

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



EL EJERCICIO DE PODER DE 5 DIRECTORES DE ESCUELAS PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación
con mención en Gestión de la Educación que presenta:

Gino Angello Cusinga Díaz

Asesor:

Joel Alberto Rojas Hernández

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Joel Alberto Rojas Hernández, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis de maestría titulada “El ejercicio de poder de directores de escuelas privadas de lima metropolitana, del asesorado Gino Cusinga, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 5%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01 de abril del 2024
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha

Lima, 22 de abril del 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Rojas Hernández, Joel Alberto	
DNI: 70435340	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8373-5955	

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de analizar cómo el director de escuela privada de Lima metropolitana ejerce su poder. Para ello, se hace especial énfasis en describir las estrategias de poder que usan en su gestión escolar para, de este modo, comprender el constructo del poder que tienen las autoridades institucionales directivas en el nivel de Educación Básica Regular (EBR). Se decidió investigar el testimonio de cinco directores, de ambos géneros, que han ejercido su labor en escuelas privadas de Lima metropolitana, y que cuentan con más de 5 años de trayectoria profesional en este nivel. La metodología adoptada se enmarca en un enfoque cualitativo para comprender las experiencias subjetivas del fenómeno del poder y, además, se usó un método de corte fenomenológico para profundizar en la experiencia. Como técnica, se coordinaron entrevistas a profundidad a los cinco directores informantes y se aplicó una guía de entrevista validada por expertos y una prueba piloto. Después de ello, el análisis de los hallazgos se lleva a cabo mediante la técnica de codificación abierta y axial. En suma, las conclusiones de la investigación revelan que el constructo del poder está intrínsecamente vinculado al servicio y al establecimiento de sólidos vínculos humanos con los demás actores escolares. Respecto al ejercicio de poder, principalmente, destacan las estrategias de poder que busquen prevenir y controlar conflictos, fomentar la gestión participativa, usar estratégicamente tácticas comunicativas en esta forma de relacionarse con los otros miembros escolares. En principio, estas estrategias buscan afianzar un óptimo clima escolar.

Palabras clave: gestión escolar, micropolítica escolar, constructo de poder, estrategias de poder, director de escuela

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the principal of a private school in Lima city exercises his/her power. Special emphasis is placed on describing the power strategies used in school management to understand the notion of power held by institutional authorities at the level of Basic Education. The decision was made to investigate the testimony of five directors, of both genders, who have worked in private schools in Lima city and have more than 5 years of professional experience at this level. The methodology adopted falls within a qualitative approach to understand the subjective experiences of the power phenomenon, and a phenomenological method was used to delve into the experience. As a technique, in-depth interviews were coordinated with the five informants, using an interview guide validated by experts and a pilot test. Afterward, the analysis of the findings is carried out using the open and axial coding technique. In summary, the research conclusions reveal that the construct of power is intrinsically linked to service and the establishment of strong human connections with other school stakeholders. Regarding the exercise of power, the strategies that stand out are those aimed at preventing and controlling conflicts, promoting participatory management, and strategically using communicative tactics in their interactions with school members. Essentially, these strategies seek to strengthen an optimal school climate.

Keywords: school management, school micropolitics, power construct, power strategies, school director.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE	4
CAPÍTULO I	4
MARCO CONTEXTUAL-NORMATIVO	4
1.1. MARCO NORMATIVO DE LA GESTIÓN ESCOLAR PERUANA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA	4
1.1.1. Legislación y normativas aplicables a la gestión escolar	4
1.1.2 Contexto micropolítico de la gestión escolar: convivencia y conflictos	6
1.1.3 El director de escuela peruana	7
1.2. COMPETENCIAS DIRECTIVAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR	9
1.2.1 Gestión de la convivencia escolar	10
1.2.1.1 Gestión del clima escolar y los conflictos	10
1.2.1.2 Gestión con participación democrática en la escuela	12
1.2.2 Estrategias de poder asociadas a la gestión escolar presentes en documentos normativos	13
MARCO CONCEPTUAL	17
1.3. APROXIMACIONES AL CONSTRUCTO DEL PODER DEL DIRECTOR DE ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA	17
1.3.1. Principales ámbitos de análisis del constructo del poder del director escolar	17
1.3.1.1. Autoridad e influencia como dimensiones del poder del director de escuela	18
1.3.1.1.1 El poder y sus bases empíricas	19
1.3.1.2 actores escolares relevantes	21
1.3.1.2.1. Docentes	22
1.3.1.2.2. Padres de familia	23
1.3.1.2.3 Estudiantes	23
1.3.1.3. Dinámicas micropolíticas	24
1.3.1.3.1. Dinámicas interpersonales	25
1.3.1.3.2. Dinámicas con los grupos del poder	26
1.3.1.4 Cómo se ejerce el poder: Estrategias y tácticas	27
1.4. ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS DE PODER	28
1.4.1. Estrategias de poder personal y tácticas de influencia del director	28
1.4.1.1. Estrategias de poder personal	28
1.4.1.2. Tácticas de influencia	30
1.4.2. Estrategias de poder organizacional y tácticas de control	31
1.4.2.1. Estrategias de poder organizacional	32
1.4.2.2. Tácticas de control	33
SEGUNDA PARTE	36
CAPÍTULO II	36
DISEÑO METODOLÓGICO	36
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	36
2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	37

2.2.1 Objetivo general:	37
2.2.2 Objetivos específicos:	37
2.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	38
2.4. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	39
2.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	40
2.6. RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS	41
2.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS	42
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	44
3.1. CONSTRUCTO DE PODER DEL DIRECTOR DE ESCUELA	45
3.1.1. D1 - Director de diferentes estilos	46
3.1.2. D2 - Directora con carácter humano	49
3.1.3. D3 - Directora general de un colegio EBR católico pastoral	53
3.1.4. D4 - Director de un colegio EBR con enfoque alternativo	57
3.1.5. D5 - Directora de Primaria de un colegio católico pastoral	61
3.2. LOS CONFLICTOS COMO CONTEXTO DE EMERGENCIA DEL PODER	64
3.2.1. Conflictos con padres de familia	65
3.2.2. Conflictos entre y con estudiantes	69
3.2.3. Conflictos en torno a los docentes	73
3.3. ESTRATEGIAS DE PODER DE LA GESTIÓN ESCOLAR	76
3.3.1. Estrategias de prevención de conflictos	77
3.3.1.1. Empoderar a la comunidad escolar	77
3.3.1.2. Sostener una Estructura Organizativa Funcional	81
3.3.1.3. Talleres y eventos para padres de familia	86
3.3.2. Estrategias de control de conflictos	90
3.3.2.1. Enfoque sistémico	91
3.3.2.2. Trabajo reflexivo	93
3.3.2.3. Autorregulación estudiantil	95
3.3.3. Estrategias de gestión participativa	96
3.3.4. Tácticas de comunicación	101
3.3.4.1. Comunicación Asertiva	101
3.3.4.2. Persuasión	104
3.3.4.3. Negociación	107
3.3.4.4. Medios virtuales de comunicación	108
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	123

INTRODUCCIÓN

La temática central de esta investigación gira en torno al ejercicio de poder por parte de los directores de escuela, una problemática relevante para investigar en el complejo tema de la gestión escolar. Para abordarla, se parte de la necesidad por comprender las complejas interacciones sociales entre los miembros de la escuela. De este modo, se busca examinar estas interacciones desde la óptica de la autoridad administrativa y explorar cómo se cristalizan en el constructo del poder que los directores han forjado a lo largo de su trayectoria profesional. En este contexto, el problema de investigación que guía este estudio se formula de la siguiente manera: ***¿cómo ejercen su poder cinco directores de colegios de Educación Básica Regular (EBR) privadas de Lima Metropolitana?***

La justificación de llevar a cabo esta investigación se sustenta en la importancia crucial de profundizar en las estrategias y tácticas empleadas por los directores para ejercer su poder y control en la escuela (Ball, 1989; Blase y Anderson, 1995; Contreras, 2005). En este sentido, se busca profundizar y detallar cómo estas estrategias repercuten en el despliegue de sus competencias directivas (Minedu, 2014, 2015, 2019). Dada la centralidad del director en la gestión escolar, examinar las acciones vinculadas a su ejercicio del poder resulta esencial para desentrañar las complejidades y dinámicas presentes en el contexto educativo bajo la perspectiva de la micropolítica escolar, enfoque teórico que considera a la escuela como un espacio potencialmente conflictivo.

Los objetivos de esta investigación se dividen en dos niveles: uno general y dos específicos. En términos generales, se busca analizar de manera exhaustiva cómo se ejerce el poder por parte de cinco directores de escuelas privadas en Lima Metropolitana. En un nivel más detallado, se plantea describir el constructo del poder desde la perspectiva de estos directores, así como explorar las estrategias y tácticas que emplean para fortalecer su gestión escolar. Estos objetivos específicos están diseñados para proporcionar una comprensión integral de la manifestación y

aplicación del poder en el liderazgo escolar privado, considerando tanto sus dimensiones conceptuales como prácticas.

La presente investigación se vincula estrechamente con las líneas de investigación relacionadas con las organizaciones educativas, desde el enfoque teórico de la micropolítica educativa y, más específicamente, en su ejercicio, o las estrategias, de poder. De este modo, el estudio se inscribe en el eje de la micropolítica escolar al explorar cómo los directores de escuela ejercen su poder y liderazgo en el contexto educativo, analizando las estrategias utilizadas y las prácticas sociales que emergen de estas interacciones. Al situarse dentro de este marco, la investigación contribuye a un entendimiento profundo de las dinámicas micropolíticas en las instituciones educativas y su impacto en la gestión escolar.

La metodología adoptada en este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo porque está orientado a comprender la subjetividad de los directores en relación con su rol y ejercicio del poder. Para profundizar en esta comprensión, se ha empleado un método de corte fenomenológico, diseñado con el fin de ahondar en la experiencia y el significado del poder para las autoridades de colegios privados. La recolección de datos se aplicó a través de entrevistas en profundidad realizadas a cinco informantes, todos directores de Educación Básica Regular (EBR) de colegios privados en Lima Metropolitana. Este enfoque metodológico se fundamenta en la intención de capturar las experiencias y perspectivas subjetivas de los directores no solo para describir sus estrategias gestoras, sino también para analizar el constructo de poder en su función directiva.

En cuanto a las conclusiones derivadas de la investigación, los directores, más allá de su autoridad formal, emergen como líderes éticos, humanistas y morales, que modelan un comportamiento positivo y enfocan su labor a un valor ético, como responsabilidad y/o servicio a la comunidad. Por otro lado, la influencia que ejerce el director se fundamenta en sólidos vínculos humanos y sociales, que subrayan la importancia de manejar habilidades políticas y ejercer una influencia interpersonal positiva. Respecto a las estrategias, se destaca la necesidad de medidas preventivas

y correctivas para abordar los conflictos, centradas en sostener un clima escolar funcional y armonioso. Asimismo, la gestión de los directores se caracteriza por una gestión participativa, donde prima la colaboración y toma de decisiones colectivas, enfocadas en el diálogo y la integración de diversas voces. En última instancia, destaca la importancia de manejar hábilmente habilidades comunicativas, como la persuasión y comunicación asertiva, en todas las facetas de su trabajo a diario. En resumen, el constructo del director escolar se define como el de un mediador activo, que desempeña un papel crucial en la gestión institucional, pues cristaliza múltiples dimensiones de las complejas interacciones sociales que suscitan en la escuela.

Sin embargo, es importante señalar los límites de este estudio. La dificultad para generalizar hallazgos a poblaciones más amplias, inherente a su naturaleza cualitativa, es importante de señalar. Dado que se trata de hallazgos subjetivos, sobre la interpretación de cada director, esta interpretación de datos debe ser considerada con cuidado porque no es generalizable y está limitada a un contexto particular, de colegios privados. Por ello, la contextualización limita la aplicabilidad de los resultados a otros contextos educativos, como el de la educación básica pública. En consecuencia, este trabajo es un punto de partida para una interpretación comprensiva y contextualizada de la micropolítica escolar en otros ámbitos fuera de este marco.

La estructura de la tesis se compone de tres capítulos fundamentales. El primero abarca el marco de investigación, que incluye un marco conceptual y un marco normativo-contextual, que fundamentan el estudio. El segundo capítulo se dedica al diseño metodológico, detallando la metodología y métodos empleados para la recolección y análisis de datos. El tercer capítulo engloba el análisis de resultados y la discusión, donde se presentan e interpretan los hallazgos. Finalmente, el cuarto capítulo comprende las conclusiones y recomendaciones, que sintetizan los resultados y proponen orientaciones para futuras investigaciones y sugerencias prácticas para la gestión escolar con un enfoque micropolítico.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL-NORMATIVO

1.1. MARCO NORMATIVO DE LA GESTIÓN ESCOLAR PERUANA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA

En este capítulo, se aborda el contexto normativo que rige la gestión escolar desde una perspectiva del poder porque es fundamental comprender las regulaciones y leyes que determinan los límites y responsabilidades del director, así como el impacto que tiene su gestión en el entorno educativo. En este sentido, se demarcan las leyes y normativas que son aplicables a las escuelas peruanas EBR (educación básica regular), con el objetivo de situar legalmente el contexto de la gestión escolar y el perfil del director peruano.

1.1.1. Islación y normativas aplicables a la gestión escolar

A partir del siglo XX, la gestión escolar es entendida desde una visión sistémica, como un campo de acción complejo que está enmarcado en modelos de gestión y cada uno se comprende desde enfoques teóricos contemporáneos (Unesco, 2011). Desde la segunda mitad de los años 90, el modelo comunicacional es el enfoque predominante en la gestión de escuela porque con este se prioriza el valor del lenguaje como mediador entre el líder institucional y sus miembros. Ahora bien, para administrar exitosamente este modelo de gestión, el director debe manejar un conjunto de destrezas comunicacionales y cooperativas, tomar decisiones gestoras que involucren a la comunidad y delegar funciones que empoderen la participación de los otros miembros.

En el contexto peruano, se toma en cuenta la legislación y las normativas que establecen pautas y responsabilidades para los directores de escuela. Entre las

principales leyes de políticas educativas a nivel nacional, se encuentra la Ley General de Educación (N° 28044) que resalta el rol del director como “la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa [...] es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional, y administrativo” (Ley N° 28044). En este sentido, su autoridad legítima carga con la responsabilidad legal de la escuela a nivel administrativo e institucional, pero también debe forjar un liderazgo institucional de corte pedagógico y comunitario que involucre a los actores de la escuela (Minedu, 2014).

Para guiar estos lineamientos normativos, existen instrumentos de gestión (II.GG.) que les sirven de apoyo o guía al director. Entre ellos, tenemos al Proyecto Educativo Nacional (PEN), el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), Marco del desempeño del buen directivo (Minedu, 2015) y el Manual de Gestión Escolar (Unesco, 2011). Estos definen los lineamientos generales que el director debe tomar en cuenta para gestionar la convivencia escolar de manera responsable, autónoma y, con ello, reconocer que su gestión requiere de la participación de los otros miembros en espacios estratégicos para sostener el funcionamiento de la escuela.

En líneas generales, la normativa busca garantizar una gestión responsable, transparente y orientada al logro de un modelo de gestión comunicacional (Unesco, 2011) con un enfoque de liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes (Minedu, 2014, 2015). En este sentido, la legislación y las normativas aplicables a la gestión escolar son el marco normativo de partida para comprender los alcances del poder del director. Específicamente, el ejercicio de su poder resulta desafiante porque dos competencias importantes que sostienen los II. GG. consisten en mantener una óptima convivencia escolar y delegar la participación democrática de la comunidad educativa. Para ello, es necesario comprender no solo su campo de acción como autoridad, sino también su campo de acción comunicativo, de influencia y liderazgo, como actor que lidera mientras interactúa con los otros miembros escolares y conduce, o monitorea, los proyectos educativos, curriculares y administrativos.

1.1.2. contexto micropolítico de la gestión escolar: convivencia y conflictos

Como se mencionó, la gestión escolar se enmarca en un campo de acción sistémica y organizacional que se sitúa en un contexto del modelo comunicacional, donde el lenguaje resulta un instrumento esencial para tomar decisiones, lograr acuerdos, delegar funciones, compartir responsabilidades (Unesco, 2011). Desde lo normativo, su labor se distribuye en cuatro dimensiones: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. En primer lugar, la dimensión institucional se enfoca en la estructura formal e informal para el desarrollo individual y colectivo de los miembros escolares. En segundo lugar, la dimensión administrativa consiste en acciones y estrategias de gestión de recursos, así como el control de la información y respetar la normatividad de la institución. En tercer lugar, la dimensión pedagógica está enfocada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la dimensión comunitaria consiste en las interacciones sociales mediante integración, participación comunitaria y alianzas estratégicas.

Ahora bien, respecto a las interacciones sociales y micropolíticas dentro de la gestión, la autoridad burocrática del director se encuentra relacionada a las dos primeras, la institucional y administrativa, mientras que en las dos últimas (pedagógica y comunitaria) predomina su influencia y liderazgo pedagógico y comunitario (Unesco, 2011). Para fortalecer la gestión institucional y pedagógica requiere, de todas maneras, de la participación de los diferentes grupos de interés (o *stakeholders*), entre ellos los docentes y padres de familia. En efecto, los padres de familia pueden participar activamente en las actividades escolares, apoyar en la implementación de proyectos educativos o brindar asesoramiento en las diferentes áreas.

Un factor importante de la gestión escolar, desde la micropolítica, es el clima escolar (Minedu, 2014, 2019), pues el director debe gestionar la institución mediante una óptima convivencia previniendo y solucionando los conflictos emergentes. En este sentido, es ingenuo creer que los conflictos se deben solamente a problemas de conducta y que el director puede solucionarlos exclusivamente apelando a un reglamento interno. Es más, la necesidad de una óptima convivencia exige que la dirección motive y busque adherir a la comunidad con el ejemplo. Para ello, su

influencia depende de complejas habilidades comunicativas, una actitud y comportamiento personal que inspire respeto, confianza y compromiso.

En suma, la gestión del director reside en un campo de acción complejo que se pone a prueba cuando maneja la convivencia entre los miembros de la escuela. En este proceso, es importante que tome en cuenta la participación de los miembros escolares porque refuerza vínculos en la comunidad y emerge una fuerte institución que lidia con los conflictos por el poder en vez de evitarlos y, además, solucionarlos mediante protocolos o mecanismos estratégicos de acción. Para ello, el director de escuela debe trabajar como un líder conciliador y justo, pero también motivador y confiable, que no solo busque resaltar su autoridad, sino enfocar su atención a su actitud y un comportamiento influyente.

1.1.3 El director de escuela peruana

En el contexto peruano, el director de escuela tiene una población de mayoría femenina (Minedu-ENDI remota, 2021) de 64.3% respecto a la población masculina, que consta de un 35.7%. La mayoría labora en nivel primaria e inicial y un 79% aproximadamente tiene titulación o grado. Centralmente, la población directiva tiene un liderazgo femenino tanto a nivel nacional, como en la ciudad de Lima metropolitana. Respecto a su poder, se puede señalar que el director es la máxima autoridad legal de la escuela, pero, como ya se mencionó, su campo de acción no se limita a su autoridad legal, ni al reglamento interno ni al control institucional, sino, más bien, a su influencia pedagógica y en la comunidad. Estas dependen principalmente de competencias comunicativas y habilidades interpersonales que influyen en sus vínculos con los miembros de la escuela. Ciertamente, un rol fundamental consiste en la movilización de recursos y medios para el funcionamiento regular de la institución y, como los recursos humanos de una escuela consisten en los docentes, equipo directivo, estudiantes y sus padres de familia, la dirección debe manejar estas interacciones sociales.

Un problema recurrente en la gestión de los recursos está relacionado con la convivencia escolar (Minedu, 2014, 2019). En este sentido, el director desempeña un papel clave, como autoridad, porque debe responsabilizarse por los conflictos y sus consecuencias, pero debe también usar estrategias y pensar cómo prevenirlos. Para lograr esta gestión de conflictos, su autoridad debe fomentar una convivencia pacífica y respetuosa mediante la implementación de un reglamento interno y con protocolos de prevención y resolución de conflictos. El ejercicio de su poder, como autoridad, consiste en presidir la disciplina y, con ella, fomentar una óptima convivencia escolar mediante protocolos formales que garantizan su responsabilidad gestora e institucional.

Asimismo, resulta importante comprender los trabajos empíricos sobre el director peruano. Un estudio previo de Blanca Contreras (2005) analiza la gestión escolar de una directora desde el enfoque de la micropolítica. Se concluye en el estudio que en la escuela emergen conflictos por la distribución del poder entre los grupos de interés, pues existen dinámicas micropolíticas entre el poder de la comunicación y de la toma de decisiones que afectan el estilo de liderazgo de la directora. Por otro lado, la tesis de Tafur (2018) resalta que, entre las más importantes competencias directivas, están el trabajo en equipo, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y el compromiso ético de un director. En general, ambas concluyen que el liderazgo de la dirección requiere de la forma en cómo influye el director en sus decisiones como también en su comportamiento y actitud con los docentes y padres de familia.

Además, dos tesis resaltan el valor que tienen las habilidades interpersonales en el liderazgo. En primer lugar, el estudio de Reque (2020) concluye que las habilidades interpersonales favorecen la convivencia, el clima de bienestar y la satisfacción laboral. En la misma línea, Torres (2020) comenta que el liderazgo del director se transmite con una actitud entusiasta segura y respetuosa en las relaciones interpersonales. También influye su comportamiento en la motivación e inspiración que suscita su liderazgo, como señala también Zúñiga (2010). Estas tesis estudian el rol del director en sus relaciones interpersonales y señalan que su actitud y comportamiento con los otros, mediante habilidades interpersonales, influencia,

liderazgo, forjan un factor predominante para la adhesión de los otros miembros a la escuela.

Finalmente, Freire y Miranda (2014) concluyen que la labor de los directores necesita de la colaboración de los docentes para implementar la programación curricular alineada a una visión común de la escuela que se centre en los aprendizajes. Con el fin de fomentar su apoyo, debe mantener una comunicación fluida y constante, además de que también tiene que motivar y adherir a los docentes como parte de la organización escolar. Esencialmente, el director debe articular esta colaboración de manera positiva y no podría hacerlo sin habilidades comunicativas, interpersonales ni estrategias organizacionales.

En este sentido, el director debe manejar competencias complejas, interpersonales y comunicativas, como liderar equipos de trabajo, fomentar el trabajo colaborativo y motivar a los docentes y demás miembros de la comunidad (Unesco, 2011; MINEDU, 2014). En consecuencia, es el responsable de liderar, coordinar y supervisar todas las actividades relacionadas con las cuatro dimensiones de gestión. El análisis detallado del rol y las competencias del director de escuela permitirá comprender mejor el contexto en el que se ejerce el poder en la gestión escolar. Esto sentará las bases para el posterior análisis de las estrategias de poder y tácticas de influencia del director, así como su impacto en la calidad educativa y el desarrollo de la comunidad escolar.

1.2. MPETENCIAS DIRECTIVAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

En este acápite, se abordan las principales competencias directivas (Minedu, 2014, 2019) que requieren un consciente ejercicio del poder en la gestión escolar. Cabe resaltar que estas competencias se enmarcan en la movilización de recursos humanos (Unesco, 2011), como la gestión del currículo o la toma de decisiones y principalmente se manifiestan mediante acciones sociales concretas y/o mecanismos estratégicos de

gestión. En este sentido, la convivencia escolar se subdivide en dos ámbitos: la gestión de los conflictos y de la participación democrática.

1.2.1. Gestión de la convivencia escolar

Según la norma que regula los instrumentos de gestión educativa en programas de educación básica (Minedu, 2019), el del *Buen desempeño directivo* (Minedu, 2014, 2015) y el *Manual de Gestión escolar* (Unesco, 2011), la convivencia y el clima escolar son competencias directivas fundamentales que pertenecen al primer dominio de Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes, con énfasis en la competencia 2, esto es, promover y sostener un clima escolar basado en el respeto y reconocimiento de la diversidad (Minedu, 2014). Comprender la gestión, desde una perspectiva micropolítica, implica analizar las relaciones de poder que influyen en el clima escolar (Desempeño 4), la gestión de conflictos (Desempeño 5) y cómo se fomenta la participación de los miembros de la comunidad (Desempeños 3 y 6).

1.2.1.1 Gestión del clima escolar y los conflictos

El director de escuela es un líder que ejerce una influencia pedagógica y moral, pero que también ostenta una autoridad legal y tiene responsabilidad administrativa de la institución (Minedu, 2014, 2019 y Unesco, 2011). Desde su influencia, el desempeño 4, asociado al clima escolar, sostiene que se debe establecer relaciones interpersonales positivas, propiciar el buen trato, inspirar respeto, solidaridad y empatía, además de tomar en cuenta necesidades e individualidades de los otros miembros de la escuela. Por lo tanto, se requiere de un líder atento a los otros, un modelo moral y pedagógico, debe evitar la discriminación y, por si no fuera poco, motivar un compromiso y adhesión de los otros miembros para optimizar el clima escolar.

En primer lugar, la influencia del director se refleja en su actitud y comportamiento con las otras personas mediante sus interacciones, sean positivas o negativas. Por ejemplo, al mostrar empatía y respeto hacia los miembros de la comunidad educativa, el director puede generar confianza y modelar una cultura de respeto mutuo. De este

modo, es un ejemplo de comportamiento y demuestra su responsabilidad y compromiso, no solo para evitar el conflicto, sino por sobre todo, para propiciar óptimas condiciones para el aprendizaje (Minedu, 2014, 2015, 2019). Resulta de suma importancia, entonces, que reflexione sobre su estilo personal con la comunidad tanto a nivel organizacional y administrativo como en su personalidad y vínculo con los otros miembros.

Además, su influencia también tiene un rol protagónico en los conflictos, pues, se suele pensar, que el director los gestiona mediante la disciplina o el reglamento interno. Aunque esta última es más una normativa disciplinaria, existen estrategias correctivas y disciplinarias tanto formales como informales. Por ejemplo, la constante tardanza de un docente puede exigir una medida correctiva y disciplinaria. Como autoridad legal, el director puede tomar acciones concretas de carácter coercitivo, como una sanción o amonestación formal. Sin embargo, su poder no solo se ejerce de modo formal. Una amonestación también puede ser informal, como una llamada de atención o una reunión personal con el docente. La estrategia que usa para fomentar la disciplina depende de si esta favorece el aprendizaje o el clima escolar. Por ello, debe tomar decisiones en base a los efectos que estas medidas puedan tener.

Por un lado, menos restrictivo, el director ejerce influencia como líder mediante estrategias de prevención y control de los conflictos. En estas estrategias, el liderazgo del director implica un análisis de posibles situaciones conflictivas y, con ello, promueve estrategias de prevención, o protocolos. De este modo, resulta importante resaltar el carácter de solución de conflictos mediante el consenso o la negociación. Esto implica que el director requiere de múltiples habilidades interpersonales porque debe pensar cómo resolver constantes conflictos de manera informal, usando el lenguaje, el diálogo. Para ello, debe manejar habilidades comunicativas e interpersonales, pero también debe ser consciente de cómo impacta su gestión de los conflictos en el clima escolar, no solo en la convivencia, sino también en favor de los aprendizajes.

En suma, la autoridad del director en la gestión de la convivencia implica una comprensión necesaria de los conflictos. Para manejarlos, usa estrategias institucionales, correctivas y disciplinarias. Desde esta dimensión, el carácter del director es formal porque tiene la responsabilidad de establecer normas claras mediante un reglamento interno, promover un clima de diálogo y respeto mediante estrategias de prevención de conflictos. Asimismo, debe ser un ejemplo a seguir para impulsar una convivencia positiva en la comunidad, dado que desde su liderazgo, motiva a los miembros de la escuela como un modelo para los otros miembros. Con ello, su labor debe favorecer un clima escolar basado en el respeto, el reconocimiento de la comunidad escolar.

1.2.1.2 Gestión con participación democrática en la escuela

La participación democrática en la gestión escolar se basa en compartir funciones con otros actores, como docentes y padres de familia, para que tengan un rol activo en la toma de decisiones y la construcción conjunta de la vida escolar. Se parte de que también forman parte de la competencia 2 (Desempeños 3 y 6), pero, en realidad, la participación docente, de padres y estudiantes, tiene un gran valor transversal a los dos dominios del *Manual del buen directivo* (Minedu, 2014). En este sentido, el director desempeña un papel crucial en ser un mediador que debe manejar estrategias de colaboración y fomentar la participación democrática mediante espacios de comunicación y diálogo.

Lo que logra que su mediación sea efectiva es delegar funciones a los otros actores, como los docentes y padres de familia. Con este empoderamiento, el director escolar busca hacer que los demás miembros de la escuela se sientan parte fundamental de la gestión. Por ello, los documentos normativos (Minedu, 2014, 2019, Unesco, 2011) enfatizan este rol no solo en la gestión de la convivencia, sino también en diferentes competencias, como la evaluación institucional y rendición de cuentas (Competencia 4), la colaboración profesional mutua como comunidades profesionales de aprendizaje (Competencia 5) (Minedu, 2014). Esto implica que el director comparte el poder de decisión y brinda oportunidad de contribuir significativamente a los otros actores en

múltiples actividades. Al dar voz y espacio de participación a los diferentes actores, inculca un sentido de pertenencia por la responsabilidad compartida.

De este modo, el director ejerce su autoridad porque a través de la delegación de funciones, permite que los docentes y padres de familia asuman roles de liderazgo en la gestión escolar (Minedu, 2015; PEN 2021-2036). Por ejemplo, pueden ser responsables de la planificación de actividades extracurriculares, del clima educativo, la implementación de proyectos educativos o incluso formar comités para la prevención y resolución de conflictos. La distribución de responsabilidades fortalece la autonomía de los demás miembros de la comunidad porque promueve su compromiso con la escuela.

En suma, el empoderamiento es una estrategia de poder del director de escuela, como autoridad, utilizada para hacer más democrática y colaborativa la participación de los otros miembros de la escuela. Sin embargo, también involucra su influencia como líder que colabora con otros actores y los motiva en su desempeño. Es decir, delegar funciones y compartir el poder de decisión con otros fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Por ello, el director debe manejar habilidades comunicativas, estrategias de gestión y establecer relaciones interpersonales positivas, para un exitoso trabajo en equipo. Su influencia como modelo pedagógico es personal, pero también es una autoridad formal que es responsable de la gestión.

1.2.2 Estrategias de poder asociadas a la gestión escolar presentes en documentos normativos

El director emplea diversas estrategias para gestionar la organización y debe aprovechar tanto su autoridad como su influencia para movilizar la comunidad de estudiantes, docentes y padres. Aunque en los documentos normativos, no se especifica el rol del poder en la escuela, el Manual de Gestión escolar (Unesco, 2011), del buen directivo y de gestión escolar (MINEDU, 2014, 2015) detallan diversas dimensiones que se concretan en competencias y desempeños orientadores. Este

estudio busca delimitar cuáles de estas comprenden el entramado de estrategias de poder inmersas en la gestión del director.

Por un lado, el director utiliza el empoderamiento como una estrategia de poder organizacional, pues delega funciones y responsabilidades a los otros actores (Minedu, 2014). Al compartir el poder de decisión y permitir que los demás se involucren activamente en la gestión escolar, fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida y motiva un ambiente participativo y colaborativo. De este modo, el director puede crear comisiones de trabajo, canales de comunicación formales o delegar funciones específicas a los docentes o padres de familia.

Asimismo, la disciplina desempeña un papel fundamental en el ejercicio del poder del director como autoridad legal. A través del establecimiento y aplicación de normas y reglamentos, el director establece límites claros y promueve un ambiente ordenado y respetuoso (Unesco; 2011; Minedu, 2014, 2015, 2020). En este sentido, la disciplina brinda estructura y contribuye a mantener un clima propicio frente a situaciones conflictivas o problemáticas, asegurando que los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros y se traten con justicia, igualdad y respeto.

Del mismo modo, el manejo administrativo también comprende un conjunto de estrategias utilizadas por el director para sostener los procesos institucionales cotidianos (Unesco, 2011; Minedu, 2014, 2015). Por ejemplo, el reglamento interno (Minedu, 2020) es un instrumento de gestión orientador del control de la disciplina, la convivencia escolar de la organización y tiene un carácter normativo. Por consiguiente, la comunicación de este reglamento, así como su monitoreo y control, son roles alineados a esta dimensión gestora. De este modo, resulta importante que el director gestione cada manual de funciones, procedimientos de su colegio, el control de la información y los medios para comunicarse con los miembros de la comunidad escolar.

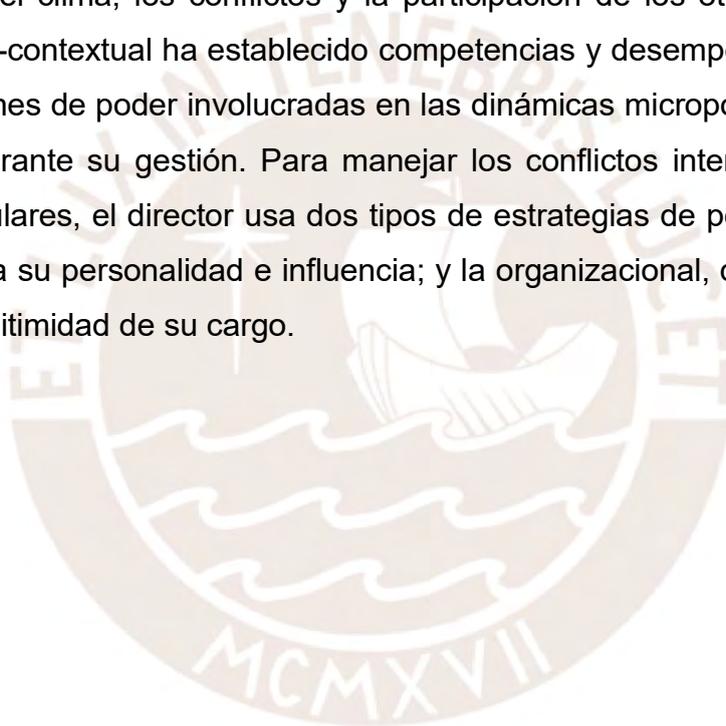
Por otro lado, el liderazgo, o la influencia del director, depende de sus habilidades interpersonales para sostener un buen ambiente y clima escolar (Unesco, 2011; Minedu, 2014, 2015). Para ello, utilizar su comportamiento y actitud de manera que inspire confianza y respeto implica transmitir mensajes claros, inspirar a los demás con un discurso motivador o hacer uso de una retórica persuasiva para que así se pueda promover la colaboración, adhesión e incluso el compromiso de los otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, mediante reuniones personales con los docentes y padres de familia, la actitud y el comportamiento del director influyen en la percepción de su liderazgo.

