones en las que la política ha de ponerse en práctica, así como de recibir el apoyo de los diferentes grupos de interés.

En esta misma dirección, Blase (1995), afirma que probablemente, un número de factores son considerados para identificar el predominio de la orientación de control observados en estudios de directores de escuelas. “Algunos directores, indudablemente, tienen fuertes necesidades de dominar a otros” (Kipnis, 1976; Winter, 1973, citados por Blase, 1995). Más aún, la natural burocracia de las escuelas pone énfasis en una autoridad racional-legal asociada con la posición, políticas, roles, reglas y procedimientos.

Bonnet et al. (1995), coincide también con Blase en que el director tiene una posición especial en la escuela, sin embargo, su poder formal tiene como contraposición el poder informal de los demás miembros de la escuela, en ese sentido expresará:

*Un chef d'établissement est investi d' autorité qui lui confère un pouvoir formel. D' autres acteurs de la communauté éducative, du fait de leur personnalité, de leur expertise ou de leur position, peuvent exercer une influence positive o négative au sein de l'établissement. Le chef d'établissement doit être attentif a ces influences explicites ou implicites qui peuvent nuire au climat s'il ne parvient pas a les gérer (p.187).*

Al respecto, Crozier y Friedberg (1990) distinguen cuatro fuentes de poder que se generan en una organización: a) aquella que se basa en el control de una competencia particular y de la especialización funcional; b) aquella que está ligada a las relaciones entre la organización y sus entornos; c) la que nace del control de la comunicación y de la información, y d) que se desprende de la existencia de reglas organizativas generales.

Por lo expuesto, rescatamos dos conclusiones. Primero, que el directivo escolar tiene altas posibilidades de legitimar su poder a través de las responsabilidades legales que le son otorgadas por estamentos superiores, es decir, a través de la autoridad formal. Por ello, es común que el director tenga facilidad para determinar qué y cómo deben o pueden introducirse los cambios en la escuela, sea desde el punto de vista pedagógico, administrativo o institucional; así como para promover o disuadir las formas de participación en la escuela.

Como dirá Ball (1989:91) “el papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida”.

Y segundo, que el director se encuentra muchas veces en un dilema entre lo que puede hacer porque le es permitido y lo que no debe hacer, desde el contexto político de la institución que dirige, situándose en la disyuntiva de lo correctamente o incorrectamente político.

## **2.1 Director y poder desde el enfoque político**

Es indiscutible que el director tiene una autoridad adquirida por su posición en la estructura escolar, sin embargo, como señala Bardisa (1997) el extremo de expresión de esa autoridad se encontrará en la coerción, aunque los profesores tengan modos de

compensar con su influencia el poder potencialmente coercitivo de un director como por ejemplo, iniciar procedimientos legales de sanción. En el ejercicio del control, el director puede tener una actitud inflexible y en otras puede ser frenado por las intervenciones de los docentes, de los padres o los administradores del sistema educativo. Lo mismo ocurre en la lucha por el poder o el estatus de materias dentro de ellos. Los límites varían según las escuelas y los asuntos en conflicto frente a las representaciones, influencias o poder que poseen los actores.

Por otra parte, Bardisa (1997) afirma que entre director y profesores se establece un pacto tácito o “perverso” de no control. Los profesores se refugian en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva, para que, a su vez, los directores dirijan la institución prescindiendo del control a los docentes. Ambas posiciones legitiman espacios de poder claramente diferenciados en aras de una autonomía “concedida” por los directores, que puede ser autonomía de los docentes, cuando en realidad se omite la participación de estos en los asuntos generales del centro, mientras que al director se le está “impidiendo” colaborar en la mejora institucional, que pasa por el conocimiento de cómo trabaja el currículo del centro.

Existe también la posibilidad de que el líder, aún teniendo la autoridad formal, tenga un comportamiento débil para el manejo de la institución, contribuyendo a que la escuela tenga un ‘gobierno’ anárquico. Sin embargo, si el peso del liderazgo es mayor que el perfil de la institución, ésta tiende a empañarse de autoritarismo.

## 2.2 Estilos de liderazgo de directores desde el enfoque político

Antes de brindar detalles sobre los estilos de liderazgo desde el enfoque político, es preciso señalar que existen amplios estudios sobre el liderazgo y sus diferentes

formas de ejercicio. Los primeros estudios, dan cuenta del liderazgo como un rasgo característico de ciertos hombres, que tuvieron un lugar importante en la historia (Teoría de los Rasgos de la Personalidad). Posteriormente, la Teoría Conductual, distingue entre líderes y seguidores y los diferentes estilos de liderazgo según la actitud de estos últimos. Para la Teoría Situacional el éxito del líder depende de su carácter personal, formación y de las características concretas de la situación que enfrenta: relaciones líder-miembros, grado de estructuración de la tarea, poder posicional formal del líder. Los principales autores de esta teoría son Hersey y Blanchard (1993, en Gorrochótegui 1997) con los estilos delegativo, directivo, participativo y tutorial; y los estilos de liderazgo que plantean Bass y Avolio (1990), luego de hacer una revisión sobre la teoría de Burns: transaccional y transformacional. Estos últimos enfoques surgieron desde el campo de la administración de las organizaciones y buscan una alternativa de dirección para favorecer una mayor coherencia de objetivos y productividad de los empleados.

Como una propuesta diferente surge la Teoría Sociocrítica del liderazgo. Esta teoría sostiene que a diferencia del estudio tradicional sobre las organizaciones productivas, las escuelas deben ser estudiadas teniendo en cuenta que en ellas coexisten la diversidad de metas, las disputas ideológicas, la diversidad de fuentes de poder, entre otros aspectos que no siempre se visualizan desde otros enfoques de liderazgo. Por este motivo, desde esta teoría los estilos de liderazgo son más bien expresiones de lucha por la conquista y el mantenimiento de la estabilidad política dentro de la organización, usando para ello recursos como compromisos, negociaciones, transacciones e incluso amenazas, presiones y tratos secretos.

De esta manera, haciendo un consolidado, tomado de López (1996), Bass (1990), Gorrochótegui (1997), Morgan (1998) y nuestras apreciaciones a partir de Ball, presentamos un resumen de las teorías y enfoques de liderazgo:

Cuadro 2.1. *Teorías y Estilos de Liderazgo*

Teoría de los rasgos de personalidad		Autores
El líder dispone de características intelectuales o cualidades físicas determinadas: “el líder nace”. Correlación entre la conducta del liderazgo con rasgos físicos y de personalidad de los líderes.		Kohs & Ivlle (1920) L.L. Bernard (1920)
Teoría conductual	Estilos	Autores
Estudia la interacción entre líderes y seguidores, y la situación que media entre ellos. Define y distingue estilos de liderazgo que varían de acuerdo a la influencia sobre los individuos o los grupos para el logro de los objetivos.	Orientado a las tareas. Orientado a las personas .	McGregor Lewin Likert
	Autocrático, democrático, “laisser-faire”.	Blake y Mouton (1964)
Teoría de la contingencia o situacional	Estilos	Autores
El éxito del líder depende de su carácter personal, formación y de las características concretas de la situación que enfrenta: relaciones líder – miembros, grado de estructuración de la tarea, poder posicional formal del líder.	Directivo, Tutorial, Participativo, Delegativo.	Hersey y Blanchard (1987)
	Transformacional, Transaccional.	Bass (1985) Leithwood y Jantzi (1990)
Teoría Sociocrítica		
Los estilos de liderazgo son expresiones de lucha por la conquista y el mantenimiento de poder del director, se manifiestan como formas diferentes para alcanzar el mantenimiento de la estabilidad política dentro de la organización, usando para ello recursos como compromisos, negociaciones, transacciones e incluso amenazas, presiones y tratos secretos.	Interpersonal, Administrativo, Antagónico y Autoritario.	Ball ( 1989 )
	Evasivo, Comprometido, Competitivo, Acomodaticio, Colaboracionista.	Morgan (1998)

Cuadro 2. Elaboración propia, a partir de Bass (1990); Ball (1989); Morgan (1998).

Para fines de la presente investigación, se ha seguido los planteamientos que vienen desde la teoría crítica de la escuela. La propuesta que se presenta a continuación forma parte de los resultados a los que arribara Stephen Ball, luego de sus aproximaciones en el análisis de la micropolítica de las ‘comprehensive school’ en las escuelas británicas en una época de reforma estructural. Los estilos de liderazgo que identifica: interpersonal, administrativo, antagónico y autoritario; “representan formas de solución del dilema político básico con que se enfrenta el director en una escuela” (p.127).

Como complemento tomaremos la clasificación que hace Morgan (1998) de los estilos de dirección frente al conflicto, como son: el *estilo evasivo*, que ignora el conflicto y espera que se resuelvan, pone problemas bajo observación o los guarda, invoca procedimientos lentos para sofocar los conflictos, utiliza la discreción para evitar la confrontación, apela a las reglas burocráticas como fuente de solución de conflictos. Asimismo, el estilo *comprometido* que busca el acuerdo, la negociación, encontrando soluciones satisfactorias; el *competitivo* que crea situaciones de ganancia-pérdida, usa la rivalidad, utiliza el juego de poder y fuerza la sumisión. Finalmente, el estilo *acomodaticio* que manifiesta una actitud sometida y complaciente y el *colaboracionista*, que busca soluciones integradoras, encuentra situaciones en la que todos ganan, afronta todos los problemas y conflictos canalizando su solución. Todas estas posturas tienen lugar en una lectura política de la actividad del director.

Siguiendo con Ball, cabe expresar que a través de su investigación exploratoria se puso al descubierto las pugnas por el poder que en forma de autoridad o influencia se desarrollaban en la organización escolar, centrando su atención en el ‘control del trabajo’ y la ‘determinación de la política’. A partir de su investigación se demostró,

también, que es común en las escuelas la formación de grupos y coaliciones para hacer frente a quien tiene el poder, bien para conseguir parte del poder mismo o para defenderse de él. Se puso de manifiesto, además, la naturaleza de conflictos que se desataban en la escuela, reflejando a veces desde participación democrática hasta momentos de difícil resolución.

La investigación de Ball tuvo como contexto la época de reforma e innovaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje y de cambios curriculares; también ayudó a visualizar mejor cómo se desarrolla la micropolítica escolar y cómo se desenvuelven las relaciones e interacciones en una época especialmente de cambio estructural. Por ello, la micropolítica tiene como punto de partida la política de cambio, la misma que puede estar motivada por una reforma, el cambio de director, la incorporación de nuevas formas de enseñanza, la inserción de nuevos textos y otros. Para Ball “el cambio o la posibilidad de cambio lleva a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciados u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar” (1989: 45).

A esto, sumamos lo que dice Fullan (1991) con respecto al papel del director en un proceso de cambio: “Yet some principals are actively engaged as initiators or facilitators of continuous improvements in their schools. The principal is in the middle of the relationship between teachers and external ideas and people” (p. 144).

Según Blase (1995), cada una de las descripciones que hace Ball sobre los estilos de liderazgo están acompañados del uso de diferentes estrategias y prácticas, a partir de las cuales se tienen efectos diferentes sobre los profesores, sin embargo; todos fueron especialmente diseñados para controlar a los docentes.

Sin embargo, como veremos a continuación, los estilos de liderazgo serán revisados sólo poniendo en relieve las relaciones y la lucha por el poder entre profesores y la administración educativa, pasando por el director; mientras que se invisibiliza la participación de los alumnos en este proceso. Consideramos, que sería importante también estudiar la manera cómo ellos intervienen en la micropolítica de la escuela, a partir de sus propios intereses, sus posibilidades de acceder al poder y ser parte de la escuela también como actores políticos.

### 2.2.1 El estilo interpersonal

Tal como puede indicar bien su nombre, el directivo de estilo interpersonal pone énfasis en la interacción y el contacto frente a frente con los profesores y miembros del personal. Sus acciones de contacto tienen una inclinación por las negociaciones y los acuerdos individuales y es de esperar que resuelva de manera personal cada uno de los diferentes problemas y quejas que se puedan presentar en la escuela.

Otra de las características especiales de este estilo es su poca inclinación por la rigidez en el cumplimiento de procedimientos. Tal es así, que asigna poca importancia a las reuniones formales, la toma formal de decisiones, los papeleos o la comunicación escrita. Se considera que las relaciones bajo este estilo de liderazgo se desarrollan en la informalidad y que se da lugar a la generación de redes también informales de comunicación y consulta.

Esto hace que la escuela se caracterice por tener un rol de dirección en gran medida personal. “Aquí el rol del director se convierte en el estilo de la escuela [...] el director ata a los profesores con un lazo de lealtad. Esta lealtad es hacia la persona, no al cargo” (Ball, 1989:99). De esta manera, se pueden manejar tanto niveles de adhesión

y confianza, bajo formas poco públicas de diálogo y negociación. “El director es el centro de la comunicación y el donante de patrocinio. En la persona del director convergen las obligaciones y el intercambio” (Ball, 1989:100).

Según Blase (1995), quien hace una revisión del estudio de Ball, los directores que ejercen un liderazgo interpersonal intentan controlar a los profesores a través del uso de la persuasión privada, alta visibilidad, consideración e intercambio, tanto como ilusionar, prescribir un rol y emplear la manipulación de los recursos.

Sin embargo, debe entenderse que sería casi imposible un rol de dirección sin la interacción personal entre el director y los profesores, así como con los demás miembros de la organización escolar, ya que parte del éxito de la función directiva puede depender de esta forma de intercambio. En todo caso, el punto de discusión lo encontramos en la manera cómo se presenta el soporte para la toma de decisiones: “En el centro del estilo interpersonal hay una desconcertante contradicción entre el rol público y altamente visible del director y el funcionamiento privado y relativamente invisible del poder en la organización” (Ball, 1989:101).

A partir de este estilo, podemos ver que los mecanismos de toma de decisiones, así como el espacio para la determinación de políticas simplemente no aparecen, puesto que no es común emplear espacios formales para ello. Por otro lado, cuando los profesores u otros miembros de la escuela desean ejercer influencia sobre el director y la toma de decisiones, generalmente se suele hacer a través de cabildos; en ese sentido expresara: “las partes interesadas representarán a sus propias concepciones y pueden ser consultadas directamente. El director tenderá a hacer las consultas de manera discreta. Se usarán las reuniones del personal para ‘airear’ opiniones, más que para llegar a decisiones. . .” (Ball, 1989:101).

### 2.2.2 El estilo administrativo

El directivo de estilo administrativo es el que asume que la escuela es una organización en la que se debe emplear una forma de administración industrial, puesto que es común identificar en su quehacer la inclinación por la adopción de técnicas, procedimientos e incluso formas de organización y estructura, tomados de la fábrica. El director se asume como jefe de la organización escolar y en su gestión logra organizar las responsabilidades en función de diferentes tareas, o al revés, las tareas en función de responsabilidades puntuales; de manera que la administración tiene una configuración amplia, donde varios miembros del personal son delegados a cumplir funciones con una responsabilidad formal.

“El rol del director se somete a los preceptos y procedimientos que constituyen la administración. Este rol incluye la introducción de formas de trabajo y de relación basadas en la teoría de la administración. . . ” (Ball, 1989:107). Observamos, que este estilo se enmarca en la concepción, incluso de una escuela que responde al tipo estructural, donde es importante la jerarquía y el director suele situarse a la cabeza de ella.

Para los directores con este estilo, la comunicación con el personal se desarrolla de arriba abajo por anuncios formales o memorandos escritos; también de abajo arriba respetando la jerarquía de reuniones; aunque generalmente es difícil entablar con él la relación interpersonal, puesto que antes de él habrá un equipo que puede asumir ese rol de acuerdo al caso que se presente.

Este directivo suele también tener preferencias por el respeto a los canales formales de participación, los mismos que deben darse a través de una estructura

formal de reuniones: junta de profesores, equipo directivo, junta del personal y otros. “Las cuestiones que van surgiendo y los asuntos de importancia se discuten en reuniones formales . . . y la información y las opiniones fluyen por los canales establecidos de comunicación” (Ball, 1989:106).

Siguiendo a Ball, con frecuencia, los profesores se sentirán como sujetos inconsultos y hasta simples ejecutores de las decisiones que ellos no tomaron, puesto que se encuentran en un lugar poco elevado de la jerarquía y su papel en la determinación de políticas ha sido tomado por quienes tienen a cargo administración y planificación, es decir, las personas que el director ha designado como sus equipos de apoyo.

Vemos asimismo, que predomina la exigencia de la parte legal, ya que los acuerdos y resoluciones deben quedar formalizados en documentos o actas formales que se guardan luego en un archivo. Bajo este estilo de liderazgo, por ejemplo, la evaluación del funcionamiento de la escuela está regido por el seguimiento estricto a los fines y metas que se definieron en su momento de manera formal y las cuales se hayan en documentos que se consideran de suma importancia por tratarse de preocupaciones importantes de la escuela.

Como hemos podido apreciar, el directivo de estilo administrativo opta por el estricto uso de los recursos de la burocracia para poner énfasis en el control de la organización. Desde el flujo de información hasta la toma de decisiones, pasando por la delegación de responsabilidades, lo que caracteriza su quehacer como tecnócrata.

### 2.2.3 El estilo político

Ball (1989) propone este tercer estilo, resaltando la importancia del proceso político en la organización escolar. A su vez, señalará que esta forma de manifestación del liderazgo puede tener de parte del profesorado y el personal del centro educativo manifestaciones de aceptación o, por el contrario, de rechazo y el intento de evadir o desviar el proceso político. La reacción favorable, referirá un estilo de liderazgo antagónico; mientras que la oposición indicará un estilo de liderazgo autoritario.

#### a) Estilo antagónico

Así como en el estilo interpersonal, el directivo de estilo antagónico pondrá énfasis en la conversación, sin embargo propenderá a que ésta se ventile en espacios públicos, donde hay lugar para la discusión de temas de interés general. Para ello alentará el diálogo, el debate y frecuentemente el enfrentamiento, y se caracterizará por ser parte importante en el desarrollo de estos momentos.

A partir de este estilo, en la escuela se reconoce claramente la existencia de intereses e ideologías rivales, y se permite que éstos puedan entrar a través de sus portadores en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones, generalmente, existen espacios para la confrontación de opiniones. Hay que indicar que este enfrentamiento no constituye una forma de desencuentro personal, sino más bien de formas distintas de entender el quehacer en la escuela, las razones de tomar tal o cual decisión y la forma cómo deben hacerse algunas actuaciones al interior de ella.

Cuando bajo este estilo se desenlaza 'lo político', sostiene Ball (1989) que las habilidades políticas adquieren una gran importancia. Frente a ello, algunos profesores harán lo posible para entrar al debate y hacer notar o prevalecer sus puntos de vista,

mientras que otros optarán por evitar su intervención en estos momentos de discusión por considerarla inútil e improductiva.

En el interín de este proceso, el director se ha de mostrar muy hábil para enfrentar los ataques que puedan surgir y ha de persuadir a los participantes que vacilan entre una u otra posición, utilizando argumentos razonados cuando sea necesario. “El talento del estilo antagónico reposa en gran medida en la habilidad del director para hacer frente a las incertidumbres del debate público relativamente desorganizado” (Ball, 1989:112).

Esto quiere decir que el director hace un buen uso del espacio público para viabilizar sus objetivos premeditados, tiene habilidad para ejercer el control, asumiendo un comportamiento político activo; un papel de estrategia en la conducción del debate, el manejo de la conversación y la elección de temas; así como en el trato con aliados y adversarios. En este último punto:

*Los aliados del director, y sus adversarios, son reconocidos como una parte del terreno normal de los intereses rivales y las divisiones ideológicas entre el personal. Los aliados deben ser alentados y a veces recompensados; los adversarios deben ser neutralizados o contentados, según la ocasión lo exija. (Ball, 1989:114).*

Cabe reconocer que el estilo antagónico demanda habilidades reales para la persuasión y el convencimiento a través de la conversación y la negociación, se trata de una reunión de habilidades sociales y a la vez políticas, para llevar a buen término las situaciones que desatan el enfrentamiento entre los miembros de la organización escolar.

## b) El estilo autoritario

El directivo de estilo autoritario se caracteriza por imponerse ante los demás ya que no está abierto a las ideas e intereses de aquellos que tengan una posición distinta de él. Para ello usará recursos que permitan evadir, impedir o simplemente ignorar la oposición. Bajo este estilo los profesores y otros miembros de la organización escolar no tienen opción de manifestar o elaborar ideas e intereses alternativos fuera de los que el director define como legítimos. “En verdad, el director puede apelar, de hecho, al engaño consciente como método de control organizativo . . . puede reprimir o manifestar las emociones según sea necesario y es capaz de mirar a las personas directamente a los ojos cuando miente” (Ball, 1989:116).

Al igual que en el estilo antagonista, puede recurrir a la conformación de alianzas estratégicas, para lo cual destaca en habilidad. También busca hacer alianzas con personas que puedan adherirse fácilmente a sus intereses, o, por lo menos que puedan ser neutrales ante ellos. Cuando ya ha logrado seguidores, generalmente dóciles y conformistas, podrá defenderlos de situaciones difíciles o proponerlos para responsabilidades cercanas a sus intereses. “En el centro del modo autoritario, en contraste con el antagónico, hay una evidente adhesión al statu quo, a la defensa, casi a toda costa, de las políticas y procedimientos establecidos de la institución” (Ball, 1989:120).

En las discusiones suele reducir la conversación hacia un solo sentido, disminuyendo el riesgo de ataque a su autoridad. “El director aspira a limitar la conversación a asuntos no controvertidos, y en verdad también a redefinir los temas que potencialmente puedan dividir en el sentido de que no lo sean y, de este modo, considerar que no requieren discusión” (Ball, 1989:117).

Como estrategia para viabilizar la oposición, crítica, quejas y otros, que están ‘sofocados’ por la vía formal, se buscará influenciar sobre el director autoritario a través de conversaciones no públicas; bajo los tratos a ‘puerta cerrada’, acuerdos ad hoc y negociaciones o peticiones hechas en privado.

De esta manera, podemos notar que el directivo de estilo autoritario manifiesta un rechazo encubierto al enfrentamiento, haciendo uso de sus recursos de autoridad, a tal punto de emplear estrategias para retraer a los oponentes con otras responsabilidades mientras mantiene controlado un espacio que de no ser por ello, debería ser parte de un momento de ardiente discusión. Para los profesores, las reuniones que se desarrollan son parte de una pérdida de tiempo, puesto que antes de cualquier reunión ya se puede predecir lo que va acontecer en términos de toma de decisiones.

El siguiente gráfico resume las características más saltantes de cada uno de los estilos de liderazgo, en aspectos como la resolución de conflictos, la comunicación, toma de decisiones, entre otros.