Además del comportamiento personal del director, sus habilidades comunicativas son otra forma de influir en los demás. Estas tienen incidencia en los procesos curriculares e institucionales (Unesco, 2011; Minedu, 2014, 2015). En esta dimensión, la influencia de su liderazgo tiene efectos mediatos en los estudiantes porque los diferentes medios de comunicación que usa el director con los docentes, y la forma en cómo los usa, puede favorecer las condiciones de aprendizaje en la escuela. Por ejemplo, un clima de diálogo y cooperación profesional motiva la participación de los docentes en miras a la calidad educativa a nivel pedagógico y curricular, durante las clases o los proyectos curriculares. De este modo, el director influye a través de su experticia, lo que lo convierte en un modelo de compromiso y profesionalismo para favorecer el desempeño docente. Al gestionar la dimensión pedagógica, él debe, además, supervisar y apoyar durante el proceso y participación de los miembros. Tanto sus habilidades interpersonales, como las comunicativas, juegan un rol importante en la coordinación y supervisión de los proyectos educativos.

Recapitulando, la primera parte comprende al marco normativo-contextual de la gestión escolar desde la micropolítica, pues aborda cómo emerge su ejercicio de poder para gestionar la convivencia escolar entre docentes y padres de familia desde dos ejes: los conflictos y la participación democrática. Por un lado, el director ejerce su autoridad mediante el empoderamiento, la disciplina, los roles administrativos, mientras que, por otro lado, influye en los actores de la escuela mediante un buen manejo de la comunicación eficaz y habilidades interpersonales que forjan un modelo

pedagógico y moral importante como líder escolar. Comprender estas estrategias y tácticas permiten al director gestionar un ambiente propicio para el aprendizaje. Por si fuera poco, promover la participación activa de todos los actores, no solo sostiene la convivencia escolar, sino que también es necesario para motivar su participación. De este modo, resulta importante que sostengan su autoridad e influencia mediante estrategias de poder que les sirvan para gestionar la escuela.

En el siguiente acápite, el marco conceptual proporciona una base teórica para comprender los ámbitos de análisis del poder del director escolar, que incluyen las acciones concretas de su ejercicio de poder en ciertas dimensiones clave de su gestión escolar: el clima, los conflictos y la participación de los otros miembros. El marco normativo-contextual ha establecido competencias y desempeños asociados a ciertas dimensiones de poder involucradas en las dinámicas micropolíticas habituales que emergen durante su gestión. Para manejar los conflictos interpersonales y los proyectos curriculares, el director usa dos tipos de estrategias de poder: la personal, donde predomina su personalidad e influencia; y la organizacional, donde destaca su autoridad y la legitimidad de su cargo.



MARCO CONCEPTUAL

1.3. APROXIMACIONES AL CONSTRUCTO DEL PODER DEL DIRECTOR DE ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA

En el presente capítulo abordaremos el marco conceptual que permite comprender teóricamente el ejercicio del poder mediante estrategias, un conjunto de acciones concretas, asociadas a la gestión escolar. Para tal fin, se abarcan cuatro diferentes ámbitos de análisis sobre la comprensión teórica del poder, en referencia a qué significan sus dimensiones filosóficas y bases empíricas; quiénes son los actores que están involucrados con su gestión; en qué consisten las dinámicas micropolíticas de la que es parte; y cómo ejerce su poder el director, a saber, cuáles son las estrategias de poder que usa.

1.3.1. Principales ámbitos de análisis del constructo del poder del director escolar

Desde el enfoque de la micropolítica, la organización escolar se comprende como un campo de lucha político (Anderson, 1990; Bacharach y Mundell, 1993; Ball, 1989; Blase y Anderson, 1995; Blase, 1989, 2002; González, 1998), donde los conflictos entre los miembros de la escuela implican constantes y complejos intereses divergentes. Para comprender el constructo del poder, debe entenderse a la organización escolar como un espacio donde suscitan dinámicas sociales conflictivas, o dinámicas micropolíticas. Por medio de estas, se negocian o elaboran colaborativamente soluciones a los conflictos emergentes. En los siguientes sub apartados, se busca conceptualizar el constructo del poder del director de escuela a través de cinco ámbitos que abordan los alcances y límites de la micropolítica: dimensiones de poder, bases empíricas, actores escolares relevantes, dinámicas micropolíticas y estrategias de poder del director de escuela.

1.3.1.1. Autoridad e influencia como dimensiones del poder del director de escuela

Las dimensiones del poder del director de escuela consisten en dos ámbitos de comprensión organizacional (Ball, 1989; Blase y Anderson, 1995; French y Raven, 1993; González, 1998). Por un lado, la escuela se comprende como una organización racional que tiene jerarquías y donde el director es la cabeza y principal autoridad legal de las decisiones gestoras. De este modo, importa resaltar la dimensión formal de su poder, pues, a saber, esta consiste en las formas de controlar una organización institucional en base al reglamento y los objetivos institucionales establecidos que ciertamente se han basado en acuerdos colegiados y previamente estructurados.

La dimensión del poder que radica desde esta comprensión formal es **la autoridad** del director y, en resumidas cuentas, este consiste en **el control** de la institución. Con esta, ciertas dinámicas de poder se involucran en su **administración formal de la organización** (Ball, 1989). En consecuencia, resulta necesario conocer qué se espera del director como autoridad administrativa y formal de la escuela. En efecto, el control administrativo se entiende como la gestión burocrática, donde se hace uso de estrategias legítimas e institucionales provistas por documentos oficiales o reglamentos internos. Un ejemplo es enviar comunicados institucionales o reunirse con los docentes y padres de familia para gestionar la currícula o delegar labores institucionales. De este modo, otra característica de su poder radica en **la legitimidad** que tiene el director dentro de los marcos normativos e institucionales de su cargo. En este sentido, **la dimensión formal de la autoridad** se define como la capacidad formal y legítima de una persona en una organización, en este caso el director de una escuela, para tomar decisiones y ejercer control sobre y con los demás miembros de la institución. Sin embargo, la segunda dimensión del poder es el objeto principal de la micropolítica, pues el carácter informal de la escuela comprende a ésta como un espacio donde suceden complejas y múltiples interacciones sociales entre sus miembros (Anderson, 1990; Ball, 1989; Blase y Anderson, 1995; González González, 1998). En este espectro, los actores escolares que no ocupen cargos formales, como padres de familia o docentes, pueden afectar activamente la toma de decisiones

curriculares o institucionales y, por tanto, el director necesita saber cómo lidiar con ellos y las posibles tensiones que pueden suscitar entre los miembros de la comunidad educativa.

Esta es la **dimensión informal del poder** y en esta predomina **la influencia**, que consiste en el ejercicio del poder estratégico en base a intereses y metas de los actores escolares (Bacharach y Mundell, 1993; Ball, 1989; González, 1998). En esta dimensión del poder, las interacciones sociales son informales porque no tienen una estructura de comportamiento regular y suceden bajo un contexto determinado. Pueden ser escenarios sociales donde existen conversaciones cotidianas que, mediante estas, pueden emerger tensiones, conflictos implícitos o explícitos antes, durante o después de la interacción. Para controlar estas situaciones, los directores deben manejar óptimamente sus habilidades comunicativas e interpersonales. En sus dinámicas de trabajo, además de conocer el poder de los otros actores escolares, deben comprender sus intereses, así como las posibles estrategias y tácticas. En este sentido, **la dimensión de la influencia** se define como la capacidad para interactuar en el espacio social y el director debe manejar y anticipar actitudes, comportamientos e intenciones de los otros miembros escolares. Cabe resaltar que, en esta dimensión, el poder del director debe diversificar su comportamiento y, para ello, es importante que maneje diferentes habilidades interpersonales para fortalecer su liderazgo escolar.

1.3.1.1.1 El poder y sus bases empíricas

Un trabajo de corte fenomenológico no solo busca mapear las estrategias de poder del director de escuela, sino también comprender la complejidad del poder en la subjetividad humana. En este caso, el poder que ejerce el director influye en su identidad como tal. Se trata, entonces, de una forma de subjetivación (Foucault, 1988; Kusch, 1991; Narayanan, 2022; Oksala, 2011). Esta idea consiste en que el poder no sólo se manifiesta a través de prácticas externas y estructuras visibles, sino que también penetra en los intersticios más profundos de la subjetividad humana. Por ello, la perspectiva fenomenológica invita a explorar cómo las relaciones de poder se

entrelazan con la experiencia individual, que forman la intencionalidad de los sujetos, sus percepciones, valores e intereses.

La obra de Michel Foucault (1989) ha sido fundamental para desentrañar la complejidad de estas dinámicas de poder en la subjetividad humana. En su análisis, destaca la manera en que el poder no es simplemente coerción y dominación, sino una fuerza que moldea la identidad y la autoconcepción de los individuos. En este sentido, es importante comprender cómo el director escolar se concibe a sí mismo, junto a su autoridad e influencia en los demás, principalmente en la esfera social donde participa activamente. Asimismo, la noción de subjetivación, expuesta por Foucault y desarrollada por teóricos contemporáneos como Oksala (2011), nos insta a examinar cómo las personas internalizan y participan activamente en las dinámicas micropolíticas. Con ello, enriquece nuestra comprensión de las estrategias de poder del director escolar porque también abre un espacio para reflexionar sobre la influencia de estas en la construcción misma de su identidad. Así, la exploración de estas dimensiones subjetivas se convierte en un elemento esencial para una comprensión holística y profunda de las dinámicas de poder en el contexto de la gestión escolar.

Ahora bien, en aras de entender a una organización con reglas establecidas, ambas dimensiones del poder, autoridad e influencia, se han abordado en estudios empíricos desde el liderazgo y la gestión organizacional (Raven, 1993, 2004). Las bases del poder social de French y Raven comprenden las dinámicas de grupo en las organizaciones donde el poder de un agente afecta el comportamiento de los demás y viceversa. Existe un consenso de 6 bases de poder que analizan empíricamente las dos dimensiones, de autoridad e influencia: 1) **poder de legitimidad**, en el que cierto agente ejerce lo que valida su posición formal como cabeza de la institución; 2) **poder coercitivo** y 3) **compensatorio**, que son formas personales y organizacionales para corregir errores de conducta de sus subordinados o, en el caso del compensatorio, para reconocer su trabajo; 4) **poder por experticia** y 5) como **referente**, formas únicamente personales de ser referentes profesionales, en el caso del experto; y confiables, como persona, para los otros actores, en el caso de referente; 6) **poder**

informativa que se basa en la persuasión lógica o de influencia principalmente comunicativa. Todas estas bases empíricas emergen de las dimensiones de autoridad e influencia del director, puesto que son campos de acción donde pueden emerger estrategias. Por ejemplo, el director de escuela puede usar estrategias de recompensa para generar un clima organizacional acogedor, para el docente, mediante celebraciones de cumpleaños. Desde su autoridad, puede impulsar una política del colegio a todos los que celebran su cumpleaños o, desde su influencia, puede dar un saludo personalizado en una reunión informal.

En resumen, el enfoque teórico de un estudio sobre las estrategias de poder del director escolar destaca la importancia de comprender el poder no solo como una manifestación externa de autoridad, sino también como un proceso intrínseco de subjetivación que permea la experiencia individual. Al explorar cómo estas dinámicas de poder se entrelazan con la subjetividad humana, se revela una complejidad de acción estratégica que va más allá de las estructuras reglamentarias visibles. Al mismo tiempo, al integrar las bases empíricas del poder social, se evidencia que tanto la autoridad como la influencia son pilares fundamentales en las estrategias del director, proporcionando un marco analítico para entender cómo estas dimensiones se manifiestan en diversas interacciones, formales e informales, en el entorno escolar. Este enfoque integral contribuye a una comprensión más completa de las dinámicas de poder en la gestión educativa. De este modo, tanto la dimensión de la autoridad como de la influencia son fundamentos de estas bases empíricas de poder. La autoridad, por un lado, puede comprenderse mejor desde la base del poder de legitimidad, coercitivo y compensatorio; así como, por otro lado, la influencia, puede comprenderse desde la base del poder por experticia, de referente e informativa.

1.3.1.2 Actores escolares relevantes

Desde la micropolítica escolar, se resalta la influencia que ejercen los actores escolares en relación con la gestión institucional y curricular. Estos se pueden analizar a través del modelo de "grupos de interés" de Bacharach y Mundell (1993), que considera que los actores involucrados en una organización actúan bajo diferentes intereses y objetivos. Por ello, estos pueden afectar la toma de decisiones y la gestión

institucional bajo diversas, y a veces impredecibles, “**lógicas de acción**”. Estas se miden por la relación entre los intereses personales o colectivos que puedan tener los miembros de la escuela, pero, cabe resaltar que no tienen un enfoque puramente racional, pues no existe un consenso unívoco respecto a medir los intereses. Es necesario, entonces, tener en cuenta que la gestión del director consiste en considerar la diversidad de estos intereses y propósitos de los diferentes actores escolares para integrar sus perspectivas y necesidades en la toma de decisiones, que, dicho sea de paso, deben estar alineadas a los objetivos institucionales. En esta sección, se presentan a los actores escolares que interactúan constantemente con el director: **los docentes, padres de familia y estudiantes**.

1.3.1.2.1. docentes

Los docentes influyen significativa y directamente en la gestión institucional. Tanto sus metodologías pedagógicas, como su carácter personal, su opinión e influencia, influyen en la implementación de proyectos curriculares. Incluso manejan estrategias para relacionarse con el director e influir en sus decisiones (Bacharach & Mundell, 1993; Blase, 1989). Por ejemplo, docentes con una larga trayectoria en el colegio pueden tener nociones educativas distintas a las de un nuevo director, o de ciertos padres de familia. Por esta razón, pueden ser resistentes al cambio o, en caso contrario, promoverlo. De igual manera, su voz y voto cuenta como influjo de poder y puede inclinar la balanza de la gestión institucional a cierto destino o distanciamiento de los objetivos de la institución. Por ello, la relación entre el director y los docentes es necesaria de ser analizada porque la influencia es bidireccional. Existe una mutua influencia donde las estrategias de poder ejercidas, por cada uno, puede impactar más que la jerarquía formal que se puede revisar en un organigrama. De esta manera, la gestión institucional debe promover la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones, brindar apoyo y reconocimiento a sus logros y éxitos, así como debe castigar los errores, leves o graves, que se cometan para solucionar los conflictos que involucren a los docentes.

1.3.1.2.2. Padres de familia

Los padres de familia ejercen una influencia importante en la escuela, como conformar diversos grupos de interés (Bacharach y Mundell, 1990), o ser uno sólidamente institucionalizado, cual APAFA. De igual modo, pueden contribuir en la definición de políticas y programas educativos a través de su participación en consejos escolares o comités de padres de familia, incluso personalmente. Además, pueden influir en coaliciones con otros grupos de interés (Bacharach & Mundell, 1993; González, 1998), como los docentes. En este sentido, los padres de familia pueden contribuir a gestionar o supervisar las políticas y programas, pero también pueden ser una fuente de resistencia al cambio o a la autoridad del director. Por ejemplo, pueden generar conflictos micropolíticos en la escuela si se sienten excluidos de los procesos de toma de decisiones o si tienen intereses contrapuestos a los del director y docentes. Por ejemplo, algunos padres de familia esperan que la escuela proporcione una educación de excelencia académica, mientras que la escuela se enfoca en aspectos competenciales o de formación integral. Esto puede comprenderse como un conflicto ideológico entre los actores escolares (Ball, 1989; González, 1998). Por no decir que si los padres tienen opiniones divergentes sobre la forma en que se debe enseñar y evaluar a los estudiantes, esto también puede motivar tensiones en la escuela.

1.3.1.2.3 Estudiantes

Dentro de las dinámicas micropolíticas escolares, los estudiantes representan actores fundamentales cuyos problemas disciplinarios pueden tener un impacto significativo en la gestión institucional. La gestión de la disciplina no solo aborda cuestiones individuales, sino que también se entrelaza con aspectos más amplios de la dinámica escolar, afectando la toma de decisiones, las relaciones entre los actores escolares y la percepción del clima escolar. En primer lugar, los problemas disciplinarios de los estudiantes pueden desencadenar tensiones entre los docentes y el director, así como entre los propios docentes. Las estrategias para abordar la disciplina a menudo implican decisiones administrativas y pedagógicas que pueden ser objeto de desacuerdo entre los miembros del personal. Por ejemplo, la imposición de medidas disciplinarias más estrictas puede generar resistencia por parte de algunos docentes, mientras que otros pueden abogar por enfoques más comprensivos e integrales. Estos

desacuerdos pueden manifestarse en formas de resistencia pasiva, como la falta de cooperación en la implementación de medidas disciplinarias, lo que afecta la cohesión del equipo docente y la efectividad de la gestión institucional.

Además, los problemas disciplinarios de los estudiantes también pueden influir en la percepción de los padres de familia sobre la efectividad del director y del personal docente. La gestión de la disciplina es un aspecto clave, del poder del director, que los padres consideran al evaluar la calidad de la educación que sus hijos reciben. Los desafíos continuos en este ámbito pueden afectar la confianza de los padres en la administración del control estudiantil, generando tensiones y posiblemente provocando disputas micropolíticas entre padres y personal escolar. La participación activa de los padres en consejos escolares o comités puede convertirse en un escenario donde se expresan preocupaciones sobre la disciplina, que impacten en las políticas y decisiones escolares. Asimismo, los problemas disciplinarios de los estudiantes pueden tener implicancias en la percepción del clima escolar, que pueden afectar la reputación de la institución. La gestión efectiva de la disciplina contribuye a crear un entorno propicio para el aprendizaje, mientras que la falta de control disciplinario puede dar lugar a percepciones negativas sobre la seguridad, confianza y orden en la escuela. Estas percepciones influyen en la forma en que los actores externos, como autoridades externas o la comunidad local, interactúan con la institución, afectando su posición en un contexto educativo más amplio.

1.3.1.3. Dinámicas micropolíticas

El director tiene un rol determinante en el control, orden social y adhesión de los actores escolares a la institución (Ball, 1989; Fuentes y Cruz, 2016). Sus labores rutinariamente presentan encuentros, personales y grupales, no solo para solucionar conflictos, sino también para colaborar con la gestión institucional y curricular de cada aula o área académica. Para dilucidar las bases empíricas, Raven (1993) comprende la relación de **poder social** como una relación potencial de influencia, donde se inducen fuerzas para alterar el comportamiento de otro actor social. Esta relación no consiste en una interacción personal solamente pues tanto el que influye, como el que es influenciado, puede ser un agente individual o un grupo de agentes.

Resulta, por ello, importante considerar a los actores escolares como “grupos de interés” (Bacharach y Mundell, 1993), a saber, un grupo de actores que persiguen un fin o meta de modo consciente y racional, pero también de un modo que puede estar guiado por emociones, afectos o ideologías. Con ello, el campo de acción del director está a prueba regularmente y su resolución de conflictos dependerá de los alcances que posee como autoridad, pero principalmente debido a las formas de influir en el comportamiento y acción de los otros. Por ello, las dinámicas micropolíticas se clasifican en **dinámicas interpersonales y relaciones con grupos de poder**.

1.3.1.3.1. ámicas interpersonales

Las dinámicas de interacción personal implican al director como agente principal en su relación con otro agente individual. Por ejemplo, una reunión individual, o un encuentro casual, con un docente o con un padre de familia, resultan claros ejemplos de estas interacciones. En este sentido, es una relación directa y sucede en interacciones sociales cotidianas. Para ello, debe manejar bien sus habilidades interpersonales con el fin de comprender a los otros miembros como sujetos con intereses. Para entender estas dinámicas, se considera, como base sociológica, el concepto de interés detrás del poder (Lukes, 2007) porque este interés modula la voluntad por la que los actores, que son influenciados, se comportan. Entonces, el conflicto resulta debido a los intereses dispares que tienen algunos actores escolares. Sin embargo, los intereses no son únicamente individuales ni producto de deliberaciones racionales, pues pueden también estar regidos por ideologías (Ball, 1989; González, 1998). Algunos intereses ideológicos giran en torno a los objetivos educativos del colegio. Por ejemplo, un padre de familia puede creer que la evaluación estudiantil se debe enfocar en objetivos estandarizados mientras que un docente considera más importante la evaluación formativa e integral. La divergencia de metas educativas entre diferentes actores se basa en metas medidas por divergentes intereses ideológicos y el debate sobre lo que debería ser la evaluación educativa, aunque no siempre implica un conflicto, puede gatillarlo.

1.3.1.3.2. ámicas con los grupos de poder

El director tiene un rol central cuando se reúne o comunica con los diferentes grupos de poder dentro de la escuela. En estas dinámicas, se enfatiza **la dimensión del poder formal del director**, en base a **la legitimidad** que le otorga su cargo como **autoridad de la escuela**. Por lo tanto, resulta importante saber cómo y por qué existen dinámicas micropolíticas entre grupos sociales, o grupos de “interés” (Bacharach y Mundell, 1993) donde el director puede ocupar un rol directo o indirecto. En este sentido, **las dinámicas micropolíticas organizacionales** consisten en reuniones grupales, con los padres de familia o colegiadas, con los docentes; comunicaciones de carácter general a ambos grupos, sean virtuales, por escrito o presenciales. De este modo, la relación del director con los grupos de poder está mediada por su autoridad legítima, pero eso no significa que por esta formalidad, los grupos de poder dejen de influir o presionar en la gestión institucional o curricular. Con ello, su liderazgo se refleja en diferentes estrategias de control de la organización y que prepara el terreno de influencia que proyecta su gestión en el clima escolar (Altinkurt, Bayrak y Yilmaz, 2014; Özgenel y Aksu, 2020). En última instancia, estas dinámicas de poder y liderazgo delinean el entorno en el que se desenvuelve el director, pues moldean su capacidad para influir en la cultura organizativa y en el desarrollo de las actividades educativas.

En general, el director puede manejar exitosamente las dinámicas micropolíticas al comprender los intereses y la influencia o poder que pueden ejercer los diferentes miembros sobre la institución. En este aspecto, lo primordial radica en que, como director y líder de la escuela, debe conocer el contexto micropolítico y de poder en el que se encuentran los docentes y padres de familia, tanto de manera individual o grupal. Cabe recalcar que el poder de las dinámicas organizacionales depende tanto de la autoridad como de la influencia del director. Por lo tanto, en estas dinámicas, entran en juego las múltiples bases empíricas, que son claves para entender las buenas, tensas y conflictivas relaciones que pueden emerger en la comunidad educativa. En este sentido, el papel del director en las dinámicas organizacionales de una escuela es crucial y está marcado por su autoridad formal, pero también por su capacidad para ejercer influencia a escala organizacional.

1.3.1.4 Cómo se ejerce el poder: Estrategias y tácticas

El ejercicio de poder es un modo de actuar que puede consistir en una acción concreta o en un conjunto de acciones que se articulan con un propósito mayor. En este caso, las acciones concretas son las tácticas y las series de acciones son las estrategias de poder. Con ello, las estrategias y tácticas consisten en el proceso y medio para lograr objetivos políticos. González (1998) las llama “lucha” porque, desde la perspectiva micropolítica, la estrategia implica un modo de reacción ante un conflicto o potencial problema dentro de la gestión escolar. En este sentido, el ejercicio del poder del director de escuela consiste en una estrategia y su táctica en la gestión (Ball, 2013). Además, las estrategias de poder son acciones articuladas que contienen un propósito estructural a larga escala; mientras que las tácticas son las acciones locales que un agente realiza. El director maneja ambas de manera personal y organizacional. De este modo, el director ejerce su poder para sostener la convivencia escolar en un entorno conflictivo en el que emergen constantes dinámicas micropolíticas. Por ello, deben garantizar una participación democrática que incluya todas las voces en los procesos de toma de decisiones para construir relaciones de confianza y colaboración comunitaria organizacional que adhieran a los otros miembros en su gestión. Este aspecto de participación democrática ha pasado a ser un importante aspecto del poder organizacional del director de escuela que se desarrolla en el siguiente acápite.

En resumen, en este capítulo, se discutieron cuatro ámbitos de análisis del constructo del poder del director escolar que incluyen las dimensiones del poder, sus bases empíricas; los actores escolares con los que el director se relaciona; las dinámicas micropolíticas que acontecen; y las estrategias y tácticas de influencia en la gestión escolar. Es fundamental comprender que las estrategias son acciones articuladas en el campo social, de modo individual, pero principalmente estructural, que afecta la organización de modo parcial o total. En esta misma línea teórica, el siguiente capítulo busca mapear las estrategias de poder, cómo se ejercen y se agrupan en torno a las bases empíricas y dimensiones de poder.

1.4. ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS DE PODER

En el presente capítulo abordaremos las estrategias de poder que usa el director de escuela para lidiar con las dinámicas micropolíticas que emergen en esta. Para tal fin, se distinguen, entre las estrategias de poder, dos tipos: estrategias de carácter personal, que usan tácticas de influencia; y otras de carácter organizacional, o posicional, que manejan tácticas de control. Ambas forman parte del ejercicio del poder en la gestión escolar desde una perspectiva micropolítica.

1.4.1. Estrategias de poder personal y tácticas de influencia del director

Enfocarse en cómo el director de escuela ejerce el poder consiste principalmente en dirigir la atención a las estrategias de poder (Bacharach y Mundell, 1993; Ball, 1989; Blase, 1989; González González, 1998). Para ello, es importante partir del director como persona individual, que debe conducir óptimamente el trabajo de los docentes, así como motivar el apoyo de algunos padres de familia en asuntos internos de la gestión. En este sentido, las estrategias de poder consisten en una serie de acciones que tienen una meta e interés detrás de su ejecución. Según Raven (1993), Nir y Hameiri (2014), las principales estrategias de poder del director de escuela se dividen en dos tipos: las estrategias de poder "suave" (*soft power*) y las de poder "duro" (*hard power*). En el caso de la primera estrategia, esta abarca al poder personal y, respecto a la segunda, se abarca el poder organizacional, o posicional.

1.4.1.1. Estrategias de poder personal

Las estrategias de poder personal en la gestión educativa se refieren a series de acciones específicas destinadas a fortalecer el liderazgo del director de la escuela y su percepción ante los demás actores (Ball, 1989; Nir y Hameiri, 2014; Raven, 1993). Estas estrategias se agrupan bajo el concepto de **poder "suave"**, que se relaciona con el liderazgo personal, la persuasión racional y la dependencia social y mutua con los otros actores. Su objetivo es influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa para lograr diversos objetivos, como aumentar la motivación de los docentes o padres de familia.

Una base empírica importante es el **poder por experticia**, que se fundamenta en el conocimiento y habilidades específicas del director en su rol de gestor y líder pedagógico (Akyol, 2019; Nir y Hameiri, 2014; Friedman y Berkovich, 2020). El manejo de la administración escolar y cómo lidera el clima institucional puede inspirar respeto del director entre los miembros de la comunidad educativa y también influir en el comportamiento profesional de los otros miembros. Por ello, el director constantemente está a prueba en su competencia gestora, en base a sus decisiones o a las estrategias que usa para fortalecer el compromiso con los otros miembros y la dedicación a proyectos curriculares.

Otra base empírica relevante es el **poder como referente**, que se basa en la capacidad del director para inspirar confianza y motivar un sentimiento de pertenencia con la comunidad educativa (Akyol, 2019; Nir y Hameiri, 2014; Friedman y Berkovich, 2020; Weinstein, Raczynski y Peña, 2020). Esto implica que el director se convierta en un referente personal porque promueve un ambiente de respeto y colaboración a través de su presencia y liderazgo. Para lograrlo, el director debe poseer habilidades interpersonales y comunicativas efectivas, siendo claro en la comunicación de metas y objetivos, fomentando la participación y creando un ambiente de trabajo seguro y positivo que promueva la colaboración y el desempeño de los docentes.

En resumen, se debe tener en cuenta que estas estrategias de poder personal están articuladas por el director como individuo y se basan en las bases empíricas del poder experto y referente (Raven, 1993; 2004). Asimismo, es fundamental considerar que tanto el poder experto como el referente pueden tener un impacto positivo, pero también negativo, como un comportamiento poco profesional o una actitud insegura en la toma de decisiones. Como tales, las estrategias de poder personal buscan fortalecer el aspecto de influencia en el liderazgo del director y su percepción ante los demás actores. Su ejercicio eficaz del poder requiere de habilidades interpersonales, comunicativas y de gestión. Es esencial reconocer, entonces, que las tácticas de influencia se enmarcan en el poder suave.

1.4.1.2. Tácticas de influencia

Las tácticas de influencia son acciones concretas que suceden en las interacciones sociales y dialógicas, tanto en conversaciones como en reuniones. Cabe resaltar que emergen del poder personal, pues dependen de un contexto predominantemente informal donde el discurso del director, junto a su actitud personal con comportamientos y actitudes, de referente o experto, influyen de modo positivo o negativo en los otros actores escolares. Las tácticas de influencia se encuentran bajo la base empírica (Raven, 1993) de poder informacional o de persuasión. Por ejemplo, usar razones lógicas, o argumentos, para persuadir a los otros, pero también el modo en cómo se dicen estas razones. Está ligado a situaciones prácticas o regulares, como reuniones o encuentros personales en el colegio, y que demandan del director las habilidades de argumentación y comunicación eficaz, donde predomine su discurso y la racionalidad detrás de sus decisiones o anuncios. En este sentido, una habilidad consiste en la persuasión, que es una táctica para afianzar o debilitar las bases estratégicas de poder experto y referente; es decir, especialmente sobre su poder personal o “suave”. Por ejemplo, persuadir a un docente para participar en reuniones con padres de familia puede depender de cómo el director comunica esta reunión. Por otro lado, si la persuasión apela al “contrato” o al castigo, el director podría afectar la relación con el docente o, en el peor de los casos, menoscabar el clima organizacional del colegio.

Otra táctica de influencia dialógica o que usa el lenguaje es la negociación, que implica llegar a un acuerdo mutuo entre dos partes que tienen intereses opuestos (Bucharach y Mundell, 1993). En el contexto escolar, el director puede negociar con los docentes, por ejemplo, en sus permisos, los recursos disponibles que pueden usar o las políticas educativas a implementar en la currícula. Sin embargo, la negociación puede afectar positiva o negativamente las bases empíricas de poder referente y experto, pues una mala negociación puede afectar la reputación del director (Özaslan, 2018) como líder, así como también una exitosa negociación puede impactar positivamente su gestión. En este sentido, esta habilidad afianza un **carácter conciliador** que gestiona los

recursos humanos de manera informal, pero exitosamente, sin necesidad de apelar a su autoridad ni al poder coercitivo.

Finalmente, resulta importante comprender cómo la personalidad, el comportamiento y la actitud del director también influyen de manera positiva, o negativa, en los otros miembros de la escuela. Principalmente, se trata de **habilidades interpersonales** (Friedman, 2020; Reque, 2020) que forjen vínculos positivos con los otros miembros de la organización escolar. Esta relación es percibida por los otros miembros y asegura su influencia como líder escolar. En este sentido, resulta necesario que el director sea consciente de cómo es percibido por la comunidad educativa. Es más, su comportamiento profesional está íntimamente relacionado con su liderazgo porque busca fortalecer la motivación, seguridad y confianza de los otros actores.

En síntesis, se comprende a las tácticas de influencia como acciones de poder que implican la persuasión y negociación, pero también se consideran las habilidades interpersonales que implican la actitud y el comportamiento personal de cada director. Estas tácticas están relacionadas con la última base empírica, o estratégica, del poder **informativo** (Raven, 1993; 2004). Además, influyen de modo directo en las decisiones de los otros agentes porque estas habilidades suceden en dinámicas micropolíticas donde el director tiene un papel importante. Ambas impactan el clima escolar y, de este modo, motivan la participación de los otros en pro de los objetivos institucionales y curriculares.

1.4.2. Estrategias de poder organizacional y tácticas de control

Como se señaló líneas arriba, según Raven (1993), Nir y Hameiri (2014), las principales estrategias de poder del director de escuela se dividen en dos tipos: las estrategias de poder “duro” y del poder “suave”. Este acápite gira en torno a estrategias que dependen de cómo el director controla las actividades regulares de la escuela, y, con ello, los aspectos organizacionales. En este sentido, las tácticas que dependen del poder se caracterizan por controlar y administrar los recursos humanos, especialmente los actores escolares. Estas tácticas de control, en efecto, dependen

de la cultura organizacional y la legitimidad del director, además de las limitaciones que tenga la normativa. Es importante destacar que el uso de tácticas de control puede tener un impacto significativo en el liderazgo del director, así como en el clima y la cultura de la institución educativa en general (Friedman y Berkovich, 2020; Keskin y Altinkurt, 2020).

1.4.2.1. Estrategias de poder organizacional

Las estrategias de poder organizacional en la gestión educativa se centran en el manejo de la autoridad formal del director y su capacidad para dirigir la currícula escolar y corregir problemas internos (Altinkurt, Bayrak, Yilmaz, 2014; Nir y Hameiri, 2014; Raven, 1993; Ziblim y Erturk, 2022). Estas estrategias se basan en el **poder "duro"**, que implica el control legítimo de los miembros de la comunidad educativa y requiere responsabilidad y transparencia en la gestión. El poder organizacional se ejerce mayormente de manera transaccional y operativa para asegurar el cumplimiento de las prácticas institucionales.

Una base empírica importante es el poder por legitimidad, que se basa en el ejercicio del director como autoridad legítima de la institución educativa (Akyol, 2019; Elmazi, 2018; Nir y Hameiri, 2014; Raven, 1993). Busca el reconocimiento y que validen la normativa legítima de la escuela. Un ejemplo de estrategia de poder legítimo es el establecimiento de normas y reglas de convivencia en la escuela, así como la delegación de funciones, o el empoderamiento. Por ello, debe promover la comunicación y la aplicación justa y coherente de las políticas educativas mediante la participación activa de los miembros escolares. Es importante que el director guíe y supervise, como líder, el funcionamiento de estas labores.

Otra base estratégica es el poder coercitivo, que se basa en la capacidad del director para imponer sanciones o castigos en caso de incumplimiento de las normas escolares (Raven, 1993). Esta estrategia puede ser positiva cuando se requiere tomar medidas disciplinarias para mantener un ambiente escolar seguro y ordenado. Sin embargo, su uso excesivo o negativo puede generar resentimiento o desconfianza

entre los miembros de la comunidad educativa. Ejemplos de tácticas de poder coercitivo son las amenazas y las amonestaciones, que buscan fortalecer la autoridad escolar del director a través de la disciplina y el cumplimiento de las reglas institucionales.