Cuadro 2.2. Resumen de las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989)

Estilos	Comunicación	Orientación de la comunicación	Resolución de conflictos	Procedimiento en la toma de decisiones (formal, informal)	Decisores finales	Estrategias de dirección	Actitud de los actores de la escuela
<i>Interpersonal</i>	Interpersonal y oral	Negociaciones, persuasión privada	Pueden y deben ser resueltos con cada personal	Informal: consultas individuales	Director en consulta informal	Alta visibilidad, consideración	Son estimulados a considerarse autónomos. Existe nexo de lealtad con el director.
<i>Administrativo</i>	Interpersonal y escrita	Tareas y responsabilidades	Reuniones formales	Formal: reuniones	Director o equipo directivo delegado	Estricto uso de los recursos de la burocracia	Llevan a cabo la ejecución concreta de lo que el director o su equipo de planificación han decidido.
▪ <i>Antagónico</i>	Conversaciones más privadas que públicas.	Persuasión, búsqueda de adhesión.	Reuniones formales	Formal: reuniones. Estimula el debate público.	Director, alentando a sus aliados y neutralizando a los adversarios.	Reconoce intereses e ideologías diferentes pero usa su habilidad en las incertidumbres del debate público. Evita el debate sobre asuntos administrativos y de procedimientos.	Renuncian a plantear su punto de vista frente a la habilidad de argumentación del director.
▪ <i>Autoritario</i>	conversaciones públicas conversaciones privadas	Imposición pública. Persuasión, búsqueda de adhesión, en privado.	Evade el enfrentamiento. Invisibiliza el conflicto	Formal: reuniones. Se impone. Manipula agendas. No reconoce intereses rivales. Sus intereses son los legítimos.	Director	Rechazo encubierto al enfrentamiento usando recursos de autoridad. Defensa de las políticas y procedimientos establecidos de la institución.	Sienten que no tienen influencia sobre los sucesos. Tienen pocas intervenciones en las reuniones.

Cuadro 2.2. Elaboración propia, en base a Ball (1989)

### CAPÍTULO 3

#### **PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR**

En la Ley General de Educación N° 28044 el director es la máxima autoridad de la institución educativa y responsable de la gestión pedagógica, gestión administrativa y la gestión institucional. En esta nueva ley encontramos incluso a un directivo escolar negociador, concertador y facilitador del diálogo ‘que lidera la participación de la comunidad escolar’. Esta nueva perspectiva nos lleva a pensar en las implicancias que sobre el estilo de liderazgo y el modelo de gestión se deben gestar para hacer viable incluso los mecanismos de toma de decisiones que contribuyan a que la escuela sea un lugar donde se practique la democracia. En suma, podemos decir que la Ley se refiere a una comunidad escolar participativa en diferentes instancias de la gestión escolar.

Para contribuir a esta nueva escuela, desde hace algunos años, se viene impulsando espacios formales de participación de alumnos y docentes con el fin de involucrarlos en aspectos claves de la gestión escolar. Tal es así, el caso de los *municipios escolares*, espacio de organización, propuesta y decisión de los alumnos. Asimismo, el *Consejo Educativo Institucional*, instancia representativa de cada uno de los miembros de la escuela, creada con el fin de que las escuelas puedan poner en práctica su autonomía bajo un contexto de corresponsabilidad de parte de docentes, padres, alumnos y servicio educativo. Estos espacios son órganos de consulta del

director y de opinión de alumnos en temas vinculados a la gestión del centro, tales como: Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), Plan de Trabajo Anual, Reglamento Interno y la Gestión del Director.

El proceso de democratización de la escuela es una tarea permanente en el Perú y para tal se implementan diferentes planes desde el Sector Educación, sin embargo, los principales aportes se dan desde los instrumentos normativos o rectores que expresan, en suma, el deseo de iniciar o continuar el fortalecimiento de espacios y prácticas de democracia.

Pese a ello se puede observar que no es suficiente brindar instrumentos. Es necesario atender a la especificidad de las instituciones educativas, puesto que cada escuela es distinta y es de suponer que en cada una de ellas está en juego las relaciones de poder, responden a conflictos, cuyas fuentes ya hemos citado antes, o donde las prácticas de dirección son muchas veces distintas de las prácticas democráticas que se buscan construir desde lo macro. Por tal motivo, la participación no es un ejercicio común, depende muchas veces de los mecanismos que existan para que ésta se dé, de la apertura de cada quien para asumir que es posible participar y dejar participar, de las iniciativas legítimas de hacerlo, entre otros, como veremos a continuación.

### **3.1 Conceptos de participación: medio, influencia y poder**

Los conceptos de participación en la escuela no dejan de estar asociados a términos como medio o mecanismo (Pascual, 1988; Fernández y Guerrero, 1996; Isaacs, 1991) y más estrechamente al poder (Sanchez de Horcajo, en Fernández y Guerrero, 1996; Amarante, 2000). Para entender estas concepciones, se ha de tener en cuenta lo que venimos sosteniendo sobre los estilos de liderazgo de los directores y la manera cómo a

través de éstos se configuran también los sentidos de la participación o el control de ésta en la escuela.

Para Pascual (1988:38), por ejemplo, la participación se puede entender como:

*Un instrumento, medio, estructura, técnica . . . pero, por debajo, o dando sentido a todo eso, la participación es una manera de entender las relaciones humanas, un modo de enfrentarse a la verdad, un esquema vital, un modo de percibir y sentir, es una nueva manera de entender y solucionar los problemas y los conflictos.*

A decir de Fernández, G. (1996:5) “La participación puede concebirse como un mecanismo para que las personas se involucren en los procesos de toma de decisiones e implementación de acciones”.

Por otro lado, desde el enfoque del ejercicio ciudadano desde la escuela, Isaacs (1991:208) señala que “la participación es un derecho de la persona en función de la dignidad humana y, a la vez, un medio imprescindible para conseguir un sistema educativo eficaz”.

Por otro lado, Sánchez de Horcajo (1979) citado por Fernández, G. (1996:8) define la participación como “la parte de poder o de influencia ejercida por los subordinados en una organización y considerada como legítima por ellos mismos y por sus superiores”.

En esa misma línea, Amarante (2000:50-51) señala que “cuando se participa en una estructura organizativa, se produce la asunción personal o grupal de una determinada cuota de poder que no debe estar más que al servicio de los intereses comunes y objetivos institucionales, prescindiendo de los intereses individuales”.

Distinguiendo además la calidad o grado de participación, López (1996) la considera como un continuo que refleja distintos grados de acceso a la toma de decisiones, también la entiende como una estrategia de intervención en la organización. Al igual que Gento (1994), quien entiende la participación como “la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos”(p.11).

Sin embargo, en los análisis sobre la escuela será muy común encontrar que la participación no siempre es abierta a todos los participantes por igual, sino que existe una desigual distribución del poder. En ese sentido Isaacs (1991) manifiesta que en los centros educativos la participación se limita a muy pocas personas, las cuales, muchas veces, no representan la comunidad educativa adecuadamente. “El resultado es que llega a haber demasiado poder en manos de unos pocos o se dejan a estos grupos con una autonomía muy limitada respecto a las decisiones que puedan tomar”(Isaacs, 1991: 210).

En suma, para que la participación deje de ser algo abstracto es necesario que se cristalice en el grado de asunción de un grupo o de grupos en temas que son de interés común. Estos distintos grados se dan y tienen como factores, según Trillas (2001) y Gento (1994) la implicancia de los sujetos en el asunto que se trate, la información o conciencia sobre el objetivo de esa participación, el contexto legal y político que lo permitan (mecanismos de participación, reconocimiento del otro como sujeto participante) y la responsabilidad de los implicados para asumir la responsabilidad que devenga de esa participación.

A continuación, se profundiza sobre los diferentes espacios de participación, los cuales se traducen en una de las condiciones principales para la existencia de la participación en sus distintos niveles.

### 3.2 Espacios de participación

Haciendo un ensayo sobre los espacios de participación podemos señalar que éstos son instancias formales o informales donde existe la posibilidad de acceso a la toma de decisiones sobre asuntos que afectan a los diferentes actores de la escuela. Los espacios formales se refieren a aquellos espacios que se constituyen mediante procesos reconocidos en la escuela y tienen cierta institucionalización, tales como el municipio escolar, en el caso de los alumnos; o las comisiones de trabajo, en el caso de los docentes. Mientras que los espacios informales se refiere a aquellos espacios constituidos de manera espontánea y voluntaria por los miembros de una organización, que no cumplen necesariamente una función explícita referida a la gestión escolar, teniendo sin embargo, amplias posibilidades de cumplirla de manera implícita, y se caracterizan por tener más bien un tiempo indefinido de duración y número indefinido de participantes.

A decir de Fernández, G. (1996:5), para que los espacios de participación sean efectivos se requiere, por un lado, que éstos estén al alcance de las personas y, por el otro, que apunten a los aspectos que a éstas les interesa. A su vez, “el aprovechar los espacios de participación pasa por contar con un grado de compromiso y motivación que movilice a las personas a tomar parte del proceso o actividad a la que se está invitando a participar”.

Así vemos que tanto los espacios formales como informales tienen amplias posibilidades de incidencia en la gestión escolar y permiten evaluar la dinámica micropolítica que en la escuela se desarrollan. Adicionalmente, es necesario evaluar ahora los diferentes grados de participación que se generan a partir de estos.

### 3.3 Niveles de participación en la escuela

Diversos autores, han intentado hacer una clasificación que nos permite contar con pautas para evaluar la gestión participativa en los centros educativos. Isaacs (1991) clasifica la participación en tres niveles: participación decisoria, participación consultiva y la participación activa.

Por otro lado, salvando las diferencias en el nombre que asignan a determinados grados de participación, tanto Gento (1994) como Sánchez de Horcajo (citado por Antúnez, 1996) y Bonnet et al. (1995) coinciden al clasificar siete grados de participación en la escuela. Esta clasificación, amplía la realizada por Isaacs; los mismos van desde el grado de información, hasta la autogestión, pasando por la consulta, propuesta, delegación, codecisión y cogestión. En estas formas de catalogar los niveles de acceso al ‘poder’, los autores consideran tanto a docentes como a alumnos, incorporando también en la dinámica a otros sujetos de la organización escolar, motivo por el cual emplearemos esta clasificación para nuestro estudio.

**3.3.1 Información:** consiste en que los sujetos son receptores de decisiones tomadas por quienes son reconocidos como autoridad, con el propósito de que los afectados la ejecuten. Este primer nivel de participación se entiende como una participación simbólica, sin embargo, como afirma Gento (1994) es el primer paso hacia la participación genuina. La desventaja principal en esta fase es el énfasis que se pone en

la comunicación sentido unidireccional, sin lugar al diálogo y la negociación. Un ejemplo de esta participación puede ser la que realizan los alumnos en actividades de fechas cívicas donde los docentes y directivos hayan diseñado y planificado previamente la actividad y donde los estudiantes cumplen un rol colaborativo en dicha tarea.

**3.3.2 Consulta:** a este nivel sí existe la comunicación bidireccional, los afectados tienen la oportunidad de presentar sugerencias y expresar preocupaciones, aunque la decisión final la toma en cualquier caso la autoridad pertinente, quien considera o no lo que ellos manifestaron. De esta forma se puede decir que al igual que en el nivel de información, las actividades siguen siendo planificadas por sujetos ajenos a la consulta y más bien éstos tienen la iniciativa de recibir ideas, propuestas en el marco de la planificación de dichas actividades.

**3.3.3 Propuesta:** los afectados pueden aquí por iniciativa propia ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide en todo caso aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes.

**3.3.4 Delegación:** se otorga una delegación de atribuciones de un ámbito determinado, en el cual el que recibe tal atribución delegada actúa con autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante, que mantiene la autoridad definitiva. Si embargo, a este nivel es probable tener como resultado una delegación no vinculante, es decir, que existe la posibilidad de que el delegante tenga en suma la última palabra en las decisiones sobre determinada materia.

**3.3.5 Co-decisión:** se produce la decisión en común, tras la participación de los afectados. Esto marca la iniciación de responsabilidades compartidas durante el proceso

para alcanzar resultados comunes. En esta fase se visualiza el despliegue de habilidades de diálogo, argumentación y negociación, que reflejan, en suma, los grados diferentes de influencia ejercidos por los individuos y grupos.

**3.3.6 Cogestión:** la participación de los implicados se produce en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas. Así, esta relación trae consigo el intercambio entre iguales que trabajan hacia una meta común. No importan aquí los cargos, roles o funciones, los miembros asumen su responsabilidad y riesgo mutuos.

**3.3.7 Autogestión:** la gestión en este caso, corresponde a quienes han de poner en práctica dicha decisión, a cuyo efecto actúan con total autonomía en sus decisiones, la planificación de acciones y la ejecución de las mismas.

A continuación, presentamos en la figura 1. los diferentes niveles de participación en la escuela, según Gento (1994):

Figura 1. *Escalas de Participación.*

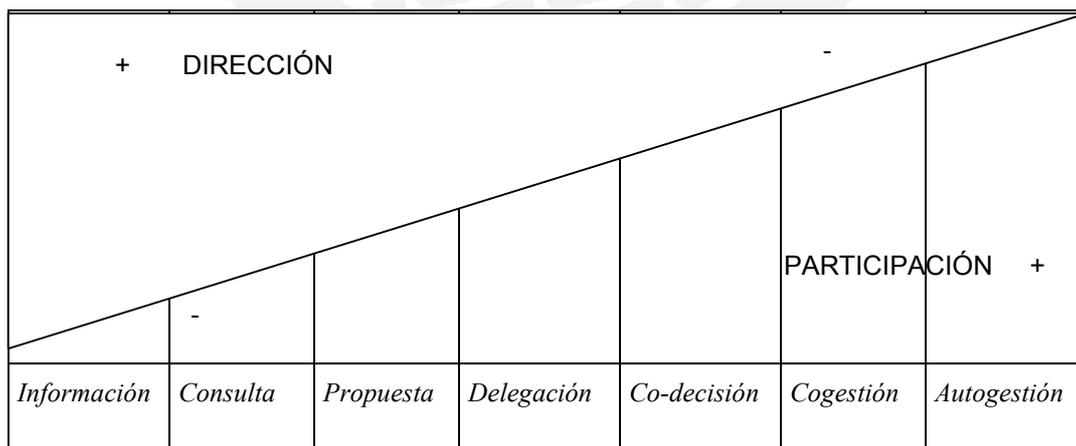


Figura 1. Tomada de Gento (1994: 13).

Tal como podemos deducir a partir del cuadro de Gento (1994), el mayor grado de participación de docentes y alumnos en la toma de decisiones repercute,

indiscutiblemente, en la disminución del margen de poder del directivo escolar. En palabras de Bonnet et al. (1995) esto significa que el poder del director disminuye para ceder lugar a un margen de autonomía aclamada por los participantes.

Por otro lado, es importante tomar la precisión que hace Hart en Trilla y Novella (1991) para quien sólo cuatro tipos de participación de los presentados constituyen una participación genuina: delegación (el cual denomina “asignados pero informados”), consulta (“consultados e informados”), co-decisión, co-gestión. Al respecto, señala que es necesario que los implicados comprendan las intenciones del proyecto en el que se hallan inmersos, que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas, que tengan un papel significativo y que siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

Chuye en Ansión y Villacorta (2004), señala que la cultura de participación en la escuela pública es insuficiente, y para promoverla se requiere de ir creando condiciones a través del establecimiento de procedimientos graduales, de tal forma que la participación sea real y no formal. Al respecto, es necesario, diferenciar entre las formas y espacios de participación que tienen los docentes de los estudiantes. Es más frecuente encontrar análisis sobre las relaciones de poder entre docentes y directores, más que estos últimos y los alumnos. Así Fullan (1991) pone de manifiesto la poca visibilidad que tiene la participación de los alumnos, en procesos de cambio: “When adults do think of students, they think of them as the potential beneficiaries of change. They think of achievement results, skills, attitudes, and jobs. They rarely think of students as participants in a process of change and organizational life” (p.170).

Si tenemos en cuenta que los estudiantes se hallan en una etapa formativa, es decir, se encuentran aprendiendo desde su entorno inmediato la participación que les toca ejercer fuera de la escuela, es de esperar que sus niveles de participación sobrepasen de manera progresiva los grados de información y consulta, las cuales son parte de la participación elemental, para alcanzar otros niveles que le permitan ir adquiriendo habilidades de diálogo, debate en un contexto de valores, de convivencia pacífica y donde se le permita ejercer uno de sus derechos básicos que es ser ciudadano.

### **3.4 Las formas de participación según los estilos de liderazgo de directores**

Sólo para establecer un grado de relación entre los estilos de liderazgo revisados y las formas de participación que cada una de estas manifestaciones tiene en la figura del director escolar, presentamos el cuadro de Ball (1989) sobre las formas en que los directores promueven o inhiben las respuestas frente a la oposición y las estrategias de control a las cuales los estilos se inclinan para mantener la estabilidad política en su institución. Es necesario precisar que los análisis sobre la escuela han enfocado con mayor predominio las formas de participación de los docentes en la toma de decisiones en la escuela.

A partir del cuadro 3.1, podemos notar que con el director de estilo interpersonal los mecanismos de la toma de decisiones no aparecen en el ámbito público, de manera que no todos los miembros accederán a las consultas confidenciales que él realice. En ese sentido, se puede intuir un resquebrajamiento en el trato equitativo a los miembros de la organización escolar, ya que no todos tendrán la opción de influir en la dirección.

Vemos que a través del estilo administrativo, los miembros de la organización deben esperar a reuniones formales para poder expresarse y muchas veces se sienten

excluidos de la toma de decisiones porque no forman parte del equipo de apoyo inmediato designado por el director.

Cuadro 3.1. *Formas de participación y tipos de conversación en la toma de decisiones en la escuela.*

Estilos de Liderazgo	Formas de participación	Respuesta a la oposición	Estrategias de control
<i>Interpersonal</i>	Charlas informales, consultas y conversaciones personales.	Fragmentación y compromiso.	Actuaciones privadas de la persuasión.
<i>Administrativo</i>	Comités formales, reuniones y grupos de trabajo.	Canalización y aplazamiento.	Estructuración, planificación, orden del día, tiempo y contexto.
<i>Antagónico</i>	Reuniones públicas y debate abierto.	Enfrentamiento.	Actuaciones públicas de la persuasión.
<i>Autoritario</i>	Suprimir la expresión pública.	Suprimir la conversación.	Aislamiento, ocultamiento y secreto.

Cuadro 3.1. Tomado de Ball (1989:131).

Con el directivo de estilo antagónico, los participantes se sienten parte de la discusión, sin embargo muchos de ellos no notan, probablemente las intenciones de persuasión pública del director, orientando sus voluntades a los fines antes pensados.

Finalmente, para resaltar el papel que cumplen los sujetos de la organización escolar frente a estos estilos de participación, podemos señalar que con el director de estilo autoritario los miembros de la organización no cuentan con espacios de expresión pública, y si lo hubiera, el grado de intervenciones sería inferior en comparación con la globalidad de la discusión donde el director incorporara sus ideas premeditadas.

## SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

### CAPÍTULO 4

#### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha desarrollado en cuatro etapas diferenciadas entre sí pero interdependientes y sistemáticas en su desarrollo. En una primera etapa hemos perfilado el tema y objetivo de la investigación, inspirado en el interés por comprender la dinámica interna del ejercicio de poder en una comunidad educativa; paralelamente nos hemos apoyado en una estructura teórica sobre el tema de investigación, basada en dos unidades de análisis como son los estilos de liderazgo, desde el enfoque político, y los espacios de participación para docentes y alumnos en la escuela; teniendo también como referencia los enfoques de la organización escolar, los enfoques de liderazgo y el marco conceptual sobre lo que comprende la gestión escolar. En esta etapa se decidió que la intervención se realizaría del tipo estudio de caso.

En una segunda etapa, optándose como enfoque de trabajo el método de investigación cualitativa; se ha diseñado la estrategia de recojo de información, que comprende la selección y priorización de técnicas de investigación, el progresivo diseño de instrumentos, que se fueron perfeccionando durante el mismo proceso de recojo de la información, y el recojo de información, propiamente dicho. En esta etapa también se ha seleccionado el caso (centro educativo) que sería objeto de estudio.

En esta parte del proceso se ha prestado especial cuidado de las exigencias de fiabilidad y validez. Para la fiabilidad se ha contado con la asesoría competente de una docente de la maestría, quien ha acompañado el diseño metodológico de la investigación así como la elaboración de instrumentos y posteriormente la categorización de las respuestas.

Para la validez, se ha recurrido a la triangulación metodológica, específicamente al uso de diferentes fuentes de datos: personas, hechos observados, documentos. Es necesario precisar que las primeras versiones de los instrumentos diseñados fueron aplicados como experiencia piloto en una institución educativa con características similares al caso seleccionado, permitiendo mejorar su diseño y aplicación en el caso seleccionado.

Una tercera etapa ha consistido en el análisis de los datos. Se ha sistematizado la información recogida en cintas magnetofónicas, documentos y cuaderno de apuntes para su análisis respectivo, estableciendo categorías, identificando la relación entre éstas y teniendo un análisis global del caso.

Finalmente, la cuarta etapa ha comprendido la elaboración del informe de la investigación, con una primera versión “borrador”, la cual ha sido verificada en sus conclusiones por colegas y asesora de la investigación; concluyendo con el informe final.

La Figura 2. ayuda a entender la lógica que ha seguido el presente estudio:

Figura 2. *Proceso de la investigación*

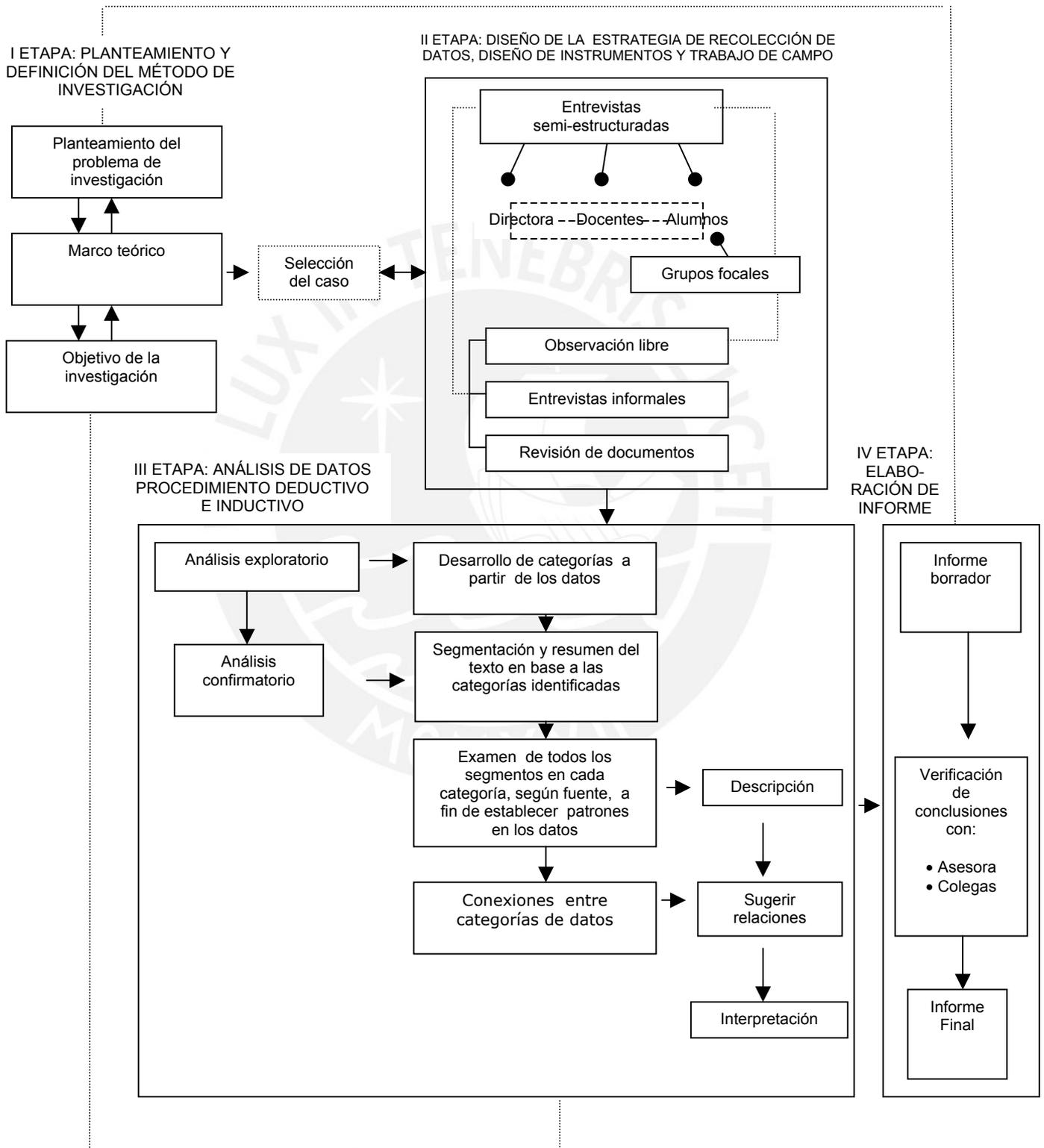


Figura 2. Elaboración propia.

#### 4.1 Tipo de investigación

Como se ha señalado, el presente trabajo se enmarca dentro de un método cualitativo de investigación. Se trata de un estudio de caso, considerada por Smith 1979 (en Pérez, G: 1998) como una forma de investigación etnográfica que tiene como característica su capacidad generativa, inductiva, constitutiva y subjetiva.

Podemos inferir a partir de Pérez, G. (1998), que es inductiva porque su diseño provoca el comportamiento de libre expresión de los sujetos con quienes se interactúa en su ambiente natural.

Se trata de un estudio de caso descriptivo ya que busca detallar los aspectos resaltantes que definen la relación entre dos unidades de análisis: los estilos de liderazgo de directores y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar.

A decir de Adelman, Jenkins y Kemmis (1983) y Ying (1987) en Marcelo y otros (1991) los estudios de caso se conectan directamente con la realidad, posibilitando la comunicación entre investigación, teoría y práctica. Asimismo, pueden contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones de sentido común en la vida cotidiana.

El caso se ha seleccionado para ser estudiado como una unidad en su conjunto, es decir como una comunidad delimitada pero no obviada del contexto externo. La forma en que ha sido delimitada permite comprender las interacciones entre directora, docentes y alumnos; que contribuyen a comprender holísticamente el caso.

## 4.2 Caso estudiado

El caso que se presenta es un centro educativo estatal de nivel secundario, sin variante y mixto, ubicado en Lima Norte. Su población escolar aproximada es de 900 alumnos y 35 docentes.

El colegio está situado en una urbanización, gran parte del alumnado proviene de sectores urbanizados, de condición socioeconómica media para Lima norte, sin embargo, otra parte, son alumnos de condición pobre, provenientes de asentamientos humanos.

El colegio tiene 12 años de fundado. Según consta en su reseña histórica<sup>1</sup>, esta institución educativa, tiene en su trayectoria un historial de éxitos académicos de sus estudiantes, contraídos en eventos locales y nacionales de ciencias, tecnología, desfile, letras; y de sus docentes, quienes se han involucrado en concursos de proyectos promovidos por instituciones vinculadas al sector educativo; esto ha hecho que el centro posea cierto prestigio, siendo un centro educativo atractivo para estudiantes de distritos aledaños<sup>2</sup>.

A su vez, el centro educativo tiene en su recorrido una serie de historias de conflicto, motivadas por prácticas de corrupción<sup>3</sup> al interior de éste, lo que hace que se encuentre en un constante proceso de “moralización”, algunas veces embanderado por docentes, otras veces por la directora, la Asociación de Padres de Familia y, más escasamente, por alumnos. Por lo general, los miembros de este centro conviven en un

---

<sup>1</sup> Reseña histórica publicada en el cuaderno de control de estudiantes 2004.

<sup>2</sup> Según evidencian los alumnos y docentes en entrevistas realizadas, respondiendo a la pregunta ¿cómo describía Ud. a este centro educativo?.

<sup>3</sup> Según diferentes versiones de los entrevistados.

clima que va desde la inestabilidad política-administrativa del centro hasta la débil comunicación entre sus miembros.

Las razones por las cuales se eligió este centro fueron:

- La directora tenía entre uno a tres años en la gestión del respectivo centro, factor que contribuye a que los alumnos, docentes y la directora cuenten con una noción clara de las características de su ejercicio de liderazgo.
- El centro educativo contaba con una población regular de estudiantes y docentes - menor que otros centros educativos estatales de nivel secundaria del sector donde la población es mucho mayor y cuya estructura organizativa tiende a complejizarse - por lo cual se consideró propicio a los objetivos del estudio, teniendo en cuenta el interés por las relaciones en la directora – docentes – alumnos y la realidad participativa de estos sujetos en la gestión escolar.
- Asimismo, se ha seleccionado este caso por tratarse de un centro educativo de nivel secundaria, donde se encuentra a adolescentes, quienes desde una perspectiva política de la escuela, han estado ausentes en el análisis micropolítico y, considerándose su posibilidad de vislumbrar nuevos elementos para entender sus dinámicas de participación generacional.
- La persona a cargo de la investigación ha trabajado de manera indirecta con diferentes escuelas de Lima Norte, teniendo nociones generales de la cultura escolar en instituciones educativas del sector.

Como referencia, representamos la estructura orgánica del centro educativo estudiado:

Figura 3. Organigrama del centro educativo.

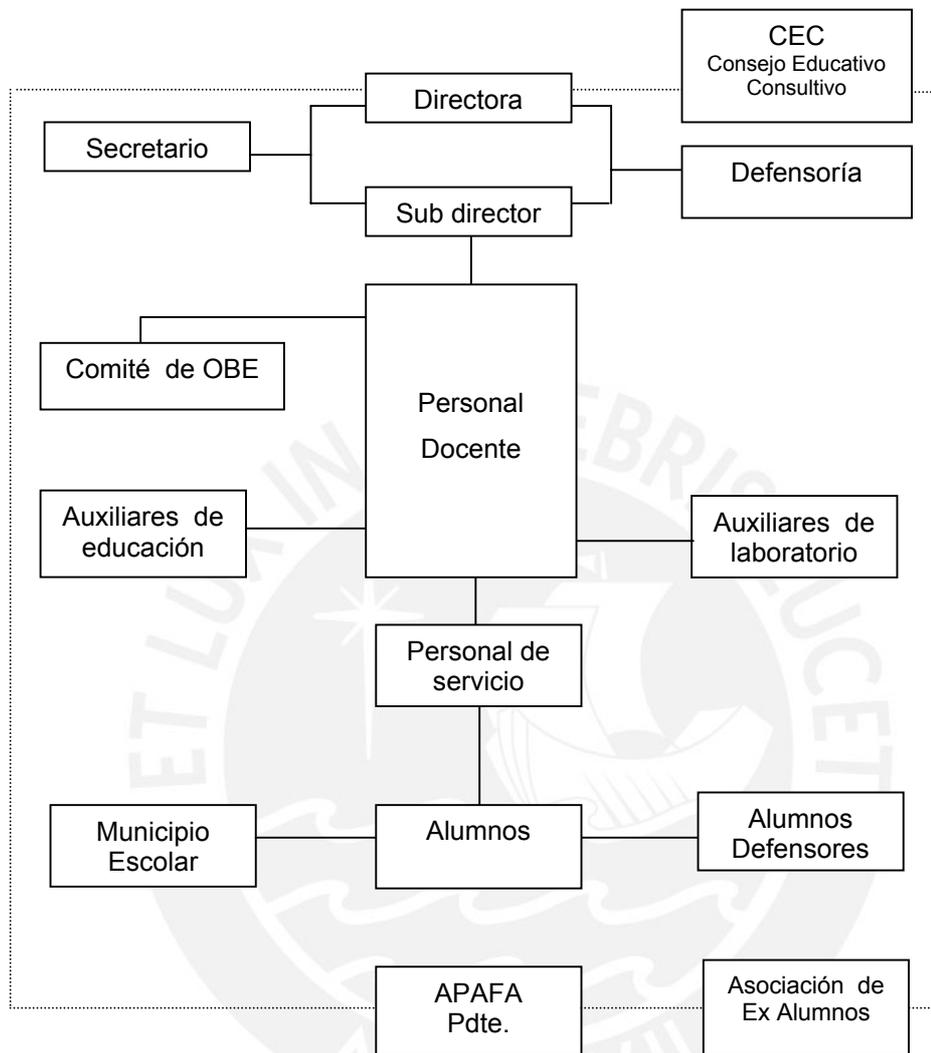


Figura 3. Tomado del cuaderno de control de estudiantes.

### 4.3 Matriz de variables e indicadores de estudio

Como hemos presentado en la introducción de esta investigación los objetivos se orientan al análisis de dos unidades de estudio: el estilo de liderazgo de la directora, y la relación de éste con los espacios y niveles de participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, teniendo en cuenta la micropolítica escolar. Para la primera unidad de análisis se ha seleccionado cuatro variables: percepción sobre la gestión de la directora

y percepción sobre la escuela; la relación entre la directora y los docentes y directora y alumnos; la toma de decisiones y ejercicio del poder y, por último, el manejo del conflicto. Cada una de estas variables tiene en correlación sus respectivos indicadores, que a su vez han generado ítems o preguntas a responder. Para la segunda unidad de estudio, se delimitó la variable de participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, que también tiene sus respectivos indicadores.

El cuadro que sigue describe las variables e indicadores empleados, los cuales se han elaborado siguiendo la estructura teórica en la que se sustenta la investigación. Una mayor referencia sobre la matriz de la investigación se encuentra en el anexo 1, donde incorporamos las preguntas que se desprenden de cada indicador.

Cuadro 4.1. *Matriz de variables e indicadores de estudio*

Variabes	Sub-variables	Indicadores
Estilo de liderazgo	Percepción sobre el director y la escuela	Percepción del rol del director
		Énfasis de la gestión
		Descripción de la escuela donde dirige el centro
	Relación directora – Docentes, Directora - alumnos	Circunstancias
		Formas de relación
		Temas en la relación
		Sujetos
	Toma de decisiones y ejercicio del poder	Sujetos tomadores de decisión
		Tipo de decisiones por sujeto
		Característica de la toma de decisiones
		Procedimiento para la toma de decisiones
	Manejo del conflicto	Temas de conflicto
		Formas de resolver conflictos
Actitud de la oposición		
Manejo de la oposición		
Participación en la gestión escolar	Participación de docentes y alumnos en la gestión escolar	Espacios de participación
		Temáticas de la participación
		Niveles de participación

Cuadro 4.1. Elaboración propia.

#### 4.4 Instrumentos priorizados, diseñados y aplicados

Los instrumentos priorizados son cuatro: observación libre, entrevistas (semi-estructurada e informal), grupo focal y revisión de documentos.

##### 4.4.1 Observación libre

Pese a que la observación es una actividad que se realiza en todo momento del estudio en campo, el tipo de observación a la que nos referimos es aquella en la que sin mediar instrumento alguno, apela a la percepción de hechos, situaciones, personas; que de manera espontánea actúan en el centro educativo y cuya acción, se convierte en información valiosa de ser analizada en el marco de los objetivos de la investigación.

Como señalan Marcelo y Parrilla (1991), la acción de observar se hace intencionalmente, con algún grado de sistematicidad y para obtener una representación de la realidad: “Si se reconoce el valor psicosocial de las acciones, no es suficiente preguntar a las personas por sus significados e intenciones, es preciso observar el contexto en que se producen”.

Por esta razón, el uso de la técnica de observación, ha sido una estrategia para el complemento en el diseño y aplicación de instrumentos- las técnicas de entrevistas y grupo focal- y, principalmente de confrontación de la información que estos instrumentos permitieron recoger y que expresa lo que los protagonistas dicen de los hechos.

Así podemos decir que se realizaron diferentes observaciones, las que tuvieron lugar durante las visitas al centro educativo. Contribuyeron a contar con percepciones sobre las relaciones que se daban entre docentes – directora, directora – alumnos, docentes – docentes, entre otras; que permitieron enriquecer o reforzar la aplicación de

los posteriores instrumentos. También fue útil para tomar decisiones sobre la composición de los sujetos o grupos de nuestras entrevistas y grupos focales.

En el transcurso del trabajo de campo se empleó un cuaderno para anotar de manera no estructurada las ocurrencias de las visitas al centro educativo. En él se resumieron acontecimientos, impresiones en la interacción con la realidad del centro, citas textuales que escuchamos o leímos en los murales del centro, hechos y otros. Se anotaron también algunas reflexiones y preguntas a resolver en el transcurso del estudio. Ayudó también a reconstruir el contexto en el que se desarrolló la investigación, sobre todo cuando al cabo de los meses la memoria por sí sola se tornó limitada para recordar los hechos.

#### **4.4.2 Entrevista**

Se optó por este instrumento debido a que permite recoger información amplia sobre nuestras variables de investigación provenientes de los mismos sujetos que viven la experiencia. Para Patton (1980) en Marcelo y otros (1991) el objetivo de la entrevista es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador.

##### **a) Entrevista semi-estructurada**

Según Hammer y Vildauský (1990), a través de la entrevista semi-estructurada el entrevistador cuenta con flexibilidad para plantear el orden y la forma de preguntar y no sigue rígidamente un formato establecido, manteniendo, sin embargo, el objetivo de la entrevista y conservando especial cuidado en los puntos sobre los cuales debe obtenerse información.

La entrevista semi-estructurada tuvo como objetivo identificar y tener elementos para describir el estilo de liderazgo de la persona que dirige el centro así como tener una primera aproximación sobre los espacios y niveles de participación de los docentes y alumnos en la escuela.

Este instrumento se aplicó a la directora (anexo 2.1), docentes (anexo 2.2) y alumnos (anexo 2.3):

- ❖ Entrevistas semi-estructuradas individuales: una directora, once docentes- siete mujeres, cuatro varones- de las áreas de matemática, ciencia tecnología y ambiente, ciencias sociales, educación para el trabajo, educación física, educación artística; de los turnos mañana y tarde.
- ❖ Entrevistas semi-estructuradas grupales: 2 grupos heterogéneos de alumnos de los grados 3°, 4° y 5° de secundaria (identificados como sujetos cuya opinión tiene aceptación entre sus pares), alumnos del Municipio Escolar, de la Policía Escolar y alumnos que no participaban en alguno de los espacios formales en la escuela.

Para las entrevistas con docentes se consideró que debieran tener uno o más años de trabajo en el centro educativo, de manera que tuvieran una percepción y opinión definida sobre sus vivencias en el centro y de la gestión de la directora- de los 35 docentes, cerca de 27 cumplían con este criterio, en el primer año del estudio y cerca de 25 en el segundo año-. Por otro lado, se consideró apropiado entrevistar a docentes que pertenecieran a las diferentes áreas pedagógicas. Es así que se entrevistó a once docentes en total, de las diferentes áreas, a excepción del área de comunicación e idioma extranjero, debido, entre varias razones, a la poca disponibilidad de tiempo que manifestaron tener, el deseo legítimo de no participar de la entrevista y en menor medida, porque no se encontraban bajo el criterio señalado de tiempo en la institución.

Las entrevistas se concertaban con varios días de anticipación, nueve de éstas se grabaron y en dos de ellas no fue posible debido a la preferencia del entrevistado. La duración de éstas tuvo en promedio 25 minutos.

Los alumnos que participaron de las entrevistas grupales fueron seleccionados a partir de dos fuentes: de la lista de autoridades escolares (alcaldes de aula, regidores, policía escolar) y, en el caso de alumnos con liderazgo reconocido entre sus pares, a partir de las versiones que proporcionaron algunos docentes y auxiliares. Se procedió de esta manera debido a que no se contaba con un mayor acercamiento con los alumnos y las observaciones no permitían identificar hasta ese momento los liderazgos informales entre los alumnos.

#### **b) Entrevistas informales**

Las entrevistas o conversaciones informales se desarrollaron con personas vinculadas al centro educativo, algunos de ellos sujetos de la investigación: un miembro de equipo directivo, quien facilitó información sobre los nombres de docentes, áreas a las que pertenecían, horarios en que era posible ubicarlos, entre otros; un personal de servicio, quien ayudó a identificar a los docentes, de quienes sólo se tenía la referencia de sus nombres y área pedagógica; dos auxiliares; quienes brindaron referencias de alumnos; una alumna, que de manera casual y espontánea accedió a una conversación dando a conocer algunos hechos suscitados en la escuela y su percepción generacional sobre éstos; dos alumnos, identificados como líderes informales; un docente que no accedió a la entrevista semi-estructurada; dos docentes que concedieron antes la entrevista semi-estructurada; quienes contribuyeron a profundizar algunos aspectos que nos suscitaba la información recogida por los instrumentos que se habían aplicado.

#### 4.4.3 Grupos focales

Se eligió la técnica de grupo focal para profundizar sobre la segunda variable de la investigación, aunque sólo se aplicó con alumnos (ver anexo 2.4). Al principio se pensó en la posibilidad de aplicar este instrumento con docentes, sin embargo, se resolvió en la práctica que no tendrían disposición de tiempo para esta técnica, motivo por el cual se aprovechó al máximo la técnica de a entrevista.

Los grupos focales se diseñaron y aplicaron después de las entrevistas con alumnos y docentes y estuvieron orientados a profundizar en la descripción de los espacios y niveles de participación de los alumnos en su respectivo centro.

Se realizaron dos grupos focales, con dos grupos heterogéneos de alumnos, teniendo la siguiente composición:

- ❖ Grupo focal 1: nueve alumnos (4 varones, 5 mujeres) de 3°, 4° y 5° de secundaria: tres brigadieres, un representante del Municipio Escolar, un Policía Escolar, una Policía Ecológica y tres alumnos que no participan en alguno de estos espacios.
- ❖ Grupo focal 2: seis alumnos (2 varones, 4 mujeres) 3°, 4° y 5° de secundaria: dos brigadieres, un Policía Escolar, una Policía Ecológica y dos alumnos que no participan en alguno de estos espacios.

#### 4.4.4 Consulta de documentos

Se realizó de manera esporádica, especialmente al inicio, para tener referencia de la configuración poblacional del centro, organización de horarios de docentes y otros; y luego, al final de la recolección de información como una estrategia para documentar algunas aseveraciones vertidas por los sujetos con quienes se ha interactuado durante el estudio.

#### 4.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo (aplicación de instrumentos: observación libre, entrevistas, grupos focales, revisión de documentos), se inició en noviembre de 2003 y concluyó en setiembre de 2004.

En mayo de 2004, la directora que dirigía el centro, fue retirada por el sector respectivo luego de tres años de gestión. El documento de retiro aducía la afectación de las relaciones humanas en el centro educativo.

Hasta ese entonces, la información recogida, constituía el 50% del total, sin embargo, se decidió esperar un mes para luego continuar con el recojo de información. Por tal motivo, algunas entrevistas que citaremos se encuentran expresadas en tiempo pasado remontándose a la experiencia de la anterior gestión.

Haciendo una aproximación, podemos señalar que se realizaron cerca de 30 visitas al centro educativo, las cuales se desarrollaron para establecer contactos con los sujetos de la investigación, para el desarrollo de las propias entrevistas y grupos focales, para la consulta de documentos y observación libre. Respecto a la observación, podemos decir que el cuaderno de notas cumplió una función importante en la medida que se anotaban los sucesos de cada una de las visitas y algunas impresiones de las entrevistas que realizamos.

Entre las principales dificultades podemos señalar que no fue fácil el acceso a las entrevistas con los docentes. En más de una oportunidad se tuvieron que reprogramar, debido al poco tiempo libre que disponían. Por este mismo motivo, no fue posible mantener en el plan el grupo focal con docentes, tal como explicamos antes. Adicionalmente, algunos docentes negaron rotundamente el acceso a una entrevista.

Algo similar ocurrió con los alumnos, debido a que no podíamos interrumpir sus horarios de clase, motivo por el cual las entrevistas grupales y grupos focales se programaron al final del turno correspondiente. Para ello se consideró hacer una invitación personal días previos, con la cual el padre o madre de familia debía tener conocimiento de la permanencia del estudiante más allá del horario de clase. Otra dificultad, es que no fue posible acceder a documentos de planificación del centro, puesto que fueron denegados por las personas responsables.

A continuación, se presenta en detalle la relación de entrevistas y grupos focales desarrollados:

Cuadro 4.2. *Resumen de la administración de instrumentos*

Instrumento aplicado	Código	Sujeto	Nombre empleado en el caso
Entrevista semi-estructurada	E-D1	Directora	Ada
Entrevista semi-estructurada	E-P1	Profesora Matemática	Laura
Entrevista semi-estructurada	E-P2	Profesor Educación Física	Jesús
Entrevista semi-estructurada	E-P3	Profesora Educación Artística	Graciela
Entrevista semi-estructurada	E-P4	Profesora Educación para el Trabajo	Ester
Entrevista semi-estructurada	E-P5	Profesora Ciencias Sociales	Diana
Entrevista semi-estructurada	E-P6	Profesora Biología - Química	Flor
Entrevista semi-estructurada	E-P7	Profesor Matemática	Héctor
Entrevista semi-estructurada	E-P8	Profesor Historia, Geografía, Geopolítica y Economía	Ignacio
Entrevista semi-estructurada	E-P9	Profesor Ciencias Sociales	César
Entrevista semi-estructurada	E-P10	Profesora Historia y Filosofía	Katya

(continuación Cuadro 4.2)

Instrumento aplicado	Código	Sujeto	Nombre empleado en el caso
Entrevista semi-estructurada	E-P11	Profesora Ciencias Sociales	Betty
Entrevista Grupal	E-As1	Alumnos 4° y 5°	alumno alumna
Entrevista Grupal	E-As2	Alumnos 3°, 4° y 5°	alumno alumna
Entrevista informal	EI-Pss	Personal de servicio	Sonia
Entrevista informal	EI-D	Directivo	Eduardo
Entrevista informal	EI-A1	Alumna	Alumna
Entrevista informal	EI-As2	Alumnos	Alumnos
Entrevista informal	EI-Do1	Profesora	Graciela
Entrevista informal	EI-Do2	Profesor	Jesús
Entrevista informal	EI-Do2	Profesora	Lupe
Entrevista informal	EI-Ax	Auxiliar	Auxiliar
Entrevista informal	EI-Ax	Auxiliar	auxiliar
Grupo Focal	GF-As1	Alumnos 3°, 4° y 5°	alumnos
Grupo Focal	GF-As2	Alumnos 3°, 4° y 5°	alumnos
Observación libre			
Revisión de documentos			

#### 4.6 Proceso de análisis de la información

La información recogida a partir de entrevistas y grupos focales ha sido, a medida que se recogía, parte del análisis exploratorio. Por tal motivo, se fueron anotando algunas apreciaciones generales de lo que se encontró.