La tercera base estratégica es el poder compensatorio, o de recompensa, que se basa en la capacidad del director para ofrecer incentivos o recompensas en caso de cumplimiento de las expectativas o logro de objetivos institucionales (Akyol, 2019; Raven, 1993, 2004; Elmazi, 2018; Nir y Hameiri, 2014). Esta estrategia puede ser efectiva para motivar a los docentes y estudiantes a trabajar arduamente y alcanzar metas. Por ejemplo, el director puede implementar un programa de reconocimiento para aquellos alumnos que destacan académicamente, ya sea organizando ceremonias de premiación o publicando sus logros en boletines escolares. Asimismo, puede celebrar los cumpleaños de los docentes como muestra de aprecio y reconocimiento por su labor, fomentando así un ambiente positivo y de camaradería en la institución educativa. Las recompensas no necesariamente deben ser materiales, como celebración de cumpleaños o cupones, pues pueden consistir en reconocimiento o felicitación, sean de modo personal o a nivel institucional. Estas acciones no solo motivan a los miembros de la comunidad educativa, sino que también contribuyen a fortalecer el clima escolar y promover un sentido de pertenencia e identidad dentro de la institución.

En resumen, las estrategias de poder organizacional en la gestión educativa se basan en el poder "duro", incluyendo el poder legítimo, coercitivo y de recompensa. El poder legítimo se deriva de la autoridad del director, mientras que el poder coercitivo y de recompensa se derivan de su capacidad para imponer sanciones u ofrecer incentivos. En suma, estas estrategias están estrechamente vinculadas a la dimensión formal de la autoridad del director. En el siguiente acápite, se analizan las acciones asociadas a estas estrategias que buscan el control de la organización mediante sus mecanismos formales, vías organizativas y burocráticas.

1.4.2.2. Tácticas de control

Estas tácticas se enmarcan en las estrategias de poder duro (Altinkurt, Bayrak y Yilmaz, 2014; Nir y Hameiri, 2014; Raven, 1993; 2004; Ziblim y Ęrturk, 2022). Dos de estas tácticas son el empoderamiento y el control administrativo de la información y la comunicación con la comunidad escolar. En primer lugar, el empoderamiento es una táctica asociada al poder de legitimidad y se basa en involucrar y hacer participar a los demás actores escolares en la toma de decisiones (Minedu, 2015; OECD, 2020). Por ejemplo, el director puede delegar funciones administrativas o responsabilidades adicionales a los profesores, lo que demuestra confianza en su opinión y apoyo para la toma de decisiones. Esto incluye la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre el plan de estudios y las políticas escolares, lo que les otorga mayor responsabilidad y control sobre su trabajo y la gestión escolar. Esta táctica puede aumentar la motivación y satisfacción laboral de los docentes.

El control disciplinario es otra táctica basada en el poder coercitivo. Se refiere a la implementación de medidas disciplinarias para aquellos docentes que no cumplan con los objetivos establecidos (Raven, 1993). Si bien puede ser correctiva para mantener el control de los comportamientos, es importante equilibrar su aplicación para evitar generar un clima laboral tenso entre los docentes. Por ejemplo, el director puede optar por una amonestación gestual, como una llamada de atención informal, en lugar de una amonestación material, como un descuento salarial. Otra táctica importante es el control de la información y comunicación con los miembros de la escuela. El director tiene la capacidad de regular el acceso y flujo de información dentro de la escuela, lo que le permite mantener cierto nivel de control administrativo sobre la organización y sus miembros (Ball, 1989). Por ejemplo, el director puede tener conocimiento sobre ciertas condiciones de salud de un estudiante y debe cuidar la privacidad de esa información, pero también puede compartirlo con otros actores relevantes, como los docentes, si es necesario, para gestionar sensiblemente la situación. Esta táctica debe tener un control cuidadoso de la organización, que requiere un cuidadoso sentido de responsabilidad para su correcta gestión.

En síntesis, el director de una escuela cuenta con diversas tácticas de control para ejercer su autoridad. El empoderamiento, el control disciplinario y el control de la información y comunicación son estrategias que pueden ser utilizadas de manera equilibrada en diferentes contextos educativos. Es fundamental considerar el impacto de estas tácticas en la motivación, satisfacción laboral y confianza de los docentes, así como en el mantenimiento de un ambiente escolar cohesivo.

Recapitulando, la segunda parte de este estudio ha brindado una perspectiva teórica de la micropolítica y el poder del director de escuela, destacando los diversos ámbitos de análisis que conforman este constructo. Se han explorado las dimensiones filosóficas, como la autoridad e influencia. Asimismo, se parte de seis bases empíricas que estudian el liderazgo desde su perspectiva, los actores escolares relevantes que se involucran en la gestión escolar y las dinámicas micropolíticas, como los conflictos o la cooperación participativa de los miembros. En el segundo acápite, se describieron las estrategias y tácticas como dos modos de ejercer el poder. Desde la perspectiva del director, su ejercicio del poder puede ser “duro”, u organizacional y también “suave”, o personal. Por un lado, el director usa su poder organizacional mediante estrategias del poder por legitimidad, coercitivo y compensatorio. En estas estrategias, resultan importantes las tácticas de control, como el empoderamiento, la disciplina y el incentivo. Por el lado del poder personal, las tres bases empíricas son del poder como referente, por experticia y el informacional. Para manejar estas estrategias, se usan tácticas de influencia, como la persuasión, la negociación y la actitud o comportamiento interpersonal con los otros autores. En general, el director debe manejar ambas formas de poder mediante el uso del lenguaje y una comunicación eficaz y fluida.

Ahora bien, en el siguiente acápite, se construye el diseño metodológico que se fundamenta en el tema central: el ejercicio del poder del director de escuela. Este tiene como fin abordar este constructo y sus estrategias. Para ello se emplea un enfoque de investigación cualitativa mediante el método fenomenológico y la técnica de entrevista a profundidad, aspectos que serán descritos y justificados a detalle en el siguiente capítulo.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se desarrolló la justificación y los objetivos de investigación. Se sustenta el enfoque y método elegido, se detallan la técnica e instrumentos a aplicar y se describen a los informantes. Finalmente, se explica el proceso de análisis de los datos obtenidos.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La necesidad de explorar el fenómeno del poder, dentro del contexto de la gestión escolar, surge de su enraizamiento en las dinámicas micropolíticas que caracterizan el ámbito educativo directivo. Estas dinámicas influyen la toma de decisiones gestoras y por ello confieren una dimensión crucial para el director. Los desafíos que estos enfrentan son varios, ya que asumen la responsabilidad en diversas esferas, como la institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria (Unesco, 2011). Para abordar estos desafíos de manera efectiva, resulta imperativo que los directores posean competencias directivas que impulsen la coexistencia en el entorno escolar, manejen los conflictos con eficacia y fomenten la participación activa de actores relevantes, entre ellos, docentes y padres de familia (Minedu, 2014, 2015, 2019). Además, la naturaleza de la interacción continua, entre el director y estos actores, exige el desarrollo de habilidades interpersonales y organizativas.

En esta perspectiva, el propósito fundamental de este estudio se centra en el análisis del ejercicio del poder por parte de cinco directores de instituciones educativas privadas en Lima metropolitana. El objetivo central es comprender a fondo las estrategias y tácticas que estos directores emplean para ejercer su poder en la gestión escolar, y cómo estas estrategias repercuten en el despliegue de sus competencias directivas. Para ello, es esencial examinar las acciones asociadas al ejercicio del poder utilizadas por estos directores. Esto implica un enfoque concreto en las acciones

específicas o tácticas que respaldan las estrategias de poder (Ball, 2013). La literatura crítica ha examinado el poder desde distintas perspectivas empíricas de acción estratégica, y a través de la lente de la teoría organizacional y micropolítica se han identificado dos dimensiones preeminentes: la dimensión personal y la dimensión organizacional (French, 1993, 2004; González, 1989).

Ubicándonos en el marco de la micropolítica escolar, en consideración de un análisis conceptual sólido y con antecedentes bibliográficos teóricos y contextuales, el estudio sobre el ejercicio del poder por parte de directores de escuelas privadas adquiere una relevancia considerable en el estudio de las organizaciones educativas. Este análisis permite una aprehensión más profunda de las estrategias de gestión utilizadas en el desempeño de sus funciones directivas, incluyendo aspectos cruciales como la gestión de la convivencia escolar y la promoción de la participación democrática entre los diversos actores escolares. Estos aspectos, al influir directamente en el clima, ejercen un impacto perdurable en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Freire y Miranda, 2014; Minedu, 2014, 2015). Por tanto, el dilema central que motiva esta investigación es: ***¿cómo ejercen su poder los cinco directores de instituciones educativas privadas en Lima metropolitana?***

2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1 jetivo general:

- Analizar cómo ejercen su poder cinco directores de escuelas privadas de Lima Metropolitana

2.2.2 jetivos específicos:

- Describir el constructo del poder de cinco directores de escuelas privadas de Lima metropolitana.

- Describir las estrategias y tácticas que fortalecen la gestión de cinco directores de escuelas privadas de Lima metropolitana.

2.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente proyecto de investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa (Creswell & Guetterman, 2019). El propósito central es adentrarse en el complejo fenómeno del poder a través de la exploración de la experiencia subjetiva de cinco directores de escuelas privadas. La investigación cualitativa se distingue por su objetivo de construir significados a partir de las vivencias en el entorno social, poniendo un énfasis en la perspectiva de los individuos involucrados (Asper, 2009; Eberle, 2022; Flick, 2009). En este contexto, se prestó especial atención hacia la perspectiva del director en su rol de líder escolar, su concepción sobre el constructo de su poder y, además, las estrategias de poder que despliega en su gestión educativa.

En consonancia con este enfoque, se aplicó el método de corte fenomenológico, cuyo propósito reside en la reflexión sobre el significado y la relevancia de las experiencias vividas por los agentes participantes (Ayala, 2008; Eberle, 2022; Asper, 2009; Rizo Patrón, 2012; Stolz, 2020). La meta de este método es analizar la complejidad estructural y deliberada del fenómeno del poder en la gestión escolar. Para lograr este fin, se reconstruyó la "estructura de sentido" que rodea al poder en la gestión educativa. Esto implica una exploración profunda de las dinámicas micropolíticas que han surgido a lo largo de la carrera profesional de los cinco directores. Con ello, se ahondó en el significado que los directores otorgan a la ejecución de su poder, así como también se identificaron las acciones estratégicas que implementan.

En suma, el proyecto de investigación educativa se desarrolló dentro de un marco cualitativo, adoptando el método de corte fenomenológico. Su enfoque se concentra en analizar el poder en la gestión escolar desde la óptica de cinco directores de escuelas privadas de Lima metropolitana. En este sentido, la intención principal es construir significados a partir de sus experiencias individuales y el significado que le adjudican. En este proceso, se pone especial énfasis en la perspectiva del director como líder escolar y se destacan las estrategias específicas o acciones concretas que forman parte de su gestión.

2.4. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Los informantes consistieron en cinco directores de escuelas privadas con una experiencia en su profesión directiva de un mínimo de cinco años, de ambos géneros, masculino o femenino, con trayectoria profesional en escuelas EBR con tres niveles, inicial, primaria y secundaria y que provienen de importantes distritos de Lima metropolitana. Se presentan dos tablas sobre los informantes y en la primera, se delimitan los criterios de inclusión y exclusión para elegir a los directores informantes. Finalmente, la segunda tabla describe aspectos clave de cada director y el colegio que gestionan.

Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión de los informantes directores.

Criterios de Inclusión	Criterios de exclusión
Experiencia mínima de 5 años en dirección escolar	Menos de 5 años de experiencia en dirección escolar
Nivel EBR (inicial, primaria y/o secundaria)	Nivel superior (universitario o de institutos)
Sector privado	Sector público
Lima Metropolitana	Otra área o ciudad
Experiencia en distintos niveles EBR	Experiencia en otros niveles (nivel superior, educación alternativa, etc.)
Ambos géneros	-

Tabla 2: Breve descripción de los informantes

DIRECTOR	COLEGIO	DATOS GENERALES
D1	Colegio mixto con 45 años de existencia EBR general Distrito de Surco	Género: masculino Edad: 52 Profesión: Licenciado en Administración y en Educación Experiencia: Director general del colegio (este año), pero ha dirigido 6 colegios. Trayectoria profesional: desde el 2000, 23 años como director.
D2	Colegio privado Distrito de Carabayllo EBR completo Colegio con aprendizaje basado en proyectos	Género: femenino Edad: 53 Profesión: Licenciada en educación primaria Experiencia: 6 años como directora y 20 años en la escuela (14 como profesora)

D3	Colegio privado de carácter pastoral Distrito de San Isidro EBR general	Género: femenino Edad: 56 años Profesión: Licenciada en educación Experiencia (directora general): desde el 2021 o 2 años Experiencia (como directora de secundaria): 8 años o del 2013 al 2020 Experiencia en el colegio: 35 años
D4	Colegio pequeño con enfoque alternativo EBR general Distrito de Barranco	Género: Masculino Edad: 57 Profesión: Educador de secundaria CCSS (licenciatura) Experiencia como directivo: 19 años
D5	Colegio privado de carácter pastoral Distrito de San Isidro EBR pero solo para primaria	Género: Femenino Edad: 55 Profesión: Directora académica de nivel primaria, pero de profesión es profesora docente de inglés Experiencia: 6 años, pero 21 como directora y docente

2.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se empleó la técnica de la entrevista, que se caracteriza por ser un intercambio oral abierto en el que se negocia el significado de determinada información (Fontana y Frey, 2015). Mediante esta técnica, se realizaron entrevistas a profundidad, con el propósito de recopilar las percepciones y experiencias de los informantes, además de comprender el significado que les otorgan a esas experiencias. En este contexto de estudio, las entrevistas permitieron explorar las complejas experiencias sociales del poder desde las diversas perspectivas de los participantes (Seidman, 2013). La relevancia de estas entrevistas radica en su capacidad para visibilizar el constructo del poder tal como lo conciben los directores, y evaluar su impacto en su gestión, prestando atención a las estrategias y tácticas empleadas.

Con el propósito de conducir las entrevistas, se utilizará un protocolo o guía de entrevista como instrumento de recolección de datos. Esta guía estará diseñada siguiendo principios teóricos, prácticos y éticos (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Desde una perspectiva práctica, la guía ha sido planificada y se ha establecido un procedimiento para la elección del informante. Desde una perspectiva

ética, el investigador confirma haber reflexionado sobre posibles consecuencias que puedan afectar significativamente al informante o su testimonio y guiarse de los principios éticos de la PUCP (2011). Asimismo, el contenido de la guía ha sido teóricamente validado por una matriz de consistencia en base a los objetivos y las categorías de análisis, como el constructo del poder y las estrategias utilizadas en la gestión directiva escolar. Por último, el instrumento de guía de entrevista ha sido validado de dos modos: mediante el juicio de dos expertos que cuentan con una larga trayectoria en la investigación educativa y, además, con una prueba piloto.

En síntesis, esta investigación adopta la técnica de la entrevista a profundidad para recoger información sobre las experiencias y significados atribuidos al poder por parte de los directores de escuelas. Mediante la aplicación de este tipo de entrevista, se logró una comprensión profunda de cómo el director ejerce su poder, especialmente en acciones concretas, estrategias y tácticas detalladas. En conjunto, esta perspectiva cualitativa y la metodología de corte fenomenológico han logrado un entendimiento profundo acerca de la complejidad del poder en el contexto de la gestión escolar del director y su repercusión en su toma de decisiones y el clima escolar.

2.6. ESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS

Antes de recopilar la información, se informó a los directores que participaron de manera voluntaria acerca de los objetivos y el propósito de la investigación, como un acto que subraya **el principio de respeto por las personas**. Se detallaron los temas a abordar, el número de preguntas, la dinámica y la duración de las entrevistas, que abarcaron aproximadamente una hora y se registraron con el consentimiento expreso de los informantes. Para tal fin, se les entregó un Protocolo de Consentimiento Informado, en el cual se buscó su conformidad para avanzar con la recopilación de información, actuando de acuerdo con el **principio de beneficencia y no maleficencia**. Cabe destacar que, en línea con las pautas establecidas por el Vicerrectorado de Investigación PUCP (2011), se salvaguardó el **principio de justicia** y de precauciones necesarias para llevar a cabo la investigación. De este modo, se aseguró el anonimato y la confidencialidad en la difusión de los resultados de la investigación. Asimismo, el **principio de integridad científica** demanda acciones

honestas y veraces en la recopilación y comunicación de datos, incluso en la declaración de conflictos de interés o daños potenciales. Por último, se incluye el **principio de responsabilidad** del investigador para considerar las repercusiones sociales y su deber de asegurar la competencia y el apego ético del estudio.

2.7. NÁLISIS DE LOS DATOS

En el análisis de los datos, se empleó la codificación axial para examinar con profundidad los significados y experiencias relacionadas con el poder. Este proceso destaca por la organización sistemática de los datos provistos por los informantes e implica tres niveles (Williams y Moser, 2019). El primer nivel consiste en la codificación abierta, se identifican conceptos y temas generales del estudio. El segundo nivel, de codificación axial, consiste en identificar y comparar categorías temáticas y subcategorías relevantes a partir de los datos recopilados (Creswell & Guetterman, 2019). Estas emergieron de los patrones y temas identificados en las entrevistas. Cada dato fue desglosado y analizado cuidadosamente para discernir las conexiones y relaciones entre los diferentes elementos. La interrelación entre las categorías y subcategorías se exploró minuciosamente, lo que permitió una comprensión holística de las dinámicas de poder en la gestión escolar. Finalmente, el tercer nivel es la codificación selectiva que consiste en seleccionar y fusionar categorías de datos organizados de manera cohesiva a partir de la codificación axial, llevando a la elaboración teórica (Palacios Valdés, 2016). Cada nivel impulsa el proceso hacia una mayor abstracción y precisión temática, contribuyendo a la creación de teorías y significados en la investigación cualitativa. Con este nivel se busca comprender la complejidad de cada director mediante una comprensión integral de concepciones sobre el constructo y estrategias de poder que usan en su gestión.

El análisis no se limitó a una simple agrupación de datos, sino que fue reflexivo, tuvo un carácter espiral (Creswell & Guetterman, 2019; Williams y Moser, 2019), donde se analizan las relaciones y patrones que existen entre las diferentes categorías y subcategorías. Este enfoque permitió una comprensión más profunda de cómo se entrelazan los diversos aspectos del poder en la gestión escolar. Se identificaron conexiones significativas que contribuyeron a una visión más completa del fenómeno

estudiado. Cabe destacar que este método de codificación axial se llevó a cabo con rigor y sistematicidad, siguiendo los principios fundamentales de la investigación cualitativa. Cada paso fue cuidadosamente documentado y justificado, garantizando la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. El objetivo principal era obtener hallazgos relevantes que aportaran una comprensión más profunda de las complejas dinámicas de poder en la gestión escolar de los directores.



CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, se analizan y describen los resultados respecto al constructo del poder del director escolar y las estrategias que realiza para su gestión. Se estructura en torno a tres dimensiones esenciales para comprender la perspectiva del poder en la gestión de la organización escolar privada. La **primera dimensión** aborda el constructo del poder desde la perspectiva de los directores de escuela. En esta primera sección, se describen las percepciones, valores y enfoques respecto a cómo los directores ejercen su poder. Este análisis permite una comprensión integral de la subjetividad del director escolar y ofrece significativas perspectivas al eje de la micropolítica escolar. La **segunda dimensión** se enfoca en el contexto donde emerge el poder: las dinámicas micropolíticas, con especial énfasis en los conflictos, puesto que comprenden las características particulares del entorno educativo que influyen en la toma de decisiones y, además, ayuda a entender la complejidad de las relaciones interpersonales entre los actores escolares y el director. Finalmente, la **tercera dimensión** se extiende sobre los diversos tipos de estrategias y tácticas de poder empleadas en la gestión. Para este sub-apartado, se abordan las estrategias relacionadas con la prevención y manejo de conflictos, estrategias de gestión participativa, estrategias disciplinarias, el uso de formas de comunicación, tácticas comunicativas y las habilidades interpersonales.

Es relevante resaltar que el análisis de las experiencias ha propiciado un debate en el marco teórico y normativo-contextual. Dada la naturaleza fenomenológica de este estudio, dicho marco actúa como guía para la discusión de los hallazgos. En este sentido, se procede desde una comprensión global del poder, como constructo fundamental de los directores, hasta aspectos más específicos, como sus estrategias de poder. En principio, se comienza explorando el constructo del poder de cada director escolar, seguido por el contexto de conflictos, donde comúnmente emergen las dinámicas micropolíticas en la organización. Finalmente, se detallan las estrategias

de poder, que constituyen un conjunto de acciones apropiadas en su ejercicio profesional y que ejercen en su relación con los otros miembros de la organización.

3.1. STRUCTO DE PODER DEL DIRECTOR DE ESCUELA

En este apartado, se discuten las diferentes formas de comprender el constructo del poder de cada director de escuela privada entrevistado. Para comenzar, se define el ejercicio de poder, o poder social, como una “acción sobre acción” (Foucault, 1988, p. 14). Desde este enfoque, el poder no se entiende como una fuerza impositiva o un control directo, sino como una dinámica en la que se influye, condiciona o configura la acción de otro mediante otra acción social. De este modo, cada acción social es un ejercicio del poder y constituye al sujeto en su subjetividad. En este sentido, los comportamientos humanos se componen de interacciones, o acciones entre individuos, y así se convierten en el terreno de formación de identidades subjetivas. En consecuencia, las relaciones de poder actúan como condiciones sociales que contribuyen a forjar la identidad del sujeto (Kusch, 1991; Narayanan, 2022; Oksala, 2011). Ciertamente, el constructo de poder que tiene cada individuo subraya la omnipresencia del poder en las relaciones sociales, especialmente en el contexto de la escuela, tal como señalan Ball (1989), Blase (2002) y Anderson (1990). Estas relaciones de poder no son entidades preexistentes, sino construcciones sociales que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que superan incluso las dinámicas organizacionales. En el caso del director escolar, la comprensión de las relaciones de poder implica reconocer su naturaleza dinámica y contextual, donde las interacciones específicas y las estructuras sociales contribuyen a la construcción y negociación constante de poder. En suma, este enfoque fenomenológico busca desentrañar las capas subjetivas y contextuales que influyen en la experiencia del poder en el ámbito directivo escolar.

Para ello, se aborda el constructo del poder del director de escuela como un elemento filosófico central que describe cómo los directores conciben éstas estrategias y las dinámicas organizativas y relacionales en su entorno educativo (Ball, 1989; Friedman & Berkovich, 2020; Fuentes y Cruz, 2017; Özaslan, 2017), pero también, para comprender el impacto de este en su identidad. En general, la noción de poder, desde

la perspectiva de la mayoría de informantes, va más allá de la mera autoridad formal del director, pues involucra comprender, más bien, su liderazgo en las interacciones conflictivas, así como, también deben manejar las estrategias organizacionales e interpersonales que moldean su toma de decisiones gestoras. Por ello, resulta esencial analizar las dimensiones del poder que configuran su posición, cómo estas percepciones y prácticas impactan en la eficacia de su gestión y en la construcción de una comunidad educativa cohesionada por su poder. Centralmente, se busca sistematizar las capas que componen el constructo del poder del director de escuela, desde una perspectiva analítica con el fin de profundizar en su subjetividad.

3.1.1. - Director de diferentes estilos

El director D1 lidera un colegio ubicado en el distrito de Surco, pero es un profesional experimentado en la gestión directiva. Tiene 52 años y cuenta con una licenciatura en Administración y Educación, pero también con un doctorado en esta última. Su experiencia directiva abarca 23 años, habiendo dirigido seis colegios desde el año 2000. Actualmente, lidera un colegio mixto que tiene 45 años de existencia.

Con una amplia experiencia en la gestión directiva, D1 comienza presentando una perspectiva formal de su poder. Afirma lo siguiente: "el poder que puedo tener se da de manera formal en algunos procedimientos que están establecidos". Con ello, sugiere una conexión directa entre su autoridad y las estructuras formales inherentes a su cargo. En este sentido, el director parece adscribirse dentro de la noción de base empírica del poder por legitimidad (French & Raven, 2004; Raven, 1993), donde su autoridad se legitima mediante la dimensión formal del cargo. Con su testimonio, entonces, enfatiza un estilo de liderazgo administrativo (Ball, 1989) que guarda preferencia por ejercer un poder organizacional (Ziblim & Erturk, 2022). En suma, el director D1 comienza definiendo su ejercicio del poder en base a una concepción formal, que deriva de ser la cabeza administrativa y legal del colegio. Esta formalidad se manifiesta, por ejemplo, con la aprobación de compras de ciertos montos o la representación legal ante organismos gubernamentales y frente a padres de familia.

Sin embargo, resulta interesante que el informante D1 no sienta una valoración tan positiva del concepto de autoridad por sí mismo:

“la autoridad [...] lo circunscribimos a esta autoridad formal a este poder que te da el cargo. Sin embargo, [...] la autoridad tenemos que entenderla como el liderazgo. [...] A pesar de que tengas la autoridad formal, [...] el estilo de liderazgo define mucho cómo se reparte esta autoridad, [...] [pues] la tienes que repartir si lo acumulas para ti no funciona, se vuelve ineficiente”

De este modo, el concepto de liderazgo es preferido por D1. Incluso, considera que este último concepto se reparte con los otros trabajadores del personal. Es decir, refiere a una delegación de autoridad a otros. En este sentido, D1 no concentra su autoridad en un estilo de liderazgo autoritario (Ball, 1989), sino que prefiere delegar funciones a la comunidad escolar en base a una estrategia de poder por legitimidad (Raven 1993, 2004) que le atribuye funciones y autoridad a otros. Este modelo de liderazgo compartido con otros actores de la comunidad educativa es incluso reconocido en documentos normativos (Minedu, 2014, 2015; Unesco, 2011) donde el directivo requiere de la participación democrática de los otros miembros en la toma de decisiones de gestión.

En este estilo, también resalta D1 sobre su liderazgo lo siguiente:

“yo baso mucho mi liderazgo en establecer buenos vínculos y vínculos estrechos con la gente y eso hace que de una u otra manera también o sea la autoridad no sea visto pues como algo lejano o algo vertical sino más bien como una posibilidad de encuentro [...] si tú quieres establecer una cultura de ese tipo tiene que venir desde arriba ¿no? nunca va a venir desde abajo porque [la] autoridad y el poder pues en las estructuras jerárquicas es así ¿no? viene desde arriba”

Este enfoque sugiere que su capacidad para influir y liderar se deriva en gran medida de las relaciones interpersonales positivas que construye. La autoridad, en su perspectiva, no debe percibirse como distante o vertical, sino más bien como una oportunidad de encuentro con los otros. En esta línea, el constructo del poder del director se entiende como poder referente (French & Raven, 1993; Raven, 2004), dado que, esta base de poder busca inspirar confianza y buenos vínculos con los miembros de la escuela. Además, fundamenta la relación entre liderazgo y manejo de relaciones interpersonales como punto crucial para mantener una cultura organizacional sólida, dado que la concepción de la autoridad se origina desde la cabeza. Por lo tanto, su

liderazgo se sustenta además en la habilidad del director para establecer y mantener relaciones efectivas que legitimen su influencia en la organización educativa.

En esta línea de ideas, D1 también señala lo siguiente:

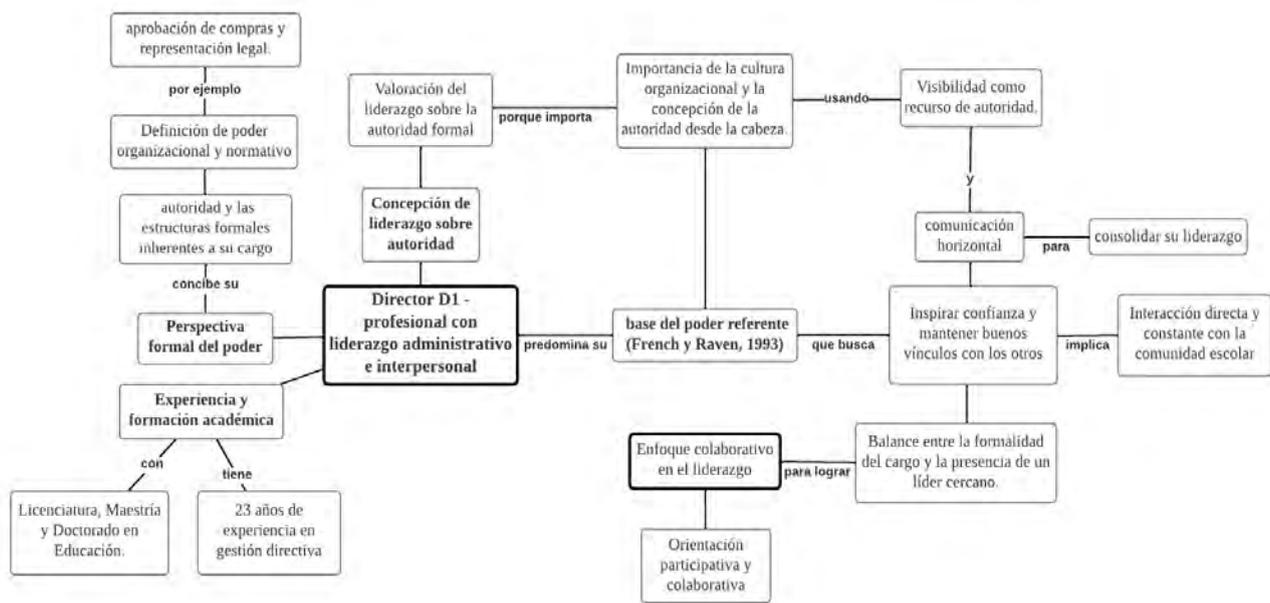
“Creo que una manera de ejercer autoridad efectiva es estando presente [...] y no solamente en la oficina [...] Ser visible ¿no? Ser una cara visible [...] y la manera en que uno se comunica. Si realmente hay comunicación horizontal, entonces es mucho más sencillo [...] Si eres muy informal y la comunicación también es muy informal difícilmente vas a generar este clima”

Respecto a cómo entiende su identidad, este director hace énfasis en la visibilidad como un recurso de su poder. Con ello, sugiere que esta se construye no sólo a través de decisiones tomadas desde un lugar distante, sino también mediante la presencia, a saber, la interacción directa y constante con los miembros de la comunidad escolar. Destaca, entonces, su estilo de liderazgo donde su presencia es forma de consolidar su autoridad no solo individualmente, sino como apoyo laboral o profesional. Así, puede facilitar un ambiente propicio para el trabajo en equipo y la supervisión de los procesos. Con ello, D1 resalta la importancia del estilo de liderazgo interpersonal y antagónico, además del administrativo (Ball, 1989). En otras palabras, el testimonio aboga por una concepción de la autoridad más orientada al liderazgo y el acompañamiento que a una figura de jefe distante, de modo que sugiere un enfoque más participativo y colaborativo en el ejercicio de su poder dentro de la escuela.

Centralmente, el testimonio del director busca forjar un balance entre la responsabilidad del cargo y la visibilidad de un líder cercano en la escuela. En el siguiente gráfico, se sintetizan las ideas centrales del constructo del poder desde la perspectiva del informante D1¹:

Figura 01. Constructo de poder del Director D1

¹ El mapa conceptual actual y los siguientes han sido de elaboración propia.



En suma, el director D1, con su vasta experiencia en la gestión directiva, presenta una compleja perspectiva sobre el ejercicio del poder en la dirección escolar. Si bien reconoce la conexión directa entre el poder y las estructuras formales inherentes a su cargo, afiliándose a la noción de poder por legitimidad, su concepción de la autoridad se traslada hacia el liderazgo compartido y delegativo, que destaca un enfoque más colaborativo que autoritario. Asimismo, la capacidad de D1 para influir se apoya en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales positivas, que subrayan un poder referente, pues busca inspirar confianza en los otros. Además, su énfasis en la visibilidad y la comunicación horizontal refuerza la idea de una autoridad que se consolida mediante la interacción directa y la comprensión mutua en la comunidad escolar. En última instancia, el director busca un equilibrio entre la formalidad del cargo y la presencia de un líder escolar, que colabore, apoye y acompañe a los otros y demostrar que está ejerciendo su rol como cabeza del colegio.

3.1.2. - Directora con carácter humano

En Carabayllo, el colegio de la informante D2 destaca por su enfoque pedagógico moderno y el seguimiento de un enfoque basado en la filosofía de Reggio Emilia. La directora es una mujer de 53 años con licenciatura en educación primaria, lleva seis

años en el cargo directivo, pero cuenta con 20 años de experiencia en la escuela, incluyendo 14 como profesora.

En primer lugar, frente a la pregunta por definir su poder, la directora expresa duda y cuestionamiento: "no se me ha venido a la mente esa palabra, sí, porque yo lo defino poder como fuerza, ¿no?". Con esta primera impresión, revela una consideración cuidadosa sobre la naturaleza del poder. Quizás, se puede considerar que tiene una valoración negativa o diferente a la de los otros informantes. Pero este cuestionamiento inicial se transforma en una reflexión más profunda, pues la directora aporta una perspectiva reflexiva sobre el constructo de poder en el contexto escolar: "El poder es hacer que toda tu comunidad haga las cosas que debe y que tiene que hacerlas con mucho respeto, sin pasar los límites, proponiéndose siempre metas y sacar lo mejor del equipo también" (D2). Como tal, esta reflexión sugiere una concepción del poder presente en las acciones cotidianas de cada individuo. Además, es consciente del factor micropolítico porque señala que debe lograrse con ciertos principios éticos, como el respeto. En otras palabras, la informante considera que el poder no es exclusivo de los roles formales, sino que se manifiesta en la comunidad, de manera colectiva en la escuela.

Como se había señalado anteriormente, la directora D2 fue maestra del colegio que dirige actualmente y esta transición, o ascenso, resulta especial de analizar porque expresa empatía con los docentes y tutores del cargo. Por ejemplo, señala lo siguiente:

"En mi equipo de coordinadores, maestros, todos me ven como una líder, ¿no? Como aquella persona que los escucha. Como me dice una vez, me dijo una maestra, miss, no se vaya, y que venga alguien, que venga una que sea humana como usted, ¿no? Entonces, ya para mí es ¡guau! Yo tengo una consideración, que soy una persona humana frente a los demás" (D2).

De este modo, resalta que la directora sea percibida como una líder y resalta el carácter "humano" de su cargo. Con ello, D2 refiere a tratar a todos como seres humanos: "tienes que ver a tu equipo como seres humanos, número uno, ¿no? Siempre ponerse en el lugar de ellos, de toda tu comunidad". De este modo, la directora plantea una relación cercana con los otros miembros. Por lo tanto, en este

liderazgo, resalta su educación en valores donde existen prácticas educativas centradas en las personas (Effendi, Bafadal, Degend y Arifin, 2020; Fernández y Hernández, 2013; Özgenel y Aksu, 2020; Weinstein, Raczynski y Peña, 2020). Así, la directora presenta un estilo de liderazgo ético y humano, donde se preocupa por valorar a las personas de manera integral.

La narración de un incidente específico demuestra la percepción de la directora sobre la influencia de su ejercicio del poder en situaciones prácticas:

“...hablamos mucho de los valores de la empatía, ¿no? De ponerse en el lugar del otro, de la ayuda mutua. Hace poquito en uno de los juegos de integración entró un perro. Había una pequeña de sexto grado sentada y al perro se le vino encima, a lamerla, se le vino encima, y un grupo de estudiantes comenzó a reír. Nosotros observábamos [...] [y] digo, pero ¿nadie se va a parar al menos a botar al perro? Se están riendo, y uno de ellos, que venía por ahí, agarró, sacó al perro, lo botó y le abrazó a la niña”

Su relato sobre el incidente con el perro destaca la importancia de las acciones concretas y la influencia social que ejercen los actores escolares, como docentes y directivos, sobre los estudiantes. Al destacar el comportamiento empático de un estudiante, la directora subraya la conexión entre el poder y la capacidad de influir positivamente en el comportamiento de la comunidad escolar. En este sentido, su ejercicio de poder está basado en un liderazgo humanista, donde prima el carácter de las personas (Effendi, Bafadal, Degeng Susana & Afrifin, 2019). Es decir, este estilo de liderazgo consiste en ejercer su poder para enseñar valores a los demás de modo que estos se proyecten en la educación de los niños y les sirvan para actuar éticamente en situaciones cotidianas.

Ahora bien, respecto a su autoridad, la profesora, al igual que D1, tiene una concepción negativa de autoridad y prefiere la de liderazgo:

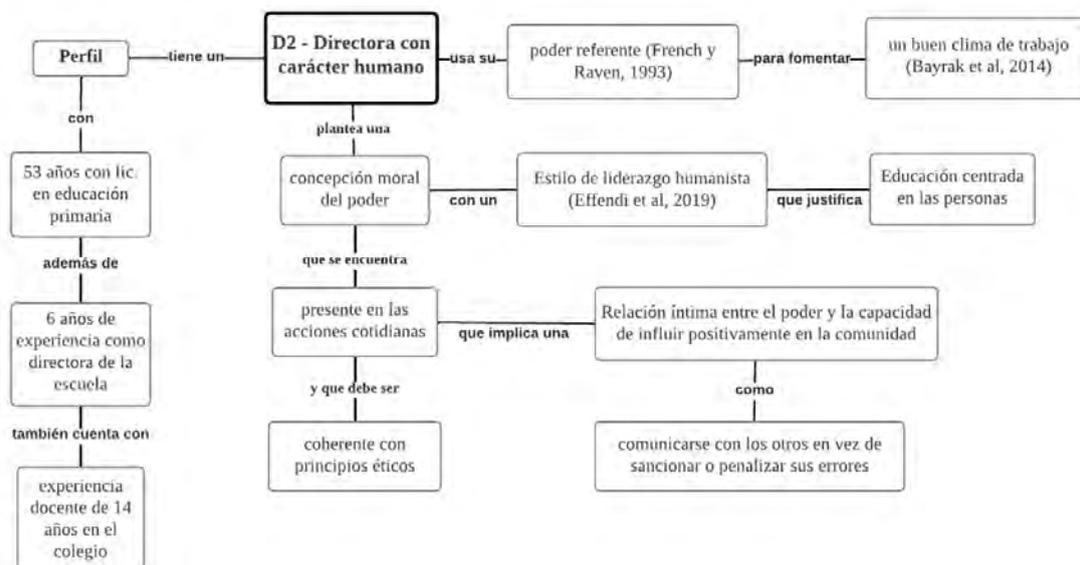
“...yo pienso en liderazgo más que autoridad, porque autoridad suena como al jefe, al que manda, al que grita, al que no saca lo bueno de ti y simplemente te dice esto, bueno, ya está bien o está mal, o sea, autoridad, yo rechazo esa palabra, ¿no? Al menos en una escuela sería liderazgo”

Con ello, la directora complementa que este liderazgo se basa en los siguientes puntos:

“Un trato horizontal. El escuchar, el decirle a un maestro, mira, tú lo puedes hacer mejor. Si es que se equivocó o algo le falta, nunca le digo que te equivocaste, ¿no? Mira, me parece muy bien lo que acabas de hacer, lo que has planificado, pero ¿qué te parece?, yo te sugiero que puedes agregar esto a esto y lo vas a poder hacer mejor. O mira, he visto esta capacidad en ti”

En definitiva, la directora plantea un liderazgo con enfoque humano en base a la comunicación con los otros, en el que se escuche al otro y se le recomiende en vez de sancionar o penalizar sus errores, donde se consideren proactivamente las capacidades del otro y se estimule y/o motive a seguir adelante. Este respaldo es típico del poder referente (French & Raven, 2004; Raven, 1993) en el que la directora busca inspirar confianza en los otros para promover un buen clima de trabajo (Bayrak, Altinkurt y Yilmaz, 2014). Por ello, se puede señalar que la directora tiene un estilo de liderazgo más interpersonal, en el que se relaciona directamente con los otros, de manera cercana y afable, más que solo el respeto de su cargo. En este sentido, el liderazgo de la directora D2 tiene un carácter ético, que busca forjar vínculos dentro de la comunidad. En el siguiente gráfico, se sintetizan las ideas centrales del constructo del poder desde la perspectiva de la informante D2:

Figura 02. Constructo del poder de la Directora D2



La directora D2, al liderar un colegio con enfoque pedagógico humano, concibe el poder como la capacidad de guiar a la comunidad hacia las metas designadas, respetando límites y extrayendo lo mejor del equipo. Su liderazgo, influenciado por su

ascenso de maestra a directora, se caracteriza por la empatía, el trato humano y una identidad percibida como líder que escucha y comprende al personal. Principalmente, su ejercicio del poder busca influir positivamente, con énfasis en lo moral y humano, en el comportamiento de la comunidad escolar. De esta manera, se considera su constructo del poder en base a un liderazgo directivo humanista. Rechaza la noción de autoridad, prefiere el término "liderazgo" y, con ello, considera importante adoptar un enfoque horizontal, dialogante y estimulante con los docentes y el personal. Este liderazgo, centrado en el poder referente, tiene como objetivo central fomentar un ambiente positivo, que refuerce los vínculos humanos dentro de la comunidad educativa.

3.1.3. - Directora general de un colegio EBR católico pastoral

La directora del Colegio D3 proviene de una institución de educación básica regular católica con enfoque pastoral y que tiene más de 70 años desde su fundación. La líder tiene 56 años, es licenciada y magíster en educación, asumió como directora general en 2021, acumulando dos años en este rol. Anteriormente, lideró la secundaria como directora de ese nivel, durante ocho años, que complementan sus 10 años de experiencia total en la gestión directiva. Cabe recalcar que antes fue docente y coordinadora de inglés, en el mismo colegio. La directora del Colegio D3, tiene una percepción reflexiva sobre su rol directivo. Tal como D2 y D5, su previa experiencia en el colegio también influye en la comprensión de su rol: "Yo siempre voy a proteger a los maestros y al personal, porque somos parte del colegio" (D3). Por ello, resulta importante partir de esta idea, pues ayuda a profundizar la noción de su ejercicio del poder. La identificación de la directora con el colegio justifica también su rol y tiene un impacto en su ejercicio de poder.

Algunas características del poder de la directora giran en torno a ser firme y objetiva con sus decisiones: "¿El poder del director escolar? ¿Cómo lo ejerzo? Siendo firme cuando hay algún conflicto" (D3). Para comprender su respuesta, comenta un ejemplo:

"Por ejemplo, a veces ocurre que hay docentes que no tienen una comunicación asertiva con los jóvenes. O que de repente piensan que porque son docentes, lo saben todo y el estudiante no tiene la oportunidad de decir lo que piensa o lo que siente. Y lo que dice el docente es ley.

Y a veces, cuando vienen los padres a quejarse, o los chicos también, muchas veces, puede ocurrir que tenga que defender lo indefendible. Pero lo que tengo que hacer es tomar distancia para analizar bien el escenario y la situación [...] yo tengo que ser lo más objetiva posible e imparcial para hacer valer los derechos de la persona que ha sufrido esa injusticia. yo he tenido que tomar decisiones muy fuertes, tener que suspender a un docente, por ejemplo” (D3)

Además de que su testimonio sugiere una postura crítica hacia docentes que no fomentan la comunicación asertiva y que imponen su autoridad de manera inflexible, resulta destacable, más bien, la autopercepción de su rol, de ser objetiva e imparcial. Por ello, al mencionar que ha tenido que tomar decisiones difíciles, como suspender a un docente, muestra que su ejercicio del poder no se basa en tomar decisiones arbitrarias, sino que resalta su capacidad para analizar situaciones, desde diversas perspectivas y defender a los afectados por injusticias. La directora comenta un ejercicio de poder que va más allá de la autoridad formal, pues se enfoca en atender imparcialmente la justicia y el bienestar de la comunidad escolar. En este sentido, su ejercicio del poder está enmarcado en la responsabilidad (Elmazi, 2018; Özgenel y Aksu, 2020; Raven, 1993), donde se enfatiza el propósito de cierta acción en base a un bien mayor, o valor moral, como la justicia o el bienestar estudiantil.

Y esto también cuenta para los padres de familia, pues estos pueden ser conflictivos. D3 comenta la experiencia de que los padres le habían amenazado con denunciar al colegio:

“He tenido también que tener mucha firmeza cuando hay padres de familia que vienen y te quieren atarantar diciendo que te van a denunciar, porque no haces lo que ellos quieren que hagas. Y he tenido que simplemente conversar con ellos, ser firme y decirles, bueno, aquí las reglas son así y usted ha firmado un contrato y hay un reglamento y si usted está de acuerdo, es libre de tomar la decisión que desee y simplemente dar un paso al costado y buscar otra institución que esté de acuerdo a sus necesidades o a su estilo de crianza”

Con este fragmento, la directora aborda su respuesta a las amenazas de los padres de familia y, en este caso, apela a la legitimidad de mantener reglas y contratos preestablecidos, puesto que son documentos formales de autoridad. Frente al poder coercitivo del padre, que se demuestra con su amenaza a denunciar al centro educativo, la directora responde apelando a la legitimidad del contrato y del

reglamento interno. De este modo, la directora apela al poder de la legitimidad formal (Raven, 1993, 2004) que toda institución escolar tiene.

Sin embargo, no se trata solo de apelar a una argumentación contractual. También hace notar su énfasis en ciertos casos sensibles donde el bienestar del estudiante está en peligro:

“También me ha tocado trabajar con chicos que son vulnerables, que de repente han tenido violencia familiar [...] he tenido que llamar a la reunión y comunicar a la fiscalía de familia para hacer valer los derechos de esos chicos, esos niños y que ellos se sientan seguros. [...] Hay chicos que uno dice, en este entorno no hay violencia familiar. También hay y lo peor es que como se vive de apariencias, entonces los chicos mismos no saben cómo decirlo [...] cuando ya hay cosas que escapan a mi control como colegio, como directora, yo recorro a otras alianzas, a otras instancias, para que ese niño, ese joven pueda recibir apoyo”

El compromiso de la directora con el bienestar estudiantil se manifiesta en este relato, ya que una de esas instancias que comentó fue pidiendo apoyo de organismos nacionales, como la Defensoría municipal del niño y del adolescente (Demuna). Su testimonio destaca la necesidad de recurrir a instancias externas, como la fiscalía de familia, para garantizar la seguridad y el bienestar de los estudiantes en caso de violencia familiar. De este modo, su ejercicio de poder está basado en la protección y el apoyo a los estudiantes (Effendi, Bafdal, Degend y Arifin, 2020). En consecuencia, la directora hace énfasis en un ejercicio del poder más allá de la esfera educativa formal y, por ello, demuestra su compromiso por la seguridad y el bienestar integral de los estudiantes.

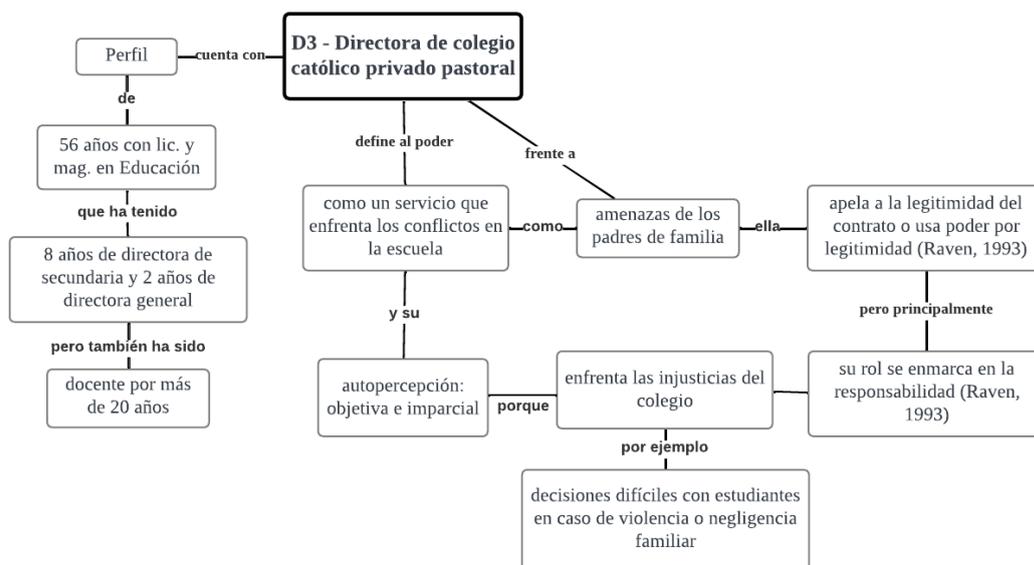
Finalmente, la directora redefine el poder como una herramienta compleja que debe servir para lograr el bienestar de los demás. Su visión del poder como una oportunidad para servir al otro refleja un enfoque ético y altruista (Özgenel y Aksu, 2020), en el cual el ejercicio del poder se alinea con los valores fundamentales de la institución educativa. En lugar de ver el poder como una posesión personal, la directora lo concibe como una responsabilidad para liderar, guiar y asegurar un entorno justo y equitativo:

“Es una palabra que tiene una connotación bastante negativa, pero yo no veo el poder como que yo, a ver, porque mucha gente cree que yo, porque estoy a cargo de la dirección ahora, yo

soy dueña del colegio, que puedo hacer lo que a mí me da la gana. Y no, al contrario, soy la que más tiene que dar el ejemplo, la que más tiene que reflejar eso que se ve en la misión y visión del colegio, o el carisma marianista. [...] el poder es una oportunidad para servir al otro. Es eso.” (D3)

Con esta cita, D3 presenta una percepción del poder que se aparta de la connotación negativa comúnmente asociada. Para ella, el poder no implica un dominio absoluto ni la capacidad de hacer lo que se desee, sino más bien, una responsabilidad de dar ejemplo y reflejar los valores institucionales del colegio que dirige. Su concepción del poder se alinea con una perspectiva de servicio, donde la posición de liderazgo es vista como una oportunidad para servir a los demás. Este enfoque refleja elementos del poder referente (Elmazi, 2018; Raven, 1993, 2004) y del liderazgo humanista y ético (Özgenel y Aksu, 2020; Effendi, Bafadal, Degend y Arifin, 2020), donde el líder busca inspirar y ejercer influencia a través de la identificación con los valores y la misión de la institución. La directora no ve el poder como un privilegio personal, sino como una herramienta para contribuir al bienestar de la comunidad educativa y encarna una visión de liderazgo que busca el servicio y la alineación con los principios institucionales. En el siguiente gráfico, se sintetizan las ideas centrales del constructo del poder desde la perspectiva del informante D3:

Figura 03. Constructo del poder de la Directora D3



En síntesis, la directora D3, proveniente de un colegio católico pastoral, ejerce su rol directivo con una perspectiva reflexiva y fundamentada en su profunda conexión con la institución. Al igual que sus colegas D2 y D5, su experiencia previa en el colegio influye significativamente en su comprensión del poder, siendo su compromiso con la protección y respaldo al personal una característica distintiva. Su ejercicio de poder destaca por su firmeza en la toma de decisiones, enfatizando la imparcialidad y objetividad al abordar conflictos y situaciones difíciles. A través de su testimonio, la directora demuestra un enfoque ético y comprometido con la justicia, especialmente al lidiar con casos de violencia familiar entre los estudiantes, donde recurre a instancias externas para garantizar la seguridad y el bienestar integral. Su redefinición del poder como una oportunidad para servir al otro refleja un enfoque ético, donde el liderazgo se entiende como una responsabilidad para inspirar y contribuir al bienestar de la comunidad educativa. En lugar de percibir el poder como una posesión personal, la directora lo concibe como una herramienta para dar ejemplo y reflejar los valores fundamentales del colegio, adoptando así un enfoque ético y altruista en su ejercicio de poder.

3.1.4. - Director de un colegio EBR con enfoque de servicio

Ubicado en el distrito de Barranco, el colegio del informante D4 destaca por su modelo educativo alternativo en base a objetivos actitudinales y, pese a que es pequeño, tiene casi 40 años desde su fundación. El director, un educador masculino de 57 años con licenciatura en Educación de secundaria, ha dirigido la institución durante 19 años.

El director D4, al igual que D3, define su ejercicio de poder como un servicio orientado al bienestar de la comunidad educativa:

“...ejerzo poder cuando tengo que sustentar y darle un adelanto de sueldo a un profesor. [...] Ejerzo poder cuando me acerco donde esta alumna que está en una situación de crisis emocional muy fuerte y que ella sienta que el director se acerca con amabilidad y le cuenta un poco de su vida y eso generó un vínculo y lo que al día siguiente hizo que ella tuviera la confianza para entregarme un trabajo personal para ser entregada a la profesora de arte, siento que ahí ejercido un poder. Pero te ratifico, es un poder de servicio, basado en el servicio y no en la imposición” (D4)

Ejemplifica este enfoque al mencionar situaciones específicas, como dar adelantos de sueldo a profesores, comunicarse directamente con autoridades para facilitar proyectos educativos y brindar apoyo emocional a estudiantes en crisis. Estos actos evidencian un poder mediador que está basado en la empatía y el servicio humano, pues su rol es entendido, también como D2, en base a un liderazgo humanista y moral, de apoyo social y a su personal. Además, en base a la teoría de French y Raven (Raven, 1993, 2004), prefiere la base de poder referente, para inspirar confianza con el grupo y de poder por experticia, para demostrar que su labor tiene un propósito de autoridad mediadora experta y, por ello, guarda un compromiso con cada agente escolar, desde docentes a alumnos.

Además, y coincidiendo con D3, la responsabilidad (Raven, 1993) se erige como un elemento central en su concepción de su poder, al afirmar lo siguiente:

“el poder es una responsabilidad que pones al servicio de una causa. Yo represento un proyecto educativo que busca formar personas con ciertas características para una mejor sociedad. Entonces, desde el rol que tengo de director, pues tengo que contribuir a que eso sea encaminado, sea posible, real, por muy utópico, que eso signifique esa aspiración que tenemos como escuela, ¿no? Entonces, el poder, en mi caso, es una responsabilidad, es una responsabilidad para contribuir a aquello que institucionalmente ofrecemos como servicio educativo a las familias” (D4)

Esta causa, según el director, es contribuir al proyecto educativo de formar personas para una mejor sociedad, tal como lo plantean documentos normativos, como Minedu (2014, 2015) y Unesco (2011), en que la gestión directiva debe tener un enfoque pedagógico con un propósito social y comunitario. Su compromiso sobre todo “tiene que ponerse en práctica en el día a día” (D4) se asemeja a la concepción de D2 y su noción de ejercer el poder para proyectar valores prácticos constantemente. De este modo, el rol directivo ejerce su poder, por ejemplo, mediante los valores institucionales, el respeto a la diversidad, una actitud dialogante con el equipo y las instancias de representación de la comunidad.

Asimismo, el director, al igual que D2, considera importante el vínculo humano para construir una mejor sociedad:

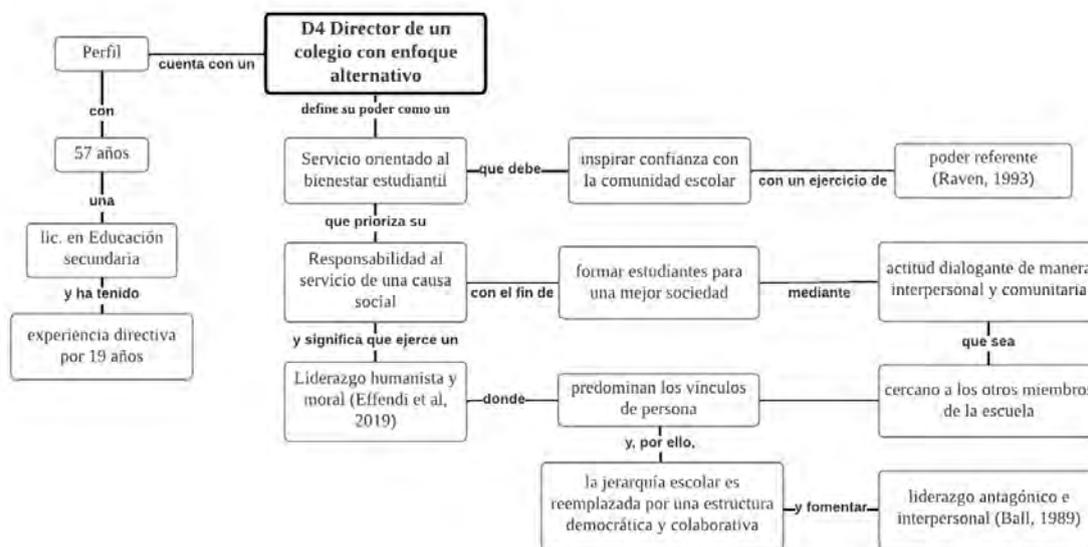
“Es decir, queremos una mejor sociedad, pues ensayemos en el día a día acá [...] mi ejercicio de poder, mi función, se traduce en contribuir desde el rol que tengo en las redes posibles, con los medios que te he dicho. Un buen vínculo humano y cumpliendo las funciones, o haciéndolas cumplir, a mí me toca el rol de facilitarlas para que sean funcionales” (D4)

Su papel se entiende como una oportunidad para contribuir desde su posición mediante un buen vínculo humano, revisar que sean funcionales las instancias de representación con las cuales dialoga y, además, debe facilitar los procesos que promuevan los valores fundamentales de la institución. Esta visión multidimensional también se circunscribe bajo el enfoque del liderazgo humanista y moral (Effendi, Bafadal, Degeng & Arifin, 2019; Özgenel y Aksu, 2020), pues considera importante que los subgrupos del colegio funcionen en sincronía y puedan sostener la educación bajo una ética integrada y responsabilidad compartida con el colegio. Por ello, define su autoridad del mismo modo: “en primer lugar, [...] vínculo de persona. Eso creo que es importante. Vínculo de persona. Y en el vínculo de persona todos somos iguales, ¿no? La jerarquía pasa a un segundo lugar” (D4). Así, considera importante su rol de autoridad, pero evita la formalidad estructural y jerárquica por una más funcional y democrática o colaborativa.

Respecto a la influencia, o la dimensión informal del poder, el director D4 considera lo siguiente: “mi influencia la ejerzo, en primer lugar, sintiéndome cercano en la medida posible a cada uno, a cada una, ya sea docente, personal, administrativo, familia, o sea, teniendo siempre una apertura de vínculo”. De este modo, coincide con D2, en ser cercano a los otros actores relevantes de la comunidad escolar. Eventualmente, este vínculo se afianza con su presencia cercana a los miembros de la escuela. Ambos directores, D2 y D4, comparten la estrategia de poder referente (Raven, 1993, 2004), dado que buscan inspirar confianza y cercanía con los otros. Además, cabe recalcar que porque el colegio de D4 es pequeño, estos vínculos son posibles de consolidarse en la rutina cotidiana del año escolar. Queda indicar también que, como D1, resalta la importancia de estar presente en el colegio y, por ello, importa mucho en su actitud dialogante, o comunicativa con los otros. Por ello, destaca su uso de la estrategia de poder informacional (French & Raven, 2004), donde busca persuadir, escuchar a los otros y dialogar con los actores involucrados en la decisión. Este carácter demuestra que su gestión busca ser democrática y participativa. En el siguiente gráfico, se

comprenden las ideas centrales del constructo del poder desde la perspectiva del informante D4:

Figura 04. Constructo del poder del director D4



En síntesis, el director D4 concibe el constructo de su poder como basado en el servicio y la construcción de relaciones humanas sólidas. Su ejercicio de poder se manifiesta a través de acciones concretas, como respaldar proyectos educativos y brindar apoyo emocional a estudiantes en crisis. Estas prácticas reflejan un poder basado en la empatía y el servicio, alineándose con la idea de un liderazgo centrado en las personas. Asimismo, la responsabilidad ocupa un lugar central en su concepción de poder, con un compromiso claro hacia la causa de contribuir al proyecto educativo de formar ciudadanos para una mejor sociedad. La importancia del vínculo humano y la construcción diaria de una sociedad mejor destacan la visión integral del director, influenciada por un enfoque humanista y moral. La autoridad, por un lado, se entiende como un lazo personal, que va más allá de estrictas estructuras jerárquicas en favor de una dinámica dialogante, funcional y democrática. Por otro lado, en términos de influencia, el director busca la cercanía con todos los miembros de la comunidad escolar, empleando estrategias que consoliden un liderazgo democrático y participativo.

3.1.5. - Directora de Primaria de un colegio católico pastoral

El Colegio D5, especializado en educación básica regular exclusivamente para primaria, cuenta con una directora femenina de 55 años. Aunque lidera el nivel primario académico, su formación original es como profesora de inglés. Con seis años de experiencia como directora y 21 como docente, aporta una perspectiva importante al liderazgo de ese nivel. La directora del Colegio D5 comparte su visión del poder, junto con D3, desde una perspectiva pastoral que destaca la responsabilidad y el servicio (Effendi, Bafadal, Degend y Arifin, 2020). En sus palabras, "el cargo que tienes tiene un poder, que tienes que saber utilizar, pero este poder también va más allá, yo sé que tengo un rol que cumplir". Por ello, resulta importante analizar por qué la directora considera que a pesar del poder del cargo, debe haber un propósito detrás de este. Con esta idea, sugiere que incluso con la dimensión formal que se adscribe a la legitimidad del poder del director, este debe ejercerse con un propósito mayor.

Además, acota, como los otros, que sus decisiones son compartidas, no unilaterales: "Siempre he tratado de ser lo más democrática posible, de escuchar las partes antes de tomar una decisión [...] Es cierto que al final yo tomo la decisión [...] pero escucho, tomo acuerdos con ellos y finalmente tomo la mejor decisión de la mano con dirección general". Con esta cita, D5 resalta el ejercicio democrático y compartido de su poder, además de escuchar las voces de los otros para tomar la decisión final. Con ello, esta noción de su constructo de poder es la de un estilo de liderazgo antagónico (Ball, 1989), que debate con los otros, dialoga en público y con diferentes ámbitos para tomar una decisión. Es un enfoque democrático, como D4, dado que su decisión reconoce a las otras instancias. Además, comparte la decisión con dirección general y eso implica que otro miembro con autoridad también forma parte de su proceso para tomar decisiones.

Asimismo, coincide con D1 y D4 en que el poder es una responsabilidad para servir a la sociedad mediante una formación integral al estudiante: "esa misión que es formar integralmente al estudiante, hacerlo un agente transformador de la sociedad, que sea realmente un testimonio de lo que quisiéramos, un Jesús vivo, cómo sería hoy" (D5). Resulta interesante esta cita porque el carácter pastoral tiene este énfasis en un

aprendizaje de cambio y coincide con D3 en empoderar al liderazgo estudiantil (Aguilera, 2018; Yepes y Reyes, 2014) mediante una formación de agente transformador de la sociedad que quiera servir. Por lo tanto, la influencia religiosa también forma parte del constructo de poder que poseen las directoras de este colegio.

Además, respecto a su concepción de influencia, también coincide con D1 en que el director tiene que estar presente en la escuela con los otros actores:

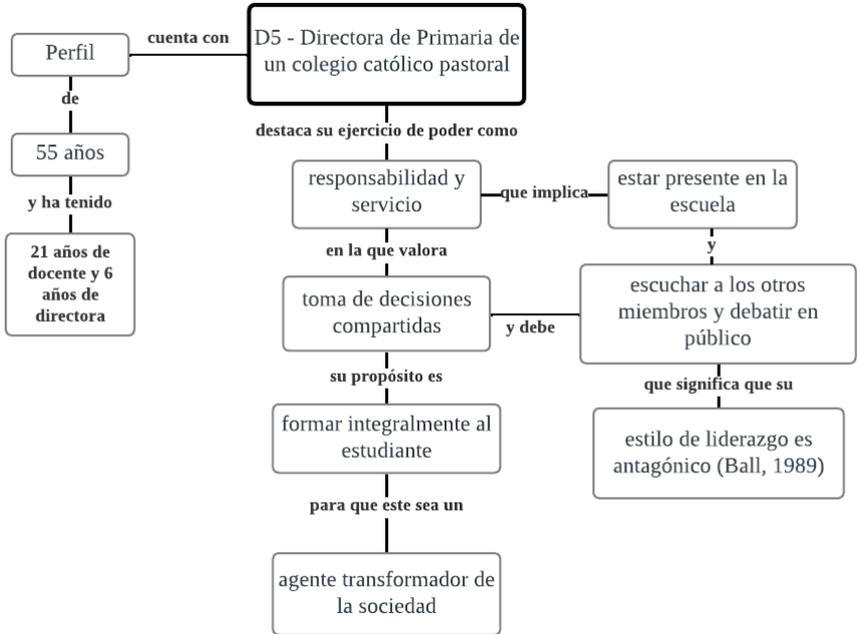
“...trato de ser muy cercana a la gente, paseo por los patios, converso con los niños, siempre estoy en la puerta, pero estoy en la puerta de Santa Cruz, que es la puerta donde recibo a la mitad de la primaria, los padres me ven todas las mañanas ahí, los profesores también, ¿no? Trato de ser cercana” (D5)

Con ello, un aspecto central de su concepción del poder es la idea de estar presente para la comunidad educativa. En este sentido, destaca la base de poder referente (Raven, 1993, 2004), puesto que el fin de ejercer su poder es forjar vínculos significativos con los otros, sean estudiantes o docentes (Effendi, Rafadal, Degend y Arifin, 2020; Özgenel y Aksu, 2020). También describe cómo participa activamente en las actividades como labor social y evangelización, demostrando su capacidad para adaptarse a diferentes contextos y siempre con una actitud de servicio.

Respecto a la dimensión formal, la concepción de su autoridad también implica al reglamento interno, la agenda y el contrato: “por ejemplo, el contrato es algo que nos ha ayudado muchísimo a regular a las familias. La agenda escolar es otra, porque la agenda está mucho más cercana al padre y lo puede revisar”. Esta interpretación de destaca el papel del director en establecer y hacer cumplir normativas y protocolos, utilizando instrumentos como el reglamento interno y el contrato escolar como herramientas de legitimidad para mantener el orden y el control dentro de la escuela, lo que se alinea con la base de poder de legitimidad (Raven, 1993, 2004). En este sentido, la autoridad de la directora se manifiesta cuando hay instrumentos mediadores entre el colegio y los padres de familia porque así le facilita el control organizacional del colegio.

En el siguiente gráfico, se sintetizan las ideas centrales del constructo del poder desde la perspectiva del informante D5:

Figura 05. Constructo del poder de la directora D5



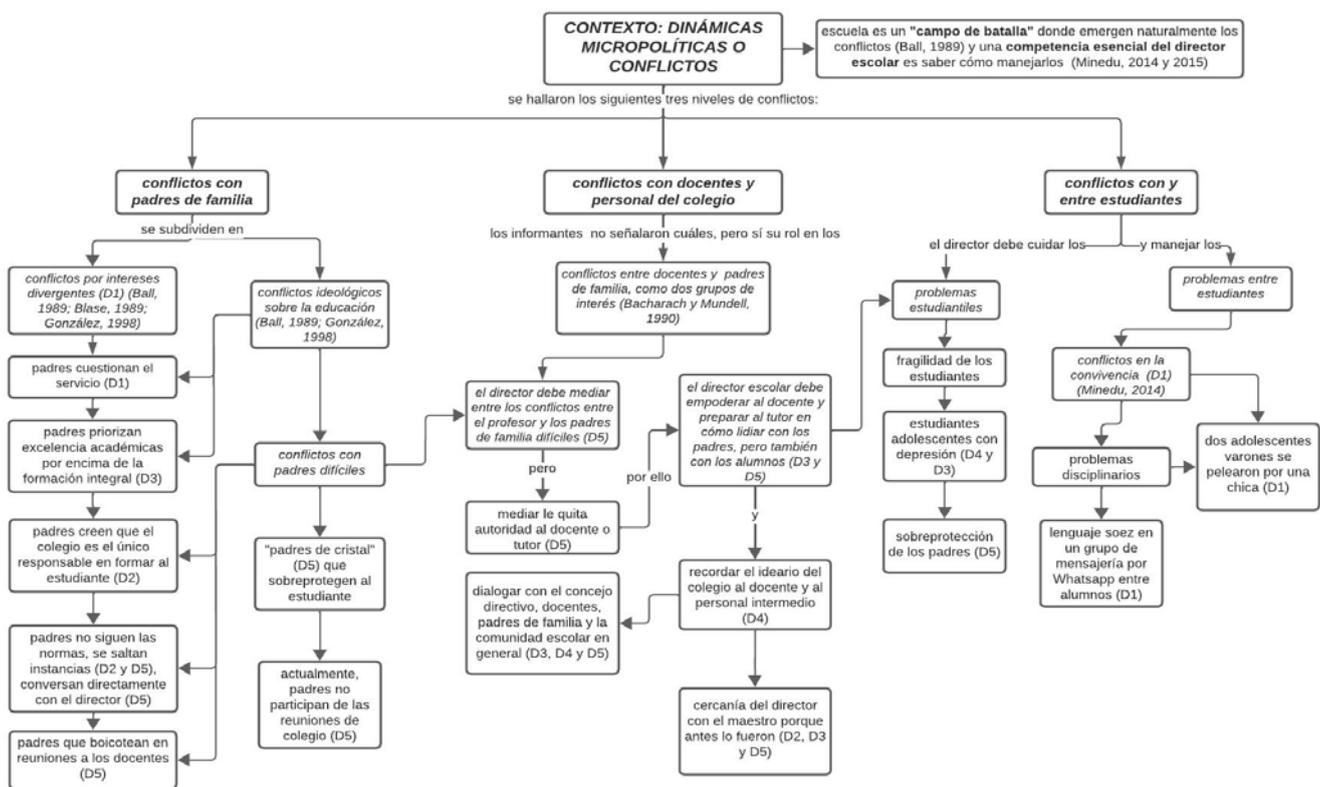
En resumen, su concepción destaca la importancia de dar un propósito a la autoridad inherente al cargo, subrayando que el poder debe ser ejercido con un propósito mayor. A través de un enfoque democrático, la directora comparte decisiones con diversos actores. Aunque ella resalta que finalmente toma la decisión de manera autónoma, destaca un estilo de liderazgo antagónico. La idea de servicio y la responsabilidad social se entrelazan en su visión del poder, alineándose con la misión de formar integralmente al estudiante como agente transformador de la sociedad. Este énfasis pastoral se conecta con la concepción de empoderamiento estudiantil, compartida con otras directoras. Además, su comprensión del poder implica una presencia activa en la comunidad educativa, participando en actividades de labor social y evangelización. Por consiguiente, la directora articula un constructo de poder que integra responsabilidad, democracia, servicio y regulación, contribuyendo a un liderazgo efectivo y centrado en la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, después de comprender el constructo del poder de cada director, resulta importante orientar el estudio al contexto emergente del poder. En el siguiente apartado se discuten las dinámicas micropolíticas conflictivas donde emerge el poder del director de escuela, revelando las tensiones y desafíos inherentes a la gestión escolar. Posteriormente, en el subsiguiente apartado se describen las estrategias de poder que han usado los directores en su gestión, proporcionando un análisis detallado de las tácticas empleadas para influir en las relaciones y dinámicas dentro de la institución educativa.