Posteriormente, una vez recaudada toda la información que proporcionaron estos instrumentos, más las notas de las observaciones y de revisión de documentos se ha procedido a establecer categorías más definidas de análisis, es decir, a fijar aquellos aspectos más saltantes, que respondían a las variables de la investigación y sus indicadores, y aquellos, que naturalmente afloraban sin haberlo esperado antes.

Una vez que se resaltaban las categorías se procedía a seleccionar el texto que describía esa categoría, distinguiendo entre el sujeto que expresaba esa apreciación: directora, docente o alumno. Esta parte del trabajo se hizo, valiéndose de la ayuda del programa *word*. En un primer momento se procedió a imprimir y recortar los segmentos de texto para agruparlos y pegarlos en un papelote, sin embargo, esto no resultó útil debido a que la cantidad de información se hacía muy extensa y difícil de manejar.

Luego se procedió a usar papeles de colores (*post it*) de acuerdo a las variables establecidas de la investigación (blanco, amarillo, rosado, celeste, lila y verde, ésta última se refería a nuevos elementos que surgían en el análisis exploratorio que no necesariamente se enmarcaban en una de las variables propuestas) y se usaron los mismos colores para la información correspondiente a los indicadores que sustentaban la variable. En estos papeles se copiaron de manera resumida los textos seleccionados, distinguiendo con un código, el sujeto y el instrumento fuente de esa información; por ejemplo: P1-E (profesor 1 de la entrevista semi-estructurada), As2-EI (alumnos de la entrevista informal). Así el contenido de la información se hizo menos densa y cada vez que se requería del texto completo se ubicaba con el buscador de *word* con la ayuda de palabras ejes que ese segmento contenía.

Una vez reunidas las partículas resumidas de información, se procedió a identificar las ideas fuerza que incidían de una a otra fuente, dejando de lado ciertos segmentos. Durante todo este proceso era necesario recurrir a la estructura teórica elaborada, con la cual encontrábamos el sustento a ciertas conexiones entre los datos. Luego se establecieron relaciones entre una y otra categoría, buscando describir en su integridad el caso.

## TERCERA PARTE: INFORME DEL CASO

### CAPÍTULO 5

#### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CASO

Las siguientes líneas describen el ejercicio de liderazgo de la directora de un centro educativo de Lima Norte y su relación con la generación o inhibición de la participación de docentes y alumnos en temáticas vinculadas a la gestión escolar. Como parte inherente de este análisis se ha recurrido al enfoque político de la escuela y el liderazgo, destacando las relaciones de poder que se gestan en la escuela (Ball, 1989; Hoyle, en Bardisa, 1997).

A manera de reconstrucción del caso, presentamos cómo es que se desarrolla la comunicación directora-docentes y directora-alumnos, cuáles son las percepciones que sobre su liderazgo y gestión tienen los docentes y alumnos, cómo toma decisiones, cómo surgen los conflictos y los resuelve, y, finalmente cómo participan o no los docentes y alumnos en los diferentes ámbitos de la gestión escolar. Adicionalmente, describiremos las estrategias de control usadas por la directora y las percepciones que sobre la participación tienen los alumnos, las mismas que surgen como una silente demanda de ser escuchados.

El caso se desarrolla en un centro educativo con un clima conflictivo donde la directora –quien se mantiene por el tercer año de su gestión en la escuela– sostiene una propuesta de cambio que podríamos denominar de “erradicación de la corrupción”. Para

lograr este propósito, adopta una estrecha relación con el estamento de padres de familia, logrando –en sus propias palabras– ‘articular un plan conjunto’.

Frente a este contexto, los docentes tienen una manera de reaccionar, adhiriéndose, enfrentando o evadiendo el control. Los alumnos perciben esta situación y en algunos momentos se deja entrever que también han sido partícipes de actos de adhesión y enfrentamiento, frente a situaciones conflictivas.

En suma, el análisis describe la acción política de la directora, docentes, alumnos, e incluso de padres de familia; reflejando el estilo predominante del liderazgo de la directora y las formas de participación –acceso al poder– de docentes y alumnos en aspectos pedagógicos, administrativos e institucionales, propios de la gestión escolar.

En las líneas siguientes describimos y analizamos el caso. Es de precisar que tanto el nombre del centro educativo y la identidad de la directora, docentes, alumnos y otros entrevistados han sido cambiados, para guardar la confidencialidad que amerita la investigación tipo estudio de caso.

### **5.1 El liderazgo de la directora**

Desde el enfoque político, el liderazgo de la directora se define de acuerdo a su actuación frente a la inestabilidad política que se da en la escuela (Ball, 1989; Morgan, 1996). Esta inestabilidad política, se refiere a la falta de consenso, el surgimiento de conflictos, la diversidad de metas e intereses, entre otros; que se suscitan de manera cotidiana entre directivo, docentes, alumnos, e incluso, padres de familia.

Como bien se señaló en la Primera Parte de esta investigación, las expresiones de lucha del director para mantener la estabilidad en la escuela se reflejan en los estilos propuestos por Ball y Morgan. Sin embargo, es importante reconocer que los estilos no

se manifiestan puros, sino que es posible encontrar en un mismo caso, complejas manifestaciones de estos. Es así que en adelante, analizamos el liderazgo teniendo en consideración esta premisa.

### 5.1.1 Cómo se relaciona la directora con los docentes y alumnos

Desde el enfoque político, la comunicación que un director sostiene con los miembros de la escuela difiere de uno a otro estilo de liderazgo, y se define de acuerdo a las formas en que esta comunicación se desarrolla (interpersonal, escrita, reuniones públicas) y la intencionalidad que lleva consigo (negociaciones, exigencia en el cumplimiento de responsabilidades, persuasión, imposición). Casualmente, la directora puede usar una y otra forma de comunicación con diferentes objetivos, como veremos más adelante.

#### a. Con los docentes:

##### *Una relación centrada en el cumplimiento de las funciones administrativas y pedagógicas*

Si bien es cierto que una directora cumple un papel importante en la conducción de la escuela, este rol puede ser estrictamente formal, en la medida que se orienta a la atención y seguimiento de asuntos vinculados a aspectos administrativos y de planificación sin dar margen al tratamiento de otros temas.

*[Yo interactúo con los docentes] desde el primer día de marzo que es el inicio de todo lo que es la planificación integral, ese es el trabajo vinculante e integral que me relaciona con ellos permanentemente, luego viene la labor de la ejecución que es de permanente supervisión, monitoreo, que es desde abril, el primer día de clases, hasta la clausura. Luego después las labores de coordinación, solución de problemas, conflictos que surgen permanentemente; esa es la relación. (Directora Ada).*

Desde el propio punto de vista de la directora, la relación con los docentes se remite a asuntos de planificación, ejecución, coordinación y supervisión del servicio educativo\*, los cuales se encuentran dentro de las funciones de administración formal de un director en la escuela. De la misma forma, los docentes corresponderán a esta actitud, para tratar asuntos pedagógicos y administrativos competentes de la dirección.

Así vemos lo que nos dice una profesora:

*Cuando yo me dirijo a la directora hablo temas puntuales de lo que yo quiero hablar y lo que quiero dialogar con ella. Son temas, [que] para mí, a ella le compete porque es la directora, yo soy acá defensora escolar, entonces tengo temas puntuales (...) y a eso se limita el tema [de conversación] (Profesora Laura).*

Haciendo una distinción entre las formas de comunicación con los docentes, se observa que ésta puede ser de tipo pública (reuniones generales) o de modo interpersonal, tal como afirma la directora:

*Hay dos tipos de reuniones que hago: generales y particulares. Las generales son de información, de retroalimentación de monitoreo; y las particulares son cuando ya son particulares, son problemas presentados particularmente por alguna situación particular de cualquier trabajador, ya eso es en privado (Directora Ada).*

Ambas formas de comunicación son empleadas para ejercer funciones estrictamente formales de un director puesto que se orientan al seguimiento de actividades, el monitoreo del cumplimiento de responsabilidades por parte de los docentes y la resolución de asuntos de tipo laboral.

Los docentes precisarán además que la comunicación interpersonal se usa también para reforzar el seguimiento sobre las actividades docentes poniendo énfasis en la coerción:

---

\* Según la Ley General de Educación, Ley 28044 del 28.07.2003, el director tiene como una de sus funciones la de “planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar el servicio educativo”.

*[La directora] mandaba llamar a los docentes para llamar la atención de por qué no se está cumpliendo la programación (...) nos decía que si no avanzábamos iba a elevar un informe a la USE (Profesora Betty).*

Adicionalmente, vemos que la comunicación interpersonal entre directora y docentes no sólo busca el cumplimiento de tareas, sino que también es usada para ejercer la confrontación o presión respecto a posturas divergentes, tal como lo describe una docente:

*[La directora me dijo] “profesora: por qué usted observa tanto lo que yo trabajo”(...) Cuando era algo así muy personal que te quería decir era directo, de repente, para llamarte la atención.(Profesora Flor).*

Una tercera forma de comunicación, la relación a través del medio escrito, se usa incluso para remplazar la comunicación oral. Así lo señala la profesora Diana cuando relata la experiencia de haber recibido un memorando de secretaría momentos después de haberse encontrado con la directora, sin que ella pudiera comunicarle oralmente el mensaje:

*[Esperaba que] se hubiera dirigido a mí, y me hubiera dicho: mire profesora, ¿sabe qué?, me estoy retirando del plantel y queda un memo para que usted se encargue de la dirección ¿no? (...) pero no, [no me dijo] nada. (Profesora Diana).*

Así vemos que la comunicación interpersonal es empleada como una forma de seguimiento al docente en el desarrollo de sus funciones, o la confrontación de posiciones frente a determinados temas; mientras que la comunicación escrita es usada como medio de información sobre decisiones tomadas por la dirección, en contraposición a la comunicación pública. La comunicación escrita es un medio empleado para evitar la opinión de los docentes en ciertas decisiones: “Por ejemplo, para cambio de turnos; a veces la directora ha definido [sola], nos ha mandado sólo

documentos por escrito: ‘se decide tal cosa’, pero sin siquiera tomarnos en cuenta”  
(Profesor Héctor).

Las diferentes formas de comunicación que la directora ejerce con los docentes se adaptan a la dirección de estilo de liderazgo administrativo y autoritario, más que el propiamente interpersonal, pese a que se ponga en práctica las reuniones de tipo privada, puesto que su quehacer comunicacional adopta posturas formales (reuniones generales, comunicación por escrito) y la actitud directiva se orienta a dirigir explícitamente la actuación de los docentes a las tareas que les corresponden. Existe una tendencia a usar las conversaciones privadas por iniciativa de los propios docentes en momentos extremos de resolución de asuntos administrativos laborales, sin embargo, la propia comunicación interpersonal por iniciativa de la directora tiende más bien a reforzar su rol de control sobre las funciones que deben cumplir los docentes, características que se acercan a los estilos autoritario y administrativo.

***La comunicación directora-docentes se bloquea debido al trato diferenciado, generando la polarización de docentes***

Las preferencias que la directora desarrolla genera la división entre los docentes o por lo menos, la falta de comunicación entre ellos, configurándose en la práctica grupos de apoyo a la gestión, grupos de oposición o grupos de docentes de actitud políticamente neutral frente a la dirección.

*. . . hay dos grupos ¿no?, el grupo de la ex- directora que se ha quedado, que todavía sigue minando y diciendo que va a regresar la otra directora y el grupo que dicen que son los buenos pero tampoco la quieren a la de acá, a la de ahora, pero son capaces de hacer pacto con quien sea por echarla (...) Realmente son bien poquitos los que la apoyan, creo que somos tres nada más (Profesora Graciela).*

El riesgo de lastimar las relaciones humanas es latente cuando existe un trato permisivo para unos docentes y una actitud de coerción para otros. Esta actitud obliga a que los profesores se encierren en su espacio de autonomía que les permite su rol pedagógico a tal punto de percibir esta desigualdad de las relaciones pero no afrontar el tema, tal como nos explica una profesora:

*Se nota [que la directora] tiene un trato para ciertas personas y otro trato para otras personas, yo no me puedo quejar, cuando he conversado siempre ha sido muy asertiva pero en otros casos como que está esperando qué más hay, ¿te das cuenta? entonces, imagino que habrá gente con la que se llevará mejor, no sé, pero como te digo no es mi meta, mi meta es solamente cumplir con las labores (Profesora Laura).*

Finalmente, cuando la relación entre la directora y docentes se ve afectada por los malos tratos, se bloquea la comunicación por ambas partes.

*Ha habido [malos tratos] por ambos lados, no se puede echar la culpa ni al uno, ni al otro; ha habido de parte de docentes y también de parte de la dirección (...) Creo que uno tiene que reconocer y volver a la forma: ¿qué se puede hacer? ¿cómo podemos cambiar? Uno tiene que aprender a reconocer sus errores (...) entonces ahí es donde también están mal las cosas (Profesor Ignacio).*

En ese sentido, una comunicación bloqueada refuerza la dificultad para iniciar un proceso de participación, consiguiendo más bien inhibirla, en la medida que la comunicación es un elemento importante en los procesos de discusión sobre temas de interés común.

***El tipo de relación que los docentes esperan de su directora: “una directora amiga”***

Para los docentes no sólo es importante las vías o los medios de comunicación que la directora emplee, sino también, la apertura que demuestre para que la iniciativa de comunicarse con la dirección surja de ellos mismos y el trato sea cordial y profesional, evitando el trato descortés entre ellos: “Ella, como persona mayor, como persona adulta,

debe ganar la confianza de sus colegas, de sus profesores y que todo salga como amiga” (Profesora Diana).

La iniciativa de comunicación del propio docente es débil debido a que las formas de comunicación están acompañadas de actitudes a veces represivas o escasamente resolutivas a consultas que el docente espera resolver cuando se acerca a la dirección, como revela una profesora: “Yo conversaba con la directora, presentaba mi trabajo, pero ahí quedamos, a veces no había eso de impulsar, ¿no?, de decir: vamos a hacer o no, falta esto, falta aquello...” (Profesora Flor).

Una actitud de asesoría y colaboración pedagógica es lo que los docentes esperan de una directora en las reuniones generales:

*[En las reuniones] muy poco tal vez nos informaba o daba orientaciones de cómo hay que trabajar, qué innovaciones hay; más se lo dejaba al sub director, y el sub director se sentía abandonado por la directora; entonces ella lo que quería imponer era su estilo, a veces hasta con muy malos modales (Profesor Héctor).*

Una mayor confianza, sumada a la estrategia de generar un trabajo conjunto, estimular el buen desempeño de profesores, son actitudes que los docentes esperarían de la persona que dirige el centro.

*Me parece que... no reúne a todos, no tiene la capacidad de ganarse a las personas, uhm... le es difícil establecer una estrategia para que todos colaboren ¿no?, para que sea una decisión democrática, eso también le falta, o sea que se haga participar a todos de las decisiones que se puedan tomar (Profesora Laura).*

Así vemos que una comunicación que no promueve la participación de los docentes en asuntos que les afectan no satisface a los docentes. Lo que los docentes esperan de su directivo es una líder “amiga de todos”, ésta es una construcción cultural

que surge como contraposición al liderazgo político que se ejerce en la escuela: “Un buen director tiene que ser un buen líder, tiene que ser amigo de todos, exactamente de todos; si tiene la comunicación con todo el mundo y no hay, pues, discriminación con nadie, es un buen director, es un líder...” (Profesora Katia).

Esta visión de liderazgo que podríamos llamar “prospectivo” es la nueva propuesta de liderazgo que los docentes buscan frente a la experiencia de un directivo que no promueve el diálogo abierto, es pues la búsqueda de un líder democrático, que promueve relaciones horizontales y reúne y escucha a sujetos que piensan de modo distinto.

**b. Con los alumnos:**

***Directora autoridad y directora amiga***

La relación directora-alumnos se refleja en la comunicación pública, pero también en la comunicación interpersonal. Para el primer caso, los mismos alumnos confirmarán que la comunicación pública que la directora desarrolla está orientada a las funciones de mantenimiento de la estabilidad disciplinaria y el respeto de las normas del centro educativo, papel que se enmarca en el rol administrativo de una directora.

*[la directora se acerca] cuando ocurre algo en el salón ¿no?, por ejemplo un día en mi salón habían puesto una pinta bien grande, con tiza, la misma dirección habló, se paseaba por los salones, que si pintaban los salones iban a tener cero en su bimestre, jalados en conducta.... (alumno-entrevista grupal 1).*

La intención comunicacional de represión es característica en la comunicación pública que la directora desarrolla con los alumnos. Por otro lado, la comunicación interpersonal, es empleada también para reprimir, tal como se observó durante la entrevista que se realizaba a la directora:

[una alumna había sido remitida a la dirección, ella estaba vestida con buzo escolar] “No hijita, aquí no vas a venir como tú quieres, a la próxima me traes a tus padres”. [Le pidió su cuaderno de control, hizo algunas anotaciones, se lo devolvió con apuro desde su escritorio] (Notas de cuaderno de campo, 12 de noviembre de 2003).

Paradójicamente una alumna comenta la actitud rígida y a la vez comprensiva que practica la directora: “[Ella] es una persona que te sabe entender, pero también quiere que sigas las reglas” (alumnos-entrevista grupal 2).

La propia directora sostiene su preferencia por la comunicación interpersonal para reforzar su rol de control frente a la indisciplina que algunos alumnos realizan:

*Me gusta buscar los casos extremos, los indisciplinados, los que tienen problemas en sus casas –por ejemplo– problemas fuertes, las chicas y los chicos que tienen problemas con los amores, que son su pan de cada día, pero que es su problema número 1... (Directora Ada).*

De esta manera vemos que la relación directa con los alumnos se ejerce a partir de situaciones extremas y no como una actitud cotidiana de comunicación con estos sujetos.

Es notoria la preferencia de la directora por tratar con los alumnos que tienen algún tipo de representación formal, temas vinculados a la imagen del colegio (disciplina, cumplimiento de las normas) que contribuyan a replicar su autoridad:

*Con los policías escolares, número 1: lo que trato es, que ellos tienen que ser número 1, que tienen que como autoridad dar el ejemplo, ser puntuales, responsables, respetuosos, honrados, ellos tienen que dar el ejemplo (...) Entonces en eso sí, les recomiendo bastante, ese es el trato con los policías escolares, con el municipio, todos los grupos que autorice, a escolares internos. Por mí que estén como corresponde, pero no estamos formados todavía (Directora Ada).*

Asimismo, la identificación de problemas en el centro educativo, esta última a través de la consulta a líderes formales e informales.

*Ahorita justo me han presentado una propuesta los futuros candidatos a la alcaldía, porque yo les digo ustedes preséntenme los problemas, ustedes, mejor que yo vean los problemas y de ahí recién me han traído un listado de problemas... (Directora Ada).*

De esta forma vemos que la directora desarrolla dos formas de comunicación con los alumnos, como son la comunicación oral pública y la comunicación interpersonal. En este caso no aparece reflejada la comunicación escrita, como sí lo era en el caso con docentes. Sin embargo, es necesario destacar que la intencionalidad de la comunicación para el caso de los alumnos es también represiva, puesto que se orienta a inhibir las conductas que riñen con las normas disciplinarias del centro educativo, alentando más bien el respeto a éstas.

También existe una intencionalidad consultiva, es decir, de conocer aspectos que se suscitan en el centro educativo desde el propio punto de vista de los alumnos, aunque como veremos adelante, esta información es empleada para justificar la centralización de sus decisiones y como un recurso frente a los intereses de los docentes en reuniones públicas.

También vemos que la comunicación interpersonal tiende a ser represiva y en alguna medida resolutive frente a las situaciones particulares de cada caso, generalmente, como consecuencia de una situación considerada extrema.

Adicionalmente, la relación directora-alumnos se desarrolla con una clara orientación hacia la libre expresión de los alumnos en el aula y fuera de ella.

*Cuando los alumnos vienen acá me dan su queja yo si le digo de frente, estás en lo justo, reclama, yo si les digo abiertamente a los alumnos desde que he empezado como directora, yo les digo 'reclamen lo justo', a quien sea, 'si viene*

*el ministro y tienen que reclamar le tienen que reclamar lo justo' –siempre que no le falten el respeto, porque si le faltan el respeto ya no es reclamo, ya es otra cosa, es falta de respeto–; entonces, de esa manera yo veo toda la parte de acercamiento, monitoreo de mejorar la gestión....(Directora Ada).*

Vemos, sin embargo, que la libre expresión que la directora promueve es alentada para hacer frente a la generación adulta, más no necesariamente a sus propios pares en el aula. Esto se traduce en la lucha del alumno por reivindicar su derecho a la libre expresión en el aula frente al docente, quien es la figura de autoridad en el aula. Así, se entiende que existe una muestra de complicidad y “acercamiento” entre directora y alumnos, donde estos últimos encuentran en la directora a un sujeto de protección, pero donde, finalmente, la directora se legitima como autoridad frente a los alumnos y docentes.

#### ***Trato diferenciado también con los alumnos***

Si bien es casi imposible que la directora pueda mantener una relación estrecha con cada uno de los alumnos es de esperar que el trato con los alumnos sea homogéneo, en vista que su autoridad irradia instrucciones de respeto por las normas y el mantenimiento de la disciplina que los alumnos reciben en la formación general o en los encuentros con ella en el aula. Sin embargo, al igual que en el caso de los docentes, los alumnos aseguran que la directora-autoridad puede ser flexible con algunos alumnos, mientras que no asume la misma actitud con otros.

*(...) la directora como que si se la agarra con una persona, ya, pero es cierto, no es estricta, pero debería serlo con todos, eso es cierto, a veces (...) tiene sus favoritos (alumno - entrevista grupal 1).*

Esta figura se complejiza cuando los alumnos e incluso los docentes perciben una cierta tendencia de la dirección a mantener mejores relaciones con alumnos cuyos

padres tienen un vínculo cercano con ella, de esta manera ciertos adolescentes tendrían un reconocimiento informal entre el alumnado por parte de la directora.

*Por ejemplo, bueno, depende de casos si la directora tal vez sea amiga de las madres por eso le da preferencia a ese alumno pero si no era amigo de sus padres de ese alumno, entonces no (alumna-grupo focal 2).*

*Siempre, al comienzo se puede decir por ejemplo de que siempre ha tenido quizás grupos con algunos padres de familia, algunos alumnos; es más asquible, lógico... (Profesor Ignacio).*

Los grupos de preferencia cumplen una función importante como redes informales de información y consulta que luego repercuten en procesos de toma de decisiones. La comunicación con estas redes no se desarrolla de manera formal, sino más bien de manera privada, como manifiestan dos alumnos, reconocidos como líderes informales:

*La directora nos llamaba porque quería que se viera la perspectiva de los alumnos para poder tomar decisiones..., a veces nos llamaba a nosotros y no al brigadier o policía escolar (alumnos – entrevista informal).*

La actitud de la directora de alentar estas redes informales entre alumnos y padres de familia es vista como una necesidad para reforzar su autoridad y controlar la estabilidad en el centro. Más adelante veremos cómo actúan estas redes.