3.2. LOS CONFLICTOS COMO CONTEXTO DE EMERGENCIA DEL PODER

Dado que el director es responsable del clima escolar y la convivencia de la organización, un desempeño esencial de su labor reside en su manejo de los conflictos. En adición, este está estipulado dentro de la competencia directiva de manejo de la convivencia escolar. Ahora bien, tanto la normativa peruana (Minedu, 2014, 2015), como la literatura crítica (Blase y Anderson, 1990; Ball, 1989; Blase, 1989) comprenden que estos conflictos emergen naturalmente en la organización y, por ello, es normal que reluzcan las complejidades de las relaciones interpersonales entre los miembros. En general, según los informantes, se pueden evidenciar tres tipos de grupos de interés importantes en el desarrollo de los conflictos: conflictos con padres de familia, conflictos estudiantiles y con docentes o personal del colegio. En el siguiente gráfico, se presenta un mapa conceptual del contexto de conflictos, o dinámicas micropolíticas:

Figura 06. Dinámicas micropolíticas o conflictos



3.2.1. conflictos con padres de familia

En el contexto del estudio, todos los directores manifiestan tensiones significativas entre la comunidad de padres, los estudiantes y el personal educativo. Estas tensiones se deben a divergencias ideológicas, de intereses o problemas disciplinarios (Bacharach y Mundell, 1993; Blase y Anderson, 1995; Contreras, 2005; Fuentes y Cruz, 2016; González, 1998; Mesfin, 2022). Resulta resaltante, además, que todos los directores coinciden en tener a la mano un conjunto de diferentes conflictos, pues significa que lidian cotidianamente con ellos. Por ejemplo, D1 señala que los “conflictos existen en todas las comunidades”. Asimismo, detalla que existen diferentes dimensiones de conflictos, tanto: “entre alumnos, con los padres de familia y entre estudiantes y docentes”. En efecto, se trata de conflictos multidimensionales y que abarca a todos los actores de la escuela. Tal como señalan Bacharach y Mundell (1993), los grupos de interés, como estudiantes, padres y personal docente, pueden afectar las dinámicas del colegio, debido a que cada uno tiene diferentes “lógicas de acción”; es decir, actúan con diferentes propósitos, racionalidades e intereses. Por ello, el director debe mediar estas divergencias cuando se presentan los conflictos,

puesto que para coordinar las actividades institucionales, debe gestionar normativas para prevenirlos y controlarlos.

Aunado a ello, D2 comenta que existen diferentes tipos de conflictos en su escuela. Destaca, en primer lugar, los referentes a padres de familia:

...les cuesta mucho [a los padres de familia] seguir las normas ¿no? Como la hora de llegada, la puntualidad, la hora de recojo de sus pequeños, el uso de la plataforma para las comunicaciones, entonces un poquito el proceso de que tienen que ir primero a su maestra, luego a su coordinador y finalmente al director... (D2)

Desde esta perspectiva, la directora critica que los padres de familia no respeten las normas de la organización, específicamente en relación con la normativa reglamentaria del colegio, por ejemplo, en cómo reunirse con los profesores. Desde la perspectiva de Bacharach y Mundell (1993), esta directora apela a la legitimidad de su autoridad, enmarcada en las normativas y reglamentos formales de la organización. Por ello, la influencia de los padres de familia resulta una fuerte intrusión en esta normativa y afecta la burocracia del colegio. Esta situación subraya la necesidad de equilibrar la autoridad formal del director con las expectativas y comportamientos de los padres, como lo sugiere D5 en la siguiente cita:

...los padres de familia tienen que respetar estamentos. Hay un rol docente y un perfil de docente que manejamos en el colegio y en base a ello se solicita que cada padre de familia que desee conversar primero lo haga con la instancia correspondiente, sea [con] el tutor o el docente a cargo...

Con ambas citas, las directoras D2 y D5, destacan este tipo de conflicto con los padres de familia, pues ponen en evidencia un desbalance de poder que desestabiliza la normativa del reglamento y, con ello, la legitimidad de la gestión directiva. Es decir, cuando los padres de familia irrumpen en el orden normal del colegio, que se rige por reglas y estamentos, esto puede derivar en una lucha por el control de la escuela (Akyol, 2019; Ball, 1989; González, 1998). Desde las perspectivas de las directoras, resalta, centralmente, que el desorden que puede ocasionar cada padre en la estructura organizativa del colegio afecta políticamente la institucionalidad del colegio.

Otro punto central gira en torno a la perspectiva crítica que tienen los directores sobre algunos padres de familia. La informante D5 llama la atención sobre los padres, aludiendo que son “difíciles o complicados”: “los padres de familia de verdad que ahora, sobre todo pos pandemia, son como padres de cristal, niños de algodón, porque no puedes decirles nada, todo les parece demasiado”. Pese a que el padre no es una autoridad institucional, su influencia puede ser contundente y, por ello, es un “grupo de interés” que puede impulsar la toma de decisiones en la gestión escolar (Bacharach y Mundel, 1993; González, 1998). En este sentido, resulta necesario analizar cómo y por qué el ejercicio de poder del padre de familia tiene un valor negativo para las directoras.

Principalmente, las directoras del mismo colegio, D3 y D5, hablan de padres de familia que amenazan con denuncias y amenazas legales. Por ejemplo, D3 afirma que “hay padres de familia que vienen y te quieren atarantar diciendo que te van a denunciar, porque no haces lo que ellos quieren que hagas”. O también, D5 comenta: “los padres vienen totalmente empoderados por las normativas, y lo que hacen es primero te hablan como bonito, pero sutilmente te dicen que si las cosas no funcionan como ellos quieren, te pueden denunciar”. En ambos testimonios, las directoras han padecido amenazas de denuncias frente a padres que están en desacuerdo con las decisiones del colegio o, en algunos casos, de los maestros. Este tipo de conflictos son graves porque pueden afectar la institucionalidad del colegio y la labor directiva. De este modo, la lucha por el control entre directora y padres de familia (González, 1998), en este colegio privado, resalta porque algunos padres tienen los recursos para “amedrentar” a los directores con procesos legales. Tomando la perspectiva de ambas directoras, su valoración sobre algunos padres de familia es crítica porque de este tipo de conflictos emerge una lucha por el control que desvirtúa la autoridad directiva y la legitimidad normativa del colegio.

Un motivo importante de conflicto se debe a divergencias ideológicas (Anderson, 1990; Ball, 1989; Blase, 1989). Por ejemplo, D1 señala lo siguiente: “los padres de familia cuestionan el servicio y a lo mejor no llegamos a puntos en común”. De este modo emerge una percepción crítica que pueden tener los padres, ya sea en torno a

la calidad docente o la calidad administrativa del colegio. En este sentido, algunos padres de familia priorizan la excelencia académica sobre la formación integral (D3) y esto implica que existen diferentes perspectivas ideológicas respecto a los objetivos o propósitos educativos, y estas divergencias pueden gatillar conflictos en situaciones cotidianas. Por ejemplo, D3 afirma:

También se da esto de los padres que se preocupan mucho por la excelencia académica, ¿no? Y que muchas veces no le dan ese peso a la formación integral, ¿no? A trabajar lo que son habilidades para la vida. Hay padres que ahora ya son los menos, pero que todo lo ven, este, nota a nivel de logro, ¿no?

En esta cita, los conflictos tienen una dimensión subjetiva que parte de la complejidad ideológica sobre el propósito educativo de la escuela. Es más, la experiencia subjetiva de los padres se convierte en una fuerza política importante dentro de la dinámica de la gestión escolar pues el conflicto gira en torno a la excelencia académica mientras que actualmente las organizaciones apuestan por un modelo de formación integral. Pese a que Yepes, Mobil y Reyes Ruiz (2014) sostienen que el desconocimiento sobre este tipo de formación afecta el proceso educativo de los estudiantes, aún quedan algunos padres valorando una concepción académica del colegio. Resulta importante, entonces, que el director sea estratégico para lidiar con diferentes opiniones e ideologías que tienen los otros miembros de la escuela. En consecuencia, su rol consiste en equilibrar, o mediar, las expectativas de los padres con el desarrollo curricular de la comunidad educativa.

Otro aspecto importante de los conflictos con los padres de familia toma en cuenta su relación con los profesores. En el contexto escolar, los padres de familia no solo amenazan al director, sino que, también, tienen regularmente conflictos con los docentes. Señala D5 al respecto: “Es difícil [...] [para] algunos docentes, que no se sienten totalmente empoderados, enfrentar a un padre de familia, es complicado. Y a veces prefieren que tú intervengas y seas un poco el mediador. Pero finalmente eso también le quita autoridad al docente”. Este testimonio sintetiza la compleja dinámica profesor-padre y, además, resalta que algunos docentes se sienten desafiados para enfrentar directamente a los padres de familia. Por ello, buscan a menudo la intervención del director como mediador. Sin embargo, esta dependencia del director

puede plantear interrogantes sobre la autoridad del docente en su gestión de conflictos. Tal como señalan Blase y Anderson (1995), el rol mediador del director implica intervenir en estas dinámicas políticas y, con ello, abordar estas complejidades lo conmina a construir estrategias para empoderar a los docentes en su interacción con los padres y, de este modo, el director pueda promover un clima educativo efectivo en lidiar con sus conflictos.

En conclusión, la gestión escolar se ve inmersa en tensiones significativas entre directores, padres de familia, estudiantes y docentes, en base a las luchas por la influencia y control. La complejidad de estos conflictos, que abarcan diversas dimensiones y actores, resalta que existen tensiones graves con los padres de familia, especialmente las amenazas de denuncias legales, que pueden afectar la institucionalidad del colegio y la labor directiva. Además, las divergencias ideológicas entre padres y directores sobre la excelencia académica y la formación integral generan conflictos subjetivos, que evidencian la importancia de abordar las percepciones ideológicas en la gestión del colegio. Por último, la dinámica compleja de los conflictos entre padres y docentes destaca la necesidad de fortalecer las relaciones entre ambos actores para crear un ambiente educativo cohesionado, que reconozca la labor del director como mediador en la resolución de estas tensiones. En este sentido, la gestión estratégica se vuelve esencial para equilibrar las expectativas de los padres con el desarrollo curricular de la comunidad educativa.

3.2.2. onflictos entre y con estudiantes

Los conflictos con los estudiantes se deben mayoritariamente a cuestiones disciplinarias, pero resulta importante cómo estas dinámicas disciplinares requieren de la atención e intervención de los otros miembros de la escuela, como docentes, el director y los padres de familia, e incluso otras instancias, como el consejo escolar, tutoría y el servicio pedagógico. Al respecto, D1 señala lo siguiente:

Otro conflicto que suele haber es ya cuando se da entre por ejemplo estudiantes y docentes porque no hay [...] un buen vínculo, no hay un adecuado relacionamiento y se pueden generar conflictos diversos o por temas académicos y terminan generando algún tipo de...también existen los conflictos lógicamente con los padres de familia

Con este comentario, queda claro que el estudiante es el centro de la escuela y por el cual otros miembros de la comunidad se entrelazan inevitablemente. De este modo, la gestión efectiva de estos conflictos demanda una colaboración coordinada tanto con docentes y padres de familia. Sin embargo, en aras de describir algunas dinámicas de los conflictos que tienen como eje al estudiante, resulta importante destacar que existen conflictos entre ellos y con ellos por separado.

Un ejemplo de dinámica micropolítica entre los estudiantes parte de un problema de carácter disciplinario en la convivencia estudiantil. D1 narró una experiencia en la que un grupo de alumnos ataca verbalmente a otro con un lenguaje soez en un grupo de *Whatsapp*.

...tenía en octavo grado un curso de educación para el trabajo. Entonces, ellos tenían que hacer un emprendimiento, la presentación de su empresa y [...] dentro del grupo de cinco niños, ellos habían formado un *whatsapp*. En ese *whatsapp*, ¿qué había pasado? Al término de la presentación del mercado que se hicieron para vender las cosas, [...] los dos niños comenzaron a increpar a uno de ellos, de que por culpa de él se había [...] perdido [la] ganancia, pero no de una manera educada, sino con un lenguaje demasiado soez para su edad, con insultos que prácticamente denigraban al pequeño... la parte personal. Tanto así que el niño ya no quiso ir al colegio [...] Pero el lunes, la mamá del niño agredido, pues va con todos los pantallazos del *whatsapp*. Imagínate el impacto que tuvimos, porque un lenguaje que tú no piensas que un niño de 14 años, o de 13 en este caso, puede hablar de esa manera tan horrenda hacia un compañero.

En esta narración, se aborda un problema de conducta entre estudiantes relacionado con el uso de lenguaje ofensivo para dirigirse a otro compañero. Con el fin de abordar y resolver este conflicto, el director se ve en la necesidad de involucrar a los padres como parte integral de la solución, asumiendo el papel de mediador entre los padres y los estudiantes. Durante las discusiones, se exploraron diversas opciones de reparación, como lo menciona D1:

[...] Entonces en ese momento lo que tuvimos que hacer es llamar a los padres [...] Les dijimos que ellos iban a tener una consecuencia, los papás estuvieron de acuerdo con el trabajo comunitario, inclusive nos pidieron que fuera más fuerte ese trabajo comunitario, y dos, que ellos pedían una suspensión de dos días del colegio. [...] El padre de familia firmó el acta, cada uno de ellos, dándonos el consentimiento para el trabajo comunitario, inclusive más fuerte, que al final no, sí lo hicimos, pero no tan como quería el papá, que se pusiera a barrer toda la calle,

nos pareció un poco humillante eso, ¿no? Pero bajo nuestras normas sí les hicimos que hicieran el trabajo comunitario al regreso de la suspensión que pedían los padres por dos días.

Pese a que dos de los padres propusieron sanciones más radicales como solución, al final todos acordaron que los alumnos hagan trabajo comunitario. En este sentido, la unidad de criterio entre el director y padres de familia en la consideración de un lenguaje inaceptable de los estudiantes, refleja la importancia de la colaboración entre las partes involucradas para abordar conflictos disciplinarios de esta índole. Tanto Ball (1989) y Blase y Anderson (1995) consideran que este es un carácter positivo de los conflictos porque a partir de ellos también se logran puntos en común y los miembros pueden colaborar en proyectos o soluciones de problemas. Es más, esta mediación entre los padres y los estudiantes demuestra que el director no solo debe atender problemas de adultos, sino sobre todo, conflictos que involucran a los estudiantes.

Asimismo, otro conflicto entre estudiantes puede emerger de rencillas personales. Por ejemplo, D1 señala lo siguiente:

...el otro día que en el contexto de la práctica deportiva, dos estudiantes se agredieron mutuamente como parte del juego pero evidentemente con una clara intención de dañarse uno a otro. Entonces, se les sacó a los dos de la cancha y se conversó con ellos para ver un poco qué era lo que estaba sucediendo, [...] tratar de entender un poco qué era lo que había motivado eso. [...] en este caso era un tema anterior parece que había habido una rencilla por temas de adolescentes con una chica [...] lógicamente se dieron una serie de recomendaciones se hizo un poco el proceso de pedirse disculpas, darse la mano pero se les informó que se iba a citar a los padres dado que al haber agresión ya estamos hablando de un conflicto mayor y esto requiere [...] hacer ya un procedimiento más formal de lo que son las consecuencias propias de una falta de esta naturaleza.

En este caso, el director explica una situación de conflicto entre estudiantes que llega a la agresión física. Frente a tal gravedad, el director detuvo la situación, dialogó con los estudiantes involucrados y les brindó un espacio para reflexionar. La necesidad de involucrar a los padres en este conflicto significativo fue evidente, no solo para informarles sobre la situación, sino también para iniciar un procedimiento formal que aborda las consecuencias de la agresión. Tal como señala Ball (1989), Blase y Anderson (1995), el rol del director es importante para mediar en los conflictos y, en este caso, resultan necesarios el diálogo y la colaboración de los padres de familia.

De este modo, el director asegura un enfoque integral que promueva la responsabilidad y la resolución efectiva de los conflictos.

Además de los conflictos entre estudiantes, también existen los que padecen los estudiantes. Por ejemplo, D3 hace énfasis en la fragilidad de los estudiantes: “tenemos casos de chicos con depresión, ¿no? Cada vez más, es más común tener niños con depresión, jóvenes con depresión y esto es algo que nos preocupa bastante, la salud mental de ellos, la salud emocional”. Con esta preocupación, se demuestra que para abordar este tipo de situaciones, el director debe hacerlo con sensibilidad. De este modo, debe tomar en cuenta las dificultades que afrontan los estudiantes y considerar cierta flexibilidad en su manejo de la vida escolar de cada estudiante.

A modo de ejemplo, D4 menciona un caso particular sobre una alumna:

Por ejemplo, tenemos una estudiante en secundaria con serios problemas emocionales, acompañada por especialistas, que [tiene] sus crisis de angustia, ansiedad, hacen que no pueda permanecer siempre presente en la escuela. Viene a la escuela, viene al aula, pero a veces no puede permanecer. Entonces, esto es atendido por el tutor, por el psicopedagógico [y] en comunicación con la familia. La familia apela a mí para que esta estudiante pueda tener un tratamiento diferenciado de atención. Yo, escuchando los sustentos de todos los involucrados, ratifico que eso es lo correcto, eso es lo válido, y por lo tanto doy esa autorización.

Por este testimonio, el director destaca un enfoque empático y sensible, que esté centrado en el estudiante al abordar sus problemas de salud emocional o mental. Además, reconoce la complejidad del caso y muestra una flexibilidad y apertura al permitir un trato diferenciado de atención. De este modo, el director enfatiza una estrategia de poder informacional y de legitimidad (Raven, 1993, 2004), donde hacen formales las decisiones que se han tomado previamente con los otros involucrados para llegar a la decisión de trato diferenciado con la alumna. Ciertamente, esto sucede después de haber dialogado con otras instancias para que validen su decisión. En este sentido, la coordinación efectiva con instancias clave, como el tutor y el servicio psicopedagógico, subraya un enfoque multidisciplinario que implica consensos, tal como lo señalan documentos normativos (Minedu, 2014, 2015, 2019, 2020; Unesco, 2011). Resalta el carácter dialógico, que implica una constante comunicación con la familia y otras instancias. De esta manera, la autorización del director y su

comunicación con el tutor y el psicopedagógico, refleja una toma de decisiones informadas y colaborativas que priorizan el bienestar individual del estudiante. Por consiguiente, se sostiene un entorno escolar óptimo, dado que prioriza la salud mental y emocional de los estudiantes.

En síntesis, los conflictos entre estudiantes y los desafíos enfrentados por estos últimos subrayan la intrincada red de dinámicas micropolíticas en la gestión escolar. Aunque la lucha por el control de la escuela no es un propósito en los estudiantes, resulta importante cómo el director debe mediar entre ellos con sus familiares y otros sectores de los colegios para corregir conflictos disciplinarios o de salud emocional. Es esencial, entonces, reconocer la intersección vital entre estudiantes y padres de familia en este entramado, ya que ambos actores desempeñan roles fundamentales en la comunidad educativa. De tal modo, la capacidad del director para abordar estas tensiones no sólo consolida su posición jerárquica, sino que también influye significativamente en sostener un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, mediante la colaboración efectiva entre todos los actores involucrados.

3.2.3. conflictos en torno a los docentes

A diferencia de los padres y los estudiantes, los informantes no enfocaron su atención en los conflictos con o entre docentes. Sin embargo, sí consideran que estos son actores clave en medio de múltiples dinámicas micropolíticas y principalmente se ven envueltos en conflictos con padres de familia. Por ejemplo, D1 señala lo siguiente: “otro nivel de conflicto también se suele dar en la comunidad docente...también hay una convivencia y como equipo y es normal que a veces también surjan conflictos, ¿no? entre miembros del staff del colegio”. Desde la perspectiva de D1, esta observación admite la dinámica de trabajo en equipo dentro de la comunidad docente, pero no señala ejemplos de estos en la entrevista. No obstante, admitir que existen este tipo de conflictos entre los miembros del personal escolar sugiere la importancia de abordar estos desafíos internos que afronta el director para fortalecer la cohesión y la eficacia del equipo. Es crucial, entonces, que la gestión escolar promueva estrategias de resolución de conflictos y fomente un ambiente de colaboración entre

los docentes y, con ello, reconozcan que la armonía en el equipo contribuye directamente a la calidad educativa ofrecida por la institución.

Una de las dinámicas conflictivas se admira en la relación padre-docente y estudiante-docente. En este sentido, D1 señala lo siguiente:

...otro conflicto que suele haber es ya cuando se da entre por ejemplo estudiantes y docentes porque no hay pues una, no se genera un buen vínculo no hay un adecuado relacionamiento y se pueden generar conflictos diversos o por temas académicos...

La cita considera la complejidad de las relaciones que pueden afrontar los docentes con el estudiante. El mencionar que los conflictos entre estudiantes y docentes pueden deberse a la falta de un buen vínculo y/o relación destaca la importancia de la conexión afectiva en el aula. De este modo, resulta importante que los directores presten atención a estos problemas. Este rol mediador del director (Anderson, 1990; Friedman, 2020) implica una comprensión más reflexiva sobre las dinámicas de clase y aborda un liderazgo pedagógico que conmina al director a monitorear las tensiones o problemas dentro de los salones, tal como lo recomienda la competencia directiva 6, de gestión de la calidad de los procesos educativos (Minedu, 2014). Además, resulta importante que demuestre su poder por experticia (French & Raven, 2004) a partir de este monitoreo. De este modo, la supervisión del director no solo implica un control de lo pedagógico o del rendimiento docente, sino también un control de las relaciones interpersonales entre docente y alumno.

Principalmente, resalta la intersección de intereses y expectativas entre distintos actores de la escuela. Esto subraya la necesidad de establecer canales efectivos de comunicación y comprensión mutua entre estudiantes, docentes y padres para prevenir y abordar los conflictos de manera constructiva, de modo que refuerce así la cohesión en la comunidad escolar. En este sentido, menciona D3:

...que hay docentes que, digamos, no tienen una comunicación asertiva con los jóvenes. O que de repente piensan que porque son docentes, lo saben todo y el estudiante no tiene, digamos, la oportunidad de decir lo que piensa o lo que siente. Y lo que dice el docente es ley...

En el testimonio proporcionado, se vislumbra una problemática en la dinámica de poder entre docentes y estudiantes, pues D3 critica la carencia de comunicación

asertiva por parte de algunos docentes. Desde esta perspectiva, resulta pertinente señalar que Brosky (2011) resalta la importancia de la habilidad política de comunicación, especialmente en el uso de tácticas de influencia por parte de los docentes. Por ello, cabe señalar que la percepción inflexible de algunos docentes, que asumen que sus opiniones son incuestionables, limita la participación estudiantil y propicia un ambiente propenso a conflictos. Esta dinámica, centrada en el ejercicio unilateral del poder, silencia las voces estudiantiles. Abordar estos desafíos, por lo tanto, mediante la capacitación docente y la promoción de una comunicación asertiva y respetuosa se presenta, como una medida esencial del director como mediador entre ambos actores, para construir relaciones más colaborativas y enriquecedoras en el entorno educativo, donde se fomente un diálogo constructivo.

En suma, aunque los informantes no centran su atención en conflictos entre docentes, reconocen la existencia de disputas dentro de la comunidad docente, pues resaltan la importancia de abordar estos desafíos para fortalecer la cohesión y eficacia del equipo directivo. La relación entre padres, estudiantes y docentes también emerge como un terreno conflictivo, que evidencia la necesidad de evitar tensiones y fomentar un ambiente académico favorable. En este contexto, el papel mediador del director se destaca como crucial, pues requiere reflexionar sobre las dinámicas de clase que anticipe y monitoree las tensiones. La falta de comunicación asertiva entre algunos docentes y estudiantes subraya la importancia de abordar esta problemática mediante la capacitación docente y la promoción de una comunicación respetuosa. En última instancia, la construcción de relaciones colaborativas y enriquecedoras en el entorno educativo demanda canales efectivos de comunicación y comprensión mutua, subrayando la necesidad de un diálogo constructivo para prevenir y resolver conflictos.

En síntesis, los conflictos escolares, entendidos como manifestaciones inherentes a la dinámica organizativa, constituyen un elemento central en la gestión educativa. Estos conflictos, que emergen naturalmente entre los diversos actores del entorno escolar, abarcan tensiones significativas entre directores, padres de familia, estudiantes y docentes. En el caso de los conflictos con padres de familia, las divergencias ideológicas y las amenazas legales destacan como problemáticas

recurrentes. De este modo, evidencian un desequilibrio de poder que afecta la legitimidad de la gestión directiva. Por su parte, los conflictos entre estudiantes, ya sea por cuestiones disciplinarias o problemas de salud emocional, demandan una mediación cuidadosa por parte del director, quien debe promover la colaboración entre los involucrados para abordarlos de manera efectiva. En cuanto a los conflictos relacionados con los docentes, si bien no son el foco principal de atención de los directores, la necesidad de fortalecer la cohesión del equipo directivo resalta como un aspecto relevante para la eficacia del trabajo escolar. En definitiva, la gestión estratégica de los conflictos en el ámbito escolar requiere de este enfoque multidimensional que reconozca las complejas interacciones entre los diferentes actores y promueva la colaboración y el diálogo como herramientas fundamentales para la resolución constructiva de estas dinámicas micropolíticas.

3.3. ESTRATEGIAS DE PODER DE LA GESTIÓN ESCOLAR

En este apartado, se describen las múltiples estrategias de poder que usa el director en su gestión escolar (Altinkurt, Bayrak y Yilmaz, 2014; Akyol, 2019; Blase y Anderson, 1995; Ball, 1989, 2013; Brosky, 2011; Contreras, 2005; Friedman, 2020; Nir y Hameiri, 2014; Mesfin, 2022; Özaslan, 2018; Raven, 1993, 2004). Para lograr una comprensión detallada, resulta importante categorizarlas según el papel que el director desempeña en los diferentes ámbitos de su labor y cómo estas se entrelazan de manera transversal a cada ámbito. Se comienza con las estrategias de prevención de conflictos, fundamentales para fomentar un ambiente de colaboración y evitar tensiones innecesarias. Posteriormente, se describen las estrategias de manejo de conflictos, destinadas a abordar situaciones conflictivas de manera efectiva y constructiva. Asimismo, las estrategias correctivas o disciplinarias se destacarán como mecanismos esenciales para mantener la disciplina y regular los comportamientos negativos. Además, los hallazgos indican que la gestión de la participación democrática se comprende como un medio para involucrar a la comunidad educativa en la toma de decisiones, pues promueve la inclusión y el compromiso de sus miembros. Finalmente, se describen las tácticas comunicativas, cuya importancia reside en la construcción de relaciones sólidas y efectivas dentro de la gestión. Como análisis, se busca arrojar luz sobre las diversas perspectivas

respecto a las estrategias de poder para crear un entorno propicio que facilite el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3.1. Estrategias de prevención de conflictos

Según el *Manual del buen directivo* (Minedu, 2014), una competencia directiva para la gestión escolar efectiva requiere la implementación de estrategias de prevención de conflictos que sostengan una óptima convivencia escolar. Este aspecto compete a la dimensión institucional que, según la Unesco (2011), se conforma por los “vínculos, formas de relacionarse, y estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a la institución” (p. 36). En este sentido, un enfoque integral y proactivo emerge como característica esencial de la gestión para mantener un ambiente escolar armonioso y propicio para el aprendizaje (Reque, 2020; Torres, 2020; Zúñiga, 2010). A continuación, se presentan algunas estrategias clave identificadas por los directores entrevistados:

3.3.1.1. Empoderar a la comunidad escolar

Ante la presencia de “padres difíciles” (D5), los directores reconocen la importancia de empoderar al docente. Por ejemplo, D5 señala lo siguiente: “es importante que el docente se sienta validado en el colegio, sienta que el centro educativo lo respalda y prepara [...] [para] darle estrategias de cómo manejar una entrevista, entrevistas complejas con padres de familia que son difíciles”. En este testimonio resulta importante notar cómo el director se encarga de capacitar al docente para lidiar con los padres, pero además, se encarga de educar en competencias profesionales transversales, tales como habilidades de comunicación efectiva, técnicas de manejo de conflictos y talleres de actualización en metodologías didácticas. De este modo, y guiándonos de la teoría de French y Raven (1993), la base empírica del poder por experticia es notoria en esta labor de guía como directiva y profesional. Esto se vuelve más importante porque D5 tiene experiencia como docente en el mismo colegio y demuestra que tiene experiencia en lidiar con los padres “difíciles”. Además de apoyar al normal desarrollo escolar y pedagógico, la directora fortalece su posición directiva y liderazgo pedagógico en la escuela.

Asimismo, resulta importante que se preocupen por la autoridad del docente.

Menciona, también, D5:

...creo que es importante que el maestro sea la autoridad del aula. Y no lo hago solamente porque yo no quiera llenarme de casos, ¿no? Porque diría, ajá, la Miss se quiere llevar al falso de la chamba, no tiene que citar a nadie. No es eso. Pero creo que en una escuela, la primera autoridad es el maestro que está en el aula. Y el padre de familia tiene que reconocer que ese maestro es el que va a acompañar a su hijo en el año, el que tiene estrategias para manejar a sus niños, y también a los padres. Y por eso creo que ahí lo importante es tener maestros que estén convencidos de que su rol es importante, que el colegio los respalda, ¿no? Darles estrategias para que ellos sepan cómo regularse, porque claro, hay cosas que a ti te molestan.

Al respaldar y reconocer la autoridad del maestro, la directora fortalece la posición de este en la comunidad escolar. En este sentido, D5 enfatiza la importancia de que los padres reconozcan al maestro como la figura principal en el acompañamiento y manejo de los estudiantes durante el año escolar. Dado que la directora es una ex-docente, este reconocimiento a su poder es una forma de legitimar profesionalmente al maestro, o de consolidar su poder, como autoridad frente al estudiante (Keskin y Altinkurt, 2020). Por lo tanto, la base empírica de poder que se asocia a esta es la de poder por legitimidad (Elmazi, 2018; French y Raven, 1993; Raven, 2004). En esta estrategia, el reconocimiento y respaldo consistirá en múltiples acciones a lo largo del año académico en la que se respalda la autoridad del docente. Del mismo modo, la figura del tutor se posiciona como un agente clave en la prevención de conflictos: “hay que detallar mucho el perfil de los tutores en prevención, el perfil de los tutores, el plan de tutoría del aula, [...] entonces es muy importante el trabajo del tutor” (D2). En consecuencia, dotar al tutor de herramientas y recursos para establecer vínculos efectivos con los estudiantes y sus familias contribuye, también, a evitar conflictos o, al menos, manejarlos desde su instancia.

Además, resulta interesante mencionar que D2 es una docente que hace énfasis en respaldar la labor del tutor:

Yo he sido maestra de aula. O sea, yo sé la necesidad que tiene el maestro. O sea, si no fuera maestra, quizás fuera una autoridad, creo yo. Pero como he sido maestra más de veintitantos años, o sea, sé la necesidad del maestro, sé el trabajo del maestro, cuánto damos nosotros

como maestro, cuánto desprendemos de nosotros, qué cosas hubiese querido que me dieran en su momento mis promotores, mi director, cómo me hubiese gustado sentirme en ese momento, trato de hacerlo en esta gestión.

En ambos casos, tanto D2 y D5 son cercanas a los docentes y los respaldan genuinamente por su propia experiencia previa como maestras en la misma sede escolar. Por un lado, D5 reconoce y defiende la autoridad del docente sobre el alumno y frente al padre de familia. En este sentido, D5 enfatiza el ejercicio del poder del mismo docente. Por otro lado, D2 valida al tutor y al docente porque siente empatía de su posición anterior. Dado que ambas tienen la previa experiencia docente, pueden apoyar o guiar a los más novatos en el cargo. Por ello, el tutor, como el docente, al ser un actor inmediato con los estudiantes, puede facilitar la resolución de conflictos antes de que escalen a niveles más graves o complejos. El rol del director, en este caso, se aligera cuando reconoce y valida la autoridad del profesor en una mediación importante (Elmazi, 2018; Keskin y Altinkurt; Mesfin, 2022).

En última instancia, D1 señala también que resulta importante el empoderamiento a todo el equipo escolar:

...hacer realmente un empoderamiento real con todo el equipo es la manera que yo personalmente tengo de trabajar entonces todos de una u otra manera tenemos una cierta capacidad de tomar decisiones de plantear cosas que muchas veces no tienen que pasar ni siquiera por la subdirección ¿no? y mucho menos por el director, o sea hay un empoderamiento ahí...