### ***El tipo de relación que los alumnos esperan de la directora: “una directora amiga”***

Al igual que en el caso de los docentes, los alumnos no se muestran satisfechos con el ejercicio de liderazgo de su directora, por el contrario, proyectan características que ella debiera tener para conducir la escuela y su relación con ellos:

*Creo que la directora, a mi parecer, como para liderar algo, no tiene que decir, haz esto, haz el otro, sino también tiene que ganarse la confianza de los alumnos y que la directora sepa que nosotros contamos con ella, y yo creo que la directora eso es lo que no se ha ganado, ella no nos mira a nosotros, ni nos habla como una amiga, y lo debería hacer, una líder es una amiga, pero no lo hace... (alumno–entrevista grupal 1).*

Como vemos, existe una demanda generacional que extienden los alumnos, la misma que gira en torno a una serie de cualidades y habilidades que debe desplegar una directora para generar una comunicación horizontal y confianza. Esa es la proyección de líder que los alumnos esperan de una persona que dirige el centro y coincide con las características de un líder democrático que sugieren los docentes.

### 5.1.2 Percepción sobre la gestión de la directora

#### *Desde los docentes: una gestión con énfasis en el control administrativo que bloquea las iniciativas pedagógicas*

El énfasis en aspectos administrativos de la gestión escolar es interpretado como una actitud de hostigamiento y persecución docente, mientras que la dirección puede creer que se trata de una gestión efectiva, de mayores resultados para el bienestar de los alumnos.

*(...) la actitud que tiene el personal –todos hasta el momento– padre, alumno y docente es que vienen con temor a la a dirección, ‘¿qué he hecho?, ¿qué ha pasado?, ¿qué? ¿me van a llamar la atención?’, es lo único que piensan, no están sensibilizados que ahorita las autoridades tenemos que ser horizontales, que no hay aquí una supervisión en contra, sino un monitoreo viendo la solución a los vacíos que no se están cubriendo, (...) para mí más importante es llamar particularmente y hacerles las observaciones de lo que corresponde a cada persona según lo amerite, porque a veces no amerita, cuando sí amerita sí les digo (Directora Ada).*

Los intereses y la visión del centro son distintos entre los docentes y la dirección. Para la directora el énfasis de la relación con los profesores recae en aspectos administrativos (supervisar que los docentes cumplan sus funciones en el aula), mientras que para los profesores la relación debe estar centrada en la urgencia de contar

con orientaciones pedagógicas y metodológicas que puedan contribuir a enriquecer su trabajo y finalmente, el desarrollo del centro:

*Nosotros íbamos con proyectos a la dirección, le decíamos: tenemos este proyecto para hacer; ella también nos sacaba que tenía proyectos, que tenía experiencia, que había estudiado, pero no nos orientaba; o sea, no sabía hacer ¿no? Nuestro colegio ha ganado un proyecto y no, o sea, no hemos tenido ese apoyo que debió hacer la dirección ¿no? (Profesora Flor).*

Las capacidades que los diferentes actores poseen no son articuladas en una mirada prospectiva hacia la escuela (mayores logros y por ende mayor prestigio de la escuela), sino más bien entran a una suerte de competencia inútil y es de suponerse el temor de la pérdida de autoridad por parte de la directora frente a las propuestas de docentes que tienen posibilidades de éxito, las mismas que al no ser concebidas como propuestas de un solo cuerpo no alcanzan el respaldo esperado.

Esta situación es ocasionada por la comunicación sin retroalimentación, la cual genera un débil vínculo y reciprocidad entre directora y docentes, bloqueando las iniciativas pedagógicas que éstos desean impulsar a nivel de la escuela.

***Desde los alumnos: Una directora que reprime, pero que también brinda confianza***

Existe dos tipos de percepciones que los alumnos pueden tener de la persona que dirige el centro educativo, la primera es la idea de una persona que ejerce la autoridad porque es imagen de respeto y quien “es derecha y hace cumplir las reglas del centro educativo”( alumnos-entrevista grupal 2), la segunda es que es una amiga de los jóvenes que escucha, aconseja “sí nos comprende” (alumnos-entrevista grupal 1). Sin embargo, en la heterogeneidad de alumnos del centro educativo la directora puede ser “autoridad” para unos y “amiga” para otros, pero casi nunca encarna ambas posiciones, especialmente para quienes la conocen más como autoridad.

La dirección como autoridad, suele tomar una actitud más cercana de embanderar la disciplina y el cumplimiento de las normas del colegio.

*Bueno, para mí la directora y creo que para mí y muchos de mi salón y de otros salones, es una directora que, ¿cómo le diría yo?, que ... por ejemplo, si la directora ve que esa persona no viene bien vestido, no viene con el pelo corto, ve a esa persona y sólo lo ve a esa persona, sólo a él, a él y a él, trata de dirigirse solamente a él, su concepto de ella era que: ustedes los de quinto son los que tienen que formar, tienen que dar el ejemplo... (alumno-entrevista grupal 1).*

Por otro lado, los alumnos también perciben que la directora asume un rol más cercano con ellos, como el de ser consejera y amiga: “la directora era bien comunicativa y muy amable, era más humana... se podía estar con ella en los momentos buenos y malos” (alumnos-grupo focal 2).

Aunque es necesario precisar que para el común de los alumnos –especialmente para aquellos que no ocupan algún cargo formal–, la directora es una figura lejana puesto que pocas veces se tiene comunicación con ella, la imagen pública que la directora tiene es de aquella autoridad que se dirige a los alumnos durante la formación para dar instrucciones de disciplina.

*[Ella se dirige a nosotros] en la hora de formación, eso es dos veces a la semana, y si aparece, si no aparece, no nos dice nada. Y los consejos, los mismos, de no pintar las paredes, de cortarnos el pelo, y nada más, eso es lo único que nos dice (alumno-entrevista grupal 1).*

La imagen no formal que los alumnos conocen de la directora es de aquella autoridad que se acerca a los alumnos para realizar algunas consultas informales: “Había un momento en que ya pues ella nos llamaba, conversaba con nosotras así, cosas, nos pedía nuestra opinión” (alumna-grupo focal 2). También puede hacerlo para consultar a los alumnos sobre alguna ‘irregularidad’ que se suscita en el aula o en el centro como lo señala un alumno: La directora entraba a los salones a conversar, a

consultar sobre alguna irregularidad, o si se sentían cómodos, les daba sugerencias a los profesores delante de los alumnos (alumno-entrevista informal).

### 5.1.3 Cómo toma decisiones y ejerce el poder

#### *“La receta ya está hecha”*

Las decisiones sobre determinados aspectos del centro educativo se someten a consenso en las reuniones siempre que se traten de asuntos pedagógicos no controvertidos, pero existe la tendencia a desconocer el consenso con una abierta imposición, especialmente en temas técnico pedagógicos y existe la propia imposición como un ejercicio natural sobre los asuntos administrativos.

*Yo tengo que hacer la labor de supervisión de todas las actividades, administrativas y técnico-pedagógicas y ahí es donde yo debo de tomar las decisiones, sólo yo, porque la responsabilidad de toda la administración recae sobre mí, entonces cuando es técnico-pedagógico y amerita la decisión de la subdirección coordino con él, cuando es pertinente la participación de OBE, pido la participación, y así hago con todos cuando es pertinente, pero cuando corresponde sólo a la dirección tomo las decisiones sólo yo, o de repente también con APAFA, un alumno, según como corresponde (Directora Ada).*

Por lo expuesto podemos afirmar que el sujeto principal en la toma de decisiones es la directora. Es de entender que las decisiones responden a la responsabilidad legal que las normas le asignan, repercutiendo en la auto percepción de su rol jerárquico donde la responsabilidad directa de las decisiones recae sobre su persona. Esta auto percepción confirma el énfasis de su gestión en el control de aspectos administrativos y técnico-pedagógicos, siendo ella quien decide la apertura a otros sujetos de la escuela en la toma de decisiones, haciendo de su gestión un modelo vertical de la dirección.

Esta actitud coincide con las características del estilo autoritario que propone Ball (1989) donde la directora desarrolla un papel de imposición pública y ejerce un

rechazo al enfrentamiento usando los recursos que le otorga la autoridad formal. Así vemos lo que acontece en las reuniones, según los docentes:

*Me parece que es un poquito, el querer hacer lo que ella piensa, siempre me doy cuenta que omite la opinión de algunos, oponiéndose cuando las cosas no funcionan como que ella quiere... ¿no?, le falta ser como te digo un poco más flexible ¿no?, (...) pero cuando quiere hacer una reunión en la que todo está hecho, la receta ya está y solamente vas a aplicar, posiblemente dice las cosas que totalmente no te parece, entonces al final la gente dice amén pero después no trabaja, o la gente no dice nada, por último, dejan que hable, hable, hable, y bueno al final [la reunión] ni fin tiene (Profesora Laura).*

Mientras la directora promueve que los alumnos reclamen frente a la autoridad de los docentes en el aula, los propios docentes ven, a veces, limitada la confrontación a la dirección durante las reuniones y tienden a adoptar la estrategia de simular una aceptación de lo impuesto con lo cual sofocan la discusión, que se traduce luego en el autobloqueo de la participación en temas sobre los cuales no están de acuerdo.

En términos concretos sólo algunas decisiones como la planificación anual, el desarrollo de actividades cívicas, entre otras actividades no controvertidas a la autoridad se someten a consenso en reuniones con docentes; pero existe el riesgo de que la directora desconozca las decisiones de asuntos administrativos tales como el contrato de personal, el reglamento interno, la composición de turnos, uso de recursos, imponiendo su decisión en la misma reunión o comunicando finalmente su decisión por escrito. Así vemos lo que nos cuenta una docente respecto a la evaluación de personal que realizó su comisión a la que fue designada:

*(...) yo entiendo que si me delegan una responsabilidad yo asumo una estructura de algo, someto democráticamente a aprobación o votación, se respeta lo que yo estoy trabajando y yo estoy planteando, lo que yo estoy trabajando, cosa que para mí, no, no, da para nada. Por ejemplo en el contrato de personal, como te digo habían profesores encargados de esto y se perdió tiempo de entrevistar, ... y al último está otra persona trabajando, o sea ¿así es? nos delegan ¿para qué? (Profesora Laura).*

Los alumnos casi no aparecen en el entramado de estos procesos públicos de toma de decisiones. Para ellos, las decisiones son tomadas entre los directivos y los profesores y lo que pueda devenir de ello redundará en lo que se les pueda informar a través de los propios docentes que son el principal nexo entre el aula y la escuela en general: “Nunca nos ha preguntado la directora, ‘a ver vamos a hacer esto ¿les parece?’ Solamente lo hace” (alumnos-entrevista grupal 1). “[Las decisiones las toman] la directora, los profesores, los auxiliares; todos de alto cargo” (alumnos-entrevista grupal 2).

Esta realidad reafirma que el poder de decisión recae en los adultos, desconociendo el rol de participación de los alumnos en temas que los afectan. Finalmente, los propios alumnos asumirán un papel de alumnos informados sobre las actividades o decisiones que los demás actores de la escuela toman por ellos. Existe además un cierto reconocimiento de todos estos actores como sujetos superiores a ellos, ‘de alto cargo’, paradójicamente los alumnos no reconocen la autoridad que tienen a través de sus propios representantes estudiantiles.

### ***Los docentes se sienten como ‘convidados de piedra’***

A veces se puede ver que la dirección recrea la participación de docentes y alumnos, sabiendo de antemano qué decisión será la final, esta situación incomoda a los docentes, quienes se sienten “convidados de piedra” en la toma de decisiones.

*No niego yo de que siempre hay decisiones que como directora le corresponden tomar ¿no?, es inherente a su labor, porque si un director no sabe tomar decisiones ¿para que está?, es quien al final dirige, pero también hay situaciones en que es bueno, siempre abrirse ¿no?, aperturarse (sic), conversar; a veces nos hemos sentido como convidados de piedra; situaciones en que podemos participar, olímpicamente se nos ha ignorado . . . (Profesor Héctor).*

Como se señala, si bien, la toma de decisiones es parte de un proceso racional, se espera también que sea parte de un proceso político donde medie la discusión y el consenso. La actitud de imposición abierta de la dirección en la toma de decisiones es uno de los factores que contribuye a generar el conflicto y la inestabilidad en la escuela. El uso de estrategia de la agenda oculta agudiza el enfrentamiento y la poca capacidad de llegar a consensos:

*Bueno, en todas las reuniones, no todas son amenas, siempre ¿no? a veces ella improvisa o pone dos agendas, pero a veces ni se toma en cuenta eso, muchos profesores le han reclamado y dicen eso no está dentro de la agenda ¿no?, no vamos a tratarlo, por ahí viene la discrepancia (Profesora Ester).*

Como refiere Ball (1989) esta actitud coincide con el ejercicio de control del director con estilo autoritario, donde se inclina a la manipulación de la agenda, redirigiendo la reunión a asuntos que son de su interés.

### ***Los alumnos tienen un difícil acceso a la toma de decisiones***

Pese a que los alumnos pueden tener representación formal en sus autoridades y delegados, como en el caso del municipio escolar, esta instancia no asegura necesariamente la efectiva canalización de sus demandas. La directora puede retrasar o denegar una respuesta a las propuestas de los alumnos. Así un alumno nos relata que en su aula acordaron con el alcalde la realización de una actividad económica, sin haber tenido resultado alguno sobre su propuesta:

*A veces le decimos que haga algo, pero cuando la directora no quiere, nos dice 'vamos a hacer un esfuerzo', pero ya pues es la directora y al fin y al cabo, queremos hacer mejoras, pero [el alcalde escolar] nos dice, ya le he dicho a la directora, pero no hay respuesta (alumnos-entrevista grupal 1).*

El acceso a la toma de decisiones por parte de los alumnos no sólo se adquiere habiendo alcanzado un lugar como autoridad o representante de los compañeros, como en el caso de la directora en la escuela o los docentes en el aula, sino que es casi implícito para los adultos no contar con la participación de los alumnos en estos procesos.

***Grupos de poder que tienen incidencia en las decisiones: “La directora se deja influenciar por los padres de familia”***

Si bien la directora embandera desde su rol formal el control de los servicios educativos, supervisando que las funciones de docentes se cumplan en la escuela en beneficio de los alumnos, y a su vez, éstos cumplan estrictamente las normas; lidera también un proceso de ‘moralización’ para contrarrestar las situaciones de corrupción (recepción de ‘coimas’) que según su versión se dan en la escuela. Sin embargo, como ella misma deja entrever, su decisión de enfrentar esta supuesta corrupción no es una decisión unipersonal, sino que es parte de un acuerdo explícito con los padres de familia:

*(...) ser cumplida, responsable, puntual, trabajadora, honrada, no sirve, no sirve, estoy convencida desde el momento que esto no sirve, pero tampoco puedo cambiarlo yo, volverme coimera para estar de acuerdo al sistema... entonces, de esa manera, tengo que estar siempre a la expectativa, con mucho cuidado y lo importante es trabajar bien con la APAFA. La APAFA es la que me valora hasta el momento, me valora, (...) la APAFA me dijo, señora, tenemos siete puntos, ¿usted está de acuerdo?, perfecto –le digo– porque eso va con mis principios. Empezamos y lo logramos, por eso es que, un poco, un poco, ¿no?, debe desestabilizar bastante a los profesores del colegio el respaldo de la APAFA, de los padres hacia mi gestión (Directora Ada).*

Desde sus propias palabras, es notoria la alianza que desarrolla con el estamento de padres de familia, quienes a la vez, son los veedores de las irregularidades que acontecen en el centro educativo.

Paradójicamente, los alumnos, quienes están más tiempo en la escuela no son partícipes en la medida que sí lo son los padres de familia. Esto no hace más que confirmar la posición de Fernández Enguita (1996), para quien los estudiantes solo realizan una falsa participación en la escuela.

Pese a que la directora percibe que este tipo de relación cercana con los padres puede tener como consecuencia una relación más lejana con los docentes, y, eventualmente generar situaciones de conflicto, la gestión no recurre a plantearse de otra manera. Los padres de familia se constituyen en el soporte de la autoridad que la directora requiere para conseguir el objetivo de ‘moralización’ aunque esto tenga como consecuencia un disminuido grupo de docentes en el respaldo de su gestión.

Por el contrario, los docentes perciben que esta situación genera divisionismo entre el cuerpo docente y aumenta la desconfianza para el desarrollo de acciones conjuntas. De esta manera es de esperar que en el centro educativo exista por un lado un grupo de docentes que prefiere mantenerse al margen de esta situación y de los eventuales conflictos, asimismo, un grupo de docentes que muestran respaldo a la dirección y otro grupo de férrea oposición. Al respecto del grupo de respaldo, veremos que más que una actitud inicial de apoyo es una consecuencia de los resultados que van alcanzando a condición de la actitud flexible de la dirección frente a sus propuestas, tal como afirma una docente:

*Bueno yo me mantengo al margen ¿no?, no apoyo ni a la directora, ni a nadie, porque si hay cosas que están mal, también se las digo pues, no pues, no se las voy a callar, pero yo creo que venga quien venga [a dirigir] este colegio, mientras que no se guíe por el grupo, digamos, no se deje llevar por ellos, siempre va a estar mal, me parece (Profesora Graciela).*

Es de precisar que la comunicación que la directora desarrolla con la red de padres de familia se realiza a puerta cerrada, tal como afirma un docente: “*Ya en la dirección se encerraba con los de APAFA, con las personas que hablaban a puerta cerrada*” (Profesor Héctor).

De esta forma, vemos que se configuran redes de intereses, las cuales se cohesionan en la medida que alcanzan de manera conjunta sus objetivos, aunque no podamos precisar con exactitud cuáles son. Es notable apreciar que estas redes se sostienen por la lealtad, como en el caso de la directora con los padres de familia, donde existe un pacto explícito para la orientación de la gestión.

#### **5.1.4 Cómo surgen y se tratan los conflictos**

Como señala Jares (1991) los conflictos tienen una multiplicidad de fuentes, las mismas que tienen lugar en las diferencias de tipo ideológicas, la actitud frente al manejo del poder, el uso de la estructura organizacional y las divergencias suscitadas por cuestiones personales. Asimismo, el conflicto aflora cuando se da un hecho explícito de desigualdad en el contexto.

Entre los temas que generan conflicto entre los docentes y la directora encontramos la estrecha relación de los padres de familia con la dirección, que se traduce en mayores presiones al trabajo de los docentes, el desconocimiento de sus opiniones en ciertos ámbitos, tal como se ha visto antes; la parcialización de la dirección en determinados conflictos. Así lo perciben los docentes:

*Me parece que ella está buscando ese apoyo, y, bueno, lo está logrando pero, el problema es cuando a un padre de familia le dan mucha participación, no para bien del alumnado, sino para otros fines, entonces contravienen los objetivos, el rumbo no está bien definido, me parece que es; lo que yo percibo de su gestión... (Profesor Jesús).*

Una de las profesoras precisará la forma en que la mayor apertura a padres de familia afecta a los docentes:

*En las reuniones con los padres de familia les informaba a los padres que profesor tenía más faltas, más tardanzas; sin embargo, no conversaba primero con los profesores sobre el asunto. En algunos casos hasta malinformaba o difamaba sin fundamentos (...) La directora entró y se dejó influenciar por APAFA (Profesora Betty).*

La débil comunicación con los docentes sobre las faltas cometidas por estos últimos, se interpreta como una mayor preferencia en la actitud de escucha y credibilidad hacia los padres de familia en desigual proporción que a los docentes. Esta actitud de desigualdad es la que hace estallar el conflicto, puesto que pone en riesgo la propia autoridad del docente. Lo mismo sucede cuando la directora ejerce cierta preferencia a un grupo reducido de docentes a quienes eventualmente presta mayor credibilidad.

Adicionalmente, es de esperar que bajo este contexto las situaciones de seguimiento, control de las funciones de los profesores sean interpretadas como parte del hostigamiento que contribuye a la situación de inestabilidad de las relaciones entre directora y docentes en la escuela.

*(...) una profesora estaba haciendo clases, [la directora] entraba y la supervisaba, sencillamente no le caía bien ¿no?; esa era la mejor manera de decirle: si no estás conmigo, te voy a supervisar, te voy a tener en cuenta; y algunos de los profesores no nos gustan que nos supervisen cuando no nos dicen anticipadamente ¿no?; porque siempre es bueno decirles: ‘profesor voy a supervisar, estos son los puntos a supervisar’, entonces, en el momento te supervisan a ti, ... se puede decir que era una actitud un poco negativa (Profesor César).*

Como se ha visto también en la relación de directora-docentes, la comunicación represiva refleja el uso de recursos legales, las amenazas, las cuales son actitudes de

abierta confrontación tanto de directora hacia los docentes como de éstos hacia la directora.

También, tal como se ha explicado en la relación que la directora desarrolla con los docentes, se ha identificado el trato poco profesional que agudiza la situación de confrontación entre estos actores. Finalmente, las decisiones impuestas son rasgos de autoritarismo que desagradan a los docentes, así lo precisa una profesora de manifiesto respaldo a la gestión de la dirección:

*Yo creo que a veces la directora, ella, yo sé que su carácter a veces, este, a veces impone las cosas, no impone cosas malas pero las impone, digamos hay cosas buenas que impone pero a la gente no le gusta las imposiciones ¿no?, a veces ni a mí me gusta ¿no?, pues tiene que haber un consenso, y a veces cuando hay un consenso la gente nunca participa en su plenitud ¿no?, eso es lo que pasa, pero a veces las cosas salen positivas ¿no?, pero generalmente todo está mal, todo está mal (Profesora Graciela).*

Por su parte, los alumnos no son ajenos a esta situación de conflicto, puesto que perciben las diferencias que se dan entre los adultos: “Hay docentes que no le llevan a la directora; o sea, sucede así como en los mismos alumnos hay algunos que están a favor o en contra de la directora...” (alumnos-entrevista grupal 1). Desde su óptica la fuente de conflicto se sitúa en la falta de transparencia o rendición de cuentas sobre la gestión, especialmente del aspecto económico: “El problema con la directora también ha sido que los profesores pidieron balances y la directora nunca ha querido darlos” (alumno-grupo focal 2).

### ***Cómo resuelve la directora los conflictos***

Frente a presiones de los docentes la directora puede mantenerse firme en sus decisiones y tomar una actitud airada y represiva, que en términos de Morgan (1998) llamaremos competitiva frente al conflicto. Este estilo de afrontar el conflicto se apoya en el juego

de poder y el recurso de autoridad para defender su propia posición: “[En las reuniones] si un profesor le levanta la voz, ella también, se pone a la misma altura, el profesor no se deja y ella también, y así ¿no? son con el rompimiento de las relaciones humanas...” (Profesora Ester).