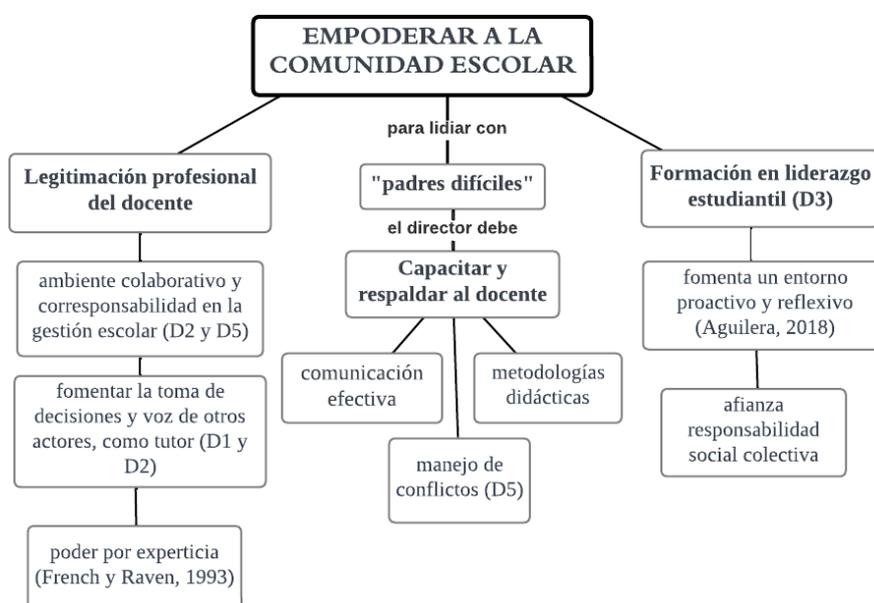
Con este fragmento, D1 deja claro que el director debe empoderar a los demás actores escolares y ello incluye docentes y tutores. Además, estos deben tener la capacidad gestora de tomar decisiones en sus respectivas instancias. Como estrategia de ejercicio del poder, esta emerge como una estrategia de base de poder por legitimidad (Elmazi, 2018; French & Raven, 2004; Raven, 1993), en la que se comparte el poder para tomar decisiones con los otros actores. Por lo tanto, D1, D2 y D5 coinciden en que este empoderamiento al personal del colegio es una estrategia de poder que usan para sostener los conflictos en sus respectivas instancias.

En la misma línea de empoderamiento, D3 destaca la importancia de preparar en liderazgo a los estudiantes. Esta estrategia sirve para formar a los estudiantes en ser agentes de cambio. De este modo, busca fomentar un proactivo entorno escolar:

“Entonces apostamos mucho por ver también, identificar cuáles son aquellos estudiantes que son líderes en cada aula y son personas que son referentes para los demás estudiantes. Y a través de ellos nosotros podemos identificar algunos estudiantes que están teniendo algún conflicto y los formamos en liderazgo (D3).

Así como señala Aguilera (2018), el liderazgo estudiantil tiene efectos positivos porque involucra a los alumnos en reflexionar sobre su propio comportamiento y afianzar la responsabilidad social colectiva. Por ello, esta iniciativa de formar líderes entre los propios estudiantes resalta como un enfoque proactivo para prevenir y abordar conflictos desde adentro de la comunidad estudiantil. Resulta, entonces, una estrategia de prevención de conflictos productiva que busca fomentar un ambiente escolar basado en resolver los conflictos o problemas de modo positivo y constructivo. En el siguiente mapa conceptual, se presenta el alcance del empoderamiento como tácticas de poder para prevenir conflictos:

Figura 07. Táctica de empoderamiento como primera estrategia de poder para prevenir conflictos



En suma, el empoderamiento se erige como un elemento esencial en la gestión escolar. El rol del director es de un líder-guía, o de poder por experticia, que capacita

y forma a los otros actores, como docentes, tutores y estudiantes, en competencias profesionales transversales, fortalece el rol de cada uno en la institución y fomenta el liderazgo estudiantil para crear un entorno propicio que pueda prevenir efectivamente los conflictos entre estudiantes. Resalta, además, que estas estrategias no buscan abordar situaciones conflictivas de defensa, sino más bien promover un ambiente escolar basado en habilidades blandas, como fomentar el diálogo y reconocer algunas tácticas de comunicación con actores complicados, como los “padres difíciles”.

3.3.1.2. Sostener una Estructura Organizativa Funcional

Un mecanismo importante, y ligado a la burocracia del colegio es mantener los estamentos e instancias del colegio. Tanto como sostenía D5 y D2, es importante que los padres sigan las normas y se adecúen a los reglamentos del colegio. Pero quién hace un énfasis más detallado sobre este carácter burocrático y estructural es D4, pues destaca la importancia de las normas y los acuerdos dentro de esta estructura, afirmando:

“...previstas en las normas, en los reglamentos, en los acuerdos, eso por un lado, este, tener claridad de estos instrumentos, que funcionen los instrumentos de representación, las instancias de representación, es decir, que funcione el coordinador de ciclo, que funcione el consejo directivo, que funcione el delegado de aula, la familia delegada de aula, que funcione el estudiante.

Aquí se resalta la necesidad de normas claras y la funcionalidad de las instancias representativas como elementos clave para el buen desempeño de la estructura. Para esta última, D4 aporta una visión detallada de la estructura organizativa interna de la escuela, basada en ciclos y equipos de ciclo, así como reconoce diferentes instancias de representación, como del coordinador, o consejo directivo. Este enfoque descentralizado, donde los tutores y profesores forman equipos según ciclos, contribuye a una atención más personalizada en cada estudiante y sus propias fases de desarrollo. Además, la presencia del consejo directivo, con representantes de cada ciclo, fortalece aún más la toma de decisiones colegiada, garantizando una voz equitativa para todas las secciones de la escuela. En este sentido, el director valora la micropolítica burocrática (Altinkurt, Bayrak y Yilmaz, 2014; Akyol, 2019; Bacharach

y Mundell, 1993) en la que priman las normativas o estructuras de cada sector del colegio y estas están representadas por un responsable.

Además, entre ellos debe existir comunicación fluida para lograr los objetivos de la escuela. D4 destaca la importancia de canales de comunicación eficientes al afirmar que todas estas instancias deben tener "espacios y posibilidad de comunicación" (D4). Este énfasis en la comunicación efectiva vincula directamente la estructura organizativa con la necesidad de una interconexión fluida entre las diferentes partes, lo que, a su vez, requiere de una compleja toma de decisiones colaborativas y la resolución dialogada de problemas. De esta manera, el director involucra a las otras instancias en espacios para que estas puedan actuar como corresponde. Por ello, se puede inferir que el director tiene una valoración de la dimensión formal más colectiva y organizacional (Ziblim y Erturk, 2022), donde él resulta un mediador entre diferentes actores del colegio. De este modo, el estilo de liderazgo que prioriza el director se contrapone a un estilo de liderazgo autoritario (Ball, 1989) y aboga por uno más dialógico y administrativo.

En una perspectiva complementaria, D1 contribuye al destacar la conexión entre la autoridad y una estructura organizativa bien definida, indicando que "las responsabilidades están plasmadas en una estructura organizacional, en un manual de funciones" (D1). Aquí, se establece la relación entre la claridad en los roles y responsabilidades, respaldada por la estructura organizativa, y la autoridad de la dirección escolar (Ball, 1989; Blase y Anderson, 1995). Esta estructura administrativa parece clara en D1 y su enfoque administrativo no es estricto ni burocrático, pero destaca que sea uno de los pocos que valora también la estructura organizativa de la escuela. En este sentido, el director también debe tomar en cuenta su responsabilidad legítima como autoridad o "de ser el representante legal ante los órganos gubernamentales" (D1). Por ello, D1 plantea estratégicamente cuál es la legitimidad de su cargo y, con ello, la responsabilidad institucional que carga como director.

Para sostener esta estructura organizativa, la claridad de las regulaciones resulta un elemento esencial con el fin de fomentar un ambiente educativo armonioso y efectivo. Según D4, la importancia de la claridad no solo reside en la redacción precisa de las normas, sino también en su fundamentación y comunicación adecuada. Destaca lo siguiente:

“Claridad de regulaciones, de normas, pero esta claridad no es porque estén bien escritas, sino porque estén bien sustentadas y hayan sido comunicadas adecuadamente, que haya instancias de representación, y que haya siempre posibilidad y voluntad de diálogo (D4)

Así, él establece la conexión entre la claridad normativa y la disposición constante al diálogo, subrayando la importancia de una comunicación abierta como parte integral de la gestión escolar. Resulta importante acotar, entonces, que el director comparte una visión formal de las regulaciones siempre y cuando estas se comuniquen adecuadamente. Es decir, que la normativa deba ser informada y justificada no implica un carácter formalista de la normativa, sino una que logre haber sido comprendida por el colegio, o que sea “encarnada” por la comunidad. Es decir, debe estar respaldada por un razonamiento coherente y comunicada de manera efectiva. Este enfoque vincula la redacción de normativas con su comprensión y aceptación por parte de la comunidad educativa. Este estilo de liderazgo antagónico, según Ball (1989), resulta interesante porque estimula el debate público y no el privado mediante la negociación y el diálogo. Por consiguiente, D4 destaca un ejercicio del poder que sepa lidiar con el diálogo constante frente a diversos grupos y en diversos contextos.

Además, D4 refuerza la idea de la importancia de la participación y la representación dentro de la comunidad educativa, como estrechamente vinculada a este principio sobre la claridad de las regulaciones sustentadas. Destaca la necesidad de tener una comunidad tanto en su totalidad como en instancias más pequeñas, con especial énfasis en su funcionalidad:

...tomamos una decisión, la comunicamos a la delegada, la delegada comunica a las familias, las familias no están de acuerdo, los alumnos se enteran, ellos hacen su propia asamblea de por qué no están de acuerdo, me hacen llegar los alumnos un documento [...] por estas razones no estamos de acuerdo, me escuchan, las razones que yo les presento, no les convence, la comunican a sus padres, sus padres piden una nueva reunión conmigo, los atiendo. He quedado en hacer la consulta nuevamente con la directora, estoy en el equipo directivo, no hay

un consenso de si debemos atender o no la repregunta, estoy dándole tiempo a eso [...] pero funcionando, instancias de representación reales, de funcionamiento, creo que también, este, es fundamental.

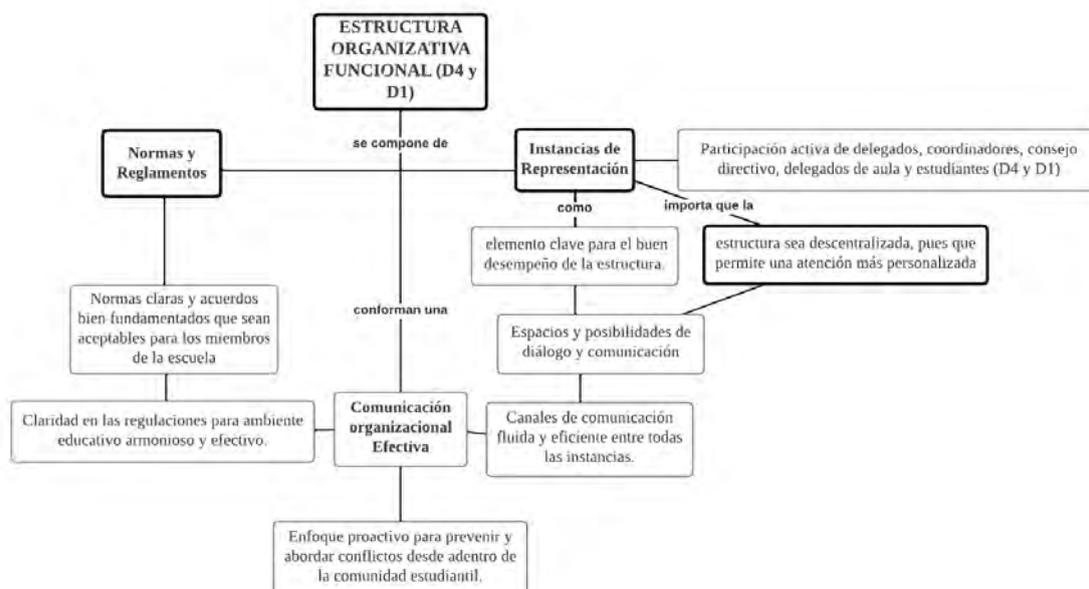
El testimonio del director refleja una competencia directiva de gestión democrática y participativa en la escuela (Minedu, 2014, 2015, 2019) donde las instancias de representación desempeñan un papel crucial. La toma de decisiones, desde la comunicación inicial hasta las etapas posteriores, involucra a la delegada, las familias y los propios alumnos. La discrepancia y la expresión de desacuerdo se canalizan a través de una asamblea estudiantil, evidenciando la participación activa de los alumnos en el proceso. El director destaca la importancia de estas instancias de representación reales y en funcionamiento, resaltando su papel fundamental en la prevención de conflictos. La narrativa ilustra un enfoque inclusivo y transparente, donde se busca la participación activa de todos los actores involucrados, promoviendo así un ambiente democrático que permite la expresión de puntos de vista y la revisión reflexiva de decisiones, con el objetivo de construir consensos y evitar posibles tensiones.

Esta perspectiva refleja una comprensión profunda de la dinámica escolar, reconociendo que la participación efectiva no se limita a un nivel superficial, sino que debe penetrar en cada estrato de la comunidad educativa. D4 enfatiza que su función como líder es mantener vigentes y productivas estas instancias de representación, no solo para cumplir formalidades, sino para darles un valor real en el ejercicio del poder. El poder, según D4, no es estático ni impuesto unilateralmente, sino que se dialoga, construye, delibera, se logran acuerdos, y en muchos casos, se discuten estos. Ciertamente se trata de ejercicio del poder como un proceso dinámico y participativo, que contribuye a una gestión escolar más democrática.

En esta línea argumentativa, D1 destaca también la necesidad de "espacios de diálogo formativos con papás, con estudiantes, con el personal también, espacios de reflexión, de capacitación, etcétera,". Así, resalta la idea de que la prevención de conflictos no es un resultado fortuito, sino el producto de un programa estructurado. La planificación y ejecución deliberada de estos espacios de diálogo y capacitación están destinadas a anticipar y abordar posibles tensiones antes de que se conviertan

en conflictos significativos. Este enfoque preventivo no solo implica la implementación de estrategias específicas, sino también la construcción de una cultura proactiva que promueva la comprensión y la colaboración. En el siguiente mapa conceptual, se presenta el alcance burocrático de una estructura organizativa y funcional como estrategia para prevenir conflictos mediante la ley, o la norma:

Figura 08. Estrategia de poder que consiste en sostener una estructura organizativa funcional



En conclusión, tanto D4 como D1 respaldan la idea de que una estructura organizativa funcional, respaldada por normas claras, canales de comunicación efectivos y roles definidos, es esencial para el éxito en la gestión escolar. La interconexión entre estas ideas resalta cómo la eficacia en la toma de decisiones y la resolución de problemas en el ámbito educativo depende directamente de una estructura organizativa sólida y bien articulada. Este enfoque descentralizado, donde los tutores y profesores forman equipos según ciclos, contribuye a una atención más personalizada en cada estudiante y sus propias fases de desarrollo. Además, la presencia del consejo de dirección, con representantes de cada ciclo, fortalece aún más la toma de decisiones colegiada, garantizando una voz equitativa para todas las secciones de la escuela. La perspectiva de D4 destaca un ejercicio del poder como un proceso dinámico y participativo, que contribuye a una gestión escolar más democrática, evidenciando un enfoque proactivo para prevenir y abordar conflictos desde adentro de la comunidad

estudiantil. Este modelo, respaldado por la legitimidad y sustentación de las regulaciones, fomenta una cultura de diálogo constante, comunicación abierta y participación activa, consolidando una gestión escolar eficiente y armoniosa.

3.3.1.3. Talleres y eventos para padres de familia

Una estrategia preventiva para los directores reside también en los talleres educativos de la escuela. La directora D5 destaca la importancia de los talleres para las familias como una estrategia preventiva:

“Entonces, lo que estamos tratando de aportar ahora mucho más es la planificación en talleres de padres, porque si tú convences al padre de familia de que ingrese al colegio que él es parte del equipo educativo, yo creo que ahí va a haber un cambio grande, pero ya tenemos a los padres acá, o sea, ya no vamos a cambiarlos pero podemos ir transformándolos, ir acompañándolos, haciendo un semillero de padres que realmente sean padres guías también para otros niños.”

Con este fragmento, D5 evidencia la función del director como facilitador de espacios educativos inclusivos que abordan aspectos fundamentales de la formación integral de los estudiantes y es mediante los padres que logrará ser un tema abordado en los estudiantes. Por ello, resulta esencial destacar el trabajo colaborativo que busca afianzar la directora en los padres de familia, pues así como los hijos son educados para ser agentes transformadores de cambio, también resulta importante estimular al padre de familia en este aprendizaje. En este sentido, el director ejerce su poder de liderazgo comunitario, donde el aprendizaje de la escuela abarca más que solo al estudiante. Con ello, la directora estaría apelando a una estrategia de poder por experticia (Raven, 1993, 2004), donde busca convencer al padre de familia con programas educativos que son de interés educativo para sus hijos.

Sin embargo, esta estrategia no tendría los resultados esperados, ya que D5 expresa preocupación por la baja asistencia de los padres a estos eventos: “Ahora que ya estamos pospandemia, los talleres van a ser presenciales. Que sean a las seis y media tarde para que los padres puedan llegar. Mira, llegaban poquísimos papás, poquísimos”. Por lo tanto, en la actualidad, puede resultar un desafío movilizar la participación activa de los padres en la vida escolar aún cuando ésta resulte relevante

para la formación integral de los estudiantes. De este modo, aunque la estrategia de la directora tiene la intención de persuadir a los padres de familia con ofertas educativas complementarias, estas no necesariamente impulsan a todos los padres a participar en ellas.

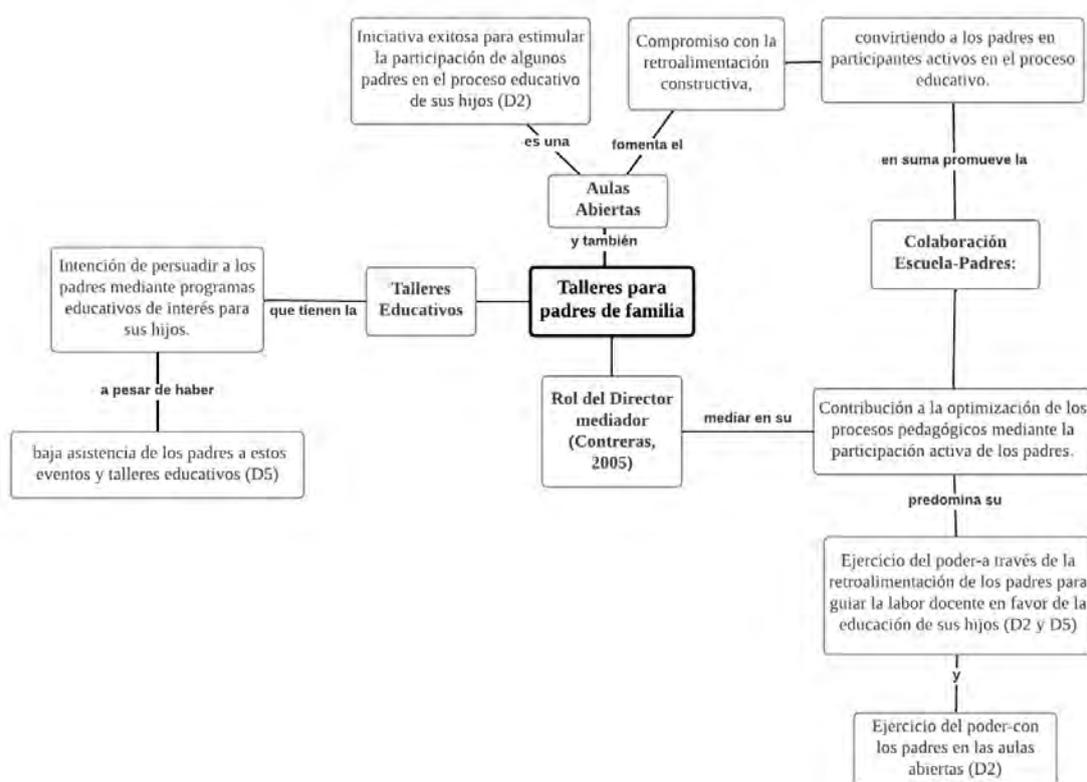
Por otro lado, además de talleres, también existen actividades planificadas que sí parecen estimular la participación de algunos padres. Comenta la directora D2:

“Por ejemplo, al papá le encantan las aulas abiertas. Le gusta mucho pasar tiempo en el aula de su niño [...] bueno, una mamá me dijo, ¡ay, mis, pero ahora [la] miss todo prepara! Obvio, que tiene que preparar todo para el día de la clase. Es como si fuera tu cumpleaños. Cuando te llega la visita, ¿qué hace usted? Limpia su casa. Entonces, arregla todo porque va a venir la visita. Lo mismo sucede en las aulas abiertas. Cuando ustedes vienen a visitar las aulas, la maestra y los niños son los que preparan su casa para recibirlos. Y al final, eso es lo que más les gusta a los papás, les entregamos una fichita para que el padre pueda colocar las fortalezas que observó, las debilidades por ahí y las sugerencias que nos puedan dar el padre. Tú sabes que el papá en una empresa se convierte en el cliente, ¿no? Y a veces la mirada externa es mucho mejor que mirarnos nosotros nomás por dentro”

La iniciativa de las "aulas abiertas" en la escuela es una estrategia valiosa, según D2, para fomentar la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos. La entrega de una ficha al final de la sesión demuestra un compromiso con la retroalimentación constructiva, donde los padres pueden destacar las fortalezas observadas, señalar áreas de mejora y proporcionar sugerencias. Desde la perspectiva de D2, esta práctica refleja la importancia otorgada a concebir a los padres como clientes y evidencia la valoración de una mirada externa enriquecedora para la mejora continua de la calidad educativa. De este modo, tal como indica Contreras (2005), la directora ejerce el “poder-con” los docentes en estas aulas abiertas, pero también el “poder-a través” de la retroalimentación de los padres, pues su estrategia consiste en aprovechar la opinión de los padres para guiar la labor docente en favor de la educación de sus hijos. En última instancia, las "aulas abiertas" emergen como un tipo de evento donde se complejiza el poder de la directora y, en definitiva, va más allá de la exhibición de los alumnos, pues se enfoca en fortalecer la colaboración entre la escuela y los padres para optimizar los procesos pedagógicos de los alumnos.

En el siguiente mapa conceptual, se describen los talleres para padres de familia como tácticas organizativas que refuerzan la influencia del director:

Figura 09. Talleres para padres de familia como estrategia de prevención de conflictos



En el contexto de las estrategias para fomentar la participación de los padres de familia en la vida escolar, la directora D5 implementa talleres educativos como una herramienta preventiva para fortalecer la relación entre la escuela y los padres. Sin embargo, a pesar de la intención de persuadir a los padres mediante programas educativos de interés para sus hijos, D5 señala la baja asistencia a estos eventos, lo que revela un desafío actual para movilizar la participación activa de los padres. En contraste, la directora D2 destaca las "aulas abiertas" como una iniciativa exitosa para estimular la participación de algunos padres. Esta actividad, más allá de ser una exhibición de los alumnos, se presenta como una estrategia compleja que involucra al director en el ejercicio del "poder-con" sobre los docentes y el "poder-a través" de la retroalimentación de los padres. La entrega de fichas al final de la sesión evidencia un compromiso con la retroalimentación constructiva, convirtiendo a los padres en participantes activos en el proceso educativo y permitiendo que sus opiniones guíen

la labor docente en favor de la educación de sus hijos. En este sentido, las "aulas abiertas" se presentan como un evento que va más allá de la simple exhibición de alumnos, sirviendo como un medio para fortalecer la colaboración entre la escuela y los padres, contribuyendo así a la optimización de los procesos pedagógicos.

Respecto a los estudiantes, las asambleas de la mañana emergen como una estrategia integral dentro de la gestión de conflictos en la escuela, según lo expresado por el director D4. Este mecanismo permite abordar situaciones conflictivas a nivel de aula, proporcionando un espacio regular para que los estudiantes expresen sus preocupaciones y conflictos. La asamblea se convierte en un foro abierto donde los niños pueden discutir y resolver sus diferencias, como ilustra el director:

Entonces, este niño, esta niña que tuvo este conflicto, lo plantea ahí, mira, me pasa él, no sé, pues, que Pedrito, que Fabiana, siempre me pasa esto con ella, que cada vez que me invita algo le doy, ella quiere más y quiere más. Bueno, entonces lo conversan ahí en este en el grupo, ¿No? Eso está bien, eso ayuda (D4).

Además, D4 destaca el impacto positivo de estas intervenciones en la dinámica y clima escolar, afirmando que los conflictos naturales se atienden a tiempo, transformándolos en oportunidades de aprendizaje en lugar de potenciales detonadores de conflictos mayores. La atención temprana a las situaciones problemáticas, ya sea a través de la asamblea o el apoyo de los tutores, se presenta como una estrategia efectiva para prevenir conflictos más serios en el futuro. En este sentido, las asambleas de la mañana se perfilan como una herramienta fundamental para gestionar y reducir los conflictos en la escuela de manera proactiva y constructiva, además de dialógica y grupal. De este modo, el director promueve un ejercicio democrático del poder y su estilo de liderazgo se parece al estilo antagónico (Ball, 1989), pues busca espacios públicos donde los alumnos puedan hacer frente a sus emociones y expresarlas en la asamblea. Con ello, las tensiones o posibles conflictos se aminoran, pues se aligeran las tensiones previas de la semana.

En conclusión, la gestión escolar efectiva demanda la implementación de estrategias integrales tanto para la prevención como para el control de conflictos en el entorno educativo. Las estrategias preventivas, centradas en el empoderamiento de docentes,

tutores y estudiantes, se erigen como elementos esenciales para mantener un ambiente escolar armonioso. El enfoque en competencias profesionales transversales, el fortalecimiento del rol del tutor y la formación de líderes estudiantiles se entrelazan para crear un entorno propicio para la resolución efectiva de conflictos. Asimismo, la comunicación asertiva, la estructura organizativa funcional y la claridad de regulaciones bien sustentadas emergen como pilares fundamentales en la prevención y gestión de conflictos. Por otro lado, las estrategias de control, que involucran un diálogo constante con las familias, la mediación entre profesores y padres, y el trabajo con autoridades intermedias, reflejan el compromiso de los directores en abordar los conflictos de manera colaborativa y sistémica. Estas prácticas no solo buscan resolver situaciones conflictivas de manera reactiva, sino también fortalecer la dinámica micropolítica escolar en su conjunto. En última instancia, la combinación de estrategias preventivas y de control resalta la capacidad de los directores para ejercer un liderazgo efectivo y proactivo, anticipando y gestionando los desafíos en el entorno educativo.

3.3.2. Estrategias de control de conflictos

La gestión escolar exige estrategias que vayan más allá de la mera resolución puntual de conflictos, pues debe abordar la complejidad de las relaciones entre los distintos actores escolares. En este segmento, resaltan las tácticas utilizadas por los directores para manejar los conflictos, destacando la importancia de la colaboración con la familia del estudiante y las autoridades intermedias. Asimismo, también demanda estrategias disciplinarias y correctivas que no sólo aborden comportamientos no deseados, sino que también fomenten la construcción de una comunidad educativa cohesionada socialmente. En este contexto, se describen diversas tácticas empleadas por los directores para promover la autorreflexión, la autorregulación y el compromiso en la escuela. De este modo, dichas estrategias reflejan el compromiso de los directores en cultivar un entorno educativo donde la disciplina forje adecuadamente el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3.2.1. Enfoque sistémico

La directora D3 distingue la estrategia de trabajar por medio de la disciplina positiva y el contexto del estudiante, afirmando lo siguiente:

Nosotros trabajamos con la disciplina positiva, apostamos siempre por el diálogo constante, por el enfoque sistémico. Cuando un estudiante tiene alguna situación complicada, pues lo que nosotros hacemos es trabajar con el contexto del estudiante. Y eso involucra a la familia, ¿no? A los pares, a los maestros. Y eso es algo que muchas veces no es aceptado por los padres de familia, porque creen que de repente nosotros estamos queriendo invadir su privacidad...

Con esta afirmación, sobresale que la directora no tenga una posición estricta y formal. Más bien, apuesta por un enfoque sistémico que aborda la complejidad del estudiante y su contexto, quizás un problema familiar o de aspecto académico. En este sentido, D5 considera necesario conocer al estudiante en un aspecto más amplio que el académico. Llama la atención, además, que tenga una noción de “disciplina positiva”, pues no considera a la disciplina como una formalidad moral, sino más bien como un espectro más complejo que acarrea un contexto en el que el estudiante se encuentra. De esta manera, el estudiante es parte de un sistema social que va más allá de las peculiaridades del estudiante. Así, el director no parece tener una comprensión del poder coercitivo formal (Raven, 1993, 2004; Yepes y Reyes, 2014), en la que se apela a la regla, a la sanción, amenaza o advertencia. Por lo contrario, se toman los problemas disciplinarios de manera sensible.

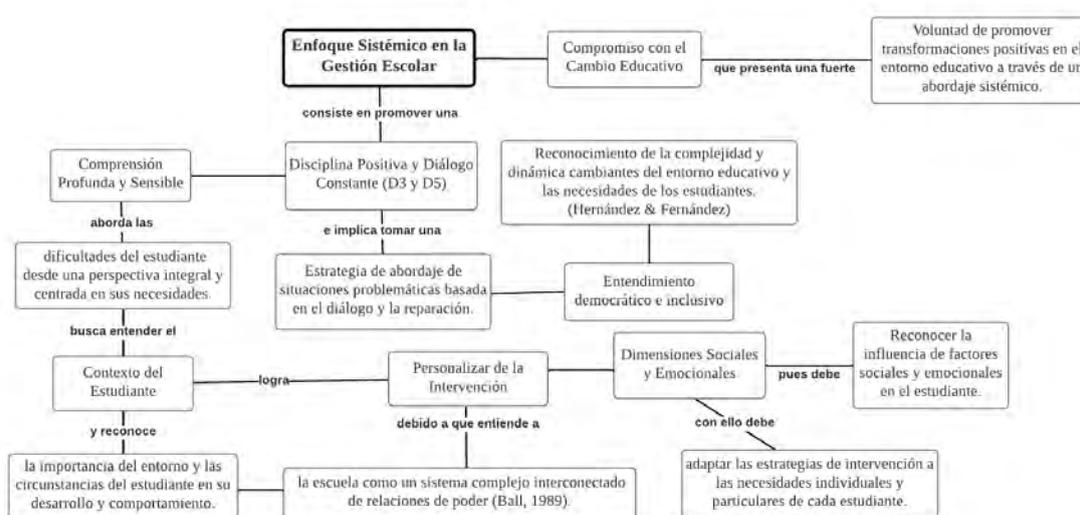
En este sentido, D5 indica:

...un niño de seis años, tiene que trabajar de todas formas, primero con su familia, trabajar con ellos, tomar acuerdos, y si hace falta una evaluación, digamos, con un psicólogo o lo que fuera, hay que hacerlo y trabajar de la mano, y es un trabajo pues escuela, hogar, y terapeuta, ir viendo los cambios, [...] con saber también un poco sobre la vida de los padres, la historia del niño, también te ayuda a poder responder a esas necesidades, sobre todo a nivel social y emocional, que más se han dado los casos...

En esta cita, la directora muestra un enfoque holístico al reconocer la importancia de trabajar en colaboración con la familia y otros profesionales, como psicólogos, para abordar los problemas disciplinarios de un alumno de seis años. El énfasis en la colaboración entre la escuela, el hogar y el terapeuta destaca la necesidad de una intervención multifacética. Además, el reconocimiento de la singularidad de cada caso,

junto con la importancia de comprender la historia del niño y la dinámica familiar, muestra un enfoque personalizado y sensible a las dimensiones sociales y emocionales de los problemas disciplinarios. Este enfoque sistémico es esencial para abordar las complejidades de las situaciones individuales y puede promover el cambio educativo (Friedman & Berkovich, 2020). En el siguiente mapa conceptual, se presenta el enfoque sistémico que sostienen los directores, en especial D1, aunque con mayor énfasis, D3 y D5:

Figura 10. Enfoque sistémico para la estrategia de control y corrección de conflictos



En conclusión, las reflexiones de la directora D3 sobre la disciplina positiva y el enfoque sistémico, así como la perspectiva de D5 acerca de la necesidad de abordar los problemas disciplinarios de manera holística, revelan un entendimiento moderno y actualizado de los estudiantes y sus dificultades. Ambos testimonios resaltan la importancia de considerar el contexto del estudiante, ya sea familiar o académico, como parte integral de un sistema social complejo. La directora D3, al no adoptar una posición estricta y formal, abraza un enfoque que va más allá de las simples formalidades morales, reconociendo la complejidad inherente a la disciplina. Por su parte, D5 enfatiza la colaboración entre la escuela, la familia y profesionales externos, demostrando un compromiso con una intervención multifacética y personalizada. En conjunto, estos testimonios sugieren una comprensión profunda y sensible, que

destaca la necesidad de abordar los problemas disciplinarios desde una perspectiva integral y centrada en las dimensiones sociales y emocionales de cada caso.

3.3.2.2. Trabajo reflexivo

Tal como se presenta en el apartado anterior, en el contexto educativo actual, se observa un cambio significativo en los enfoques disciplinarios, alejándose de prácticas punitivas hacia estrategias más reflexivas y de aprendizaje colaborativo. Esta transformación se refleja en los testimonios recopilados de los directores, quienes destacan la importancia del trabajo reflexivo y proyectos individuales de mejora como componentes fundamentales de sus estrategias disciplinarias. Así lo señala D1:

...un trabajo reflexivo, un trabajo de proyectos individuales de mejora, un trabajo de reparar aquello que uno afecta, sin dejar de lado que toda situación siempre tiene una consecuencia [...] es importante también que esté porque dado que estamos en un espacio formativo, en un colegio todo educa...

Según este testimonio, la noción de que "todo educa" resalta la influencia formativa de cada aspecto en el entorno escolar, situando las consecuencias formales como oportunidades de reparación y aprendizaje, más que como castigos o sanciones. En este sentido, la percepción de un enfoque de formación integral resulta una estrategia de poder coercitivo (Raven, 1993, 2004), pero con un carácter proactivo y no limitante, sino más moderno. Por lo tanto, esta nueva concepción del castigo implica concebir innovadoras formas correctivas, o de castigo.