Adicionalmente, la directora evita el conflicto recurriendo a las reglas burocráticas y los recursos legales, que en palabras de Morgan (1998) es la asunción del estilo evasivo:

*Yo me mantengo firme, me mantengo firme, no necesito de testigos ni de terceras personas para que den fe de mi labor, yo simplemente les digo ‘investiguen’, porque me siento segura de mis errores y de mis aciertos, yo siempre le digo a las autoridades ‘perfecto, investiguen’, nada más (Directora Ada).*

Otra forma de afrontar el conflicto es la de delegar en otros actores de la escuela la resolución de estos, en suma cuenta es también la evasión del conflicto: “Sí, prácticamente, como algunos colegas ¿no?, escuchamos de los mismos colegas y de los mismos alumnos, como que ella se lava las manos, problema grave que hay ella se lava [las manos]...” (Profesora Diana).

Tanto la actitud de confrontación como de evasión, son formas de resolución de conflicto que mantienen implícita una actitud poco comprometida y colaborativa y más bien contribuyen a agudizar el conflicto. Este último papel es propio del estilo de liderazgo político autoritario, según Ball (1989), puesto que se orienta a suprimir la expresión sobre determinados temas que son de interés común en la escuela.

Así, es de esperar que el director con un estilo autoritario en el manejo de conflictos carezca de habilidades de negociación, del compromiso para iniciar un proceso de búsqueda de soluciones que sean satisfactorias para las personas implicadas

en el conflicto y de la intención de llegar a un acuerdo beneficioso para todos, puesto que su actitud se orienta casi siempre a la imposición pública y el rechazo a todo tipo de enfrentamiento.

### ***Estrategias de docentes frente al control: confrontación y evasión***

Frente a estas formas de comunicación, con una clara intención represiva o impositiva, los docentes reaccionan con una actitud de temor, evasión o un nivel de confrontación y rechazo a la relación con su directiva. Como la directora mantiene una débil comunicación con los docentes y otorga mayor preferencia a un pequeño grupo, generando tensión, los docentes adoptan la estrategia de preservar su autonomía en el aula o en lo que su rol le permite, ésta es una manera sutil de evadir el control.

Mientras tanto, otros pueden tomar actitudes de confrontación, usando para ello recursos legales, que finalmente pueden ser definitivos para confrontar drásticamente el control, tal como lo confirma un docente:

*La directora... vino con una mala fama; porque la sacaron de un colegio donde ella trabajaba anteriormente, que había hecho algunas cosas negativas en el colegio anterior y con esto los profesores se enteraron, le sacaron su resolución de la UGEL y se basaron en eso, entonces como vino ella, siempre habían profesores que la atacaban, la atacaron, la atacaron; [...] la intención de algunos profesores fue de sacarla y lo lograron (Profesor César).*

Por otro lado, los docentes intentan el recurso de diálogo privado, para conseguir flexibilidad, que muchas veces no es posible desarrollar puesto que no adquieren la apertura necesaria: “Yo buscaba acercarme a ella en varias oportunidades, pero no era posible” (Profesora Betty).

## 5.2 Participación de docentes y alumnos en la gestión escolar

Como se ha mencionado antes, los espacios de participación son medios formales o informales para ejercer algún grado de participación. Es así que vemos necesario describir los diferentes espacios que se gestan en la escuela, tanto para docentes como alumnos.

### 5.2.1 Participación de los docentes

#### *Las comisiones de trabajo: espacios para la gestión pedagógica*

Pese a que la gestión escolar comprende también aspectos administrativos e institucionales, los docentes parecen estar avocados a la gestión pedagógica y exclusivamente dedicados a la función académica y la coordinación entre equipos.

Las reuniones pedagógicas y las comisiones de trabajo son espacios privilegiados de los docentes, donde pueden tomar decisiones sobre el desarrollo de actividades académicas o ser delegados para alguna tarea.

*(...) por ejemplo, día del maestro,...día del colegio, todo tenía una especie de comisiones para organizarse ¿no? Era, de alguna manera una gestión que se daba de acuerdo a ellos mismos. Sí se daba la participación ¿no?, pero eso era por a través de grupos de profesores que se encargaban de esa comisión. Siempre se da esto, entonces todo mundo tiene que hacer su comisión de acuerdo a como le ha tocado hacer eso ... (Profesor César).*

A través de estos espacios, los docentes acceden a niveles de información, co-decisión e incluso autogestión, de actividades pedagógicas. Sin embargo, cuando se les delega cierta tarea, que linda con la gestión administrativa o institucional, el desenlace de la comisión es muchas veces un trabajo sin efecto.

Las propuestas de acciones deben ser consultadas con la dirección, quien emite la decisión final: “Los profesores hacen una propuesta de una actividad, se consultaba a

la dirección; a veces era tal como el profesor quería o había algunas modificaciones que siempre se hacía...” (Profesor César).

Si bien los docentes participan en reuniones de consulta sobre las funciones disciplinarias, no tienen mucha injerencia en este aspecto; así tampoco los alumnos donde determinados asuntos y sus respectivas decisiones los afectan directamente.

*Básicamente, [la directora] consultaba por ejemplo el reglamento interno ¿no?, por ejemplo, cómo debe venir el alumno, cómo debe venir el docente; pero muy poco consultaba, solamente ella decidía, tomaba decisiones y en una reunión informaba nada más; es por eso que nosotros reclamábamos, en qué momento nosotros podemos participar, digamos, para tomar parte en la decisión que tome ¿no?, ella siempre decía: se hace esto y venía a informar así,... muy seria incluso (Profesor Héctor).*

Vemos así, que la injerencia de la dirección afecta la efectividad de los espacios formales de participación de los docentes, haciendo de la delegación y la propuesta, niveles de participación no efectivos.

### ***El Comité de Gestión de Recursos Financieros: participación simbólica de los docentes***

Está conformado por la directora, un profesor y un personal administrativo. Se encarga de determinar cómo generar ingresos e invertir dentro del centro educativo, como puede ser la administración del kiosko. Sin embargo, el manejo real recae en la dirección.

*La parte financiera lo administra básicamente la dirección y administración. Los profesores, no; porque incluso para la parte económica que son los kioskos, hay un representante que es un profesor, este año ha sido una profesora, pero nosotros no manejamos el dinero, o sea la parte económica no lo manejamos (Profesora Ester).*

Si bien existen espacios formales de participación de los docentes para asuntos de gestión financiera, en la realidad esta experiencia no se practica con sostenibilidad en el tiempo:

*Ahí [en la comisión de recursos financieros] hay un personal que se encarga de hacer los cobros, pero nosotros, no, solamente nosotros somos representantes nada más, estamos para el día de la apertura, de una comisión de cuatro a cinco gatos, estamos ahí” (Profesora Diana).*

La limitada participación de docentes más allá de las aulas o de asuntos pedagógicos, hacen que su actuación se limite a éstos y se le reste representatividad en aspectos que comprenden la gestión integral del centro.

Cabe precisar que los docentes tienen otro espacio de participación como es el sindicato, la cual, según nuestras observaciones, tiene un rol activo de oposición y de actividad política que ha tenido como un primer logro el abandono de la directora de su gestión, sin embargo en el transcurso de los instrumentos de recojo de información, no han permitido describir con precisión cómo actúa esta red.

### **5.2.2 Participación de los alumnos**

*Entre los espacios de modelos jerárquicos y democráticos “las brigadas y el municipio escolar”*

A diferencia de la participación de docentes, los alumnos tienen espacios estructurados de autoridad y representatividad.

Existen, aunque no se hallen representados en el organigrama del colegio, la estructura de la Brigada Escolar, de la cual dependen todos los brigadieres de aula y los policías escolares. Asimismo, se suma a esta estructura la Policía Ecológica. Estos grupos, participan de manera colaborativa en el aula y en el centro educativo, especialmente en actividades cívicas o la formación general, velando por el orden y la disciplina de sus compañeros. Como estructura, mantienen una relación muy cercana con el auxiliar y la dirección, ambos referentes de autoridad. Adicionalmente, encontramos el grupo de la escolta, que es una figura emblemática del centro educativo.

Respecto a la actuación de los brigadieres, quienes tienen por encargo el mantenimiento de la estabilidad disciplinaria en la escuela, veamos lo que nos dice uno de sus representantes:

*Yo lo que hago es solamente distribuir a las aulas o sea en cada salón se supone que van a dar a representantes míos en cada una de ellas yo les tengo que dar instrucciones y ellos las tienen que seguir, pero o sea, yo sólo no estoy, sino, por ejemplo con mi compañero que él no solamente es este brigadier simple o sea, es como decir un brigadier así de compañía, un grupo aparte que se formó para un mejor control y ellos también inspeccionan, o sea yo como tengo a cargo por decir a todo el colegio, yo solo no puedo no, entonces yo delego a un grupo y estos también tienen a su cargo a los demás salones; por decir yo a un compañero como a él por decir le digo que se encargue de 2do y 3ro y su función es controlar a los de 2do y 3ro (alumno-grupo focal 1).*

Así vemos que existe un cuerpo jerárquico de alumnos organizados en torno al cumplimiento de las reglas de disciplina en el centro educativo, donde se reproducen además los rasgos de autoridad de la directora y el auxiliar y, de esta manera, el ejercicio de la represión:

*[A través de mi cargo] tengo que desempeñarme ayudando a mis compañeros a que se porten bien, pues ¿no?, avisar también al auxiliar quiénes son los alumnos indisciplinados y que faltan, apuntar si es necesario a los indisciplinados y hacer que mis propios compañeros se respeten. (alumno-grupo focal 2)*

Por otro lado, en la escuela existe también el Municipio Escolar que es una instancia de representación juvenil a nivel de las aulas y tiene en el Consejo Escolar a los representantes estudiantiles del centro, elegidos mediante proceso electoral. Este órgano de representación está encargado de velar por los derechos de los alumnos y de llevar su voz en espacios plurales con docentes y directivos. Sin embargo, en la práctica, los alumnos representantes se ocupan de tareas por iniciativa propia, generalmente, con la asesoría de dos docentes, sin embargo tales acciones no devienen de procesos de concertación o debate con otros actores de la escuela. Estas actividades son,

generalmente, la verificación de la calidad de los productos de consumo que se expenden en el establecimiento del centro educativo y, en mayor medida, acciones de mejoramiento de infraestructura menor, para lo cual realizan actividades de recaudación de fondos en el ejercicio de su participación autogestionaria. Así vemos lo que comenta una alumna regidora de medio ambiente:

*Como le dije al principio yo ocupé el cargo de salud y medio ambiente y mi cargo es ir al kiosco y verificar que los productos que traen no estén pasados, también eso del aceite donde frien las papas, que lo cambien diario, porque lo usan, pasan las cucarachas, pasan varias cosas por ahí y eso específicamente nos hace daño a cada uno de nosotros.(...) hemos formado un comité de municipio escolar para hacer afiches y como ya en cada salón tenemos un regidor de medio ambiente y salud y en base a eso vamos a hacer una campaña donde vamos a reciclar papeles (alumna – grupo focal 1).*

De esta manera la labor del municipio escolar se desarrolla como una forma de vigilancia y control de la calidad de los servicios que se prestan en el centro educativo, especialmente, los que tienen que ver con el consumo que los alumnos realizan, o las condiciones físicas del aula como ambiente principal de estudio, ejerciendo así la autoprotección de la salud y el deseo de establecer condiciones básicas para el estudio.

### ***Los alumnos tienen una participación simbólica en el Concejo Consultivo Escolar***

Según documentos revisados, el Concejo Consultivo Escolar es un espacio mixto de representación de los diferentes actores del centro educativo y está representado por dos profesores, dos alumnos, un padre de familia, el subdirector, la directora y un personal administrativo. Pese a estar facultados para tomar decisiones, los alumnos no perciben que su participación tenga el efecto esperado, así lo refiere un ex-representante del Consejo:

*Hace dos años creo que salió de que todos los colegios tenían que tener obligatoriamente un Concejo Consultivo en donde dos alumnos iban a ser los iconos de todo el alumnado y hace dos años yo era uno de ellos, o sea,*

*solamente el cargo era de dos años y ahí se podría decir que algunas cosas nos decían, pero muchas veces era o sea... al comienzo bacán... íbamos siempre dábamos nuestras opiniones y muchas veces las respuestas que dábamos se cumplían, pero a partir de ese medio año ya no era así, o sea, nosotros solamente estábamos por las puras, a las reuniones íbamos por las puras ... los alumnos no 'pesaban' ya, o sea, se podría decir que hace buen tiempo sí, a veces se consultaba a los alumnos, pero ahora, ahorita, ahorita, no (alumno-grupo focal 1).*

La experiencia de instaurar un Consejo Consultivo Escolar, si bien es una manera de cumplir con las directivas del sector, no resulta exitosa cuando en el fondo se mantiene la conducta tradicional de concentrar la participación en los adultos. Los espacios de concertación, son importantes para los alumnos en la medida que son informados de lo que acontece en el centro educativo, se da apertura a sus opiniones, y éstas se toman en cuenta para formar parte de las propuestas y decisiones finales.

***Hasta dónde llega la participación de los alumnos: 'información', 'colaboración', delegación***

Si bien los alumnos mantienen la idea de que participar es comunicar, opinar, proponer, colaborar, co-gestionar, reclamar, protestar y ser delegados para ejercer una responsabilidad<sup>1</sup>; sostienen también que en el ejercicio de su participación destaca por una acción 'colaborativa', puesto que intervienen en distintas actividades académicas, cívicas, deportivas; promovidas por los docentes, reflejándose una relación intermediaria bastante significativa entre los alumnos y los docentes.

*Al tener un cargo mayormente pues sabemos la libertad de poder ayudar en lo que es la disciplina del colegio, tenemos un poquito más de rango al poder, tal vez, desenvolvemos o tener un poco más de autoridad. Esa es mi manera de participar y también con un poco más de respeto a mis profesores, ayudándoles y colaborando en lo que podemos (alumna, grupo focal 2).*

<sup>1</sup> Según grupos focales 1 y 2 con alumnos.

Aunque desde el estudio de la participación referida por Gento (1994) no se considera a la colaboración como una escala de acceso a la toma de decisiones, podemos decir que ésta como tal es una forma de participar en la ejecución de decisiones que otros han tomado, haciéndolo de una manera consciente y hasta voluntaria, luego de participar de un nivel básico como es el nivel de información, sin embargo, es poco útil en el sentido de ejercerla sin tener perspectiva de un mayor nivel acceso a la participación, como la opinión, propuesta u otros.

Los alumnos cumplen también un papel de alumnos informados en lo que se refiere comúnmente a asuntos académicos, aunque los mediadores de esa información sean, generalmente, los docentes y la directora, y no necesariamente los alumnos que los representan. Los alumnos, generalmente no forman parte de las decisiones en la gestión del centro educativo: “El alumno es sólo de su salón, a nivel del colegio los que deciden son los profesores y la directora” (alumno-entrevista informal). La manera de tomar decisiones en la escuela son percibidas por los alumnos así:

*Siempre se ha visto que los profesores toman la iniciativa y son los que nos dan las ideas. Ellos hacen su junta entre los profesores y las profesoras en los cuales dan unas alternativas y nos dan a informar pero siempre masivamente. Sale ganando lo que ellos han elegido, bueno, allá nosotros no sabemos porque también son causas y problemas que ha habido en el colegio y a nosotros no nos informan de eso (alumna-grupo focal 2).*

De esta manera, se mantiene implícita la idea de que los alumnos no cuentan con mecanismos efectivos de participación en las decisiones, las propuestas del desarrollo de actividades son planteadas por los docentes en sesiones privadas y se comunican de tal forma que limitan la posibilidad de una propuesta diferente, orientando la participación de los alumnos a la colaboración en las actividades planificadas por ellos mismos, como ocurre con el calendario cívico escolar, los campeonatos deportivos,

juegos florales, concurso de ciencias y otros. Por otro lado, los asuntos controvertidos no son ventilados con los alumnos, esto se interpreta como una forma de protegerlos de los conflictos, pero también de seguir limitando su papel de sujetos de la escuela.

Los alumnos de instancias como la brigada ecológica, policía o brigada escolar cumplen más bien una participación delegativa, manteniendo implícita una participación colaborativa respecto al mantenimiento del orden, disciplina y limpieza en la escuela que deben ejercer los alumnos.

La delegación también se asume como una forma en que los alumnos representan a su centro educativo, participando en concursos externos al centro educativo: desfile escolar, concurso de matemáticas, concurso de artes, campeonatos deportivos, entre otros, que son promovidos desde los docentes y apoyados por la directora.

La participación de los alumnos a través del Municipio Escolar, también cumple una función colaborativa, en la medida que contribuye a la estabilidad del alumnado en términos, como se ha explicado, de salubridad y de condiciones básicas de infraestructura escolar. Sin embargo, su papel está bastante próximo a la propuesta puesto que su accionar refleja las preocupaciones de los alumnos, aunque queda claro que el rol que realiza el Concejo Escolar entre los alumnos y el resto de la comunidad escolar no es aun efectivo y satisfactorio, ya que no canaliza efectivamente sus demandas: “Con la directora si a cada rato parábamos en junta, veía el plan de trabajo que íbamos a presentar. Le hablábamos y le decíamos a la señora directora si eso estaba bien o no si eso lo podíamos hacer durante el año o no” (alumna-grupo focal 2).

Así, el nivel de propuesta que ejerce el municipio escolar puede tener dos resultados; o es vinculante, es decir, tomada en cuenta por los demás miembros de la escuela o no lo es. Cabe señalar que los alumnos consideran que su capacidad de proponer está aún en desarrollo y por tal motivo es necesario contar con un mayor diálogo con los docentes y directora, a quienes ven como referentes importantes: “Mayormente las propuestas que hacen los alumnos no se cumplen; pero la dirección debe estudiar las propuestas de los alumnos para saber cuáles de verdad se pueden cumplir y no hacer propuestas por las puras” (alumno-grupo focal 1).

Así se expresa la elocuente demanda de una genuina participación por parte de los alumnos.

### ***La protesta, una reacción sorpresiva de los alumnos***

Si bien existen espacios formales de participación, sea cual fuere el nivel que se alcance a ejercer, también los alumnos, de grupos no representativos, han demostrado formas de participación informal como la protesta pública, a través de una reacción más bien sorpresiva. Las protestas, que han sido parte de la experiencia de crisis del centro educativo, estuvieron acompañadas de la toma del centro y tuvieron lugar en situaciones de cambio:

*Hubo una toma del colegio para que no viniera la nueva directora porque se decía que tenía antecedentes en otros colegios. Los quintos se unieron y vinieron desde la madrugada, entraron al colegio y no dejaron entrar a ningún profesor, vino la policía todavía...(alumno-grupo focal 1).*

Adicionalmente otras experiencias de tomas del centro revelan situaciones que contribuyen a confirmar el clima de inestabilidad y división que ha vivido el centro.

*También querían hace un año botar a una profesora pero los alumnos no querían porque decían que ella, indirectamente o directamente, quería subir el*

*nivel del colegio... así me decían mis compañeros de quinto y por eso no querían que se vaya la profesora. (alumno-grupo focal 1)*

Estos hechos muestran la trayectoria de situaciones de conflicto político en la escuela, en el caso de los alumnos, vemos que la principal motivación de movilización se relaciona a recuperar la imagen del centro educativo y mantener o elevar el nivel de enseñanza.

### ***El deseo legítimo de participar***

Como los alumnos mantienen implícita la idea de pertenencia a la escuela, debido a que es un espacio donde trasciende su vida en relación con otros sujetos como ellos, el deseo de participar se manifiesta de manera natural como una forma de conseguir mejoras de las condiciones de su institución educativa. Así los alumnos observan que existen aspectos positivos en la escuela (buenos profesores, motivación para participar) pero también muchas deficiencias, en términos de infraestructura, medios de participación en la toma de decisiones, el manejo transparente de los recursos; entre otros, en las que a ellos les gustaría intervenir como un miembro más.

*Deberíamos participar en las decisiones del centro educativo porque también pertenecemos a él... cualquier decisión que se tome nos va afectar... Nos gustaría que cada vez que haya una reunión, que siempre vayan alumnos representándonos... En el colegio tienen que preocuparse por la formación académica y la cultura, que se acerque más a nosotros. (alumnos-entrevista grupal 1).*

*Sería bueno que del dinero obtenido de los concursos se destine al departamento de [educación] física, comprar pelotas, colchonetas... no sabemos a dónde van los fondos, en qué se gasta el dinero o si se guardan... (alumnos-grupo focal 1)*

El deseo de participar más activamente por parte de los alumnos se apoya en el escaso ejercicio de participación que tienen (información, delegación) y se proyecta a

un mayor nivel de incidencia en la vida de la escuela, esta es una forma también de expresar el deseo de reivindicación de sus derechos.

### **5.3 Relación entre el estilo de liderazgo de la dirección y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar**

Refiriéndonos al cuadro 2.2 (Pg. 34) que resume las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball, podemos inferir que la directora ejerce predominantemente un estilo de liderazgo autoritario, tanto con docentes como con los alumnos, aunque es necesario precisar que este estilo no se presenta puro por sí solo, sino que revela matices con cada uno de estos actores. Así podemos señalar, que la dirección ejerce un estilo autoritario, reforzado por el estilo administrativo con los docentes, estilos que podemos apreciar en las formas de comunicación que emplea (reuniones públicas donde impone sus intereses y puntos de vista y la comunicación escrita a través de la cual da a conocer sus decisiones como una forma de evitar y a la vez generar la confrontación) y la orientación de ésta, generalmente, inclinada a la coerción sobre el cumplimiento de las funciones docentes y la imposición, ejerciendo de esta manera un abierto rol de control. La comunicación interpersonal, como hemos mostrado en páginas anteriores, también es empleada, especialmente como una forma de coerción a los docentes o de enfrentamiento a sus posiciones opuestas. Por otro lado, aunque no se visualiza a plenitud, es de esperar, que la comunicación interpersonal se desarrolle también con docentes de apoyo a su gestión.

Con los docentes, la comunicación de abierta imposición y la comunicación privada tendiente a la coerción merman las condiciones de diálogo plural sobre temas de interés común en la escuela. De esta manera, las diferencias en la apertura y credibilidad a unos actores, en desventaja de otros, como sucede en el caso de los padres de familia

en contraposición de los docentes, genera tensiones conscientes entre directora y docentes, bloqueando las iniciativas de los docentes en términos de aportes a la gestión escolar y por el contrario, esta situación favorece a la polarización de los actores de la escuela. Así vemos que es difícil identificar espacios reales de concertación entre dirección y docentes. Estos últimos casi siempre participan entre sus pares y su participación atraviesa los niveles de información, propuesta, consulta, delegación, aunque estas últimas pueden no tener un alcance efectivo. Aunque los docentes tienen oportunidades para proponer y ventilar temas en reuniones formales, predomina el interés de control de la directora.

Con los alumnos, la directora ejerce un estilo de liderazgo autoritario pero implícitamente interpersonal, este último, se manifiesta en las formas de comunicación que emplea con los alumnos, como un recurso para ganar sutilmente su confianza y reforzar su autoridad. Como se ha visto, la comunicación interpersonal con los alumnos es empleada para realizar consultas informales, recibir quejas e iniciativas que luego son llevadas a las reuniones con los docentes, sin mediar, sin embargo, el propio estamento del alumnado, esto hace, por un lado, apreciar la poca confianza y credibilidad que presta la dirección a los docentes; pero además la actitud proteccionista hacia los alumnos. Ambas situaciones son actitudes que limitan la participación de estos sujetos en la gestión escolar.

El estilo de dirección propiamente autoritario, reprime las iniciativas que difieren con la dirección. Como se ha visto, las perspectivas de la gestión, se basan en la alianza entre dirección y padres de familia, donde se concentran las directrices de la escuela.

En el caso de los alumnos, existe un sentido de protección al afirmarse lo que deben recibir de los docentes (buena enseñanza, dedicación, horas completas de clase), sin embargo, se presta poca apertura a que sean los propios alumnos quienes manifiesten sus propuestas frente a alguna situación de inconformidad con sus maestros a través de los estamentos oficiales de representación como es el municipio escolar o el Consejo Educativo Institucional. De esta manera estos espacios pierden vida y su razón de existencia es casi una participación simbólica.

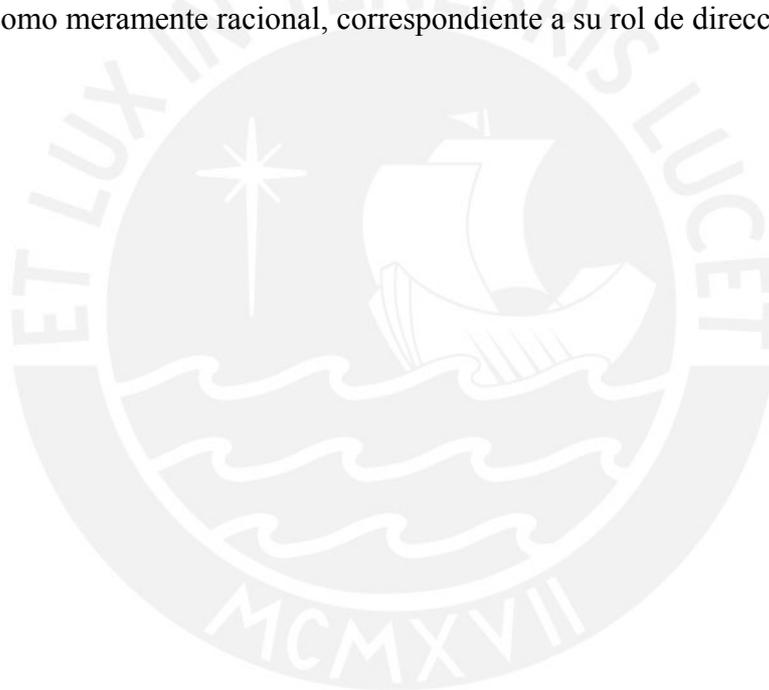
Asimismo, como la gestión de la directora se centra en el control administrativo, se presta poca atención a los procesos de planificación y los instrumentos de gestión de mediano plazo como es el PEI (Proyecto Educativo Institucional), que marca los objetivos que se quieren lograr en el centro a nivel pedagógico, institucional, administrativo. Este es un motivo de confusión inicial que no contribuye a dialogar y menos aun a unificar intereses que cada quien tiene sobre el futuro del centro. Tener lugar a la revisión sobre lo que acontece en el centro, es una situación que como bien hemos mencionado, no encuentra las mejores condiciones, en vista que la dirección mantiene poca apertura al diálogo de intereses diversos y los demás actores de la escuela tampoco muestran disposición para ello.

La dirección suele recrear la participación de los docentes y alumnos en la toma de decisiones e impone su decisión aduciendo su responsabilidad legal. Asimismo, es muy frecuente ver que sus decisiones son comunicadas por escrito, prestándole relevancia a la comunicación escrita.

Como se ha visto, en las reuniones públicas, las que se desarrollan especialmente con docentes, emplea la estrategias de omisión o confrontación a ideas divergentes. El

uso del espacio público está orientado a imponer decisiones premeditadas, pero se desarrolla a través de la abierta imposición.

Aunque en términos de gestión escolar finalmente las decisiones se concentren en la dirección, es posible visualizar la dinámica de los grupos de intereses, los cuales se movilizan usando recursos legales, y, por otro lado, la dirección a través de la persuasión o diálogos privados con sujetos (alumnos, padres de familia) para conseguir alianzas que respalden el ejercicio de la dirección y su ejercicio en la toma de decisiones se refleje como meramente racional, correspondiente a su rol de dirección.



## CONCLUSIONES

1. La directora ejerce un estilo de liderazgo predominantemente autoritario, con matices de estilo administrativo, cuando se relaciona con los docentes, y de estilo interpersonal cuando se trata del liderazgo que ejerce con los alumnos.
2. Las principales características del ejercicio de su liderazgo con los docentes son: Desarrolla la comunicación privada, pública y escrita como medio para la coerción, presión para la ejecución de tareas y responsabilidades de docentes en el aula y la imposición de decisiones. Asume el ejercicio de la toma de decisiones como una responsabilidad formal. En las reuniones con los docentes no reconoce intereses o propuestas que se contraponen a las suyas. Cuando se suscita un conflicto, opta por evadirlo o, en algunos casos confrontarlo de manera directa y airada con los implicados. El énfasis de su gestión se centra en la supervisión del cumplimiento de las funciones docentes.
3. Con los alumnos, desarrolla la comunicación pública y privada, orientada a la coerción y mantenimiento de la disciplina. La comunicación privada se emplea también para realizar consultas informales, resolver problemas de indisciplina y brindar cierta confianza que puede revertir en una alta visibilidad de su persona.
4. Las formas de comunicación privada, también se desarrolla con padres de familia, especialmente como una forma de alianza para llevar a cabo un proceso de ‘moralización’ de la escuela, esta relación cercana perturba a los docentes, en la

medida que les resta oportunidad de ser escuchados y de ser partícipes en la toma de decisiones, como en el caso de la gestión económica.

5. Existe una actitud de rechazo y frustración de alumnos y docentes a la parcialización de la dirección con los padres de familia y con algunos alumnos y docentes. Como contraposición a esta situación surge la demanda de una dirección que demuestre ser una “líder amiga de todos”.
6. Los conflictos surgen a partir de una desigual distribución de poder: poder de la comunicación, poder de las decisiones; las mismas que tienden a generar situaciones de tensión poco conciliables cuando no se comparte la solución con los diferentes actores de la escuela.
7. Existe una percepción negativa del centro, como un lugar “conflictivo”, haciendo que el conflicto sobrepase muchas veces la propia gestión escolar. Esto limita la capacidad de usar el propio conflicto como motivo de diálogo, impidiendo resolver los nudos generados y avanzar en los diferentes ámbitos de la gestión.
8. El liderazgo predominantemente autoritario de la dirección influye negativamente en la participación de docentes y alumnos en la medida que estos sujetos consideran que no tienen influencia sobre aspectos generales de la gestión escolar. Los docentes no tienen injerencia definitiva en la organización de horarios, la gestión económica y la planificación institucional. Este último aspecto de la gestión, es descuidado por la dirección. Por su parte, los alumnos, a pesar de contar con instancias de representación escolar, no intervienen en las decisiones sobre el reglamento escolar y la gestión económica.

9. La participación de los docentes se circunscribe a: las funciones académicas (plan de estudio, programa escolar), funciones orientadores hacia los alumnos en el aula o en actividades cívicas, las funciones de coordinación docente para la ejecución del plan anual.
10. El ejercicio de colaboración que ejercen los alumnos a través de los diferentes espacios es parte de una débil participación en la gestión escolar en la medida que no contribuye en la perspectiva de una participación más activa y real, lo cual implica, ejercer progresivamente la opinión, consulta efectiva, propuesta efectiva, co-decisión y co-gestión.
11. Para los docentes y la dirección es natural que los alumnos no tengan un rol protagónico en la gestión escolar. Los alumnos no son convocados a las decisiones que están directamente vinculados a ellos, como el caso de la discusión y aprobación del reglamento escolar, las actividades académicas y la gestión económica.
12. Finalmente, los alumnos y docentes perciben a una directora muy dura en el trato y que no se gana la confianza de los miembros de la comunidad escolar. Esto contribuye a que el clima se vea conflictivo y que la disposición para participar de manera conjunta se resquebraje.

## RECOMENDACIONES

Se ha estudiado la escuela como si fuera una comunidad, sin embargo se ha prestado interés a los factores contextuales y culturales externos, especialmente de aquellos que afectan a la gestión escolar, suscitándonos lo siguiente:

- Si bien la Ley Marco de la Educación estipula que los centros educativos deben instaurar un modelo de gestión participativa a través del Consejo Educativo Institucional, esto implicaría en la práctica escolar, una gestión abierta a docentes, alumnos, padres de familia, directivos, personal de servicio e incluso la comunidad local. Sin embargo, la misma norma establece que los directores son los responsables legales de la gestión escolar. Este puede ser un motivo para que muchos directivos se resistan a incursionar en un modelo de gestión democrática, puesto que no parecería justo ser responsable de las decisiones que se toman con otros.
- Aunque la razón principal es, tal vez, que el estilo propio de la persona que ejerce la dirección impide la implementación de un modelo participativo en la gestión escolar. Los directores asumen el reto de conducir una escuela sólo después de haber sido docentes y no habiendo tenido una formación específica en las tareas y situaciones que implica la dirección escolar. Entonces, podemos decir que aunque las normas requieran en la práctica diaria un directivo que comulgue con lo “participativo” en la realidad hace falta una política para

formar a los directores desde este enfoque, que contribuya a superar las tensiones entre lo macro y lo micro. Es así que las innovaciones deben tener en cuenta que diversas escuelas cuentan con directores cuyo liderazgo, sea, tal vez, altamente político autoritario.

- Es importante saber qué condiciones tienen las escuelas para desarrollar en los alumnos, docentes y padres de familia, la capacidad de participar, teniendo en cuenta que se requiere de un proceso que implica niveles de información, conocimiento, actitud de apropiación de ésta como un derecho, de ejercicio pleno de convivencia, entre otros.

Desde el punto de vista metodológico, queremos precisar que hay procesos políticos que la investigación no ha explorado de manera suficiente, por tal motivo es importante conocer:

- El rol que cumple el sindicato de profesores en la escuela, a fin de esclarecer su participación en los ámbitos de la gestión escolar. Sugerimos en adelante, considerar este elemento en los estudios de caso desde la perspectiva micropolítica.
- De igual forma, es importante estudiar el papel que cumplen los sub-directores, en la medida que constituyen una pieza fundamental en la gestión escolar y principal nexo entre la dirección y los docentes.
- También, teniendo en cuenta que la presente investigación ha permitido visualizar la actuación política de la directora, docentes y alumnos –estos últimos como nuevos sujetos de investigación– para un análisis más completo, se recomienda en adelante el empleo de observaciones directas de campo y el

acercamiento al estamento de los padres de familia en la misma magnitud que los actores mencionados.

- Queda también el interés de plantear una investigación para profundizar en el significado conceptual y contextual del director como “líder amigo”, término que ha sido expresado por docentes y alumnos como parte de una necesidad urgente en la escuela.



## REFERENCIAS

- ANSIÓN, Juan y Ana María VILLACORTA (ed.)  
2004 *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Fondo Editorial de la PUCP.
- ANDERSON, Gary.  
1996 “The Cultural Politics of Schools: Implications for Leadership”. En: *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. LEITHWOOD, Kenneth; Judith, CHARPMAN; Philip HALLINGER y Ann HART. Edits. (Volume 2) pp.947 - 966. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- AMARANTE, Ana.  
2000 *Gestión Directiva. Módulos de perfeccionamiento docente 1 al 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ANTÚNEZ, Serafin y Joaquín GAIRÍN.  
1996 *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- ANTÚNEZ, Serafin.  
1998 *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona – HORSORI.
- BALL, Stephen  
1989 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- BARDISA, Teresa.  
1997 «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 15, pp. 13 - 52. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- BASS, Bernard  
1990 *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership*. USA: The Free Press. 3º edición.



HAMMER, Dean y Aarón VILDAUSKY.

1990 *La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa.* En: La Historia y fuente oral N° 4. Revista semestral del Seminario de Historia Oral Universidad de Barcelona.

HOPE-ARLENE, Fenel

1999 “Power in the principalship: four women’s experiences”. En: *Journal of Education Administration*. Armidale: 1999. Vol.37, Iss. 1; pg.23

<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921&SrchMode=1&sid=6&Fmt=7&retrieveGroup=0&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1092070684&clientId=39490> [consultada el 22 de noviembre de 2004)

ISAACS, David.

1991 *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos.* España: Universidad de Navarra.

JARES, Xesús R.

1997 “El lugar del conflicto en la organización escolar”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15, setiembre – diciembre, pp. 53 – 73. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

LÓPEZ, Julián y Marita SÁNCHEZ. (Dirs.)

1996 *Para comprender las organizaciones escolares.* Sevilla: Repiso Libros.

MARCELO, Carlos y otros.

1991 *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.* España: Universidad de Sevilla.

MORGAN, Gareth.

1998 *Imágenes de la organización.* México: Alfaomega, Grupo Editor.

PÉREZ, Gloria.

1998 *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos.* Madrid: Editorial La Muralla.

PASCUAL, Roberto. (Coord.)

1988 *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* España: Narcea y II Congreso Mundial Vasco.

SAN FABIÁN, José.

1996 “La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación”. En: *Manual de organización de instituciones educativas*. DOMÍNGUEZ, Guillermo y Jesús MEZANSA.(coords.)

SANTOS GUERRA, Miguel.

1997 *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.

VELÁSQUEZ, Roberto.

1997 «La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15, pp. 75 - 100. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

WILLINER, Alicia

s/f “La circulación del poder en escuelas medias de la República de Argentina y la República de Chile”. En: *Congreso Internacional: Sociología de la Educación*. Facultad de Educación – PUCP Chile  
<http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.5.htm> [consultada el 18/06/2003]

TRILLA, Jaume y Ana NOVELLA

2001 “Educación y participación social de la infancia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26, pp.137-164. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

## Anexos



Anexo 1. Matriz de la investigación (investigación cualitativa).

Objetivo general	Objetivos específicos	VARIABLES	Indicadores	Técnica	Fuente	Preguntas referenciales
Analizar la relación entre el estilo de liderazgo de la directora de una institución educativa de nivel secundaria de Lima Norte y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, desde la base de las relaciones de poder que se desarrollan en la institución educativa.	Describir el estilo de liderazgo de la directora de una institución educativa de nivel secundaria, desde el enfoque político del liderazgo.	Percepción sobre la directora y la escuela	Percepción del rol del director	E, O E E	Directora Docentes Alumnos	¿Cómo describe Ud. su rol de director?
			Énfasis de la gestión	E E E	Directora Docentes Alumnos	En términos generales ¿qué aspectos considera Ud. centrales en la gestión de este centro educativo?
			Descripción de la escuela donde dirige el centro	E, RD E E	Directora Docentes Alumnos	¿cómo describiría Ud. a este centro educativo?
		Relación Directora-Docentes, Directora-Alumnos	Circunstancias	E, O E E	Directora Docentes Alumnos	¿En qué circunstancias se relaciona Ud. con los docentes?
			Formas de relación	E, O E E	Directora Docentes Alumnos	¿Cómo prefiere que se dé esa relación? (De manera personal, en reuniones, prefiere delegar)
			Temas en la relación	E, O E E	Directora Docentes Alumnos	10. Cuando Ud. se comunica con los docentes ¿qué aspectos suele abordar?
			Sujetos	E, O E E	Directora Docentes Alumnos	¿Es Ud. quien se acerca a los docentes o alumnos o ellos se acercan a Ud.? a) (si no se acercan) ¿por qué cree Ud. que no se acercan?
		Toma de decisiones y ejercicio del poder	Sujetos tomadores de decisión	E E E	Directora Docentes Alumnos	Podría decirme Ud. ¿quién o quiénes toman parte de las decisiones sobre la gestión del centro educativo?
			Tipo de decisiones por sujeto	E E E	Directora Docentes Alumnos	¿qué tipo de decisiones toma Ud.? ¿Qué tipo de decisiones toman los profesores? Podría explicarnos algunos casos. ¿Qué tipo de decisiones toman los alumnos? Podría explicarnos algunos casos
	Característica de la toma de decisiones		E E E	Directora Docentes Alumnos	¿Cómo son convocados a tomar decisiones?	
	Procedimiento para la toma de decisiones		E E E	Directora Docentes Alumnos	¿qué acciones se siguen para llegar a consensos?	
	Manejo del conflicto	Temas de conflicto	E E E	Directora Docentes Alumnos	Ud. percibe que frente a su gestión hay grupos de oposición o apoyo?	
		Formas de resolver conflictos	E E E	Directora Docentes Alumnos	(Si menciona conflictos) Cuando acontece un conflicto en la escuela ¿qué acciones suele tomar Ud?	
		Actitud de la oposición	E E E	Directora Docentes Alumnos	(s menciona grupos de oposición) ¿qué actitud toma la oposición?	
		Manejo de la oposición	E E E	Directora Docentes Alumnos	En caso mencione grupos de oposición: a) ¿qué actitud tiene la oposición? b) ¿Cómo trabaja Ud. con sus opositores? c) ¿Cómo reaccionan ellos?	
	Participación de docentes y alumnos en la gestión escolar	Espacios de participación	E E, RD E, GF	Directora Docentes Alumnos	¿Qué espacios vinculados a la gestión existe en el centro educativo para los docentes?	
		Temáticas de la participación	E E E, GF	Directora Docentes Alumnos	¿Qué temáticas se abordan en esos espacios?	
		Niveles de participación	E E, GF E	Directora Docentes Alumnos	De acuerdo al presente cuadro que grafica los grados de participación que puede existir en una escuela (mostrar tarjetas 1...7) ... ¿podría decirnos en qué nivel de participación se encuentran los docentes?	

*E: entrevista semi estructurada, GF: Grupo focal, O: observación libre, RD: revisión de documentos.*

## Anexo 2: Instrumentos

### 2.1 Entrevista semi-estructurada

#### a. Directora

##### Protocolo de entrevista:

“Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora”

##### 1. Objetivo

La entrevista aplicada a la directora permitirá recoger información relevante para describir el estilo de liderazgo que presenta e identificar espacios de participación para docentes y alumnos en la escuela.

##### 2. Administración

- Lugar: sala de dirección del centro educativo
- Sujetos: una directora de un centro educativo.
- Tiempo aproximado: 60 minutos
- Entrevistadora: responsable de la investigación

##### 3. Formato

- Título: Acercamiento al estilo de liderazgo de la directora
- Datos Generales: nombre, formación profesional, años de experiencia en el cargo, tiempo como director (a) en el centro.
- Ítems:
  - A) Percepción sobre la gestión escolar y de su rol como director
  - B) Relación Director – Docentes / Alumnos
  - C) Toma de decisiones y ejercicio del poder
  - D) Espacios y niveles de participación para docentes y alumnos

## Guía de Entrevista 1 – Directora

“Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora”

### I. Datos Generales

1. Nombre completo
2. ¿Qué formación profesional tiene Ud.?
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene Ud. como director (a)?
4. ¿Hace cuánto tiempo que dirige este centro educativo?

### II. Percepción sobre la gestión escolar y del rol de director (a)

5. ¿Cómo describe Ud. su rol de director?
6. En términos generales ¿qué aspectos considera Ud. centrales en la gestión de este centro educativo?
7. ¿cómo describiría Ud. a este centro educativo?

### III. Relación Director – Docentes / Alumnos

8. ¿En qué circunstancias se relaciona Ud. con los docentes?
9. ¿Cómo prefiere que se dé esa relación? (De manera personal, en reuniones, prefiere delegar)
  - a) ¿Cuándo Ud. prefiere la interrelación cara a cara?
  - b) ¿Cuándo prefiere una reunión?
  - c) ¿Suele delegar a otros la comunicación con los docentes?
10. Cuando Ud. se comunica con los docentes ¿qué aspectos suele abordar?
11. ¿En qué circunstancias se relaciona Ud. con los alumnos?
  - a) ¿Cómo se da esa relación?
12. Cuando Ud. se comunica con los alumnos ¿qué aspectos suele abordar?
13. ¿Es Ud. quien se acerca a los docentes o alumnos o ellos se acercan a Ud.?
  - a) (si no se acercan) ¿por qué cree Ud. que no se acercan?

### IV. Toma de decisiones y ejercicio del poder

14. Podría decirme Ud. ¿quién o quiénes toman parte de las decisiones sobre la gestión del centro educativo?

15. ¿por qué estas personas toman parte en la toma de decisiones?
- a) (Si menciona que el director toma las decisiones) ¿qué tipo de decisiones toma Ud?
- b) (Si menciona que los profesores toman decisiones) ¿Qué tipo de decisiones toman los profesores? Podría explicarnos algunos casos
- c) (Si menciona que los alumnos toman decisiones) ¿Qué tipo de decisiones toman los alumnos? Podría explicarnos algunos casos
- d) ¿Cómo son convocados a tomar decisiones?
16. (Si menciona consenso, acuerdos) ¿qué acciones se siguen para llegar a consensos?
17. Ud. percibe que frente a su gestión hay grupos de oposición o apoyo? En caso mencione grupos de oposición:
- a) ¿qué actitud tiene la oposición?
- b) ¿Cómo trabaja Ud. con sus opositores?
- c) ¿Cómo reaccionan ellos?
18. (Si menciona conflictos) Cuando acontece un conflicto en la escuela ¿qué acciones suele tomar Ud?

#### V. Espacios y niveles de participación para docentes y alumnos

19. ¿Qué espacios vinculados a la gestión existe en el centro educativo para los docentes?
20. ¿Qué temáticas se abordan en esos espacios?
21. ¿Qué espacios vinculados a la gestión existe en el centro educativo para los alumnos?
- ¿Qué temáticas se abordan en esos espacios?
22. ¿Cuáles de estos considera Ud. los más importantes? ¿por qué?
23. De acuerdo al presente cuadro que grafica los grados de participación que puede existir en una escuela (mostrar tarjetas 1...7) ... ¿podría decirnos en qué nivel de participación se encuentran los docentes?
24. ¿Podría explicar en qué circunstancias tienen tal participación?
25. De acuerdo al presente cuadro que grafica los grados de participación que puede existir en una escuela (mostrar tarjetas 1...7) ... ¿podría decirnos en qué nivel de participación se encuentran los docentes?
26. ¿Podría explicar en qué circunstancias tienen tal participación? ¿por qué?

Tarjetas empleadas:

información	consulta	propuesta	delegación	Co-decisión	co-gestión	autogestión
-------------	----------	-----------	------------	-------------	------------	-------------

## b. Docentes

Protocolo de entrevista:

“Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora”

### 1. Objetivo

La entrevista aplicada a los profesores permitirá el cruce de información con la proporcionada en la entrevista a la directora contribuyendo a contar con un panorama más amplio para la descripción del estilo de liderazgo que presenta la directora y la identificación de espacios de participación para docentes y alumnos en la escuela.

### 2. Administración

- Lugar: ambientes no formales del centro educativo
- Sujetos: nueve docentes por centro educativo (3 de oposición, 3 de actitud neutral y 3 de apoyo frente a la gestión del director).
- Tiempo aproximado: 30 minutos
- Entrevistadora: responsable de la investigación

### 3. Formato

- Título: Acercamiento a los estilos de liderazgo de directivos escolares
- Datos Generales: nombre, formación profesional, años de experiencia en la docencia, tiempo de trabajo en el centro educativo.
- Ítems:
  - A) Percepción sobre la gestión escolar y del rol del director
  - B) Relación del director con docentes / alumnos
  - C) Toma de decisiones y ejercicio del poder
  - D) Espacios y niveles de participación para docentes y alumnos

## Guía de Entrevista 2 - Docentes

### Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora

#### I. Datos Generales

1. Nombre completo
2. ¿Qué formación profesional tiene Ud.?
3. ¿Cuánto tiempo hace que se inició en la carrera docente?
4. ¿Hace cuánto tiempo que enseña en este centro educativo?

#### II. Percepción sobre la gestión escolar y del rol de la directora

5. ¿Cómo percibe Ud. el rol del director? ¿cómo describiría el rol que desempeña?
6. En función a ese rol ¿cómo percibe usted a esta escuela?
7. En términos generales ¿qué considera Ud. Que es lo más importante para el director en la gestión del centro educativo?

#### III. Relación de la directora con los docentes y alumnos

8. ¿En qué circunstancias se relaciona (el director) con los docentes y alumnos?
9. ¿Cómo prefiere (el director) desarrollar esa relación? (De manera personal, en reuniones, prefiere delegar)
  - a) ¿Cuándo es que el director prefiere la relación cara a cara? ¿Cuándo prefiere una reunión? o ¿En qué circunstancias prefiere delegar a otros esa relación?
10. Cuando la directora se comunica con los profesores ¿qué aspectos prefiere abordar?
11. Cuando la directora se comunica con los alumnos ¿qué aspectos prefiere abordar?

#### IV. Toma de decisiones y ejercicio del poder

12. De acuerdo a lo que Ud. observa en el centro educativo, podría decirme ¿Quién o Quiénes toman parte en las decisiones sobre la gestión del centro educativo?
  - a) (Si el director toma las decisiones) ¿qué tipo de decisiones toma el director?
  - b) (Si los profesores toman decisiones) ¿Qué tipos de decisiones toman los profesores?
  - c) (Si los alumnos toman decisiones)¿Qué tipo de decisiones toman los alumnos?
  - d) ¿Cómo son convocados a tomar decisiones?

## V. Espacios de participación para docentes y alumnos

13. ¿Qué espacios de participación vinculados a la gestión del centro educativo se promueven para los docentes?
14. ¿qué temáticas se abordan en estos espacios?
15. ¿Qué espacios de participación vinculados a la gestión del centro educativo se promueven para los alumnos?
16. ¿qué temáticas se abordan en estos espacios?
17. ¿Cuáles de estos considera Ud. que son los más importantes para el director? ¿por qué?
18. Teniendo en cuenta los niveles de participación en la toma de decisiones (mostrar tarjetas 1...7) ¿podría decirnos cómo participan los profesores en la toma de decisiones? ¿Podría explicar en qué circunstancias tienen tal participación? ¿por qué considera Ud. que se participa de esa manera?
19. Teniendo en cuenta los niveles de participación en la toma de decisiones (mostrar tarjetas 1...7) ¿podría decirnos cómo participan los alumnos en la toma de decisiones? ¿Podría explicar en qué circunstancias tienen tal participación? ¿por qué considera Ud. que se participa de esa manera?

Agradecimientos.

Tarjetas empleadas:

información	consulta	propuesta	delegación	Co-decisión	co-gestión	autogestión
-------------	----------	-----------	------------	-------------	------------	-------------

### c. Alumnos

#### Protocolo de entrevista:

#### “Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora”

1. Objetivo: la entrevista aplicada a los alumnos permitirá el cruce de información con la proporcionada en la entrevista a la directora contribuyendo a contar con un panorama más amplio para la descripción del estilo de liderazgo que presenta y la identificación de espacios de participación para docentes y alumnos en la escuela.
2. Administración
  - Lugar: ambientes del centro educativo
  - Sujetos: dos grupos de seis alumnos, de los grados de 3° a 5° de secundaria.
  - Tiempo aproximado: 40 minutos
  - Entrevistadora: responsable de la investigación
3. Formato
  - Título: Acercamiento a los estilos de liderazgo de directivos escolares
  - Datos Generales: nombre, año de estudio, tiempo de estudio en el centro educativo.
  - Ítems:
    - A) Percepción sobre la gestión escolar y el rol de la directora
    - B) Relación de la directora con docentes y alumnos
    - C) Toma de decisiones
    - D) Espacios de participación para alumnos

### Guía de Entrevista 3 - Alumnos

#### Acercamiento al estilo de liderazgo político de la directora

##### I. Datos Generales

1. Nombre completo
2. ¿En qué año estás?
3. ¿Hace cuánto tiempo que estudias en este centro educativo?

##### II. Percepción sobre la gestión escolar y del rol de la directora

4. Según tu punto de vista ¿cómo describirías el rol que desempeña el director de este centro educativo?
5. Y ¿cómo describirías a tu centro educativo?
6. En términos generales ¿qué consideras tú que es lo más importante para el director en (la conducción – gestión del) el centro educativo?

##### III. Relación Director – Docentes y Alumnos

7. ¿El director suele mantener comunicación con los alumnos del centro educativo?
8. ¿En qué circunstancias se relaciona (el director) con los alumnos?
9. ¿Cómo prefiere (el director) desarrollar esa relación? (De manera personal, en reuniones, prefiere delegar)
  - a) ¿Cuándo es que el director prefiere relacionarse cara a cara? ¿Cuándo prefiere una reunión? o ¿En qué circunstancias prefiere delegar a otros esa relación?
  - b) Cuando el director interactúa con los alumnos ¿qué aspectos prefiere abordar?

##### IV. Toma de decisiones y ejercicio del poder

10. De acuerdo a lo que tú observas en el centro educativo, podrías decirme ¿Quién o quiénes toman parte en las decisiones sobre la gestión (conducción) del centro educativo?
  - a) (Si los alumnos toman decisiones) ¿Qué tipo de decisiones toman los alumnos?
  - b) ¿Cómo son convocados a tomar decisiones?

## V. Espacios de participación para docentes y alumnos

11. ¿Qué espacios de participación (vinculados a la gestión del centro educativo) se promueven para los alumnos?
12. ¿qué temas se abordan en estos espacios?
13. ¿Cuáles de estos consideras tú que son los más importantes para el director? ¿por qué?
14. Teniendo en cuenta los niveles de participación en la toma de decisiones (mostrar tarjetas 1...7) ¿podrías decirnos cómo participan los alumnos en la toma de decisiones? ¿Podrías explicarnos en qué circunstancias tienen tal participación? ¿por qué consideras tú que se participa de esa manera?

## Agradecimientos

Tarjetas empleadas:

información	consulta	propuesta	delegación	Co-decisión	co-gestión	autogestión
-------------	----------	-----------	------------	-------------	------------	-------------

## 2.2 Grupo focal con alumnos

### Protocolo de grupo focal

“Identificación de espacios y grados de participación de alumnos en la gestión escolar”

#### 1. Población Objetivo:

Alumnos del centro educativo de nivel de secundaria, de los grados 3°, 4° y 5° de secundaria:

- a) Policías Esclares
- b) Brigadieres
- c) Policía ecológica
- d) Estudiantes que no participen en estos espacios pero son reconocidos por sus compañeros como líderes de opinión.

#### 2. Muestra de alumnos:

Dos grupos de 6 a 8 alumnos. Se conformarán grupos mixtos: según sexo y representación escolar.

#### 3. Objetivo:

##### Objetivo General:

Recoger información relevante sobre la participación de alumnos en el centro educativo, que permita identificar espacios, temáticas y niveles de participación en la gestión escolar.

##### Objetivos específicos:

- Identificar los diferentes escenarios de participación que existen en a escuela.
- Describir las temáticas de cada uno de los escenarios identificados, especialmente los vinculados a la gestión escolar.
- Identificar los niveles de participación que permiten cada uno de estos espacios.
- Analizar la relación entre el estilo de liderazgo del director y la promoción de espacios de participación.

#### 4. Metodología:

- 4.1 El método aplicado al grupo focal será participativo ya que permitirá a los alumnos expresar sus opiniones de manera abierta.
- 4.2 La selección de alumnos se realizó teniendo en cuenta la representación estudiantil para el caso de policías escolares, brigadieres, policías ecológicos y municipio escolar; así como el liderazgo de opinión entre sus pares, para el caso de alumnos que no participan en alguna organización o representación estudiantil.
- 4.3 El equipo
- Moderadora: responsable de la investigación
  - Relatora: una persona de apoyo

#### 5. Desarrollo de la metodología:

Momentos	Tiempo
Bienvenida e introducción al tema	3'
Presentación del Equipo y de participantes	7'
Preguntas introductorias	10'
Preguntas de contenido	40'
Resumen	5'
Total	1h5'

6. Observaciones: el Grupo Focal debe recoger información en el contexto de la gestión de la anterior directora (hasta mayo de 2004).

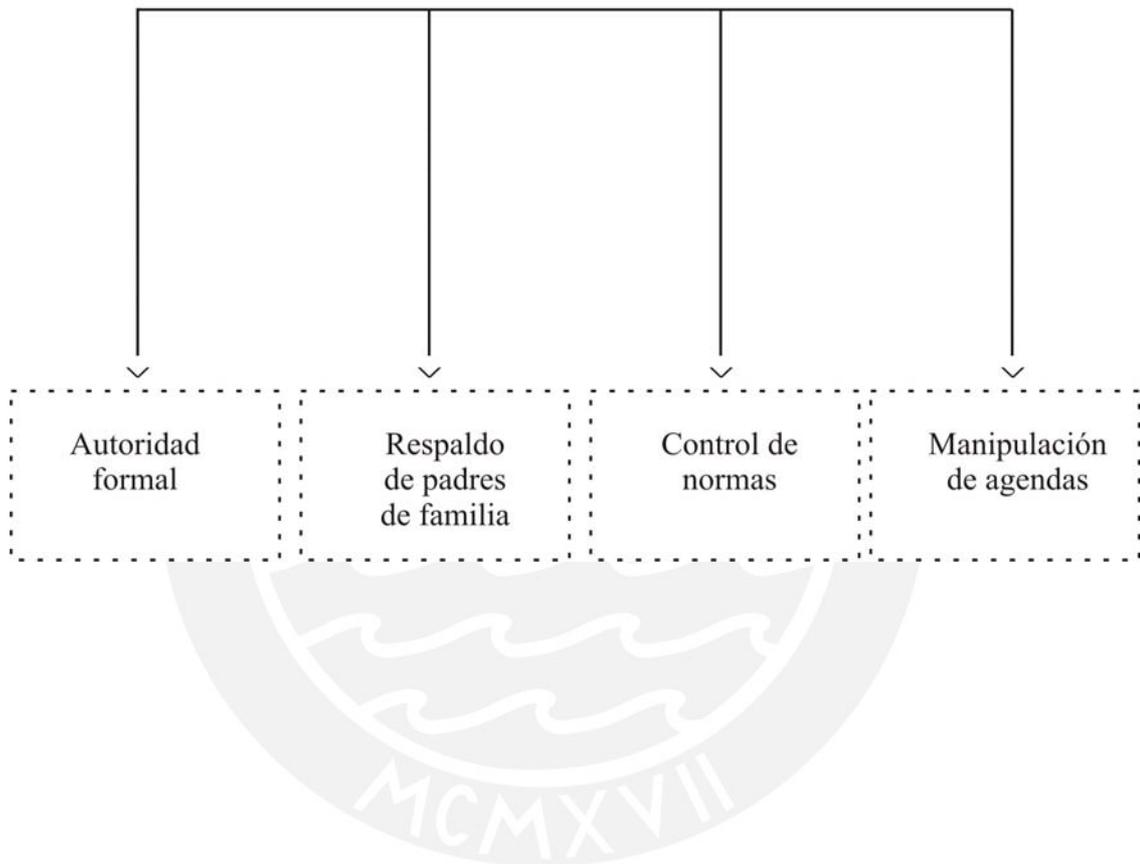
## Guía temática de Grupo Focal

“Identificación de espacios y grados de participación de alumnos en la gestión escolar”

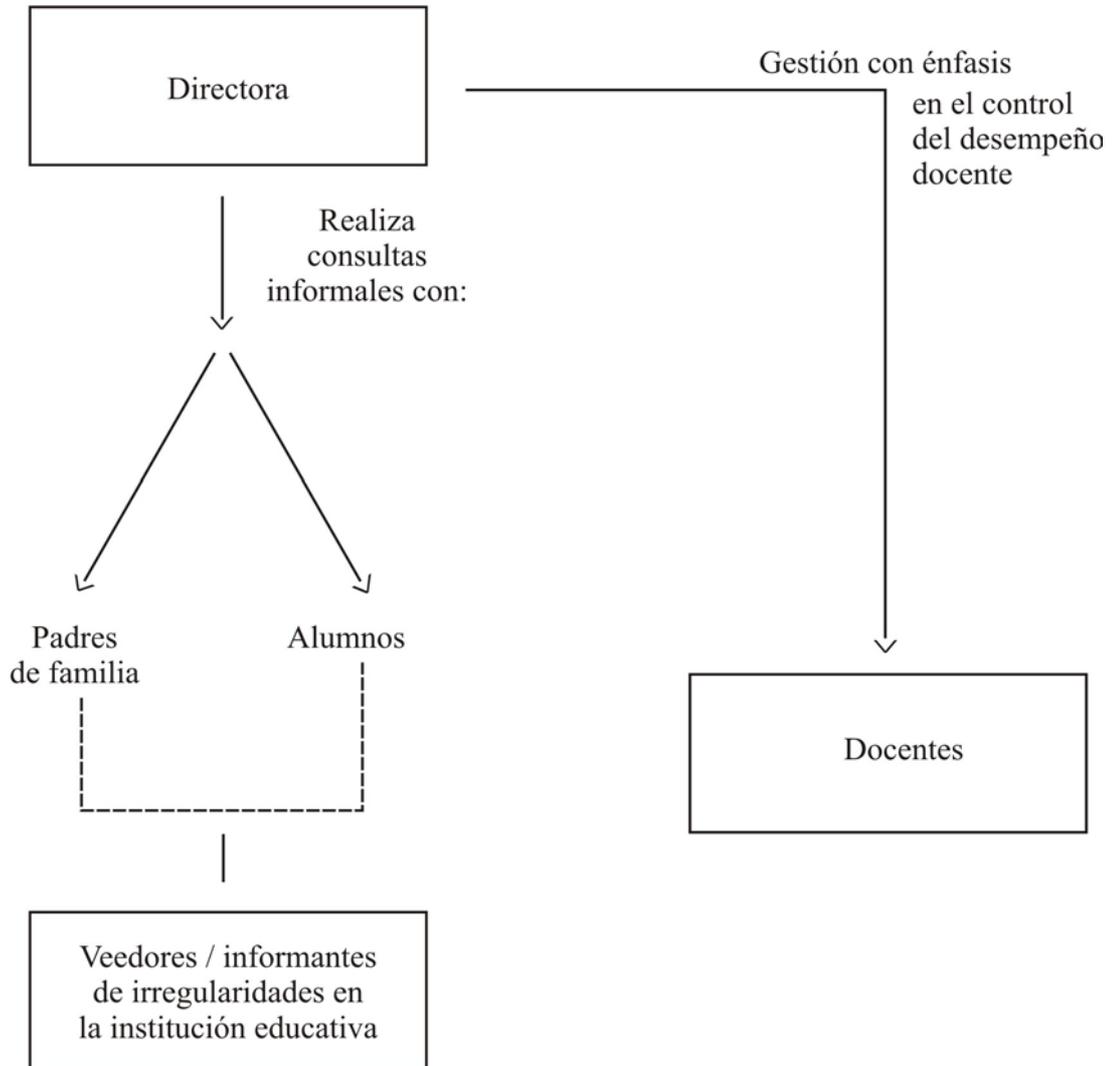
1. Bienvenida e introducción al tema
2. Presentación
  - Presentación del equipo entrevistador
  - Presentación de participantes: nombre, grado, cargo
3. Preguntas introductorias
  - 3.1 ¿cuál es el rol que desempeñan en el centro educativo? ¿cómo lo describirían?
  - 3.2 ¿qué es lo primero que se les viene a la mente cuando hablamos de “participación”?  
(hacer un resumen)
4. Preguntas de contenido
  - 4.1 ¿Cómo participan ustedes en el centro educativo? (feria escolar, olimpiadas, campeonatos, municipio escolar, Consejo Educativo Institucional, paseos, otros)
  - 4.2 ¿podrían describir en qué consiste esa participación? (¿qué papel cumplen los alumnos?, (antes, durante, después)
  - 4.3 ¿qué temáticas se desarrollan con esa participación? ¿qué objetivo tiene esa participación? (aprendizaje, esparcimiento, diversión, toma de decisiones, otros).
  - 4.4 ¿quiénes promueven la participación de los alumnos en el centro educativo? ¿cómo lo hacen? (docentes, auxiliares, sub director, directora, padres de familia)
  - 4.5 (si no mencionan a la directora) ¿qué papel cumplía la directora en la participación de los alumnos?
  - 4.6 ¿los alumnos toman parte en las decisiones del centro educativo? (SI) ¿cómo? Dar ejemplos. (NO) ¿por qué creen ustedes que no lo hacen? ¿en qué decisiones consideran ustedes que deben participar los alumnos? (información, consulta, propuesta, delegación, co-decisión, co-gestión, autogestión)
  - 4.7 Si tuvieran que describir a la directora en breves palabras ¿qué dirían?  
(percepciones en torno a la comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos)
  - 4.8 ¿cuál creen ustedes que debería ser el rol de la persona que dirige el centro educativo en la participación de alumnos en la gestión escolar?
  - 4.9 Resumen: buscar que lo expresado por los participantes sea de su conformidad.

Anexo 3: Figuras

3.1 Fuentes de poder de la dirección

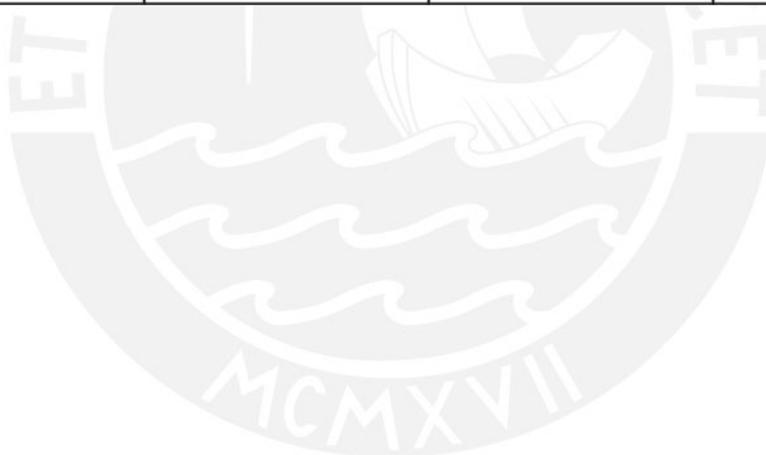


3.2 Estrategias de control de la dirección

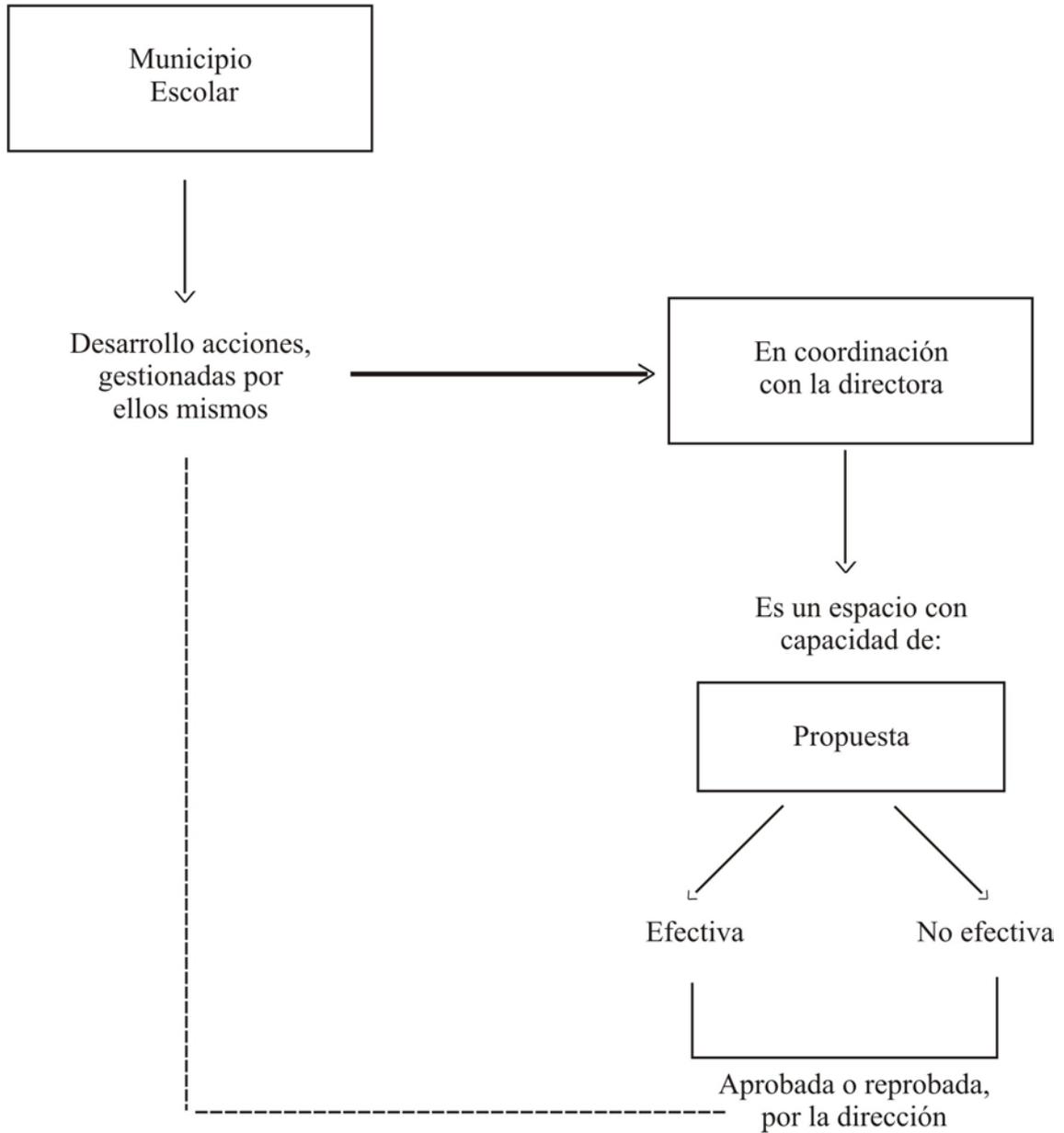


3.3 *Niveles de participación alcanzados por los diferentes actores en tres aspectos de la gestión escolar*

Actores \ Aspectos	Plan de trabajo anual	Reglamento Interno	Gestión de Recursos Financieros
Directora	decisión	decisión	decisión
Docente	co-gestión	Información	delegación no efectiva
Alumnos	colaboración	información	—



3.4 *Participación del Municipio Escolar*



3.5 *Asuntos de interés de participación de los alumnos*