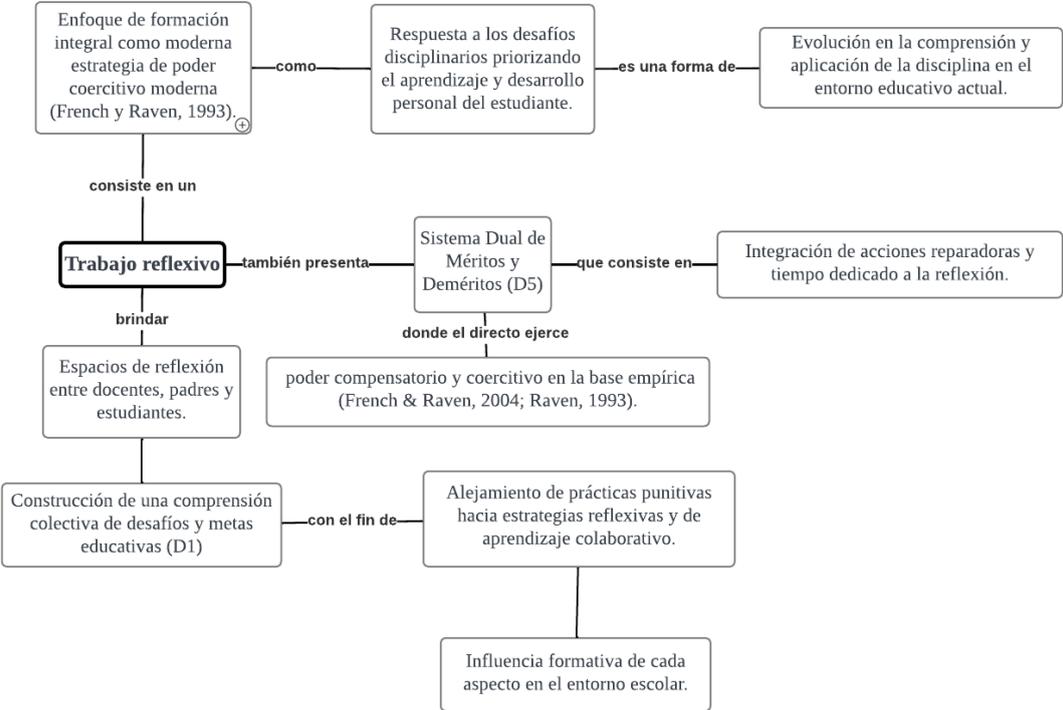
Asimismo, el testimonio de D3 aporta una perspectiva adicional, pero con un sistema dual, de méritos y deméritos:

...siempre decimos, para toda acción hay una consecuencia, nosotros trabajamos con un sistema de méritos y de deméritos, entonces en ese sistema de méritos o deméritos se van bajando los deméritos, el estudiante tiene que hacer una acción reparadora y también tiene un tiempo de reflexión, se citan los padres y muchas veces el chico es separado del aula por unos días para que pueda trabajar con sus padres en casa, con algunas tareas, [...] y tiene conversaciones, momentos con diferentes personas, llámese el encargado de normas de convivencia, el tutor, el psicólogo...

En este fragmento, las acciones y consecuencias se integran en un sistema de méritos y deméritos. De tal modo, se destaca la inclusión de acciones reparadoras y un tiempo

dedicado a la reflexión como elementos clave. Así, la base empírica que se usa mezcla el poder compensatorio y coercitivo (Blase y Anderson, 1995; Raven, 1993, 2004), pues, por un lado, se “castiga” con una acción reparadora, mientras que, por otro lado, se premian los méritos en base a logros disciplinarios. Este enfoque se aparta de la simple imposición de castigos, buscando el desarrollo positivo del estudiante a través de procesos que fomentan la comprensión y la autorreflexión. En el siguiente mapa conceptual, se presenta el alcance del trabajo reflexivo en los estudiantes para el control de conflictos:

Figura 11. Táctica de trabajo reflexivo como estrategia de poder para el control de conflictos



En resumen, estos testimonios revelan un consenso en la comunidad educativa hacia enfoques disciplinarios más reflexivos y educativos. La promoción del trabajo reflexivo, la reparación y la corrección positiva surge como respuesta a los desafíos disciplinarios, priorizando el aprendizaje y desarrollo personal del estudiante sobre la imposición de castigos. Este cambio refleja una evolución en la comprensión y aplicación de la disciplina en el entorno educativo actual. La estrategia del trabajo reflexivo se erige como un pilar fundamental en la gestión escolar. Los directores promueven espacios de reflexión entre docentes, padres y estudiantes, buscando

construir una comprensión colectiva de los desafíos y metas educativas. Estas instancias permiten analizar experiencias, compartir perspectivas y generar aprendizajes significativos que fortalecen la cohesión y el sentido de comunidad en la escuela.

3.2.2.3. Autorregulación estudiantil

En los hallazgos, emergió el concepto de “autorregulación” en los testimonios de los directores para lidiar con este aspecto correctivo y disciplinario. Estos revelan una perspectiva integral que redefine la disciplina, desplazándose desde elementos externos para reflexionar hacia la autorregulación como un proceso de aprendizaje continuo. D4 enfatiza esta transición al señalar: "Esto tiene que ver con una noción de qué es lo correcto y qué no es lo correcto... para nosotros el sentido de la disciplina tiene que ver con la autorregulación". Destaca, entonces, la importancia de aprender a regular acciones y actitudes para favorecer una convivencia positiva, pues “eso hay que irlo aprendiendo por ensayo y error” (D4). Por ello, el director plantea una comprensión realista de la convivencia escolar, pues no existe una fórmula para manejarla adecuadamente. Sin embargo, resulta importante cómo esta nueva noción de la disciplina está muy relacionada con forjar autonomía en los estudiantes, a saber, una estrategia que educa a los estudiantes, donde ellos mismos comprenden las consecuencias de sus actos al percatarse, o ser conscientes, de estas.

Asimismo, D5 subraya la aplicación concreta de la autorregulación a través de estrategias como la coevaluación y autoevaluación:

“... hay un trabajo de coevaluación y autoevaluación, que va más allá del trabajo propiamente cognitivo, tenemos las fichitas que ellos van llenando [...] entre ellos, se evalúan el trabajo de ese día, [...] Si el chico quería no hacer nada, dijo, acá me tocó con un tal que es bien trome, porque eso puede pasar, yo no hago nada, no, yo sé, [...] entonces el chico puede ponerse si quiere, ah, ponerse el check en todo, logrado, pero cuando chequean la coevaluación y el compañero le pone no, no escuchó, no esperó turno, no respeta la idea del otro que es diferente a la de él, ¿no? O sea, allí él se da cuenta de que tiene que regularse, entonces esa autorregulación...”

El uso de fichas de evaluación, según expone D5, permite a los estudiantes reflexionar sobre su participación, respeto y colaboración en el trabajo en equipo. Por ello, cuando

la directora, les da cuenta a los alumnos de cómo son evaluados por otros, logra también que los alumnos se adecúen a trabajar de manera colaborativa y en equipo. Así, el director promueve una estrategia de “poder-con” (Contreras, 2005) entre estudiantes, pues estos son participantes activos en sus relaciones de poder durante la etapa escolar. De este modo, la autorregulación se evidencia cuando el estudiante, al confrontar la coevaluación, reconoce la necesidad de ajustar su comportamiento, y así la autorregulación puede ser facilitada mediante estos instrumentos.

En resumen, los directores, al afrontar los desafíos de la corrección y disciplina, han integrado de manera significativa el concepto de "autorregulación". Este nuevo enfoque sitúa la disciplina como un proceso continuo de aprendizaje, desplazándose desde elementos externos hacia la capacidad de los estudiantes para regular sus acciones y actitudes. La perspectiva de D4, al conectar la disciplina con la autorregulación y reconocer la falta de una fórmula universal para la convivencia escolar, subraya la importancia de aprender a través del ensayo y error. Por otro lado, la aplicación práctica de la autorregulación, según describe D5 mediante estrategias como la coevaluación y autoevaluación, demuestra que instrumentos como las fichas de evaluación facilitan la reflexión estudiantil y el ajuste de comportamientos. En conjunto, estos testimonios enfatizan la efectividad de la autorregulación como un componente esencial en la gestión de problemas disciplinarios en el entorno escolar.

3.3.3. Estrategias de gestión participativa

En este apartado, resulta necesario describir las estrategias de participación democrática en la escuela. Tal como señala Minedu (2014, 2015, 2019), una competencia directiva considera qué espacios de participación tienen los actores escolares y resulta de suma importancia el rol del director en promover estos espacios para facilitar la incorporación de las voces de todos los miembros en la comunidad educativa (Elmazi, 2018). En este contexto, el Director D1 destaca la importancia de establecer estructuras claras al afirmar: "Bueno si queremos que haya participación tienen que haber espacios ¿no? y formas definidas de participación..." (D1). De este modo, él subraya la necesidad de contar con estructuras facilitadoras, como consejos estudiantiles y la APAFA, que actúen como canales formales para la participación de

estudiantes y padres, de modo que proporcionen un marco organizativo esencial. Junto con D1, D4 coincide en la necesidad de estos espacios y los denomina “instancias de representación” (D4). En este sentido, señala que “los estudiantes, eh, tienen sus instancias de representación en el salón, eh, hay delegados en los salones [...] el consejo estudiantil [...] [las] familias participan de la vida educativa [...] a nivel de los profesores también, están los profesores de ciclo, con su coordinador” (D4). Además de estos, hay un consejo directivo en la escuela de D4. Con ambos autores, resalta la necesidad de que la existencia de instancias más pequeñas en la gestión escolar representa la voz de diferentes grupos de interés en la universidad escolar, desde estudiantes hasta familias.

La participación activa de los diferentes miembros de la comunidad educativa en las decisiones y procesos escolares no solo fortalece la gestión participativa, sino que, como señalan Fernández y Hernández (2013), también ejerce una influencia positiva en el desarrollo de una administración escolar basada en principios democráticos e inclusivos. Con ello, el rol del director, aunque la cabeza administrativa, es también un elemento mediador que debe impulsar y supervisar este ejercicio político de manera democrática y que guarde relevancia para la toma de decisiones en la gestión escolar. En este sentido, la noción de participación democrática es un compromiso real para D4: “hay una participación de todas las instancias, [...] mi función es que se mantengan vigentes y sean productivas [...] para que no se agote en la formalidad de que existen[...] en el ejercicio del poder, un poder que se dialoga, se delibera, se acuerda, se consensúa”. Con este testimonio, D4 enfatiza la importancia de estas instancias de representación donde participan todos los actores de la comunidad educativa porque motiva el diálogo y la toma de decisiones compartidas y deliberativas. En este sentido, el director le adjudica un propósito educativo a los grupos de poder (Bacharach y Mundell, 1993) para que no formen lógicas de acción que se contrapongan a las metas educativas de la escuela.

De este modo, cabe recalcar que una gestión participativa implica más que tener sectores institucionales de representación. Por ello, D1 enfatiza la importancia de involucrar activamente a los miembros de la comunidad educativa en la toma de

decisiones de la gestión: "una gestión participativa [es donde] [...] se tomen decisiones más corporativas [y] grupales, se toma en cuenta la opinión del personal antes de decidir políticas o establecer determinadas normas" (D1). Así, se destaca la acción directa de involucrar a padres y personal en la toma de decisiones, sean detalles pequeños, como el diseño del nuevo uniforme (D1), o en festividades, por ejemplo, el día de la juventud donde alumnos y personal del colegio participan continuamente (D1). En este sentido, el liderazgo del director resulta un mediador para influir en los aspectos organizacionales de la escuela (Friedman y Berkovich, 2021; Mesfin, 2022). Tal como señalan Nir y Hameiri (2013), la eficacia escolar está relacionada con el liderazgo del director para usar su poder de manera organizacional en su gestión

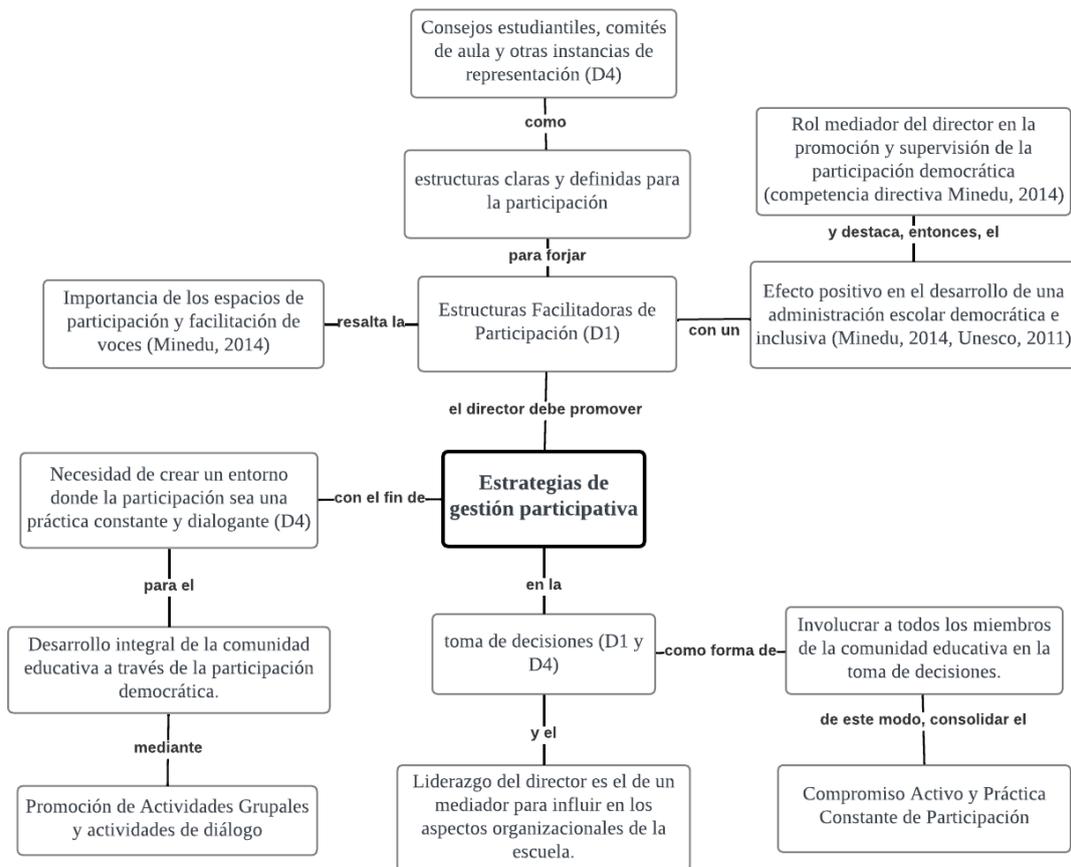
En esta línea, el director D4 concibe su rol de manera mediata entre las otras instancias: "¿qué me corresponde a mí como director de escuela? Hacer que se mantengan vivas esas instancias, tener una comunicación constante con el consejo estudiantil, garantizar que las actividades que ellos realizan puedan llevarlas a cabo [...] desde la dirección, tengo que alentar y darle dinamismo de representación". Con este testimonio, el director es consciente de que debe gestionar su poder de manera distribuida, compartiendo la toma de decisiones con otros y empoderando a todos para que la decisión sea democrática. En este sentido, tal como señalan Bayrak, Altinkurt y Yilmaz (2014), el director gestiona el clima organizacional adecuadamente bajo un liderazgo democrático. En este sustento, se enfoca D4 para justificar su ejercicio del poder.

Un grupo fundamental para los directores es la familia. D1 señala que es más complicado involucrar a la familia hoy en día por trabajo o tiempos. Sin embargo, D4 describe una organización más democrática para las familias en la gestión participativa: "Todas las familias de un aula se reúnen curricularmente tres veces al año en los comités de aula con el tutor. En uno de estos comités nombran a dos representantes de las familias, que son los delegados de aula" (D4). Añade, además, que existe una APAFA de madres de familia. En general, ambos grupos, delegados y APAFA, colaboran con la gestión escolar y son una fuerza importante para saber qué hacen sus hijos en un viaje de promoción, por ejemplo. En aras de una buena

comunicación con ello, el director decidió que el colegio se comunicaba con los delegados y mediante estos, se informaría a los padres lo que sucedía en el viaje.

Ahora bien, con el fin de reunir a los diferentes actores del colegio, se planifican actividades grupales que involucran a los miembros del colegio, como talleres de familia y aulas abiertas (D2), voluntariados y proyectos de labor social (D3). Más que una gestión participativa y democrática, en estas confluyen esfuerzos por mejorar el clima escolar para promover la participación de los actores escolares. En el contexto escolar, las actividades planificadas no solo buscan fomentar la participación, sino también mejorar las interacciones y relaciones entre los distintos grupos del colegio. Tal como señala el *Manual del buen directivo* (Minedu, 2014), la segunda competencia del director “promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad” (p. 41). De este modo, se podría sostener que tanto D1 y D4 toman una especial atención a los medios para gestionar la participación de los docentes en la toma de decisiones. Asimismo, el énfasis en compartir experiencias y mantener el entusiasmo resalta la naturaleza colaborativa del liderazgo organizacional (Altinkurt, Bayrak y Yilmaz, 2014). D3 comenta: "El tener momentos de compartir entre los diferentes estamentos. El ser entusiasta para poder lograr algunas metas que de repente las vemos lejanas. El no desistir" (D3). Este fragmento destaca la importancia de compartir experiencias, mantener el entusiasmo y no rendirse ante desafíos, creando un ambiente positivo y colaborativo. En el siguiente mapa conceptual, se describen las estrategias de gestión participativa en el ejercicio de poder del director escolar:

Figura 12. Estrategias de gestión participativa



En síntesis, la gestión participativa en la escuela, desde la perspectiva de los directores D1 y D4, se basa en la creación de espacios formales de participación, como consejos estudiantiles y comités de aula. Destacan la importancia de estructuras definidas. Las actividades grupales, como talleres de familia y proyectos sociales, no solo buscan fomentar la participación, sino también mejorar las relaciones entre los diversos grupos escolares. La participación democrática, según la teoría y testimonios recopilados, implica un compromiso activo para involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones. El liderazgo del director, en este contexto, resulta esencial para influir de manera democrática en los aspectos organizacionales de la escuela, promoviendo un ambiente propicio para el diálogo y la toma de decisiones compartidas. En última instancia, una gestión participativa no solo se trata de contar con instancias de representación, sino de crear un entorno donde la participación sea una práctica constante, que consolide el desarrollo integral de la comunidad educativa.

3.3.4. Tácticas de comunicación

En este apartado, las tácticas comunicacionales se circunscriben al poder informacional de French y Raven (1993), donde se habla de la persuasión, del argumento racional o que usa el lenguaje para lograr sus objetivos. Dentro de este marco, se encuentran diferentes formas de ejercer el poder con el lenguaje, como la motivación, la persuasión, la forma en cómo comunicamos, la persuasión y la negociación. Sin embargo, no se trata solo de justificar argumentos puramente racionales, sino de usar el lenguaje y a partir del cómo lo usamos, para gestionar la organización.

3.3.4.1. Comunicación Asertiva

En primer lugar, D3 resalta la comunicación constante y el estímulo personalizado y grupal que pueda motivar al personal. Señala: "Les explico cómo vamos a trabajar, y lo que hago es siempre alentarlos, ya sea a través del correo, ya sea a través de mensajes por el chat, o ya sea personalmente, conversando con ellos, dialogando" (D3). Bajo este apoyo, se puede comprender dos bases de poder que confluyen: poder referente y por experticia (Raven, 1993, 2004), en la que el líder busca motivar la gestión del trabajo que realiza el personal motivando y guiando la realización de las responsabilidades para inspirar confianza y respeto de los subordinados. De este modo, el apoyo y aliento es un rasgo de liderazgo que busca mantener una conexión activa con el equipo, para fomentar un ambiente de apoyo y aliento. Asimismo, D4 destaca la importancia del trato horizontal y la comunicación asertiva. Afirma: "el trato horizontal, la comunicación asertiva, el saber escuchar [a los maestros y estudiantes] creo que me ayuda mucho, ¿no?" (D4). En este sentido, importa el cómo se comunican en el trato cotidiano y aquí destaca la base de poder referente (Raven, 1993, 2004), donde el director busca inspirar confianza a los otros.

Respecto a la comunicación asertiva, resulta destacable que D2 hable de cómo comunicarse estratégicamente con los padres de familia:

“... hablarles [a los padres] con mucha amabilidad ¿no? Con mucha asertividad, recordándoles siempre las normas. [...] Siempre recordándoles, [...] felicitar a aquellas familias que vienen puntuales a la escuela o vienen a recoger a sus niños puntuales”

En este fragmento, D2 destaca la importancia de congraciarse con los padres mediante la asertividad. Esta es una táctica de influencia que se ejerce políticamente (Brosky, 2011). Además, su testimonio remarca que debe recordarles constantemente las normas establecidas, como la hora de ingreso, o de retiro, de los estudiantes. De este modo, resulta importante que la asertividad funciona bajo la habilidad política de influencia interpersonal, donde los agentes buscan ser percibidos de manera agradable y productiva para relacionarse (Brosky, 2011; Friedman, 2020; Friedman y Berkovich, 2021). Esta habilidad emerge en los directores para lidiar con los padres de familia, pues estos últimos son un grupo de interés que es crítico y potente en su influencia y poder. Por ello, una de estas habilidades reside en las formas en cómo se comunican los directores con los padres, pues no solo debe ser de manera respetuosa, sino más que todo amable y cercana. Resulta más notable que D2 considere reconocer y felicitar a las familias que cumplen con los horarios establecidos, pues de este modo, fomenta una relación positiva y que puede facilitar la colaboración de los padres.

Del mismo modo, D2 tiene una percepción cercana con los alumnos:

Ahí de mi parte tengo un diálogo, me conozco a todos los niños, mis 700 estudiantes me los conozco, nombre, en qué grado están, me conocen. Tengo un trato muy asertivo hacia ellos, mucha comunicación con los chicos de high school también de la misma forma, con los docentes

En este comentario, D2 destaca la importancia de establecer una relación cercana con los estudiantes y el personal docente. Además de tener una comunicación asertiva, resulta destacable, para la directora, el conocimiento personalizado de cada estudiante. Así, refleja un intento consciente de construir relaciones “amigables”, o que no tengan tensión, y, con ello, liderar con cercanía a los otros miembros de la comunidad. Esta afable disposición es un elemento político que se circunscribe al estilo de liderazgo interpersonal (Ball, 1989), donde los miembros del personal son considerados profesionales autónomos y el director es un mediador directo para cada uno (Keskin y Altinkurt, 2022). Esta estrategia de construir redes, o *networking*,

(Brosky, 2011) contribuye a la percepción positiva del director como una figura accesible y comprometida, que fortalece su liderazgo con una actitud de apoyo activo como líder.

Finalmente, la directora enfatiza su liderazgo humano desde una perspectiva de “trato horizontal”:

“El escuchar, el decirle a un maestro, mira, tú lo puedes hacer mejor. Si es que se equivocó o algo le falta, nunca le digo que te equivocaste, ¿no? Mira, me parece muy bien lo que acabas de hacer, lo que has planificado, pero ¿qué te parece?, yo te sugiero que puedes agregar esto a esto y lo vas a poder hacer mejor” (D2).

En lugar de señalar errores de manera negativa, la directora opta por un enfoque alentador. Al ofrecer sugerencias de mejora y resaltar las fortalezas del maestro, fomenta un ambiente de crecimiento y desarrollo profesional. En este sentido, la directora busca inspirar confianza en el profesor, como una referente personal (French, 1993; Raven, 2004; Keskin y Altinkurt, 2022; Weinstein, Raczynski y Peña, 2020), con la que los otros se pueden relacionar en la organización, De este modo, favorece una relación abierta y facilita la colaboración, donde el énfasis está en el apoyo y el estímulo para que el maestro alcance su máximo potencial sin tensiones.

En virtud de su enfoque en la comunicación asertiva con los padres de familia, la directora D2 destaca por su capacidad de expresarse con amabilidad y recordar constantemente las normas escolares, lo cual contribuye a construir una relación positiva y colaborativa con la comunidad educativa. Este constante reconocimiento y felicitación a las familias que cumplen con los horarios establecidos refuerza aún más la relación. Asimismo, su estilo de liderazgo es ético porque se manifiesta en el trato cercano con los estudiantes y el personal docente, que sostiene un diálogo abierto y una comunicación efectiva que se traduce en un ambiente escolar más armonioso (Özgenel y Aksu, 2020). La estrategia de la directora para ofrecer feedback constructivo a los maestros, resaltando sus fortalezas y sugiriendo mejoras de manera alentadora, no sólo impulsa un ambiente de crecimiento y desarrollo profesional, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y colaboración dentro de la institución educativa. En resumen, estas prácticas no solo demuestran un liderazgo humano y

orientado al servicio, sino que también consolidan y fortalecen la influencia positiva de la directora en la comunidad educativa en su conjunto.

3.3.4.2. Persuasión

Una habilidad cognitiva importante para mediar en la gestión escolar es el uso de tácticas comunicativas de influencia, donde el poder se ejerce mediante el lenguaje, sea para persuadir a los otros actores del colegio. Como habilidad política, la persuasión se encuentra bajo la última base empírica del poder informacional (Raven, 1993, 2004), donde el ejercicio radica en convencer al otro, persuadirlo de actuar en favor o alineado a los objetivos del colegio. En este sentido, la persuasión es una acción táctica y política que busca la adhesión de los otros a un objetivo en común. El liderazgo del director se convierte en una estrategia viva en el desarrollo educativo cotidiano, como en charlas, reuniones con padres de familia, talleres con docentes y/o estudiantes.

En un testimonio sobre el trabajo en equipo del personal, D3 resalta la necesidad de aliento por parte del director escolar: “¿Cómo persuado? Bueno, alentándolos, diciendo las cosas claras primero, lo que siempre hago es explicarles cuáles son los objetivos de este año” (D3). Desde esta perspectiva, la directora enfatiza el apoyo y la motivación que debe estar presente en cada uno de los procesos de gestión escolar (Keskin y Altinkurt, 2022; Elmazi, 2018). Como se trata de un colegio privado grande, cuenta con diferentes áreas internas en el colegio y, por lo tanto, requiere conversar con cada una de ellas. Asimismo, con su testimonio, queda evidencia de cómo la directora lidera los procesos, con palabras de aliento y acompañamiento de la gestión.

Por ejemplo, respecto al acompañamiento de los procesos, D3 comenta una experiencia:

nosotros veníamos de la pandemia, el personal administrativo no se capacitaba y, necesitaban trabajar mucho lo que eran herramientas de Google, pero no había mucha apertura para hacerlo, [...] yo recién empezaba mi gestión [y tenía que] convencerlos de que esto era bueno para todos. Sobre todo para ellos porque iba a optimizar su trabajo, iba a optimizar tiempo. Entonces, [...] yo también me capacité con ellos, estuve con ellos cuando teníamos que

quedarnos hasta más tarde para hacer nuestras clases, [...] lo mismo ocurre con los docentes, cuando hay alguna capacitación, [...] en la medida de lo posible, me involucro (D3)

Tomando como referencia esta cita, aunque la persuasión comienza con frases de aliento, la directora, además, debe comprometerse con los docentes y el personal en sus procesos de desarrollo profesional que ofrece el colegio. Acompañar a los otros miembros de la escuela en una capacitación legitima este proceso y su relación con los objetivos de la escuela. De tal modo, tal como señala Blase y Anderson (1990), se confirma cómo el rol del director, como gestor, implica mediar en favor de la organización escolar. Que la directora participe en legitimar un mecanismo de capacitación en favor de optimizar la administración escolar con su apoyo y supervisión demuestra que su rol “complementario” de acompañamiento es, más bien, una estrategia de poder que refuerza su liderazgo.

Ahora bien, en la línea de coordinación con otros miembros, D5 describe su enfoque colaborativo con coordinadores:

...trabajo con los coordinadores, porque tenemos estamentos. Está dirección general, dirección de nivel, dirección de nivel tenemos coordinador de convivencia, coordinador de TOE, coordinador de psicología, coordinador de defensa de la diversidad, yo tengo coordinadores de ciclo y algunos coordinadores de área. Entonces yo trabajo muy de la mano con los coordinadores, [...] me reúno con los coordinadores de ciclo y coordinadores de área [...] con ellos pauteamos todo el trabajo, todo, algún tipo de PPT, tengo mi agenda [...] todo está tan mapeado [...] Todo está estructurado para el trabajo (D5)

En esta cita, destaca una coordinación estrecha con diversos roles para facilitar la eficiencia y organización en el trabajo docente. Se hace un énfasis especial a la administración organizacional, donde el poder radica en coordinar con diferentes estamentos en agendas estructuradas y organizadas. Así, D5 se enfoca en su poder por experticia (Raven, 1993, 2004) en un carácter formal y administrativo, donde se diseñan las actividades curriculares de la escuela con cada autoridad. Ella también admite que las sesiones de TOE (Tutoría y Orientación del Estudiante) están estructuradas y colegiadas por los equipos de tutores y su coordinadora (D5). Este enfoque estructurado se extiende a reuniones regulares con coordinadores para coordinar y planificar todas las actividades escolares. En suma, la Directora respalda

una relación más formal de su liderazgo donde importa la coordinación con otros, un uso de poder positivo (Blase, 2016), pero estructurado.

En el desafío de persuadir a los padres de familia, los testimonios revelan la complejidad familiar en escuelas privadas. Este es un contexto donde muchos padres tienen limitado tiempo disponible para involucrarse en asuntos escolares. Un director reflexiona sobre esta situación al afirmar: " el papá está fuera de casa, doce, siete, diez, siete, y a veces está la preocupación económica en estar trabajando y poco tiempo se dedica al tema de la escuela y sus niños" (D2). Con esta reflexión, coinciden también D1 y D5, pues los tres directores afirman que los padres de familia participan poco en las reuniones de familia, e incluso en la vida escolar de sus hijos. De este modo, resulta importante señalar que aunque los directores tengan estrategias de poder para persuadir a los docentes y el personal, con los padres resulta más limitada esta fuerza de convencimiento y, por lo tanto, el compromiso limitado de los padres debe implicar otras estrategias que van más allá de la persuasión.

En síntesis, la persuasión, como acción táctica y política, busca la adhesión de los demás a objetivos comunes del colegio. Los testimonios de los directores, especialmente D3, resaltan la importancia de aliento y motivación en este proceso persuasivo, subrayando la necesidad de explicar claramente los objetivos para obtener la colaboración de los docentes y personal administrativo. Además, se observa que la persuasión va más allá de simples palabras de aliento, implicando un compromiso activo por parte de los directores, como lo demuestra D3 al involucrarse directamente en procesos de capacitación. Sin embargo, se reconoce que persuadir a los padres de familia presenta desafíos adicionales debido a limitaciones de tiempo y compromiso. En este sentido, se plantea la necesidad de estrategias complementarias que vayan más allá de la persuasión para involucrar a los padres de familia de manera más efectiva. La gestión escolar, en su conjunto, emerge como un ejercicio constante de equilibrio entre el uso estratégico del poder comunicativo y el compromiso activo para lograr una colaboración efectiva y alineada con los objetivos institucionales.

3.3.4.3. Negociación

En el ámbito del poder informacional, la negociación es entendida como una acción que busque cambiar la opinión de otro. Los directores no hablan de negociación directa, sino de convencer o persuadir, motivar. Sin embargo, los que refieren este término aluden a la negociación con promotores o sindicatos. Un director comparte su enfoque de flexibilidad para optimizar el tiempo de sus profesores, negociando con el promotor:

Por ejemplo, mira, mis profesores ya cumplieron [...] Entonces a mi promotor le digo, Tú crees que, mira, ya [que] están los profesores y se están cumpliendo la meta, ¿qué te parece si cumplen hasta el día jueves y el viernes salen a la 1? Entonces, a veces me [preguntan]: “pero ¿estás segura? ¿Qué es esto? ¿Qué es lo otro?” Sí, estoy segura. Si no lo cumplen, obvio, no te lo voy a pedir, ¿no? Pero si lo cumplen, ¿qué te parece? Entonces, si él me da el visto bueno, solo se lo digo a mis coordinadores (D2)

Esta negociación implica proponer ajustes en el horario laboral, como permitir que los profesores salgan más temprano si han cumplido con sus metas semanales. Según la directora, la colaboración con el promotor es esencial para lograr estos acuerdos. Pero requiere de cierta coordinación previa y, además, implica que está atenta al trabajo y esfuerzo del personal. Por lo tanto, este interés por el bienestar de los profesores puede aligerar la carga laboral docente. En este sentido, la directora usa el poder compensatorio (Raven, 1993, 2004; Narayanan, 2021) donde reconoce la labor de sus docentes y busca reconocerla con esta flexibilidad en los horarios. Para lograrlo, debe persuadir al promotor en base a que los docentes hayan logrado ciertos objetivos. Esta estrategia tiene un propósito más calculado y asume que los beneficios recibidos son merecidos.

En otro escenario, D2 muestra su capacidad para negociar beneficios adicionales para la comunidad educativa. Se describe una situación en la que la directora logra obtener transporte gratuito para una salida planificada: "Por ejemplo, nosotros tenemos un proveedor [...] [y] yo le digo, ya, pues, mira, nosotros hemos consumido todo el año. ¿Qué nos va a sacar a cambio? Entre broma y broma, [...] me dice: Mira, para diciembre tengo una movilidad para ustedes de cuarenta y dos personas" (D2). La

directora indica que gracias a su negociación, pudieron aprovechar el transporte para una excursión de día (o *full day*). Gracias a su testimonio, la negociación no se limita al ámbito interno, sino que se extiende a colaboraciones externas (Ozäslan, 2017) para obtener recursos que enriquezcan la experiencia educativa de los miembros escolares. De este modo, la directora usa la estrategia de poder informacional (Raven, 1993, 2004) activamente y no solo para alinear los objetivos de la escuela, sino también para aligerar el clima escolar y fomentar la adhesión de los miembros.

En resumen, la investigación revela que la negociación en la gestión escolar es fundamental para alcanzar acuerdos beneficiosos. Los testimonios destacan la importancia del poder informacional como herramienta clave para lograr estos acuerdos. D2, en particular, demuestra una capacidad eficiente para buscar beneficios para su personal docente. Desde la flexibilidad en los horarios laborales hasta la obtención de recursos a través de acuerdos con proveedores externos, la directora ilustra la aplicación estratégica del poder informacional para aligerar las responsabilidades del personal. En este enfoque, la negociación se presenta como un medio estratégico para lograr objetivos específicos que, por lo tanto, resaltan la importancia de una gestión hábil y calculada del poder informacional en el contexto escolar. De este modo, se subraya cómo la negociación no se limita al ámbito interno de la institución, sino que también se extiende a alianzas externas, consolidando un liderazgo efectivo centrado en el bienestar y desarrollo integral de la comunidad educativa.

3.3.4.4. Medios virtuales de comunicación

En primer lugar, la mayoría de los medios de comunicación que usan todos los directores informantes son virtuales. Los directores han pasado por un proceso de transición que actualmente aprovecha las herramientas virtuales de mensajería instantánea, correo e Intranet. Esto es debido al impacto que ha tenido la pandemia del covid-19 en la educación y cómo se debieron usar tecnologías de información y comunicación (TIC) para la educación a distancia en cuarentena (Unesco y Cepal, 2020). Todos los directores señalan haber usado plataformas de mensajería instantánea, como *Whatsapp*, su página web, correo institucional y redes sociales del

colegio. Esta transición sucede por medio de estos programas y aplicativos que han facilitado la comunicación interpersonal y organizacional en la institución, así como la administración de algunos eventos o procesos de gestión. En este sentido, el énfasis de los hallazgos está más relacionado con la comunicación organizacional interna del colegio y cómo se usan estos programas para relacionarse en la organización.

Por su lado, D1 habla de una diversidad de medios: "... manejamos la plataforma que todo colegio tiene con la cual te comunicas con las familias, con los estudiantes, entre los estudiantes" (D1). Por lo tanto, el director señala que un medio para comunicarse con los otros miembros es el canal oficial, una plataforma de Intranet. También habla de que "a nivel del personal, por ejemplo, manejamos grupos de *Whatsapp* internos que nos permiten una comunicación bastante fluida y que están bastante bien administrados [...] con normas claras para no llenarte de mensajes durante el día" (D1). Además, añade D1: "Tenemos un boletín virtual para mantener informados a los padres [...] también la página web aunque eso sobre todo sirve para familias que recién están entrando al colegio". Por lo tanto, podríamos señalar que este director usa tácticas de control mediante varios canales de comunicación virtuales y su uso depende de quiénes sean sus interlocutores, pues el boletín informativo es para la familia, la página web para nuevas familias y la plataforma Intranet es para padres y estudiantes, mientras que los grupos de *Whatsapp* son para el personal. En resumen, D1 implementa una variedad de canales virtuales de comunicación y los adapta a las audiencias correspondientes. Su enfoque aborda las necesidades del personal interno como las expectativas de las familias y estudiantes, evidencia una gestión versátil de la comunicación en el entorno educativo.

Por otro lado, D3 destaca una comprensión organizacional de herramientas digitales específicas y que son proporcionadas por el colegio. En particular, menciona el correo institucional y los "*spaces*" en *Google* como recursos fundamentales. Los "*spaces*" se refieren a espacios de colaboración en *Google*, donde los miembros del personal pueden compartir información, documentos y colaborar en proyectos de manera virtual. Estos espacios digitales agilizan los procesos comunicativos internos y flexibilizan su uso: "la comunicación interna del personal es a través del correo

institucional y de los spaces en *Google*, [...] para cosas que son del día a día, pues usamos bien el *space*, para cosas más formales, el correo institucional” (D3). Con ambas herramientas se fomenta la comunicación constante entre los miembros y agiliza la gestión diaria de la comunicación interna con los otros medios institucionales. Entonces, se puede afirmar que ambos directores, D1 y D3, enfatizan un estilo de control administrativo en su gestión (Ball, 1989) para sus tácticas de control organizacional, donde importa la comunicación interna y los informes cotidianos para registrar eventos o agendas de la institución.

Además de medios virtuales, existen los mediadores responsables de cada grupo o estamento del colegio. Por ejemplo, D5 señala lo siguiente:

Y lo que sí tenemos, que nos ha ayudado también desde este último tiempo de pandemia es tener un chat con un delegado de cada grado. [...] Yo tengo solamente una delegada por grado [...] Y me escriben para cosas puntuales [...] primero se los mando a ellos, les digo, voy a enviar un comunicado, les pido que por favor le [envíen] el mail [a los padres]. Igual se los mando por chat (D5)

Para facilitar la comunicación interna en la organización, la directora D5 considera conveniente relacionarse con una persona por chat y no con cada padre de familia porque sería complicado de manejar. Entonces, para lidiar con los padres de familia, la directora usa como mediador a un padre de familia de manera cercana, con un correo. Con este delegado, la directora tiene una alianza más cercana, a quien le informa ciertas decisiones “de primera mano”. Resulta de suma importancia las relaciones y alianzas dentro de la escuela (Blase y Anderson, 1995; González, 1989; Brodsky, 2011). En especial, destaca cómo las conexiones cercanas pueden agilizar procesos y mejorar la eficacia organizativa. De este modo, el uso de un delegado como enlace directo en la comunicación y en la transmisión de información a los padres demuestra una aplicación práctica para optimizar la gestión interna y fortalecer alianzas estratégicas en situaciones particulares, como la pandemia.

En suma, dentro de un entorno educativo contemporáneo, la adopción de medios de comunicación virtuales por parte de los directores revela una dinámica intrínseca de control administrativo. La transición hacia herramientas digitales, catalizada por la

pandemia, se convierte en un medio estratégico para gestionar información en la institución. Dicha elección no solo responde a la demanda tecnológica actual, sino que refleja una táctica consciente de ejercer control sobre la comunicación interna. La diversificación de canales virtuales, como grupos de Whatsapp y plataformas de Intranet, demuestra un poder administrativo versátil que se adapta a las necesidades específicas de cada audiencia. Por otro lado, la comprensión organizacional y la aplicación específica de herramientas digitales evidencian un control estratégico para agilizar la comunicación interna y flexibilizar su uso, con el fin de consolidar un control administrativo organizado. Finalmente, la introducción de mediadores, como los delegados de grado, representa una táctica adicional para reforzar alianzas y optimizar el flujo de información, con la intersección clave entre el poder, el control administrativo y la tecnología en la gestión educativa contemporánea.

Para concluir, las tácticas de comunicación se dividen en dos: 1) de influencia, como la comunicación asertiva, persuasión y negociación y 2) de control, como los medios virtuales de comunicación. En ambas, resulta importante manejar nuestro lenguaje con los otros actores. Para ello, no basta con saber explicar qué decir, sino también cómo decirlo. De este modo, el director debe manejar bien sus habilidades comunicativas e interpersonales porque estas pueden convertirse en herramientas para la cohesión social de la convivencia y, además, para gestionar las actividades curriculares e institucionales del colegio.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

1. En el complejo entramado de la gestión escolar, la investigación revela que la micropolítica es crucial para abordar los desafíos continuos que surgen en la escuela. Desde conflictos con padres de familia hasta tensiones entre estudiantes y docentes, la gestión efectiva del director escolar implica no solo abordar estas situaciones de manera punitiva, sino también implementar estrategias tanto preventivas como correctivas, pero que sean productivas, a saber, donde participe la comunidad. De este modo, las estrategias no solo contribuyen a la resolución de conflictos, sino que también promueven un clima escolar agradable y sostienen una convivencia democrática y proactiva que valore el diálogo y la constante comunicación para tomar decisiones colectivas más que autoritarias.
2. La indagación en el constructo de poder del director revela que esta va más allá de la autoridad formal del cargo, ya que, incluye elementos como el estilo de liderazgo, el compromiso con el personal y el propósito de servicio con responsabilidad. Esta comprensión esencialmente presenta la labor del director como un servicio social en el que destaca principalmente un liderazgo ético, humanista y moral. En este sentido, el director se convierte en un modelo de buen comportamiento, especialmente para los estudiantes y, con ello, resalta el propósito moral de su ejercicio del poder.
3. En el contexto de la influencia del director, destaca la importancia de que la mayoría de directores consideran necesario establecer buenos vínculos con la comunidad educativa. Este proceso implica no sólo el diálogo y la diplomacia, sino también la aplicación de habilidades políticas en aspectos cotidianos, con el fin de optimizar las relaciones interpersonales con los otros miembros. Esta dimensión humana y moral de los vínculos va más allá de las conexiones

organizacionales, pues requiere astucia social, congraciarse con los otros y una exitosa influencia interpersonal positiva.

4. La reflexión sobre las estrategias de poder revela que la gestión de conflictos se divide en dos aspectos cruciales. En primer lugar, la prevención incluye talleres educativos para familias y el acompañamiento al estudiante como estrategias proactivas. Estas radican en el empoderamiento docente, del personal y estudiantil, una buena influencia interpersonal mediante la comunicación asertiva con los padres y docentes, además de forjar una gestión con responsabilidades compartidas y decisiones colectivas.
5. En segundo lugar, se aborda cómo manejar los conflictos mediante enfoques modernos como la autorregulación conductual, el enfoque sistémico y la disciplina positiva. Estas estrategias conciben a la comunidad educativa como una institución que reemplaza la sanción y el castigo por la reparación y acción. El director, en este sentido, se presenta como un líder dialogante con los padres de familia para corregir problemas disciplinarios y, además, reflexivo para imaginar nuevas formas de reparación de los estudiantes, como el servicio comunitario.
6. Como tales, las estrategias de poder implican la gestión participativa que implica tomar decisiones colectivas con otros miembros del personal escolar, e incluso con estudiantes. Por lo tanto, el colegio comparte decisiones y colabora activamente en su gestión. En resumidas cuentas, el director es un mediador entre toda la comunidad educativa y no se trata de un mediador pasivo, sino uno activo que estimula el diálogo, reconoce la autoridad de otros, lidia con conflictos de manera proactiva y permite la integración de múltiples voces al debate de la vida escolar.
7. Finalmente, el director usa estrategias de comunicación para reforzar su influencia interpersonal positiva donde se valore su trato y su persona. Estas

se dividen en tácticas de influencia, como la persuasión, negociación y de control, como el uso de medios virtuales de comunicación interna. En este sentido, la base estratégica del director fluctúa entre el poder referente, que inspira confianza, el poder informacional, que persuade y el poder experto, que inspira respeto, como profesional y gestor escolar.

En resumen, la investigación detallada sobre la micropolítica escolar y el ejercicio del poder en la escuela destaca la necesidad de estrategias preventivas y correctivas para abordar desafíos emergentes. Los directores, más allá de su autoridad formal, ejercen un liderazgo humanista y moral, modelando un comportamiento positivo. La influencia del director se basa en sólidos vínculos humanos y sociales, requiriendo habilidades políticas y una influencia interpersonal positiva. Las estrategias de manejo de conflictos, centradas en la autorregulación y la disciplina positiva, reflejan una transformación hacia la reparación en lugar de la sanción. La colaboración y la toma de decisiones colectivas, con un enfoque en el diálogo y la integración de diversas voces, son esenciales para una gestión participativa y democrática. En última instancia, el director, como mediador activo, desempeña un papel crucial en la gestión institucional, requiriendo estrategias de poder para afrontar los desafíos constantes de la escuela y contribuir a un entorno educativo con buen clima escolar.

RECOMENDACIONES

Finalizada la investigación, se plantean algunas recomendaciones prácticas para otros directores. Por ejemplo, se sugiere abordar eficazmente las situaciones conflictivas, o dinámicas micropolíticas, mediante capacitaciones de literacidad micropolítica, donde se comprendan las estrategias de poder o luchas por el control que algunas veces deben enfrentar los líderes escolares. Además, sería importante que se puedan socializar estrategias de poder eficaces o útiles para gestionar la convivencia escolar. Con ello, pueden facilitarse ciertas formas de sostener un clima organizacional funcional y estimulante en más colegios privados. Incluso se puede afirmar que, este conocimiento, no solo serviría a los directivos, sino también a los docentes y tutores para lidiar con estudiantes y padres conflictivos.

Junto a estas capacitaciones, se destaca la importancia de ponerlas en práctica mediante sus vínculos comunitarios internos, con la escuela. Estas no solo se deben conocer, sino también ejercer y con ello implica reconocer potenciales conflictos en la vida cotidiana de la organización. Algunas estrategias útiles de aprovechar pueden emerger mediante el debate público y por ello resulta importante que el director sea un mediador y fomente el diálogo, el uso de habilidades políticas con padres de familia y docentes para así forjar estratégicamente una buena percepción sobre su rol, como profesional y como persona. Con este conocimiento en práctica, la percepción que tiene como líder puede afianzar la confianza y el respeto de la institución.

La investigación, asimismo, revela dimensiones esenciales de cómo el director comprende su ejercicio del poder. Explorar a fondo el impacto a largo plazo de las estrategias de poder en la dinámica escolar puede ofrecer valiosas reflexiones para la gestión del clima escolar. Incluso, comparar prácticas a nivel nacional o regional proporciona perspectivas enriquecedoras sobre los diferentes contextos donde el poder se puede ejercer con más limitaciones o menores privilegios. En este sentido, resulta importante evaluar, en el futuro, la efectividad de programas de formación en micropolítica y analizar la relación entre el estilo de liderazgo y el clima escolar son

áreas de investigación cruciales para mejorar la calidad educativa. Además, también resulta necesario realizar investigaciones donde se comprenda la concepción del poder bajo un carácter negativo o impositivo en la dirección escolar dado que el constructo del poder puede asociarse a prácticas políticas o autoritarias.

En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones sobre el ejercicio del poder en la escuela realicen estudios con enfoques cualitativos más profundos, como la etnografía o la investigación-acción. Evidentemente, además, estudios mixtos, que combinan métodos cuantitativos y cualitativos, pueden proporcionar una visión integral del fenómeno, pues, al ofrecer datos cuantificables junto con perspectivas profundas de los actores involucrados, se pueden medir o contrastar las percepciones de otros agentes respecto al ejercicio de poder de sus directores. Explorar el impacto de factores contextuales y culturales en el ejercicio del poder podría también contribuir a una comprensión más completa y contextualizada en este aspecto de gestión.

Finalmente, resulta importante indicar los alcances y limitaciones del estudio porque este trabajo se encarga de un análisis de corte fenomenológico sobre la experiencia del poder del director de escuela. Desde su perspectiva, se trata de una comprensión profunda y contextualizada de este fenómeno, pues permite una exploración detallada de las experiencias y significados asociados a estas. Los alcances del trabajo incluyen la profundidad de comprensión subjetiva sobre el poder, autoridad e influencia del director, la contextualización específica en colegios EBR privados, la riqueza descriptiva y la apertura del análisis. Sin embargo, este trabajo también presenta limitaciones como la dificultad para generalizar hallazgos a poblaciones más amplias, pues como estudio cualitativo esa no es su intención ni alcance. Es más, busca entender aspectos subjetivos, como la identidad, la autopercepción e intencionalidad, en la interpretación de datos. Por ello, la contextualización tiene limitados resultados para extrapolar a otros contextos educativos, como de educación básica pública. Es crucial, entonces, considerar este trabajo como un punto de partida para una interpretación comprensiva y holística de la micropolítica escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, K. (2018). Liderazgo estudiantil: un modelo de desarrollo basado en la experiencia ignaciana. Pontificia Universidad Católica de Chile. [Tesis de Maestría en Educación mención Dirección y Liderazgo Educacional]. repositorio institucional de Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22475>
- Altinkurt, Y., Bayrak, C. y Yilmaz, K. (2014). The Relationship between School Principals' Power Sources and School Climate, *The Anthropologist*, 17(1), 81-91. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891417>
- Akyol, B. (2019). Power Sources Used by School Principals: A Mixed-Method Study. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 17-31. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2201>
- Anderson, G. L. (1990). Toward A Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation, and the Study of Non-Events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026001003>
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach. *Indo Pacific Journal of Phenomenology*, 2 (9), 1-12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433992>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452. <https://doi.org/10.1177/0013161X93029004003>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. (2013). *Foucault, Power and Education*. Routledge.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. Teachers College Press.
- Blase, J. (2016). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 6(1), 15. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19175>
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *The International Journal of Educational Leadership*

Preparation, 6 (1), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ972880>

- Contreras, B. (2005). Micropolítica escolar: Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. PUCP. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de PUCP <http://hdl.handle.net/20.500.12404/125>
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6° Edición). Pearson.
- Eberle, T. (2022). Phenomenology: Alfred Schutz's structures of the life-world and their implications. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (Vol. 2, pp. 107-126). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Effendi, Y. R., Bafadal, I., Degend I. y Arifin, I. (2020). Humanistic Approach to Principal's Leadership and Its Impacts in Character Education Strengthening. *Humanities & Social Sciences Reviews*, (2)8, 533-545. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8261>
- Elmazi, E. (2018). The Role of Principal's Power and Teacher Empowerment. *European Scientific Journal, ESJ*, (14)28, 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n28p1>
- Fernández Batanero, J., Y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. Recuperado en 26 de marzo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003&lng=es&tlng=es
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Fontana, A., Y Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). CA: Sage.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Fuentes, S., Y Cruz, O. (2016). Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 345-369. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200345&lng=es&tlng=es
- Freire, S. y Miranda, A. (2014) *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE. Avances de Investigación, 17.

<https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>

Friedman, D. Y Berkovich, I. (2021). Influence tactics and “second-order” change in schools: Case study research of principals’ political behaviors and strategies, *International Journal of Educational Management*, (1), 327-339. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0413>

Friedman, I. A. (2020). The Competent School Principal: Personality Traits and Professional Skills. *Psychology*, 11, 823-844. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116054>

González González, T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>

Hernández-Sampieri, R. Y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Keskin, E., Y Altinkurt, Y. (2022). The Relationship Between Power Types Used by School Principals and Teachers’ Autonomy. *Üniversitepark Bülten*, 11(1): 105-121. <https://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2022.111.8>

Kusch, M. (1991). *Foucault’s Strata and Fields. An Investigation into Archaeological and Genealogical Science Studies*. Springer.

Lukes, S. (2007). *El poder: un enfoque radical*. Traducción: Carlos Martín Ramírez, 2º Edición. Siglo XXI.

Mesfin, D. M. (2022). Principals’ power for achieving quality education in secondary schools of Ethiopia. *Power and Education*. <https://doi.org/10.1177/17577438221117345>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Ministerio de Educación (MINEDU). (2015). *Manual de Gestión Escolar. Directivos construyendo escuela*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Ministerio de Educación (MINEDU). (2019). Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de educación básica, Informe N° 11, Resolución Viceministerial, 14 de Enero. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/286165/RVM_N_011-2019-MI_NEDU.pdf

- Ministerio de Educación (MINEDU). (2020). Guía para la elaboración del Reglamento Interno de las instituciones educativas de Educación Básica. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/07/Gu%C3%ADa-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-RI.pdf>
- Narayanan, M. (2021). Negotiating Power within School Structures. *Education and Urban Society*, 53(8), 960-982. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/00131245211004570>
- Narayanan, M. (2022). Transforming through power: Teachers identity in schools. *Power and Education*, 14(2), 128-139. <https://doi.org/10.1177/17577438221080261n>
- Nir, A. y Hameiri, L. (2014), School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization, *Journal of Educational Administration*, 52 (2), 210-227. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Oksala, J. (2011). *Foucault, Politics, and Violence*. Evanston, Ill. University Press.
- Organization for economic cooperation and development (OECD). (2020). Chapter 5. Empowering Teachers and School Leaders. In *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Ministerio de Educación (MINEDU). (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. ISBN: 978-9972-841-15-6 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Özaslan, G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography, *Journal of Educational Administration*, 56(2). <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0120>
- Özgenel, M. y Aksu, T. (2020). The power of school principals' ethical leadership behavior to predict organizational health. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(9), 816-825. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20658>
- Palacios Valdés, G. L. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 497-509.

<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/244>

- Raven, B. H. (2004). *Power, Six Bases of.* " *Encyclopedia of Leadership*. Ed. Thousand Oaks, SAGE.
- Raven, B. H. (1993). The Bases of Power: Origins and Recent Developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227–251. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x>
- Reque, G. (2020). Percepciones de promotores y directores sobre la importancia y desarrollo de habilidades interpersonales en la gestión escolar: un caso de escuelas públicas de gestión privada de Lima. PUCP. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17674>
- Rizo-Patrón de Lerner, R. (2012). Husserl, lector de Kant: apuntes sobre la razón y sus límites. *Areté*, 24(2), 351-386. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2012000200006&lng=es&tlng=es
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Tafur, R. (2018). Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas escolares de Lima. PUCP. [Tesis de Maestría en Gerencia Social]. Repositorio institucional de PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13588/TAFUR_PUENTE_LAS_COMPETENCIAS_DIRECTIVAS_EN_LA_GESTION_DE_TRES_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_ESCOLARES_DE_LIMA.pdf?sequence=1
- Torres, C. (2020). El liderazgo transformacional del director en una institución educativa privada de la UGEL 02. PUCP. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17112>
- Weinstein, J., Raczynski, D., & Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Williams, M. & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Yepes Mobil, S. M., & Reyes Ruiz, L. (2014). ¿Qué tanto saben los padres de formación integral?. *Educación y Humanismo*, 16(26), 15–26.

<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2344>

Zıblım, L. y Ertürk, A. (2022). The organizational power applied by school principals and its effect on teachers' perception of power distance. *Participatory Educational Research*, 9 (5) , 26-42. <https://doi.org/10.17275/per.22.102.9.5>

Zúñiga, E. (2010). Percepciones acerca del liderazgo de un directivo desde un enfoque micropolítico. PUCP. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5320>



ANEXOS

Anexo 1. Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Mag. Pablo Montalván (PUCP)	17 de Noviembre de 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Mag. Pablo Montalván (PUCP) Dra. Elizabeth Salcedo (PUCP)	11 de abril de 2023
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Dra. Carmen Díaz (PUCP) Dr. Iván Montes (PUCP)	13 de junio de 2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Dr. Alex Sánchez (PUCP) Dra. Ana Clédina (UFPA) Dra. Paola Bulnes (UPNFM)	26 de septiembre de 2023
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Dr. Alex Sánchez (PUCP) Dr. Omar Aravena (UCT)	21 de noviembre de 2023
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Mag. Joel Rojas (PUCP)	11 de diciembre de 2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Mag. Joel Rojas (PUCP)	31 de enero de 2024
Revisión del jurado (aprobación)	Dr. Omar Aravena (UCT)	12 de marzo de 2024
	Dr. Alex Sánchez (PUCP)	13 de marzo de 2024

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Título de la investigación: **El ejercicio del poder de cinco directores de escuelas privadas de Lima metropolitana**
- Explicación del propósito de la entrevista: recoger información sobre el ejercicio del poder del director escolar desde su perspectiva
- Explicación del objetivo de la investigación: entender el ejercicio de poder mediante las estrategias de poder que usa el director de escuela en su gestión escolar
- Solicitar permiso para realizar una grabación en video/audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- ¿Cuál es su género o sexo? Sexo: _____
- ¿Cuántos años tiene? Edad: _____
- ¿Cuál es su profesión o ocupación actual? Profesión:

- ¿Cuántos años ha estado desempeñando un cargo directivo en el ámbito educativo? Tiempo de cargo directivo: _____ (en años)
- ¿En qué institución educativa trabaja actualmente o en qué institución ha trabajado en su cargo directivo? Colegio: _____

Objetivos específicos	Subcategorías	Preguntas
Describir el constructo del poder de 4 directores de escuelas privadas de Lima	Contexto del poder: dinámicas micropolíticas	1. ¿Existen conflictos o desacuerdos en la comunidad educativa? a. ¿Podría brindar ejemplos concretos de dichos conflictos o desacuerdos? 2. ¿Cuáles son las estrategias que ha empleado para gestionar las dinámicas micropolíticas, entendida esta como posibles conflictos o desacuerdos? a. ¿Podría compartir algunos ejemplos de cómo gestionó estas dinámicas?
	Estrategias de la dimensión de autoridad	3. En primer lugar, ¿cuáles son las estrategias que implementa para prevenir y manejar conflictos dentro de la escuela? a. ¿Puede narrar algunas experiencias en las que usa

<p>metropolitan a.</p> <p>Describir las estrategias y tácticas que fortalecen la gestión de 4 directores de escuelas privadas de Lima metropolitan</p>	<p>- gestionar los conflictos: prevención y corrección disciplinaria</p> <p>- medios de comunicación</p> <p>- definición de autoridad</p>	<p>éstas estrategias?</p> <p>b. ¿Cuáles les son más útiles para la gestión?</p> <p>4. Respecto al ámbito disciplinario, ¿cuáles son las estrategias que implementa para corregir los malos comportamientos?</p> <p>a. ¿Podría proporcionar ejemplos concretos de cómo ha aplicado estas estrategias y cómo han contribuido a la regulación de la convivencia?"</p> <p>b. ¿Cómo evalúa la utilidad de estas estrategias disciplinarias?</p> <p>5. En su experiencia, ¿cómo utiliza los medios de comunicación y de información para gestionar la administración escolar?</p> <p>a. ¿Podría compartir ejemplos concretos de cómo ha aplicado estas herramientas para facilitar la comunicación, coordinación y toma de decisiones dentro de la comunidad educativa?</p> <p>6. ¿Podría proporcionar algunos ejemplos de cómo ejerce su autoridad como director?</p> <p>a. ¿Con qué recursos cuenta para manejar su autoridad como director escolar? Puede mencionar ejemplos</p> <p>b. ¿Cómo percibe su autoridad en la escuela?</p>
<p>a.</p>	<p>Estrategias de la dimensión de influencia</p> <p>- participación de la comunidad educativa</p> <p>- persuasión</p> <p>- negociación de influencia</p>	<p>7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para gestionar la participación de la comunidad educativa?</p> <p>a. Tal vez podría compartir algunos ejemplos de cómo ha trabajado para garantizar una participación equitativa y enriquecedora en la comunidad escolar.</p> <p>8. ¿Cómo hace para persuadir o convencer a su equipo a que cumpla con los objetivos educativos?</p> <p>a. ¿Podría compartir ejemplos?</p> <p>9. ¿Cómo hace para negociar con su equipo para cumplir con los objetivos educativos?</p> <p>a. ¿Podría compartir algunos ejemplos de cómo las aplica?</p> <p>b. ¿Cómo evalúa la utilidad de estas tácticas?</p> <p>10. ¿Puede comentarme cómo ejerce influencia con su rol de director escolar?</p> <p>a. De acuerdo a lo que señala, ¿podría ofrecer algunos ejemplos?</p> <p>b. ¿Cómo evalúa su influencia en los docentes y padres de familia? ¿Por qué? Justifique</p>
	<p>Definición de poder</p>	<p>11. Cuénteme algunos ejemplos o situaciones en los que Ud ejerce poder en su escuela</p> <p>a. De acuerdo a lo que señala, ¿qué es el poder para Ud.?</p>

IV. Cierre y despedida

- Comentario final al informante: ¿Desea agregar algún comentario adicional o información que considere relevante para conocer cómo ejerce su poder como director?
- Agradecimiento y despedida

Anexo 3. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de este formulario de consentimiento es ofrecer a los participantes, en esta investigación, una explicación clara acerca de la naturaleza del estudio y su papel como informantes. Esta investigación está a cargo de Gino Angello Cusinga Díaz, estudiante de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este estudio es analizar el ejercicio de poder de 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana para comprender cómo maneja las interacciones sociales en la comunidad educativa.

Si usted acepta formar parte de este estudio, se le solicitará responder a diversas preguntas que se relacionan con su trayectoria como director de escuela privada. El proceso tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Cabe resaltar que las respuestas que proporcione durante la entrevista serán registradas en formato de audio y video para que el investigador pueda luego transcribir los conceptos compartidos.

Su participación en este estudio es enteramente voluntaria. Además, toda la información recolectada será manejada con confidencialidad y no será utilizada con otros fines fuera de los que se han especificado en esta investigación. Las respuestas proporcionadas en la entrevista serán codificadas mediante un número de identificación, garantizando así su anonimato. Una vez que las entrevistas sean transcritas, los archivos de audio utilizados serán eliminados.

Si en algún momento surge alguna duda con respecto a este proyecto, le invitamos a plantear sus inquietudes durante cualquier fase de su participación. Igualmente, tiene el derecho de retirarse del proyecto en cualquier momento sin que ello tenga repercusiones negativas para usted. Asimismo, si siente que alguna de las preguntas planteadas durante la entrevista le resulta incómoda, puede comunicarlo al investigador o optar por no responder.

Desde ya, agradecemos su disposición para participar en este estudio. Al aceptar participar de manera voluntaria, usted confirma su compromiso con esta investigación liderada por Gino Angello Cusinga Díaz.

Como informante,

Comprendo que el propósito de este estudio es analizar las percepciones de los directores escolares acerca de su experiencia del poder en su trayectoria profesional.

Acepto que se me solicitará responder preguntas en una entrevista que durará alrededor de 1 hora. Reconozco que la información compartida en el contexto de esta

investigación será manejada de forma estrictamente confidencial y no será empleada para otros propósitos ajenos al estudio, sin mi consentimiento. Estoy consciente de que puedo plantear preguntas acerca del proyecto en cualquier momento y que tengo la libertad de retirarme si así lo decido, sin enfrentar consecuencias negativas. Si tengo inquietudes en relación a mi participación en este estudio, puedo contactar a Gino Angello Cusinga Díaz al número de teléfono 916698857.

Comprendo que se me proporcionará una copia de este formulario de consentimiento y tengo la opción de solicitar información sobre los resultados del estudio una vez que este haya concluido. Para esto, puedo ponerme en comunicación con Gino Angello Cusinga Díaz al número de teléfono previamente mencionado.

Firma



Anexo 4. Matriz de consistencia de evaluación de instrumento

MATRIZ DE CONSISTENCIA – METODOLOGÍA CUALITATIVA

<p>NOMBRE: Gino Angello Cusinga Díaz TEMA DE TESIS: El poder del director de escuela LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Organizaciones educativas TÍTULO PRELIMINAR DE LA TESIS: El ejercicio de poder de 5 directores de escuelas privadas de</p>
--

Problema (preguntas de investigación)	Objetivos de la investigación
¿Cómo ejercen su poder 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana?	<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar cómo ejercen su poder 5 directores de escuelas privadas de Lima Metropolitana <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir el constructo del poder de 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana. ▪ Describir las estrategias y tácticas que fortalecen la gestión de 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana.

DISEÑO METODOLÓGICO

Sujetos informantes	Criterios para la selección de los sujetos	Técnicas para recoger información	Instrumentos para recoger información
5 directores del equipo directivo de la institución educativa	Los informantes consistieron en 5 directores de escuelas privadas con una experiencia en su profesión directiva de un mínimo de 5 años, de ambos géneros, de género masculino o femenino, con trayectoria profesional en escuelas EBR de Lima metropolitana.	Entrevista a profundidad	Guía de entrevista

Objetivos	Categorías	Subcategorías
Describir el constructo del poder de 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana.	Constructo del poder	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de poder - Percepción de influencia - Factores de autoridad - Dinámicas micropolíticas
Describir las estrategias y tácticas que fortalecen la gestión de 5 directores de escuelas privadas de Lima metropolitana.	Estrategias de poder	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para fomentar la participación de otros actores en la gestión escolar - Estrategias de prevención de conflictos y de carácter disciplinario - Tácticas de influencia: persuasión, motivación y liderazgo

		- Tácticas de control: manejo de información y comunicación administrativa
--	--	--



FICHA DE EVALUACIÓN DEL EXPERTO

INSTRUMENTO: Guión de entrevista a profundidad a 5 directores de colegios de Lima metropolitana

Número de Ítems		Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
Contexto del poder: dinámicas micropolíticas	<p>1. ¿Existen conflictos o desacuerdos en la comunidad educativa?</p> <p>a. ¿Podría brindar ejemplos concretos de dichos conflictos o desacuerdos?</p> <p>2. ¿Cuáles son las estrategias que ha empleado para gestionar las dinámicas micropolíticas, entendida esta como posibles conflictos o desacuerdos?</p> <p>a. ¿Podría compartir algunos ejemplos de cómo gestionó estas dinámicas?</p>								
Estrategias de la dimensión de autoridad	<p>3. En primer lugar, ¿cuáles son las estrategias que implementa para prevenir y manejar conflictos dentro de la escuela?</p> <p>a. ¿Puede narrar algunas experiencias en las que usa éstas estrategias?</p> <p>b. ¿Cuáles les son más útiles para la gestión?</p> <p>4. Respecto al ámbito disciplinario, ¿cuáles son las estrategias que implementa para corregir los malos</p>								

	<p>comportamientos?</p> <p>a. ¿Podría proporcionar ejemplos concretos de cómo ha aplicado estas estrategias y cómo han contribuido a la regulación de la convivencia?"</p> <p>b. ¿Cómo evalúa la utilidad de estas estrategias disciplinarias?</p> <p>5. En su experiencia, ¿cómo utiliza los medios de comunicación y de información para gestionar la administración escolar?</p> <p>a. ¿Podría compartir ejemplos concretos de cómo ha aplicado estas herramientas para facilitar la comunicación, coordinación y toma de decisiones dentro de la comunidad educativa?</p> <p>6. ¿Podría proporcionar algunos ejemplos de cómo ejerce su autoridad como director?</p> <p>a. ¿Con qué recursos cuenta para manejar su autoridad como director escolar? Puede mencionar ejemplos</p> <p>b. ¿Cómo percibe su autoridad en la escuela?</p>										
<p>Estrategias de la dimensión de influencia</p>	<p>a. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para gestionar la participación de la comunidad educativa?</p> <p>i. Tal vez podría compartir algunos ejemplos de cómo ha trabajado para garantizar una participación equitativa y</p>										

	<p>enriquecedora en la comunidad escolar.</p> <p>b. ¿Cómo hace para persuadir o convencer a su equipo a que cumpla con los objetivos educativos? i. ¿Podría compartir ejemplos?</p> <p>c. ¿Cómo hace para negociar con su equipo para cumplir con los objetivos educativos? i. ¿Podría compartir algunos ejemplos de cómo las aplica? ii. ¿Cómo evalúa la utilidad de estas tácticas?</p> <p>d. ¿Puede comentarme cómo ejerce influencia con su rol de director escolar? i. De acuerdo a lo que señala, ¿podría ofrecer algunos ejemplos? ii. ¿Cómo evalúa su influencia en los docentes y padres de familia? ¿Por qué? Justifique</p>									
<p>Definición de poder</p>	<p>a. Cuénteme algunos ejemplos o situaciones en los que Ud ejerce poder en su escuela i. De acuerdo a lo que señala, ¿qué es el poder para Ud.?</p>									

- (1) Coherencia** : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia** : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad** : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

Nombres y apellidos del juez:

Formación académica:

