

Pontificia Universidad Católica del Perú
Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Participación docente en la toma de decisiones
—Una mirada micropolítica—

Investigación realizada para la obtención del grado de Magíster en
Educación con mención en Gestión de la Educación

Gustavo Obando Castillo
19973084

San Miguel, 2008

A mi querida familia y
mis inolvidables amigos,
por su apoyo y fe.



Índice

Introducción general	5
Primera parte	
Marco teórico	8
Capítulo I	
Hacia una escuela autónoma e inteligente	10
1.1. Desafíos para la educación en un contexto de cambios	11
1.2. Exigencias y desafíos mundiales para las organizaciones educativas y su gestión	15
1.3. El tránsito de la gestión educativa peruana: del enfoque tecno- linear-racionalista al emotivo-no linear-holístico.....	21
1.4. La necesidad de un educador participativo	25
Capítulo II	
La participación docente en la gestión educativa	28
2.1. La gestión educativa desde el enfoque micropolítico	29
2.2. La participación docente en la toma de decisiones.....	35
2.3. Los conflictos y la negociación como posibilidades de participación para una gestión autónoma y democrática	43
Segunda parte	
Metodología de estudio	48
Capítulo III	
Diseño metodológico	49
3.1. Planteamiento del problema de investigación	49
3.2. Determinación del enfoque investigativo.....	53
3.3. Establecimiento de categorías de análisis	54

3.4. Descripción del caso	57
3.5. Técnicas e instrumentos	60
3.6. Procesamiento y análisis de la información	68
Capítulo IV	
Sentido del conocimiento organizativo en los procesos de participación docente para la toma de decisiones	70
4.1. Organización de la gestión en el colegio Waldorf Lima.....	71
4.2. El conocimiento como elemento de poder y participación.....	76
4.3. El temor y la manipulación en el proceso de toma de decisiones en relación con el conocimiento organizativo.....	81
4.4. Doble perspectiva de los espacios informales de discusión.....	84
4.5. Logro de acuerdos	86
4.6. En resumen.....	87
Tercera parte	
Discusión y recomendaciones	90
Capítulo V	
Discusión y recomendaciones	91
5.1. Discusión general.....	92
5.2. Recomendaciones y comentarios finales.....	97
Bibliografía	101
Anexos	107

Introducción general

La gestión educativa es un tema relativamente reciente y aparentemente poco estudiado. El centro de la educación está en las teorías pedagógicas. Sin embargo, creemos que es importante considerar que todo proceso educativo se da en un contexto que tendría influencia sobre él. En el caso de la educación formal, dicho contexto sería la escuela, en la cual intervienen muchos actores.

Lo que deseamos resaltar es que la vida cotidiana de las escuelas también forma a las personas. No solo a los alumnos sino a todos sus miembros. Si queremos una sociedad que avance, que sea capaz de mejorarse a sí misma entonces necesitaríamos escuelas donde esto se dé. Se trata de vivir en escuelas que hagan honor a su propia naturaleza humana en la medida que son conscientes de su imperfección y buscan desarrollarse aún más.

Pero, ¿dicha mejora necesita de un líder mesiánico que salve la situación o requiere de la participación de sus miembros, de aquellos que construyen diariamente a la organización? Esta es nuestra motivación porque creemos que la mejora de las organizaciones no depende de la voluntad de unos pocos, sino que realmente son todos los miembros necesarios e importantes.

En nuestro caso, la investigación que realizamos buscó un acercamiento inicial a una realidad determinada y no tradicional en las organizaciones educativas. Es por ello que decidimos centrarnos solo en un actor educativo. ¿Cuál de todos? Según avanzamos en la construcción de nuestro marco teórico, encontramos la relevancia de una figura para el desarrollo institucional: el docente. Es él quien está más cerca de la cotidianidad del servicio educativo, es quien lleva a cabo muchas de las decisiones tomadas a nivel institucional, es quien conoce el

funcionamiento de su labor y de la institución. A pesar de ello, tradicionalmente se le observa limitado a su labor pedagógica.

Es necesario considerar que para que el docente pueda tener relevancia directa con la gestión educativa debería ser capaz de participar en la toma de decisiones. Ello le permitiría involucrarse más con la organización, con el trabajo, tener una mirada más sistémica en lugar de una perspectiva parcializada, entre otros aspectos. Obviamente que para ello se requiere también la mejora del personal docente. En la inversión en educación no puede primar uno solo de los elementos. Las escuelas y sus miembros son igual de importantes en la búsqueda de la calidad educativa.

Estos planteamientos son la base de nuestro marco teórico, el cual consta de dos capítulos. El primero de ellos nos ubica en el contexto mundial y nacional respecto a las exigencias y demandas hacia la organización educativa. En el segundo, nos centramos en la escuela y la participación de los docentes sobre la base de la micropolítica.

Desde ahí planteamos la segunda parte de nuestra investigación que busca indagar el proceso de participación docente en la toma de decisiones de una escuela Waldorf, a la cual pertenecemos desde hace aproximadamente tres años. Esta escuela presenta un modelo organizacional tal que facilita la participación de los docentes y nos brinda muy interesantes aspectos que podrían dar una base para nuevas investigaciones sobre el tema o contextos semejantes. Finalmente, consideramos los aspectos finales que se refiere a la discusión de los resultados y comentarios finales.

Como vemos, en síntesis, nuestro trabajo busca lograr dos objetivos muy claros:

- Reflexionar sobre la importancia y la necesidad de la participación docente en la toma de decisiones para la consecución de escuelas autónomas en el Perú.
- Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes.

Queremos señalar que somos conscientes que formar parte de la institución estudiada podría sesgar nuestro trabajo. Es por ello que hemos buscado fundamentar todas nuestras afirmaciones con la intención de mantener la confiabilidad y objetividad.

Este trabajo de investigación brinda la exploración inicial de un tema que está estudiándose recientemente en nuestro país. Sobre dicho tema, formulamos una teoría sobre la base del enfoque micropolítico respecto a las relaciones entre poder, participación y conocimiento organizacional en contextos sin jerarquías formales. Estos aspectos son importantes a considerar en procesos de participación que buscan el involucramiento de los actores educativos en las organizaciones educativas con el fin de tener una idea más realista de las dinámicas de participación, aspectos no siempre tomados en cuenta en los discursos sobre el tema.

Es así que queremos compartir esta experiencia con la intención de que no quede en los estantes sino que pueda ser un instrumento útil para quienes desean profundizar en este campo, pues como mencionamos al inicio, la escuela de por sí forma. Y mientras no seamos conscientes de ello ni lo estudiemos, poco podríamos hacer para transformar efectivamente nuestra realidad.

Primera parte

Marco teórico

La calidad educativa en el Perú es una situación problemática. Ciertamente. Al respecto, los discursos sobre pedagogía y la formación docente son abundantes porque queremos mejores docentes, una mejor enseñanza y alumnos preparados para la sociedad y su transformación. Sin embargo, debemos tomar conciencia que todo ello se da en un contexto, en un ámbito sumamente complejo y que recién en los últimos años se ha iniciado a estudiar la gestión de la educación.

Dentro de este gran tema, nos ubicamos en un aspecto concreto que resulta poco explorado y de suma importancia para el Perú, donde se busca descentralizar la educación y lograr la autonomía escolar: la participación docente en la toma de decisiones institucionales.

Tenemos claro que el docente es un actor sumamente importante para el desarrollo organizacional y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que su involucramiento en las decisiones institucionales es importante en la medida que contribuyen con la experiencia de la práctica educativa, la formulación del proyecto educativo institucional y la alineación de sus acciones con la visión organizacional.

Al respecto, elaboramos el marco teórico de nuestra investigación que se propone reflexionar sobre la importancia y la necesidad de la participación docente en la toma de decisiones para la consecución de escuelas autónomas en el Perú. Para ello planteamos dos capítulos. El primero es de tipo contextual y brinda el panorama de las exigencias y desafíos para las organizaciones educativas y su gestión a nivel mundial. Luego, nos ubica la situación de la gestión educativa peruana. De todo ello se desprende la necesidad de contar con un docente participativo en las organizaciones.

El segundo capítulo se centra en la participación docente en la gestión educativa considerando un enfoque micropolítico, teoría trabajada por Ball (1989). Estableceremos las características de la gestión educativa desde este enfoque y la dinámica de la participación docente. Buena parte de la bibliografía consultada se refiere a realidades extranjeras, sin embargo estableceremos relaciones con nuestro cotidiano. En este capítulo resalta el conflicto en las organizaciones educativas, sin embargo éste podría convertirse en un elemento positivo dentro de una escuela autónoma y democrática.



Capítulo I

Hacia una escuela autónoma e inteligente

Existen ciertas cuestiones que son innegables desde hace un tiempo respecto al mundo en que vivimos. Sucede una serie de cambios sin precedentes que están transformando nuestro cotidiano de manera cada vez más acelerada afectando todos los aspectos, áreas, campos, formas de pensamiento, entre otros.

Lo primero que viene a la mente al mencionar estos cambios, se supone en función de la globalización y sus implicancias en la economía mundial así como en el avance tecnológico respecto a la información y la comunicación. Sin embargo, tales consabidos aspectos podrían ser apenas un atisbo de lo que tenemos en las manos y de lo que la educación debe enfrentar. Las transformaciones económicas, sociales y culturales de la sociedad mundial actual ocasionan el cuestionamiento de los agentes de socialización tradicionales tales como la escuela (Flecha y Tortajada, 2004).

La realidad internacional en este siglo pone de relieve la importancia de las recientes transformaciones en diferentes partes del

mundo. Entre los hechos más destacados observamos que debido a la generalización de la democracia, las estructuras económicas abren un creciente espacio a la libertad de opción en la economía y la sociedad. Muchas son las implicancias de esta nueva realidad para las ciencias sociales y en especial para la educación y su gestión, campos en los que cada una de las naciones enfrenta el desafío de concebir alternativas para la superación de sus problemáticas sociales y políticas, con el fin de crear su propio camino para el milenio iniciado en el contexto de un mundo pluralista con nuevos espacios de participación para la toma de decisiones que afectan los destinos de la humanidad (Sander, 1996).

Considerando estos aspectos, observamos que la gestión educativa se enfrenta a una serie de exigencias y desafíos, por lo que debe asumir una reforma sistemática¹ que le permita tener una lectura actual y dinámica de su contexto sobre el funcionamiento de las organizaciones educativas para el siglo XXI, lo cual se traducirá en las mejoras que conlleven a una calidad de la educación acorde al proyecto educativo de cada nación.

Para abordar este tema, exploraremos algunos aspectos contextuales que dan indicios de la nueva imagen que requieren las organizaciones educativas y su gestión. Paulatinamente, daremos cuenta de la importancia de la participación que tienen los actores educativos en estos cambios para centrarnos finalmente en uno de ellos, el docente, cuya imagen ha sufrido grandes revuelcos y cuestionamientos en los últimos tiempos.

1.1. Desafíos para la educación en un contexto de cambios

De algún modo, es de conocimiento general que la educación especialmente en países como el nuestro, sufre desfases respecto a la sociedad. Sin embargo, creemos que es importante entender la lógica a la

¹ Una reforma sistémica se refiere a la intervención en el conjunto total de variables educativas y no quiere decir que se deba atender a todos los elementos a la vez ya que resultaría imposible. Se debe atender a una secuencia de cambios adecuados y bien pensados. Para profundizar sobre este tema, recomendamos Kilksberg, Bernardo (1999). La gestión de la política educacional como política social. En: *Gestión educacional. Tendencias y perspectivas*.

que responde, en cierta forma, hasta el día de hoy nuestro sistema educativo.

En la época de la Modernidad, la educación aparece como la fuerza libertaria de la razón respecto a las limitaciones religiosas y la subjetividad. Por lo tanto, la educación debía ser científica y objetiva —por ende, laica—, promotora de valores nacionales y debía llegar a todos los ciudadanos para desarrollar una sociedad igualitaria y democrática. Los sistemas educativos del mundo occidental, incluyendo el nuestro, se desprendieron de esta concepción modernista e ilustrada, y es bajo eso que se trabajó la educación, sin negar que en la continuación de dicha labor se ha alcanzado una cobertura sumamente amplia para un país tan diverso geográficamente y culturalmente. Sin embargo, en los últimos años, las pruebas internacionales —con todas las objeciones que se les puede hacer— han graficado públicamente algo que ya se sabía: carecemos de calidad educativa (Figallo: 2004); es decir, que ha existido una preocupación por la cobertura educativa y descuidando la calidad a partir de una lógica cuantitativa y racionalista surgida sobre la base de los principios y valores de la Ilustración.

Observamos entonces, una primera señal de los desfases en la educación que mencionamos los cuales son de algún modo inevitables como consecuencia de los acelerados cambios cada vez mayores; lo cual probablemente siempre suceda ya que toda sociedad es dinámica. Sin embargo, la educación —y en su sentido más concreto, las organizaciones educativas— debe tratar de reducir a la mínima expresión tal brecha ajustándose a los cambios de su entorno (Ander-Egg, 2001).

Ahora bien, entre dichos cambios, percibimos una revolución potencializada por las tecnologías de la información y la comunicación: la revolución del conocimiento.

Existe un incremento creciente de datos e información, así como la generación de nuevos conocimientos, sobre todo en países desarrollados. Esta situación afecta a la sociedad local y global en forma transversal. Es decir que el conocimiento y la información atraviesan los diferentes espacios sociales y los transforman porque, según Falero (2006),

modifican las relaciones sociales que potenciarían o bloquearían el desarrollo de nuevas fuerzas productivas.

El conocimiento ha desplazado al capital y al trabajo porque se ha convertido en el principal “insumo” productivo; debido a ello aparece como el eje central del cambio y del crecimiento económico en la realidad globalizada. En consecuencia, se afirma que el bienestar de las personas y la capacidad de competir de las empresas dependen en alto grado de las ciencias y la investigación antes que de la disponibilidad de recursos naturales (Távora y Vaccaro, 2006). Lo que nos plantearía la facultad de cualquier país para potenciar un desarrollo nacional basado en el capital intelectual de sus habitantes, lo cual implica la necesidad de desarrollar estrategias para la mejora de la calidad educativa, la promoción de la investigación, la creatividad y la innovación, entre otros aspectos, es decir, invertir en las personas.

Entonces, la situación de “país no desarrollado” no es necesariamente eterna o invariable, por el contrario, con políticas, lineamientos y acciones adecuadas se puede luchar por el cambio.

En este contexto es preciso reconocer que la transición hacia sociedades del conocimiento en países como el nuestro, involucra cambios culturales e institucionales que deben ser generados por fuerzas que operan dentro de las sociedades.

Por otra parte, debemos reconocer también que el desarrollo del conocimiento y la facilidad para acceder a la información, así como los cambios tecnológicos y de comunicaciones que se desarrollan, han acelerado la vigencia de las generaciones de manera que se pueden apreciar cambios generacionales también acelerados y que se configuran marcadamente distintos. De esta manera se ha abierto una brecha en función, por ejemplo, al manejo de los recursos tecnológicos. Los jóvenes son conscientes de su posesión y dominio de un conocimiento utilitario y valioso en diversos sectores y mercados, al punto de convertirse en un factor de afirmación. Como resultado, apreciamos una gran valoración en lo que se refiere a conocimientos operativos altamente aplicables y, en contraparte, la disminución del interés en la reflexión teórica y filosófica (Jaworski, 2006).

Ahora, ante esta avalancha de información y tecnología, observamos que el problema es el desarrollo de habilidades estratégicas y selectivas frente a esta realidad y, la capacidad de un desempeño creativo que evite el facilismo del “Copiar y Pegar” y la alienación (Claux, 2006).

Esto nos lleva a considerar diversos aspectos —dos de los cuales ya hemos señalado—. Por un lado, nos reitera la necesidad de invertir en las personas para que sean usuarios críticos de la información y puedan generar conocimientos. También apunta a la necesidad de brindar las condiciones necesarias para el tránsito a una sociedad del conocimiento.

Aparte de ello, resalta que la revolución del conocimiento en un mundo globalizado nos exige la toma de conciencia sobre el desafío de formar ciudadanos que sean capaces de vivir en forma armoniosa dentro de dos dimensiones: ciudadanos locales y globales. Es decir que debemos buscar el convertirnos en personas que puedan vivir un sentido de pertenencia doble: uno de identidad local, identificación con su nación y cultura, pero que no bloquee a la persona en su relación con el mundo sino que pueda concebirse como miembro de éste. Esta doble dimensión de “ciudadanía” es sumamente importante pues resulta una consabida exigencia para el siglo XXI, y favorece un desarrollo con relaciones más favorables que eviten actitudes xenofóbicas o de alienación (Hopkins, 2005).

Por otro lado, existe toda una problemática en torno a cuestiones sociales que siempre han estado en agenda vinculadas con la educación tales como la desigualdad, la exclusión, la pobreza, entre otros. La permanencia de estos temas se encuentra en una mirada endógena de la educación que no termina de reconocer su legitimidad política, y busca solucionar situaciones desde sí misma en lugar de adoptar una postura más integral y sistemática (Kilksberg, 1999).

Creemos que en todo lo expuesto hasta ahora, yace en cierta forma la necesidad del respeto a la diversidad a la par del reconocimiento del otro y la valoración a la igualdad de derechos en cuanto a todo ser humano.

En síntesis, nos damos cuenta que la educación ha tenido un esquema de pensamiento racionalista que no ha tenido una lectura renovada de la sociedad, sino por el contrario, mantiene una imagen estática, inmóvil de la realidad y por ello no es capaz de responder al contexto en el que vivimos, donde el conocimiento se ha convertido en un aspecto vital para el desarrollo de cualquier organización y sociedad. En consecuencia, se entiende que las personas debemos tomar un papel más participativo en el desarrollo de las organizaciones y nuestras comunidades, siendo de tal forma coherentes con los principios de la vida democrática por la cual hemos optado.

La educación requiere enfrentar este reto pero no sólo en el campo pedagógico, sino que debe transformar la gestión de las organizaciones educativas con la finalidad de una práctica educativa de calidad, adecuada y responsable para el contexto de cambios constantes.

1.2. Exigencias y desafíos mundiales para las organizaciones educativas y su gestión

Es ya bastante habitual que en educación se impongan propuestas por parte de quienes ni siquiera conocen las prácticas educativas y tampoco dominan los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas. Por ende, para realizar una verdadera transformación de la educación deben involucrarse a todos los agentes ya que la escuela no es solo una institución burocrática y jerárquica que se encarga de la reproducción ni puede ser ajena a la realidad ni a las necesidades y demandas que la sociedad exige (Flecha y Tortajada, 2004).

Suelen relacionarse las recientes transformaciones educativas con la revolución de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Sin embargo, esta asociación es simplista. La respuesta sobre el origen de tales transformaciones debe considerar cuatro ámbitos y sus propios cambios. Primero, en lo político. Los cambios en las estructuras de los Estados obligan la redefinición de lo educativo en la sociedad compartiendo las responsabilidades en lugar de perpetuar la perspectiva centralista. Segundo, en las formas de organización social que surgen y producirían modificaciones en las prácticas educativas. Tercero, en la

transformación cultural de las nuevas formas de comunicación y producción del conocimiento, y, por ende, a los imaginarios que las interpretan. Finalmente, en la economía donde se están creando formas de intercambio de bienes y servicios, y de producción. En consecuencia, estas modifican las demandas a los sistemas educativos. Por todas estas razones expuestas por Álvarez (2001), estaríamos reduciendo la participación del Estado para otorgar una mayor participación a la sociedad.

En sociedades democráticas, la concertación de los diferentes actores sociales es la vía que permitirá forjar alianzas y pactos que ayudarán a enfrentar la problemática presente, ya que si bien el pacto social es un tema político, también es un tema de gestión. El trabajo aislado terminará alcanzando objetivos limitados y desarticulados que desconoce la necesidad de integración de todos los involucrados (Killsberg, 1999).

Participación y democracia son dos conceptos estrechamente asociados. De ahí la necesidad de construir perspectivas democráticas legítimas de gestión educativa como procesos de participación ciudadana en función a la calidad de vida humana; porque la educación es una exigencia elemental para todo proyecto de transformación social. Subrayamos esta exigencia en Latinoamérica ya que necesitan crear sistemas efectivos de educación y gestión educativa en la convicción de que las organizaciones educativas son instancias poderosas para la construcción de la democracia como camino para el desarrollo humano (Sander, 1996).

Por lo tanto, el cambio en los sistemas educativos debe estar orientado a considerar la participación de los actores educativos en general. Ello significaría escuelas que en lugar de depender exclusiva o casi exclusivamente del Estado, tendrían una mayor autonomía y trabajarían considerando las voces de la comunidad concreta en la cual se desarrolla, ya que la escuela es el núcleo del sistema educativo donde se destina la inversión para la mejora de la calidad y donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como hemos visto, existen una serie de consideraciones a tener en cuenta si se quiere alcanzar la deseada calidad educativa. Sin embargo, creemos que hay dos aspectos básicos que deben considerarse a la par para que cualquier reforma o innovación de los sistemas educativos funcione: el docente y la escuela.

Históricamente, hubo un largo camino para llegar a concebir la relevancia de estos aspectos. Para empezar, sobre la base de Ander-Egg (2001), reconocemos que existen cuatro parámetros para evaluar la mejora de la calidad:

- la relación entre los modelos educativos adoptados y los resultados obtenidos
- la adecuación de los sistemas educativos para responder a las demandas sociales, económicas, educativas, etc.
- la reducción del desfase entre el desarrollo científico y tecnológico respecto a la educación
- el nivel de compromiso social tanto de los alumnos como del personal involucrado con la tarea educativa.

Para atender esta necesidad, se concibió inicialmente una expansión de tipo cuantitativo en función al aumento presupuestal, a la cobertura educativa, a los años de educación básica, al número de profesores, a la infraestructura y equipamiento, entre otros aspectos. Se pensaba pues que estos elementos conllevarían a la calidad, sin embargo, no ha sido así. Después, se pasó a un enfoque cualitativo del asunto considerando como aspectos claves la capacitación de los docentes en un primer momento y después la mejora de las organizaciones educativas. Pero poco pueden hacer docentes capacitados y motivados en organizaciones anacrónicas, así como poco puede hacer una escuela bien organizada con docentes sin ilusiones, no comprometidos y poco competentes. Entonces, observamos que está claro que se necesita atender los dos aspectos: los docentes y las organizaciones educativas.

Afortunadamente en el mundo, las nociones de mejorar la escuela de forma integral han ido ganando terreno. Se trata pues, de adoptar un enfoque holístico para llevar a cabo cambios sistemáticos y estratégicos.

Una de las consecuencias de estas reformas, independientemente de su interpretación y aplicación, es una mayor autonomía basada en las políticas de descentralización; la cual busca fomentar la participación de la sociedad. Así, los aspectos de la gestión basada en la escuela son elementales para todo plan de reforma que prevé la delegación de autoridad y atribuciones (Kilksberg, 1999; UNESCO, 2005).

En síntesis, se trata de buscar un modelo de gestión que implica grandes cambios en el sistema de organización educativa brindando un rol protagónico a la escuela y a la comunidad o distrito. De esta forma, junto con la delegación de autoridad en cuestiones administrativas y la definición de aspectos pedagógicos, por ejemplo, se establecen mecanismos formales para la toma de decisiones (consejos o comités) que consideran diferentes actores educativos: docentes, padres, alumnos y miembros de la comunidad local (Gorostiaga, 2004). Tal nivel de autonomía desarrolla una escuela más democrática porque favorece la intervención de todos los actores en la toma de decisiones. También brinda mayor pertinencia a la escuela porque son las personas que viven el problema quienes tienen la opción de decidir sobre qué puede resultar más apropiado, pertinente y menos burocrático, puesto que las decisiones se toman con mayor rapidez y capacidad de rendir cuentas al asumir una mayor responsabilidad que conlleva a una mejora en su rendimiento. Además, la escuela se hace más susceptible de generar recursos complementarios, pues actores normalmente obviados o vistos como trabas, como los padres de familia, asumen un mayor involucramiento con la organización y en esa línea, serán capaces de brindar aportes necesarios con el fin de mejorarla (UNESCO, 2005).

No obstante, una transformación semejante que aparece como deseada por muchos, entraña una preocupación: el miedo al poder perdido por parte de los organismos gubernamentales y el miedo al poder recibido por parte de las escuelas (Machado, 2000). Lo que compete a las organizaciones educativas propiamente, nuestra área de estudio, involucra la necesidad de una profesionalización de todo el personal orientado al desarrollo de un trabajo organizacional sistémico. Así, en la medida que se brinda autonomía a la organización, se requiere de un

personal preparado para asumir tal responsabilidad y desempeñarse bajo la idea del trabajo colaborativo y en equipo (Tedesco, 1999).

Ahora bien, tales planteamientos proponen un cambio en las relaciones entre los directivos y los docentes, entre la escuela y la comunidad. Sus implicancias son definitivamente muchas y diversas; sin embargo, para efectos de este trabajo quisiéramos centrarnos en este momento sobre los docentes dentro de la escuela.

Brindar este nivel de participación nos lleva a un cambio en las jerarquías. No necesariamente nos referimos a la eliminación de éstas, pero sí a un cambio significativo donde se le entiende como un medio para coordinar e integrar acciones de diversas personas o grupos. Tanto el director como los coordinadores, deberían ser capaces de realizar dinámicas laborales en equipo con el docente otorgándole la importancia que le corresponde dentro de las interrelaciones sociales que configuran la esencia de toda escuela. Por ello, no cabe una figura de docente que las plantee como meros “empleados” o “ejecutores”; sino que se debe verlos capaces de asumir un rol más protagónico. Esto significa que los docentes deben introducirse en nuevas funciones y responsabilidades que promuevan la cooperación e interdependencia, que preserven su autonomía creativa e incorporen sus valores a las políticas y prácticas de la escuela de manera que se propicie la interacción entre ellos (Arzola y Vizcarra, 2002).

Se trata de la recuperación y revalorización del capital intelectual de una organización, es decir, aquello que está conformado tanto por los conocimientos tácitos y explícitos² como por el nivel de interrelaciones que promuevan la generación e intercambio de conocimientos con posibilidades reales y potenciales de ser aplicadas en la mejora de la organización y del servicio o producto que realice. Y es que los bienes intelectuales, al igual que cualquier otro, muestran una clara conexión con

² Es posible identificar la existencia de un conocimiento explícito, el cual es fácil de articular y verbalizar pues es sistematizado, codificado y objetivo. Por otro lado, tenemos el conocimiento tácito, el cual es difícil de articular pues es de carácter subjetivo y se encuentra vinculado a las experiencias y las emociones. Por ello, se puede afirmar que éste se encuentra arraigado en la acción, en los procedimientos, compromisos, rutinas, valores, etc. (Nonaka y Takeuchi, 1995).

los planteamientos estratégicos y de gestión de una organización concreta, lo cual los hace pertinentes a la gestión del conocimiento (García Jiménez, 2002).

En este contexto de cambios para las organizaciones, se plantea el surgimiento de la gestión del conocimiento como el proceso para la administración continua del conocimiento³ con el fin de satisfacer necesidades presentes y futuras; así como identificar y explorar conocimientos que permitan el desarrollo de nuevas oportunidades (Flores, 2005).

Esta búsqueda de mejora se traduce en lo que se mencionó anteriormente: la capacidad de aprender, lo cual permitirá la transición hacia una organización inteligente, aquella que en forma organizada pueda tomar decisiones innovadoras sobre problemas emergentes con un uso mínimo de recursos. Se trata de un proceso de cambio a largo plazo que exige el desarrollo de capacidades innovativas, es decir, capacidades organizacionales e individuales orientadas a crear y dirigir las competencias de la organización (forma de combinar sus recursos y bienes organizacionales, tangibles e intangibles) con el fin de obtener ventajas competitivas (Flores, 2005).

Entonces, una organización inteligente, aprende, crea y recrea constantemente su panorama futuro debido a que toma conciencia de la importancia del aprendizaje y lo asume como una actividad creativa y constante, por lo que se transforma siempre para responder a las necesidades de sus miembros y de las otras organizaciones e individuos con quienes se relaciona (Herreros, 2000, Bellinger, 2004).

Es fácil notar que buscar la organización inteligente es ir hacia un nuevo paradigma, ya que cambia el concepto tradicional de organización vertical y lineal, por una basada en multiequipos entre los cuales la comunicación resulta sumamente fluida y la interacción es cuestión cotidiana (De la Rica, 2006).

³ De modo general, se concibe al conocimiento como el resultado de un proceso de transformación entre las personas y la información donde al conjunto de los datos e información se le ha dado un orden y un significado que eventualmente se podrá concretar en acciones efectivas (Insa, 2006).

De todo lo tratado hasta el momento, queremos resaltar la importancia que toma cada individuo que ya no es concebido como un ente solitario, sino como un miembro de un todo que se vincula estrechamente con los fines de la organización por lo que se crea un sentido de compromiso colectivo y se desarrolla imágenes del futuro que todos desean crear junto con los valores que terminarán siendo sumamente importantes para llegar a las metas que se buscan en el trayecto (Senge, 2002).

Observamos que las escuelas inteligentes responden a muchas de las exigencias y desafíos que se plantean a la gestión educativa en el marco de las sociedades educadoras. Por ello creemos que este enfoque responde al aspecto funcional y práctico de los principios y valores del ámbito político y democrático de la gestión educativa en cuanto a participación y sentido colectivo. En extensión, las escuelas inteligentes ayudarían al desarrollo de sociedades democráticas.

En síntesis, la gestión educativa ha estado muchos años bajo la responsabilidad total del Estado; sin embargo, dado el concepto actual y con miras al desarrollo de una nación verdaderamente democrática, todos los actores educativos debemos asumir nuestro papel e iniciar el camino hacia una sociedad educadora. Esto va dentro de un marco de políticas de descentralización que buscan escuelas autónomas capaces de responder a las exigencias de la realidad inmediata y mundial. Por lo tanto, una óptica desde la gestión del conocimiento ayudaría a la transformación de las escuelas en procesos internos en un inicio y en cuanto a su papel e impacto en la sociedad. Para ello, se requiere personal profesionalizado que pueda asumir un rol activo y participativo, entendiendo a la participación tanto en cuanto a necesidad organizativa para ser una escuela inteligente, así como una práctica demandada para la consecución de una sociedad democrática.

1.3. El tránsito de la gestión educativa peruana: del enfoque tecnológico-linear-racionalista al emotivo-no linear-holístico

En el Perú, la gestión educativa ha sido un tema muy obviado y de alguna manera siempre presente. Es así que en los últimos años, por

ejemplo, el Ministerio de Educación ha realizado innovaciones en gestión mediante la motivación de generación de propuestas viables para conducir las organizaciones educativas. Para ello, ha empleado estrategias como el registro de centros innovadores y concursos de proyectos de innovación (Gallegos: 2004).

En cuanto a políticas educativas nacionales, notamos en el “Proyecto Educativo Nacional al 2021” (2007) que se reconoce el abandono que tuvo la gestión educativa en nuestro país. Afirma que tal abandono la llevo a adquirir las características de ineficiencia, rigidez estructural y burocratismo. No obstante, reconoce también la importancia que tiene para la transformación de la educación nacional y es por ello que uno de sus objetivos está directamente vinculado a generar un verdadero cambio en este aspecto mediante la transformación del sistema.

En el marco legal, se puede observar que la “Ley General de Educación” considera en forma constante este aspecto, el cual se establece como clave para el desarrollo de las organizaciones educativas. Sin embargo, en esta misma Ley no aparece una definición de “gestión educativa”. Es más, en el mismo “Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo” no aparece una definición en sí, sino una explicación de sus principales características. Carrillo (2002) realizó un trabajo de investigación documental revisando diversos documentos legales y reglamentos nacionales donde notó que no existe una definición uniforme y clara de lo que es la gestión educativa.

El vacío en cuanto a la definición de la gestión y lo que ella implica, acarrea confusiones, discordancias, esfuerzos extra, entre otros, en el desarrollo de las organizaciones educativas. Iguñiz y Dueñas (1998) comentan al respecto:

La decisión de no construir una legislación coherente y abarcadora, y su sustitución con documentos orientadores, en la realidad organizativa, normativa y profesional del sector educación es una vía hacia un mayor desorden y una arbitrariedad también mayor (14).

Ahora, como mencionamos anteriormente, existe una caracterización de la gestión educativa en el Reglamento que apunta hacia la descentralización, la participación democrática, la autonomía, la formación de comunidades educativas, la eficacia y la integralidad. Tales elementos provienen de los aportes producto de debates nacionales e internacionales sobre calidad educativa y gestión. Además, recoge concepciones y tendencias actuales respecto a los mismos temas.

Dentro de estas líneas, se observa a la institución educativa, la escuela, como la “primera y principal instancia de gestión” donde se busca promover la autonomía y la participación de todos los actores: alumnos, docentes, padres de familia, administrativos. Sin embargo, esta situación en el grueso de las organizaciones educativas, las escuelas públicas, en la realidad no se aplica porque “la escuela pública ha sido renuente al cambio, especialmente en el campo organizativo” (Gallegos, 2004: 68).

Siguiendo la línea de Gallegos (2004) y del diagnóstico del Proyecto Educativo Nacional (2007), se aprecia que este problema lleva ya décadas porque predominan concepciones y formas caducas de gestión en términos meramente burocráticos y rígidos. Sin embargo, en los documentos legales, como hemos señalado, y los nuevos discursos se propicia un tránsito que favorecería la modernización de la gestión. La mayor dificultad estaría en cambiar las dinámicas y prácticas internas, lo cual implica un cambio de paradigma a nivel macro pero en especial, dentro de las mismas organizaciones.

Por ejemplo, en el Reglamento de Gestión se describe al director como un eje sumamente vital en la gestión y pieza prácticamente indispensable para el desarrollo diario de la organización. Se le brindan tales responsabilidades y funciones que se convierten en un elemento que genera dependencia por parte de los demás actores reduciendo su participación y exigiendo al director facultades para las que no está preparado. ¿Cuál es pues la inversión que el Estado realiza en la formación —no solo capacitación— del personal directivo? ¿Basta la antigüedad en la experiencia docente —lo cual es común— para nominar a una persona en el cargo de director?

Si a esto sumamos los conflictos que ocurren entre padres, maestros, directivos y alumnos dentro de una organización (Gento: 1994), dicho ambiente participativo y democrático se asemejaría más a una utopía que a un proyecto viable.

Por citar un ejemplo, en las escuelas peruanas la no consideración a los padres de familia en las modificaciones de gestión escolar pone de manifiesto la ausencia de una orientación democrática. De esta manera se aprecia que los nexos entre los actores terminan en una suerte de delegación de funciones que no resulta satisfactoria y que con dificultad tendrá oportunidad de enmascarar con la “imagen de autonomía” a un abandono existente (Iguñiz y Dueñas, 1998).

Pareciera que se manifiesta una dicotomía entre un discurso de cambio y una práctica entendida en términos más burocráticos, lineales y racionales que obvian la naturaleza humana; rasgo que compartimos aparentemente con el resto de Latinoamérica, según Cassasus (2000), quien categoriza a partir de las diferentes concepciones y estilos de gestión educativa dos grandes paradigmas llamados de tipo A o de tipo B. El primero se enfoca hacia una visión tecno-linear-racionalista. De allí se desprenden ciertos enfoques que parecen predominantes en Latinoamérica y que impulsan el sentido de eficiencia que pareciera carecer en la actualidad, lo que nos lleva a cuestionar la práctica de dicho paradigma en nuestra región. Por otro lado, el segundo paradigma, se enfoca hacia una visión emotivo-no linear-holístico. Sin embargo, a partir de las experiencias en campos no necesariamente educativos pero innovadores, pareciera indicar que las prácticas más adecuadas son de tipo B. En el campo educativo, centrado en la persona idealmente, debería ser tan o incluso más pertinente ya que las innovaciones educativas se encuentran en aquellas prácticas que se basan en lo comunicacional y las visiones compartidas; es decir, en las relaciones y costumbres de un grupo determinado de personas. Este segundo paradigma reclamaría la necesaria búsqueda del sentido de la gestión educativa porque apunta hacia el reconocimiento de que una organización educativa y su gestión se basan en el reconocimiento de una convivencia humana con componentes valóricos y políticos. Así, en nuestro caso se

observa un discurso que maneja elementos del paradigma B pero un ejercicio de la gestión básicamente del tipo A. ¿Cómo se podría alinear la práctica y la teoría hacia un paradigma que se incline hacia el tipo B?

1.4. La necesidad de un educador participativo

Creemos que la gestión educativa pública se ha visto como una cuestión importante aunque no se le hayan dado un planteamiento claro. Acaso se cree que es una cuestión que se puede solucionar mediante la normalización y en consecuencia se obvia a la organización educativa como grupo humano. He ahí el asunto: cambiar la gestión supone cambiar una forma de ser, sentir, pensar y actuar en un grupo de personas, supone cambiar un *ethos*.

En el caso de las organizaciones educativas en general, observamos que un factor clave para mejorar la calidad educativa es el docente. Por ende, es el *ethos* del docente el cual debe ser transformado ya que es él quien esta cerca de la realidad de la práctica educativa, la conoce, la crea, la vive cotidianamente porque está todos los días en el aula con los alumnos, facilitando o dificultando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, su participación en la organización resulta imprescindible. La lectura de la sociedad debe ser renovada frecuentemente por cada organización para responder a las características, necesidades y exigencias concretas en las que está inmersa. Lo cual hace que el docente, quien es parte de dicha sociedad porque está en contacto con las generaciones jóvenes y forma parte de la escuela, deba involucrarse en la creación o adaptación de la visión y misión institucionales. Asimismo, deben estar involucrados en la planificación de acciones que concretan tales elementos del proyecto educativo porque al final será él quien las ejecute.

Anteriormente, incluso a nivel nacional, al tratar acerca de las reformas educativas, observamos la importancia del docente pues de nada sirve una reforma maravillosa si es que el docente no comparte las ideas de dicha reforma, no reconoce su importancia o no está preparado para llevarla a cabo. Y en este punto final no nos referimos únicamente a

una simple capacitación sino a toda una formación que prepare profesionales de la educación creativos, innovadores, prácticos, reflexivos y capaces de tomar decisiones organizacionales así como pedagógicas, lo cual suele fallar pues por lo general el plan de estudios de la formación pedagógica consta de cuatro elementos que no incluye el desarrollo de capacidades y habilidades organizacionales como conocimiento de las asignaturas que se van a enseñar, metodología, psicología infantil y prácticas pedagógicas. Además, en lugar de buscar un docente más preparado, los parámetros de formación pedagógica tienden a rebajarse tanto en países desarrollados como en desarrollo (UNESCO, 2005).

Por otra parte, debemos reconocer que el personal docente de una escuela suele ser sumamente heterogéneo, por lo que suelen tener perspectivas e intereses diferentes entre sí aunque se plantean como elementos interdependientes, la autonomía que tienen dificulta la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento, y por lo tanto, complica una participación abierta y conjunta (Gento, 1994). De esta manera, se dificulta lo que Senge (2002) encuentra como uno de los elementos clave para que las escuelas se conviertan en organizaciones inteligentes: el fomentar el aprendizaje en equipo, lo que significará el crear y fortalecer a los equipos de trabajo sobre la base del diálogo y pensar juntos para tener mejores ideas. Es una premisa que arma un espíritu de cooperación sin anular al individuo. Sin embargo, este elemento que enriquecería los procesos dentro de las escuelas podría perderse si se reduce a un formalismo.

Además, queremos referirnos al involucramiento y compromiso del docente con la escuela, pues en verdad, poco puede hacer un profesional que no tiene expectativas de mejora, que no se identifica con su organización, ni con los principios ni valores que promueve, que no se halla dentro del grupo de personas con las que trabaja, etc.

Ya que estamos apuntando a una persona que sea capaz de intervenir en la gestión educativa, debemos tomar conciencia que para que realmente tenga una participación significativa resultaría necesario que esté enterado de los asuntos a tratar, que conozca los objetivos que se desean alcanzar y que tenga el compromiso para asumir la

responsabilidad que devenga de esa participación y decisiones tomadas (Gento, 1994; Trilla y Novella, 2001).

Pero el compromiso del docente no solo depende de cuán involucrado con las cuestiones de la escuela esté, como todo profesional, es importante que se sienta motivado y tenga expectativas de desarrollo profesional. Sin embargo, en los docentes esto prácticamente no existe porque tienen pocas oportunidades de promoción aparte de ingresar al ramo administrativo (UNESCO, 2005); situación que daría indicios de una organización educativa de carácter burocrático en lugar de una inteligente. Y es que no se puede esperar la renovación del docente para que se convierta en un verdadero elemento importante para la escuela, si es que se le considera un profesional de segunda o tercera categoría. Por el contrario, debemos apuntar a un docente que trabaje ilusionadamente (Ander-Egg, 2001).

En síntesis, las organizaciones educativas actualmente requieren de una transformación en sus concepciones y modelos de gestión que propicien la participación de todos los actores educativos. Entre ellos destacamos la figura del docente como un elemento clave para el desarrollo humano nacional, a nivel de reformas y organizacional. Sin embargo, para que sea éste una persona que dé la talla requerida debe cambiar en gran medida su *ethos* profesional docente para pasar de un ser relegado, ejecutador y aislado a uno comprometido, colaborador, que sepa trabajar en equipo y esté motivado para realizar su labor; en otras palabras, un docente participativo.

Capítulo II

La participación docente en la gestión educativa

En un día común y corriente, un docente llega a trabajar. Recuerda al llegar a la escuela, la reunión del día anterior. No está de acuerdo con los cambios que quiere hacer la dirección, cambios en el currículo y en la metodología. “¿A estas alturas del año?” Más tarde en la cafetería, se encuentra con otros docentes. Comentan la reunión y salvo algún profesor nuevo, todos están en desacuerdo. Se hacen conjeturas y suposiciones: “A mi me han dicho que...”, “Me han contado que...”, “Seguro que los mismos padres no querrían algo así”, “Hay que hablar con ellos también”, “No, no; ellos no tienen que ver con esto”. De pronto, el docente dice: “Pero si la mayoría no queremos ese cambio, hay que hacer algo. En grupo podemos ir a hablar con el director representando a los profesores”. Se acerca una de las coordinadoras de primaria, acuerdan verse en el próximo recreo y todos cambian la conversación.

Esta situación no es muy ajena a muchas organizaciones educativas donde en cafeterías, pasillos y salones vacíos, se desarrollan procesos informales con un claro tinte político. También es claro que

normalmente son los maestros y directivos los que desarrollan principalmente estas acciones; y en un plano secundario, los padres de familia. En cuanto a los alumnos, apenas si son tomados en cuenta formalmente en la toma de decisiones. Tanto padres como alumnos son vistos como entes ajenos de la organización (Gento, 1994; Bardisa, 1997).

Es claro entonces, que la participación de los actores educativos se puede dar tanto en planos formales como informales. De todos ellos, son los directivos y los docentes quienes tienen un papel mayor. Sin embargo, siguiendo la línea de nuestro discurso, nos centraremos en la figura docente ya que la necesidad de su participación en la toma de decisiones es un aspecto sumamente importante al considerarlo un elemento clave para la gestión educativa, y la consecución de la calidad de la educación.

Ahora bien, dado que reconocemos un lado oculto en la gestión educativa, nos ubicamos en el enfoque micropolítico, aspecto que desarrollaremos a continuación.

2.1. La gestión educativa desde el enfoque micropolítico

La micropolítica aparece como un lado oscuro en las teorías de las organizaciones y la gestión educativa debido a la escasa investigación en este campo. Esta teoría reconoce el valor del contexto organizacional porque redefine las dimensiones estructurales y normativas establecidas. Reconoce también, que las escuelas son una suerte de campos de lucha donde los conflictos producidos son tratados como un fenómeno natural que ayudarían a la promoción del cambio institucional (Bardisa, 1997).

Ball (1989) plantea una serie de conceptos claves para comprender la micropolítica de la cotidianidad de la organización escolar: diversidad de metas, intereses, disputa ideológica, conflicto, poder, actividad política y control. Dentro de esta perspectiva, los actores escolares aparecen como actores sociales con protagonismo en la organización.

Existen diversas estrategias de control dentro de las escuelas que se refieren al manejo que se tiene sobre la organización como un todo. Usualmente, el control reside en la dirección, pero está sujeto a negociaciones y disputas entre directores y personal, tutores y profesores,

entre otros. Surge entonces, a partir de enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. En consecuencia, el control se modifica continuamente.

Por otra parte, la escuela permite y reproduce la diversidad y la variedad de metas. Por lo tanto, reconoce la existencia del “loose coupling” de Weick, donde se plantea que aunque los diferentes componentes de la escuela están interconectados, el grado de relación resulta relativo debido a que cada uno de tales componentes posee y mantiene cierta identidad y autonomía (Díaz, 2005). Esto se puede evidenciar en la falta de coordinación y control sobre ellos. Así, la organización interna se vuelve anárquica debido a que las relaciones entre las metas, los miembros y la tecnología no son claras pues existen aspiraciones individuales diversas⁴.

Otros aspectos claves en los planteamientos de Ball se refieren a la elaboración de políticas y la toma de decisiones, las cuales tienen carga valorativa y contenido ideológico. Este rasgo ideológico tiene implicancias varias. Tenemos que diferentes ideologías educativas y políticas llevan a los profesores a realizar su trabajo de diferentes formas. De esto se desprende la ideología de la enseñanza, la cual se refiere al conjunto de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza.

En un entorno comprendido como un “campo de lucha” es natural que surjan conflictos en diversos niveles y aspectos como la prioridad en las órdenes, los objetivos, los intereses y las ideologías, generándose una lucha por el control de la organización. Vemos que el conflicto es inevitable y que puede ayudar a crecer y revitalizar el sistema.

El conflicto también puede surgir a partir de la búsqueda de un cambio; usualmente de una idea que proviene del director que tendrá opositores y defensores. Esta política de cambio puede favorecer o fortalecer a un grupo y perjudicar o dañar a otros.

⁴ Es necesario aclarar que según Orton y Weick (1990), debe entenderse que el fenómeno de “loose coupling” no es una realidad estática; sino que ocurre bajo determinadas circunstancias que pueden ser temporales. Es un fenómeno dinámico por involucrar aspectos sociales y humanos, mas no una cuestión simplificada, como se suele observar desde una mirada de las estructuras, un enfoque burocrático.

En este vaivén de conflictos, búsqueda del control, políticas de cambio y demás, se vislumbra el poder como un elemento clave. Éste se comprende como resultado del desempeño, la realización y la lucha. Es un proceso político y por lo tanto, sustancia de la micropolítica.

Aclaremos conceptos. Tradicionalmente, bajo la perspectiva científico-racional se ha vinculado la idea de poder con la de autoridad y, en ese sentido se ha concebido que los directivos utilicen el poder para mantener el orden y facilitar la eficiencia en un sistema jerárquico. En oposición —aunque en el fondo, producto de esta visión—, se encuentra la mirada marxista que entiende el poder como una herramienta para mantener la relación opresor-oprimido donde se beneficia a una élite. En ese sentido, el poder sirve para eliminar el conflicto, el cual podría generar un cambio en el sistema social (Bardisa, 1997).

Nosotros optamos por otra mirada que concibe el poder en las organizaciones como un producto de la acción que procede de las alianzas más que de la autoridad formal. Surge del acuerdo temporal tomado por un grupo de personas basado en la opinión común y por ende, separado de la violencia o formas de dominación. Al ser producto de alianzas y acuerdos, el poder es temporal ya que su duración será vigente en tanto el acuerdo permanezca. Desde esta mirada, el poder tiene que reconocerse como legítimo pues existe en tanto haya concierto (Batallán, 2003). Tenemos entonces que en el caso de las escuelas, el poder no necesariamente reposa en el director, sino que los maestros, padres y alumnos también pueden tener poder.

Bardisa (1997) señala también que no se debe atribuir el poder a la autoridad jerárquica, sino que replantea las relaciones de poder reconociéndolo como la habilidad para lograr objetivos o resultados y que se manifiesta en las alianzas y coaliciones formadas para la toma de decisiones. Esto coincide con lo que señala Anderson (2004) quien apunta que las autoridades deben cuidar su relación con los maestros para cuidar el poder que tienen. Se desprendería de ello que los maestros otorgan por concierto, poder al directivo y será legítimo hasta que se produzca un conflicto que cambie tal hecho.

De todo lo visto hasta el momento, podemos observar que el poder está estrechamente ligado con la toma de decisiones, donde para entender cuáles son los procesos que se deben seguir y con qué posibilidades se cuenta, se requiere conocer a los grupos o individuos claves, con qué apoyo cuentan y en qué temas tendrán apoyo general o desacuerdo del resto. Las redes sociales, asociaciones de grupos o individuos que se identifican entre sí por criterios diversos (departamentos, nuevos contra antiguos, etc.), en este aspecto juegan un papel fundamental pues ayudan a conseguir negociaciones, acuerdos, supresiones y cambios. Estas coaliciones y alianzas en la toma de decisiones se mueven en dos dimensiones: la autoridad como el derecho a tomar la decisión final, y la influencia como la capacidad para persuadir a quienes tengan la autoridad de tomar cierta decisión (Bardisa, 1997).

En la dinámica de estos elementos clave, Ball también menciona una serie de estrategias que los grupos de intereses emplean ya sea en forma separada o al formar coaliciones.

El área, departamento o coordinación es el centro de los intereses de un grupo, especialmente en la secundaria, donde los profesores han sido socializados en función al prestigio de sus especialidades. Cada grupo que pertenece a un departamento comparte espacios, decisiones sobre programaciones, recursos, etc. Sin embargo, esta asociación tiene sus límites pues no se admite la “intrusión”, comentarios o críticas respecto a los estilos de enseñanza o algún otro tema pedagógico.

Los cambios curriculares influyen en el poder y prestigio de los departamentos, por lo que los “grandes señores” luchan por mantener una suerte de *status quo*, mientras que otros departamentos o grupos de maestros nuevos luchan por un cambio o innovación. Claro que en estas situaciones no siempre los cambios se producen por decisiones políticas internas, en ocasiones, fuerzas externas a la escuela como resoluciones ministeriales o modificaciones curriculares a nivel nacional implantan cambios que influyen en dicho poder y prestigio de los departamentos.

Otro ambiente donde se manifiestan las relaciones y dinámicas entre los miembros del personal docente, es la sala de maestros donde se construye la historia micropolítica de la organización y se plasma la

arquitectura micropolítica. Se observan en este lugar, los grupos y las alianzas que se han establecido así como las que han caído. Ha sido el escenario de diversas luchas, ganadas y perdidas y es en este ambiente donde se desarrollan los conflictos, negociaciones y otras estrategias.

Si bien en los departamentos y en las salas de maestros la cuestión micropolítica puede hacerse más evidente, existen elementos subversivos más sutiles que forman parte de este ámbito. Así tenemos el chisme, el rumor, el humor, la ironía, el sarcasmo, etc. Estos mantienen o mellan el poder institucional y permiten que una red oculta y sumamente informal de personas privilegien o excluyan a individuos o grupos.

El chisme sobre cualquier miembro de la organización tiene la capacidad de mantener un control social ya que hace público aquello que era privado. Hace pues, las veces de “arbitraje moral” que penetra más allá de los rasgos superficiales y, según los intereses que se manejen, refuerzan y exaltan las divisiones. A pesar de los rasgos casi maquiavélicos que presenta, puede apreciarse como una forma inocente de entretenimiento para quienes lo practican.

El rumor está muy vinculado al chisme y su función es suplir la falta de información, justificar lo inexplicable y proporciona un respiro efímero ante la inseguridad e ignorancia del colectivo. Se trata, por tanto, de una forma de explicación de segundo orden que busca más allá de lo obvio, “la razón real de las cosas”. Aunque algún rumor pueda resultar verdadero, en general su credibilidad termina efímera.

Tanto el rumor como el chisme no son exclusividad de los maestros. Alumnos y padres de familia participan en ellos durante la espera a la puerta de la escuela, en las reuniones informales, al finalizar las reuniones de padres, en los recreos, al término de clases, durante las mismas clases, etc. Y estas prácticas pueden ser tanto respecto al personal docente o directivo, o entre sí (Santos Guerra, 1994).

El empleo del humor es un estilo muy eficaz para desacreditar a un opositor en cualquier situación. En esa línea, puede ser un poderoso igualador entre oponentes en otros aspectos desiguales como jerarquías de la institución. Entonces, se puede establecer que cumple un papel

parecido a los elementos anteriores en tanto estrategias de maquinación política.

En este caso, el humor suele referirse respecto a docentes entre sí o directivos y docentes. También puede darse desde los últimos hacia los alumnos. Son las ocasiones en las que los alumnos participan en este tipo de situaciones en el sentido que hemos descrito, a menos que desee afrontar las consecuencias de sus actos (Santos Guerra, 1994).

Éstos son apenas algunos elementos básicos al entrar al tema de la micropolítica en las organizaciones educativas, donde se observa que los grupos de interés participan en estos aspectos políticos. Tanto padres como directivos y docentes establecen alianzas, negociaciones y se ven envueltos en conflictos constantes ante la búsqueda de intereses diferentes. En algunos de estos procesos, los alumnos participan y en otros aparentemente están casi excluidos. Estas relaciones políticas, relaciones de lucha, están estrechamente vinculadas con la idea de “poder”, uno de los elementos que identificamos como fundamental al hablar de micropolítica.

En resumen, reconocemos que los directivos no tienen un poder total ni permanente, sino que éste se realiza bajo cierto concierto y por ende, se moviliza de un grupo de interés a otro mediante las alianzas y los manejos de la autoridad y la influencia. De esta manera, los maestros, padres, administradores y alumnos también podrían involucrarse en las tomas de decisiones de la organización y ello llevaría a plantear una participación colectiva en la gestión del centro desde una perspectiva educativa democrática⁵ y de mejora continua desde un enfoque gestor.

Entre todos estos actores, resultan los docentes las personas que podrían intervenir en forma más productiva y acertada respecto a la toma de decisiones en beneficio de la organización educativa. A lo largo del

⁵ Mencionamos la democracia (Domínguez, 2005) desde una perspectiva muy abierta que no la considera como una mera forma de gobierno, sino como una realidad en construcción donde se prioriza el bien común, se reconoce la soberanía de todos los miembros de la comunidad, los cuales son todos dignos dentro de la heterogeneidad, y se fomentan prácticas y procedimientos democráticos como el diálogo y la participación de todos los actores. Ya que en estos momentos, deseamos realizar una aproximación descriptiva más que prescriptiva, dejamos aquí el tema de la democracia y lo retomaremos más adelante.

apartado, se ha notado su presencia en la gestión de las organizaciones educativas. Sin embargo, la realidad de la participación docente es todo un tema que requiere una revisión más concreta.

2.2. La participación docente en la toma de decisiones

La necesidad de la participación se hace patente si se tiene en cuenta que las organizaciones están compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman las decisiones que determinan la dirección y acciones de la misma; tal como se desprende de lo expuesto hasta el momento. Además, la participación va en contra de brindar oportunidades para los más poderosos y aquellos que mantienen sistemas excluyentes u opresores (Grant Lewis, 2004).

Pero antes de continuar aclaremos un concepto importante. ¿Qué entendemos por participación? En realidad, existen diversos conceptos de participación en educación de acuerdo a los enfoques ideológicos de las organizaciones y a los objetivos que persigue. En nuestro caso, nos centramos en el de la gestión educativa, de acuerdo al cual la participación puede analizarse en función a la distribución del poder entre los actores, en términos de organización interna y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela así como entre ella y la comunidad (Eguren, 2005).

De esta manera, coincidimos con Gento (1994) al comprender la participación en la gestión educativa como “la intervención en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta”. Se trata pues de la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones que les afectan para el logro de determinados objetivos. Implica todo ello una manera de entender las relaciones interpersonales, un modo de sentir y percibir para entender y solucionar diversas situaciones y conflictos. Funciona, por tanto, como medio y no como un fin en sí mismo que apunta a captar las cualidades creativas de los miembros de la organización; lo cual, indirectamente, ayuda a la adaptación, a los procesos de mejora continua y al vencimiento de la resistencia al cambio (Velasco, 2000).

Esta participación debe ser auténtica y para ello debe hacerse más explícita la relación entre medios y fines, y lograr un balance entre las teorías de administración y sus teorías de uso pues la incoherencia produce confusión en los miembros (Anderson, 2004). Y es que las organizaciones según Bacharach (1996), logran cierta estabilidad cuando existe cierta alineación —coherencia y consistencia entre la visión y la labor— en las lógicas de acción de las partes. Esto no quiere decir que los conflictos y problemas desaparecerán; sino, simplemente que los significados y fines de las partes no serán inconsistentes entre sí.

De acuerdo al grado de involucramiento o influencia en las decisiones, existen tres tipos de participación en las organizaciones (Velasco, 2000).

- El primero es la participación decisoria que se refiere a la discusión que lleva a la toma de la decisión.
- La consultiva es aquella en la que se manifiestan opiniones a alguna o todas las personas que toman la decisión.
- Finalmente, la activa es aquella que los miembros de la organización actúan de modo congruente con las decisiones tomadas.

Desde nuestra concepción, la primera de las tres resulta la máxima expresión de la participación; sin embargo, hay que resaltar que ella no es necesariamente la mejor garantía de compromiso por parte de los miembros que no toman la decisión directa. Para esto, lo ideal es la comunión con los intereses, valores y objetivos de la organización. Esto último resalta la importancia de la dimensión comunitaria de la organización donde todos los miembros comparten un sistema ideológico y una visión de proyecto institucional. Por ello, coincidimos con Velasco respecto a la importancia de un compromiso y una responsabilidad mutua para que los esfuerzos se dirijan a un objetivo común. Así resultaría útil la creación del trabajo colaborativo y la facilitación de la comunicación. Esto no necesariamente implica la anulación de los intereses individuales.

Ahora, tal participación debe estar en función con las responsabilidades —producto de un acuerdo explícito o tácito— que los miembros puedan asumir y según este criterio, Gento (1994) y Eguren (2005) plantean diversos niveles de participación:

- Información. Transmisión de la decisión tomada por la autoridad.
- Consulta. Recojo de la opinión de los involucrados aunque la decisión final recae en la autoridad.
- Elaboración de propuestas. Los involucrados plantean propuestas argumentadas y la autoridad elige o modifica alguna de ellas o elige una diferente.
- Delegación. Se otorgan atribuciones en un ámbito determinado con autonomía para ejecución. Sin embargo, el delegante mantiene la autoridad definitiva.
- Codecisión. Decisión común tras participación de los afectados.
- Autogestión. La decisión es tomada por quienes la van a poner en práctica por lo que cuentan con total autonomía.

En esta clasificación se observa que la relación entre autoridad formal y participación es inversamente proporcional pues mientras se incrementa la participación disminuye la autoridad formal o dirección.

Si empezamos a concretar nuestra exposición en relación con las escuelas, notamos a partir de la bibliografía consultada (Gutiérrez, 2005; Bardisa, 1997; Gento, 1994) y la Ley general de la educación (Ley No. 28044), que formalmente se tienen leyes y estructuras desarrolladas para fomentar la vida democrática y participativa de todos los actores educativos en la gestión del centro mediante el consejo escolar⁶, por ejemplo. Sin embargo, según la misma bibliografía consultada y sobre la base de nuestra experiencia profesional, observamos que la participación en las escuelas es débil, burocrática y desalineada. Por ejemplo, en un artículo sobre las formas de participación en escuelas sudafricanas Grant Lewis (2004) observa que la participación se traduce en apenas algo más que una transmisión de información o dinámica de consulta a padres en temas que estimen sean de interés para la escuela.

Para aproximarnos más a la realidad de la participación en las escuelas, nos detendremos en algunos rasgos básicos de este fenómeno basados en una caracterización hecha por Gutiérrez (2005) desde el

⁶ En el Perú, se le conoce como Consejo Educativo Institucional (Cap. II, art. 69 de la Ley General de Educación).

contexto español, pero que consideramos guarda ciertas semejanzas con el caso peruano.

Primero, debemos reconocer —e insistimos en ello— que en las organizaciones educativas existen una serie de grupos sumamente heterogéneos y que por ello no persiguen necesariamente los mismos intereses. Estos grupos —docentes y administradores, padres y alumnos— aunque se plantean como elementos interdependientes, la autonomía que tienen (“loose coupling”) dificulta la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento, y por lo tanto, complica una participación abierta y conjunta.

Un segundo rasgo se refiere a la dificultad para la representación colectiva ya que la participación formal en las escuelas se entiende a partir de la existencia de grupos homogéneos entre sí y heterogéneos respecto al resto. Sin embargo, esto no es así; ya que entre ellos prima el carácter heterogéneo sobre el que construyen una no-identificación entre sí debido a la desconfianza y la variedad de intereses institucionales, profesionales y personales quita legitimidad al representante, entre otras causas.

Otro rasgo se refiere al conflicto entre los organismos escolares. La presencia de los consejos escolares, los proyectos educativos institucionales y los discursos hacen alusión a principios democráticos y de trabajo colaborativo institucional, mas en la práctica es el personal docente quien realmente tiene el control. Sus funciones son más pragmáticas, responden a las necesidades de organización de las escuelas y permiten asegurar el control de los que ya lo ejercen.

Del rasgo anterior se desprende el de la formalidad inoperante. Tanto los consejos como juntas de delegados o comités, en muchos casos, carecen de operatividad y las reuniones se convierten en una tramitación de procedimientos ya decididos.

La escuela busca ser eficiente y la participación políticamente hablando, en un sentido administrativo, es una pérdida de tiempo. El quinto y último rasgo que mencionamos entonces, se refiere al conflicto entre el carácter político de la participación y los imperativos del trámite administrativo. Para estos últimos, la participación es una discusión en la

que no se puede decidir nada, por lo tanto se busca el detrimento del debate público en favor de una dinámica funcionalista más eficiente y efectiva.

En esta aproximación a la participación en la escuela notamos que los administrativos y los docentes son quienes suelen involucrarse en forma más directa en las cuestiones de gestión de la organización educativa. Aún así, son los docentes quienes suelen hallarse frecuentemente marginados de los procesos de toma de decisiones. Es decir, ellos se manifiestan principalmente entre la participación consultiva y activa, pero difícilmente en la decisoria. Y su exclusión, según Servat (2005), no sólo es en asuntos administrativos o financieros, sino también en los pedagógicos.

Siguiendo la línea de Servat, la participación docente estaría limitada debido a la cultura organizacional de carácter burocrático o jerárquico, y a la propia cultura del personal docente, la falta de autonomía profesional. Esta variable dificultaría la participación porque no facilitaría el crecimiento personal y por ende, el desarrollo de la escuela. El docente resulta un ser gregario, una persona que no es funcional a un cambio en la organización ni en el sistema educativo, por lo que es importante comprometer a los docentes en relación con la toma de decisiones.

¿Y por qué la toma de decisiones? Debemos entender que es necesario apuntar a un acto significativo en lo que respecta a la importancia que puede llegar a tener tanto para la organización como para la persona. Y es que la mayoría de los docentes participan cuando creen que su participación tiene una influencia en lo que sucede en los centros y en la medida en que su trabajo y también la escuela le satisfacen (Servat, 2005).

En un sentido ideal, tales decisiones deberían buscar el consenso y los acuerdos conciliados; lo cual se relaciona con las creencias e intereses de los miembros. De esta forma, es necesario tomar conciencia que al buscar tomar una decisión difícilmente se parte de una base homogénea. Se realizará una discusión que llevará a cambios en las creencias de los individuos. Estos cambios pueden darse porque todos

quienes participan en la toma de decisión, a partir de evidencia e información, cambian sus creencias. También porque quienes se encontraban fuera de la propuesta inicial sobre una decisión a tomar movilizan sus creencias hacia dicha propuesta; o porque las creencias de los miembros de la organización son movilizados hacia otra lógica de pensamiento. Los factores de estos cambios suelen suceder por dos razones: convergencias de creencias o cambios en la composición de los directivos o personal con altos cargos jerárquicos que normalmente no han sido de agrado de los miembros de la organización (Markóczy, 2001). Como vemos, el fenómeno de la toma de decisiones recae en aspectos que involucran tanto cuestiones individuales como grupales y organizacionales, por lo que se convierte en un fenómeno muy complejo que no debe caer en idealizaciones si se desea una participación efectiva.

En Estados Unidos, la participación de los docentes en la toma de decisiones ha sido parte de las reformas educativas estatales y locales que han buscado la autonomía escolar. Según Smylie (1992), esta experiencia indica que la voluntad de los docentes para la participación efectiva está en relación con el liderazgo de los directivos. El permitirles un mayor acceso a la información que normalmente se guarda de manera celosa, la manifestación de sus opiniones sobre temas no necesariamente pedagógicos, la capacidad de tomar decisiones reales, incrementa la motivación y el compromiso. Sin embargo, también se observa que existen otros elementos vinculados con la participación docente como el estrés, la militancia, el trabajo alienado, el compromiso con los objetivos, entre otros. Ya de por sí, tales factores podrían abordarse como un interesante tema de investigación para nuestro contexto.

Ahora bien, creemos que resulta necesario brindar algunos alcances prácticos a partir de la exposición de Servat (2005) sobre la participación docente en la toma de decisiones.

La participación efectiva no es forzosamente extensiva a todas las personas y espacios. He ahí que la delegación y la representatividad resultan válidas. Todo dependerá de cuán necesaria sea la presencia directa de cada persona en la decisión a tomar.

También es importante enfatizar que una participación docente eficaz requiere de personal cognitivamente preparado así como profesionalmente maduro de modo suficiente para asumir un rol activo.

Es imprescindible que exista, como ya hemos mencionado, un interés real de los docentes en las decisiones a tomar. Ello no basta con un marco legal que sustente dicha participación o con la modificación de las estructuras formales, se debe estimular el compromiso e identidad del personal y el interés por generar y desarrollar proyectos institucionales; es decir, se trata de formar un modelo de gestión que active y promueva el involucramiento del profesorado.

Lo anterior es una tarea dura y larga. Esperar resultados inmediatos podría abrazar la ingenuidad. Por ello hay que buscar la efectividad de las acciones participativas para que se conviertan en un factor motivador para que se repitan las experiencias y de esta forma, se podría extender la actitud favorable que tienen aquellos que actúan en forma participativa hacia ámbitos y actores que tradicionalmente se han visto marginados de los procesos de toma de decisiones. Es necesario tomar conciencia que estos efectos se producen a mediano o largo plazo.

Finalmente, quisiéramos referirnos a lo esencial que resulta la evaluación periódica de la participación docente (personas, procedimientos, mecanismos, estrategias, etc.) con el fin de incorporar cambios necesarios para lograr avances en todos los factores que involucra.

Para concluir, aclaramos que la participación docente en la toma de decisiones es un tema en el cual también deben observarse las dificultades y riesgos. El hecho que sea un proceso humano dificulta la observación de resultados e impactos en términos cuantitativos y observables. En cualquier caso, es fundamental analizar el contexto en que el proceso participativo se realiza, especialmente los aspectos culturales, políticos y organizacionales en los que se enmarca. Se trata pues, de diseñar e implementar proyectos de acuerdo a las necesidades y demandas específicas y adaptadas a las personas y a las realidades concretas (Eguren, 2005). Cada una de estas experiencias debería

registrarse, evaluarse y sistematizarse para el análisis y mejora de los modelos de gestión participativa y, por extensión, del sistema educativo.

En el caso peruano, la participación de los docentes es percibida como importante desde el Ministerio de Educación ya que tanto desde la Ley General de Educación y el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo se observa este aspecto. En el último se observan estamentos como el Consejo Educativo Institucional, donde todos los actores educativos tienen un espacio de participación. Sin embargo, la práctica ordinaria indica que el nivel de participación al que se podría llegar sería el de consulta debido a que la cultura organizacional de nuestras escuelas no permite la distribución equitativa de poder entre sus miembros (Eguren, 2005). En general, las escuelas peruanas públicas han sido renuentes al cambio, especialmente al de tipo organizacional debido al predominio desde hace décadas de antiguas formas y concepciones que observan a la gestión educativa como simplemente una serie de trámites ante los organismos del Ministerio de Educación con el fin de conseguir algo. Por ello, permanece el centralismo en la figura del director y la cultura organizativa se torna básicamente jerárquica e inamovible; lo cual se traduce en ineficiencia para resolver problemas (Gallegos, 2004). El obviar la utilidad de la participación de los demás actores educativos, especialmente el docente, es una cuestión lamentable porque es una pérdida de recursos humanos que encasilla a un profesional y no le brinda espacios para su crecimiento.

Esta visión de gestión linear homogeneiza a seres heterogéneos, desconoce el contexto micropolítico de las escuelas y la fluidez del poder. También niega la existencia de formas de participación en la gestión educativa y por lo tanto desconoce la idea de participación docente en la toma de decisiones.

Obviamente, la búsqueda de involucramiento, identificación y comunión con una serie de principios, valores, creencias, objetivos e intereses entre los grupos tan diferentes que conforman la organización, es una tarea difícil inclusive porque cada grupo es heterogéneo. Sin embargo, no se trata de uniformizar a las personas. El proyecto participativo no debe buscar la erradicación de la naturaleza micropolítica

de la escuela, sino cambiar la perspectiva para hallar las oportunidades que nos brinda y facilitar el tránsito a organizaciones educativas inteligentes.

La diversidad no tiene que ser entendida de manera negativa. Por el contrario, se trataría de un portal para el intercambio de ideas, experiencias, emociones, rutinas, procesos que enriquecen a los involucrados. Además, las perspectivas múltiples permitirían un acceso más cercano y completo a un fenómeno o problema determinado con miras a su solución.

Una comunicación transparente y dinámica con canales abiertos y fluidos para el intercambio podría contribuir a tal enriquecimiento desde la diversidad y minimizaría costumbres como los rumores y chismes. Ello implicaría un cambio en la cultura organizativa.

Esto último nos lleva al capítulo anterior de nuestro discurso. Resaltamos así, la importancia y necesidad de un cambio de los sistemas jerárquicos. El docente no puede tener una participación efectiva en la toma de decisiones si sigue concibiéndose como un receptor o ejecutor de decisiones ajenas a él. La efectividad estaría relacionada al involucramiento que haya tenido el profesor en la toma de dicha decisión.

En resumen, resultaría muy importante una reconceptualización de la práctica de la gestión educativa peruana para desarrollar el proyecto participativo que revaloriza al docente y se enmarca en un proyecto educativo nacional mayor hacia la autonomía escolar y formación de escuelas inteligentes.

2.3. Los conflictos y la negociación como posibilidades de participación para una gestión autónoma y democrática

Ya que reconocemos a la organización educativa como un campo de lucha donde diversos actores participan para alcanzar metas no necesariamente comunes, y donde tal participación puede o no ser dialógica o democrática, debemos también tomar conciencia de que la escuela es en consecuencia, un lugar de conflictos.

Recordemos que desde el punto de vista de la micropolítica el conflicto es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las

organizaciones, que debe ser afrontado pues puede generar la crítica necesaria para el cambio, la mejora, la reforma y la innovación.

Sin embargo, habitualmente los directivos y el personal de alto cargo jerárquico suelen observar el conflicto como un problema, una traba en la toma de decisiones que implica debilidad y un pobre desempeño organizacional. Sin embargo, también es posible que se tome conciencia que el conflicto puede en algunas ocasiones infundir la búsqueda del consenso y la supresión de los desacuerdos (Schwenk, 1990).

Por consiguiente, según Jares (1997), el conflicto resulta un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Dicho proceso estará acompañado por la toma de conciencia colectiva orientada a detectar las contradicciones implícitas y descubrir formas de pseudoconciencia que alteran el significado de las condiciones organizacionales. Por ello, apoyamos la idea de favorecer el asumir y enfrentar el conflicto desde una perspectiva democrática y pacífica. Sin embargo, el conflicto y el control son el resultado de planes e interacciones que implican una serie de estrategias, tácticas y técnicas varias que pueden ser empleadas tanto desde una perspectiva de dominio y control por parte de un grupo, como desde una política de oposición o resistencia.

Los conflictos resultantes se constituyen en torno a tres elementos interactivos: el problema o motivo de la disputa, las personas o protagonistas y el proceso seguido. El primero sucede por las diferencias que se despiertan en cuanto a puntos de vista y opiniones respecto a un hecho en concreto que se convierte en elemento de disputa; el segundo se da ante la presencia de incompatibilidades interpersonales que incluyen componentes afectivos como sensación de tensión y fricciones. Esto incluye una serie de sentimientos desagradables como molestia, frustración e irritación. Finalmente, el proceso seguido se define como la aparición de controversias sobre el cómo llevar a cabo una tarea, lo que implica responsabilidades, funciones, entre otros aspectos (Jehn y Mannix, 2001).

En general, los conflictos en la escuela pueden generarse reconociendo el papel clave del poder y del control básicamente por cuatro aspectos (Jares, 1997):

- En primer lugar, notamos que la escuela como organización puede ser explicada desde diferentes ideologías o concepciones científicas que podrían entrar en colisión y así, producir una serie de conflictos ideológico-científicos.
- Luego, tenemos que el cotidiano escolar está en contacto permanente con conflictos potenciales explícitos u ocultos en torno al poder, tales como el acceso a recursos o la toma de decisiones.
- En tercer lugar, a partir de la propia estructura de la organización educativa pueden surgir conflictos debido al sistema de “loose coupling” que lleva al “celularismo” (estructura fragmentaria), al enfrentamiento entre administradores y docentes, a la ambigüedad de metas y funciones, etc.
- En último lugar, los conflictos también pueden generarse a partir de problemas relacionados con cuestiones personales y de relación interpersonal como insatisfacción laboral o comunicación deficiente o desigual.

El potencial favorable de los conflictos solamente podrá materializarse en la medida que estos sean resueltos. Aquí consideraremos la utilidad de las negociaciones, las cuales si son desarrolladas de modo adecuado, brindarían la oportunidad de contribuir a la superación de los conflictos debido a que la negociación es un acto que se realiza entre dos o más partes en la que unos quieren obtener algo de los otros. Por ende, implicaría un proceso de comunicación recíproco, dirigido a la obtención de acuerdos sujeto a los intereses de las partes involucradas y determinado por los límites de acción que se disponen. No obstante, también es posible que durante una negociación surjan disgustos, temores y desconfianzas que originen obstáculos que podrían inhibir una cooperación durante mucho tiempo (Álvarez, 1997).

Ahora bien, observamos dos modos de enfrentar el conflicto sobre la base de las perspectivas de los negociadores en función a sus interrelaciones. Por una parte están los negociadores individualistas que

observan a su contraparte como débil y sumisa sobre la base de la información personal que manejen de ella; por lo que asumen una postura dominante y fuerte. Se sentirán más poderosos y asumirán la negociación desde una postura competitiva. Naturalmente, en esta situación los tratos y acuerdos serán satisfactorios solo para la parte dominante. Estos negociadores son los “amos del juego”: conocen las reglas, saben cómo desenvolverse y si lo desean, pueden cambiar las reglas en su beneficio. En contraparte, están los negociadores con un enfoque más integrador en el cual ambas partes se involucran en la búsqueda de una opción mutuamente satisfactoria y se implican en la legitimización de tal alternativa (Putnam, 2004).

En términos de Álvarez (1997), se trata de un modelo de diálogo sujeto a interacciones de corte vertical y horizontal. En las interacciones verticales se busca la viabilidad y las soluciones basadas en el debate para lograr un entendimiento no jerárquico. Mientras que en lo horizontal, predomina el interés por alcanzar una decisión por concierto entre los grupos involucrados. Considerando este modelo dialógico de las negociaciones, resulta evidente que en la búsqueda de soluciones normativas, colisionan dos planteamientos lógicos opuestos.

Creemos que estas relaciones no están subordinadas estrictamente a cuestiones jerárquicas formales. Estos dos planos que nos dan dos tipos de negociadores (individualistas e integradores), se basarían en la experiencia de las relaciones y la información que manejen de ellos mismos y sus contrapartes, porque ello influenciaría en los juicios de interacción personal. De alguna manera podría ayudar a un trato igualitario o equitativo; aunque no necesariamente más objetivo o imparcial; puesto que en una organización muy integrada o comunitaria suele generarse un sacrificio propio en beneficio del bien de otro, especialmente si este se encuentra en necesidad. Las relaciones más neutrales aparecen cuando las negociaciones atienden más al deseo de maximizar los resultados y acuerdos antes que a la satisfacción de la interacción personal (Drolet, Larrick, Morris; 1998).

En resumen, relaciones interpersonales negativas motivarían un plano de negociación vertical donde el negociador individualista o

dominante busca la satisfacción de sus propios resultados. Las relaciones positivas facilitarían la presencia de un plano horizontal de negociación donde se busca la mutua satisfacción de las partes involucradas; aunque para que esto último se de los negociadores necesitarían centrarse en los resultados antes que en la satisfacción de sus relaciones personales.

Por lo tanto, para negociar sería necesario un trato respetuoso entre los involucrados. Se trata de establecer un canal de comunicación recíproca, con el fin de obtener un acuerdo ya sea que los intereses sean compartidos u opuestos⁷.

Tal como hemos visto, la organización educativa está repleta de enfrentamientos y conflictos que no tienen necesariamente que tener un estigma negativo. En todo caso, pueden ser un medio para lograr cambios importantes a nivel político, educativo y social. Para ello, se requiere afrontar el conflicto desde una perspectiva positiva y abierta que debe buscar solución mediante el diálogo entre los involucrados.

⁷ Recordemos que es una característica frecuente en las organizaciones educativas que los grupos de actores sean sumamente heterogéneos y que tanto entre ellos como entre los miembros del mismo grupo, no se compartan intereses.

Segunda parte

Metodología de estudio

Siguiendo las ideas expuestas en el marco teórico, consideramos importante la exploración de un caso en el cual se facilita la participación docente en la toma de decisiones institucionales. Se trata de una escuela Waldorf en el Perú, la cual responde a los principios comunes a todas las escuelas que siguen la Pedagogía Waldorf en el mundo. Además, todas estas escuelas tienen un modelo ideal de trabajo organizativo sumamente interesante que coloca al docente como un elemento organizativo central. Por lo tanto, se trata de una escuela con un alto nivel de autonomía endógena y una estructura organizativa sumamente sencilla.

Así, en esta parte nos dedicamos al trabajo empírico de nuestra investigación y para ello tenemos dos capítulos. El primero de ellos se refiere al diseño metodológico que describe todo el proceso de planificación metodológica; diseño, validación y ejecución de instrumentos; descripción de las técnicas de análisis; y la descripción del caso, en el que se mencionan principios ideológicos sobre los que trabaja la escuela Waldorf

Tales aspectos fueron elementales para el proceso de análisis e interpretación de resultados, el cual es presentado en el segundo de los capítulos que conforman esta segunda parte. En este capítulo se observa la importancia del conocimiento organizativo en las relaciones de participación, poder y riesgos en función al proceso de toma de decisiones.

Capítulo III

Diseño metodológico

Una vez establecido un marco de referencia, tenemos los elementos suficientes para la planificación de un trabajo empírico sobre la participación de los docentes para la toma de decisiones. Nosotros hemos hallado un caso interesante para analizar en el cual se dan los elementos para propiciar una participación idealmente igualitaria.

En este capítulo nos detendremos en la descripción de todo el proceso de planificación metodológica para el estudio de caso y la realización de éste. También describiremos el procedimiento empleado para procesar y analizar la información obtenida. En el capítulo siguiente observaremos el análisis resultante de lo hallado mediante los instrumentos empleados.

3.1. Planteamiento del problema de investigación

Hemos observado en los primeros capítulos que la gestión educativa está cobrando una importancia creciente en vista que los paradigmas cuantitativos y cualitativos para la mejora de la educación han

sido incompletos. Se observó que el logro de la calidad educativa no trata acerca de una expansión cuantitativa (mayor cobertura, más docentes capacitados, mayor infraestructura y equipamiento, etc.), sino que se requiere de personal adecuadamente preparado y un entorno que facilite la dinámica organizacional sin olvidar los aspectos tangibles (Ander-Egg, 2001). Es por ello que se requiere de escuelas cada vez más autónomas e inteligentes, capaces de responder a las necesidades y exigencias globales y locales propias de un mundo de avances sumamente acelerados y cambios frecuentes (UNESCO, 2005).

Por lo tanto, la conceptualización de las organizaciones educativas cambiaría hacia una gestión que promueva la participación real, eficiente, eficaz y significativa de los actores educativos (Gallegos, 2004; Iguíñiz, 2004, Sander, 1996; UNESCO, 2005). Sin embargo, tal cambio lo consideraríamos difícil si es que asumimos la naturaleza micropolítica de la escuela; es decir, una conformación de grupos heterogéneos que luchan entre ellos para conseguir el poder y, en consecuencia, el logro de sus intereses (Ball, 1989; Bardisa, 1997). Tales situaciones de conflicto abrirían camino a una negociación y en ese contexto podría convertirse en una oportunidad para desarrollar una verdadera formación democrática, activa y autónoma en lo personal y lo social.

Un elemento clave para esta transformación organizacional es el docente por ser la base que concreta las acciones institucionales y puede facilitar la mejora continua de la escuela. De esta manera, el docente participativo –quien interviene en la toma de decisiones- termina colaborando con la organización para el desarrollo de su autonomía y, por extensión, con la descentralización educativa, aspectos considerados dentro de las políticas nacionales actuales según el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006).

Sin embargo, en un contexto micropolítico, la participación puede darse de manera informal empleando una serie de estrategias debido a la lucha por obtener el poder para concretar los diferentes intereses (Ball, 1989, Santos Guerra, 1994). En esta lucha, algún grupo podría obstruir la participación de los docentes de modo tal que se dificultaría su incorporación efectiva a los procesos organizacionales. De esta forma se

perderían los aportes del contexto de la práctica educativa y que resultarían útiles para la toma de decisiones pertinentes y actualizadas.

Respecto a este tema, participación docente en la toma de decisiones, según Servat (2005), la mayoría de estudios sobre participación en organizaciones pertenecen al ámbito empresarial y son escasas las investigaciones en el ámbito educativo. Tanto así que en su texto sólo menciona dos investigaciones sobre el tema, ambas en realidades distintas a la peruana: Chile y España.

El tema de participación se suele encontrar con cierta frecuencia, pero se entiende principalmente en el sentido social. Dentro de las tesis de Educación revisadas en la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú hallamos el tema de participación pero vinculado al aspecto social y ciudadano, principalmente. Solo encontramos tres tesis que se refieren a la participación de los actores educativos. La primera y más significativa es la de Contreras (2005) que se refiere a la participación de docentes y alumnos en función al estilo de liderazgo de la directora de una escuela. Esta investigación está centrada en el liderazgo de la directora, por lo cual la profundidad cae en el tema liderazgo y no en la participación docente. Otra investigación en el tema de gestión educativa referente a participación de actores educativos pertenece a Chuye (2007). Lamentablemente, la tesis no se encontró disponible para el público al término de esta investigación. Estas son las únicas tesis de Maestría en Gestión de la Educación encontradas. Finalmente, la tercera investigación vinculada a participación es la de Landeras (1999), la cual se basa en la participación de los padres de familia en un área rural de Cajamarca. Esta investigación, aparte que no se centra en el docente, es más bien de carácter pedagógico y no sobre gestión. Esta tesis aplicó a la obtención de la Licenciatura.

Por otra parte, entre las tesis de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se halló la investigación de Doctorado de Díaz sobre participación docente en el sistema educativo. Esta investigación es del año 1976, observa el sistema educativo en general y no tiene un enfoque organizacional.

Dadas las razones expuestas, planteamos la realización de un trabajo de investigación sobre la participación docente en la toma de decisiones centrada en nuestro contexto peruano y situado en un caso concreto: una escuela Waldorf.

Esta escuela pertenece a un movimiento mundial y, por ello, todas las escuelas integradas comparten una serie de elementos. En este caso, nos referimos a la característica de no contar con un director real. Es decir que para asuntos formales hay un director nominal; sin embargo él no desarrolla realmente esa función y tiene que rendir cuentas ante la Junta General de Maestros, la cual está conformada por la totalidad del personal docente y se encarga de la gestión del centro. En otras palabras, una escuela Waldorf es gestionada por los docentes. No tenemos referencias de otras que funcionen bajo una forma semejante.

Hemos optado por esta escuela debido a la peculiaridad de su modelo de gestión y la simpleza de la estructura organizativa: organización de corte horizontal basado en el trabajo en equipos, la toma de decisiones administrativas y pedagógicas asumidas por consenso, y la facilitación de espacios formales para la participación de los docentes. Estos rasgos y cualidades darían alcances prácticos para el desarrollo de la participación docente en la gestión de las organizaciones educativas con miras al logro de la autonomía escolar, demanda mundial y nacional que desea facilitar el camino para obtener la calidad educativa⁸.

De esta manera, llegamos a plantear el siguiente problema de investigación:

¿Cómo se desarrolla la participación docente en la toma de decisiones de una escuela Waldorf, cuya gestión descansa en los docentes del centro?

Por ello, el objetivo para la parte metodológica de esta investigación es describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes.

⁸ Más adelante se brindará una explicación más detallada respecto a las características y las bases del modelo de gestión de las escuelas Waldorf.

3.2. Determinación del enfoque investigativo

Dada la formulación del problema y los objetivos presentados, realizaremos una investigación descriptiva transeccional empleando el método de estudio de caso desde un paradigma interpretativo; puesto que nuestro estudio parte desde los docentes y las relaciones que existen entre ellos dentro de los procesos para la toma de decisiones.

Entendemos nuestra investigación dentro del **enfoque cualitativo**, ya que éste se centra en descripciones y explicaciones detalladas de un proceso o fenómeno en un contexto determinado e identificable a partir del recojo de datos no cuantificables. Por ello mismo, suele emplearse en las ciencias sociales o el campo educativo, por ejemplo. Además, dado su carácter, permite la flexibilidad suficiente como para realizar modificaciones en cuanto a las categorías de estudio (Huberman, 1994). Esto favorece nuestro trabajo ya que al estudiar el caso se podrían hallar categorías que no nos hemos planteado previamente.

Dentro del enfoque cualitativo, concebimos a la **investigación transeccional descriptiva** como aquella que ubica, categoriza y proporciona la visión de un fenómeno, contexto o comunidad en un determinado momento, es decir que no hay una óptica histórica. De este modo, brinda una imagen amplia acerca del fenómeno y por ello sirve como base para futuras investigaciones. Se trata de un estudio puramente descriptivo y como tal no presenta hipótesis, normalmente. En caso que alguna investigación las establezca, estas también son de carácter descriptivo. Tampoco muestra influencias de una variable sobre otra ni pretende profundizar en el por qué del fenómeno analizado (Salkind, 1998; Hernández, 2003).

Dentro de la lógica del nivel de investigación, hallamos al **estudio de caso** estrechamente vinculado debido a que se espera que aborde un caso particular cuya unicidad sea relevante, significativa, de interés. Se trata del estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad. Esta visión parte de un enfoque cualitativo, sin embargo, también pueden abordarse desde lo cuantitativo. La diferencia (y el enfoque por el que optamos) radica en que desde lo

cualitativo se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales; ya que la investigación hecha se realiza a profundidad (Stake, 1998; Gomm, 2000). Inclusive, en general, la información cualitativa obtenida es prioritaria y preferida a través de este método, antes que la cuantitativa (Gomm, 2000).

El estudio de caso tiene como ventaja la posibilidad de enfocarse en un sólo fenómeno, lo que permite un acercamiento estrecho y la posibilidad de una gran recolección de datos detallados. Además, aunque no plantea una hipótesis, sugiere direcciones para estudios subsecuentes. También es importante reconocer los límites del estudio de caso. Por un lado, si bien se profundiza, no se tiene una gran amplitud sobre el tema. Los aspectos periféricos al centro de la investigación tendrían que ser abordados en futuras investigaciones. Además, la unicidad del caso no permite realizar generalizaciones de los hallazgos (Kerlinger, 2002).

3.3. Establecimiento de categorías de análisis

Al desarrollar una investigación cualitativa, se establecen **categorías de análisis** que permiten realizar un acercamiento planificado y guiado al caso de estudio. Estas categorías de análisis están formuladas en función al objetivo planteado y considerando nuestro caso a estudiar: el personal docente del colegio Waldorf-Lima.

Señalamos que las categorías son básicamente referenciales y por lo tanto, se abre la posibilidad de hallar y replantear categorías según se profundice en el caso concreto. Para el desarrollo de esta investigación se han planteado las siguientes categorías y subcategorías de análisis.

Cuadro 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante
Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas
Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas

Fuente: elaboración propia.

Al considerar estas categorías, establecimos los métodos y técnicas que consideramos apropiados para la obtención y análisis de información; los cuales explicaremos con mayor detalle más adelante. Sin embargo, a modo de síntesis, presentamos la matriz de coherencia diseñada para esta investigación.

Cuadro 2. Matriz de coherencia

Objetivo	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos
Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes	Participación docente en la toma de decisiones	Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante 	Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)
		Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas • 	Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)
		Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas 	Observación Cuaderno de observación (2 reuniones) Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)

Fuente: elaboración propia.

3.4. Descripción del caso

En el caso de nuestra investigación, hemos optado por analizar una escuela Waldorf. En Lima, existen cuatro colegios que profesan la Pedagogía Waldorf. Sin embargo, optamos por uno de ellos: el Colegio Waldorf – Lima, el cual es la primera escuela de este movimiento y la más consolidada en nuestro país. Ahora, no vamos a detenernos en la institución en sí misma, sino en sus profesores. Así, concretamos que nuestro **caso** será el personal docente del Colegio Waldorf-Lima, organización educativa privada ubicada en el distrito de La Molina, en Lima. Este centro tiene actualmente 25 años de labor.

Esta escuela presenta ciertas características que debemos explicar sobre la ideología institucional y el modelo organizativo. Ello permitirá una mejor comprensión de la información en general, especialmente de la brindada por los entrevistados, porque el modelo organizativo, la participación docente y todos los aspectos pedagógicos se basan en la Antroposofía.

La Antroposofía se describe a sí misma como una ciencia espiritual, la cual fue desarrollada por Rudolf Steiner, y tiene por principio fundamental el reconocimiento del ser humano a partir de una trimembración. Así, el hombre tiene un cuerpo físico referente a la materia, al ser tangible; un cuerpo etérico, aquello que impregna al cuerpo físico y brinda la vida; y un cuerpo astral o de sensaciones, el cual permite que el hombre sienta las emociones, deseos, etc. Junto a estos tres cuerpos existe el Yo o la Individualidad, la cual integra y articula a los tres cuerpos y es lo que vincula al ser humano con lo trascendente y lo distingue de los demás seres vivos. Además de estos tres elementos existen tres fuerzas constitutivas: la voluntad, el habla y el pensamiento; las cuales se desarrollan principalmente en los tres primeros años de vida y evolucionan en función a periodos de siete años (septenios). Sobre la base de ello se constituye la Pedagogía Waldorf, la cual busca un sano desarrollo del ser humano otorgándole a la persona lo que necesita según las características evolutivas de la trimembración humana y sus fuerzas

constitutivas en cada uno de los septenios sobre la base de los valores de libertad, respeto y espiritualidad (Crottogini, 2005). Es por ello que para la Pedagogía, el conocimiento profundo de los tres primeros septenios son elementos clave. Veremos algunos aspectos clave que pueden dar una idea de la complejidad que implica esta Pedagogía basados en Carlgren (1989) y Crottogini (2005).

En el primer septenio, se da la base de la salud personal debido a que se da la formación de los órganos. Este hecho demanda el correcto desarrollo de una de las tres fuerzas constitutivas del hombre: la voluntad, es decir el querer, la acción. Es por ello que el movimiento resulta una característica indiscutible en los niños en esta etapa. Es posible asociar esta etapa con la Grecia Clásica, en la que la educación se realiza a través del cuerpo. De ahí la importancia de la Gimnasia.

En el segundo septenio se inicia la escolarización propiamente dicha. Anteriormente, la libertad para el movimiento y el juego resultan indispensables. La imitación espontánea del adulto es la base de la educación. En cambio, en el segundo septenio, se instituye la figura del profesor, pero no como una autoridad impuesta o admirada por el hecho de ser un adulto. El profesor se convierte en una autoridad sobre la base del amor. Es un ser querido y tal hecho le otorga autoridad y le convierte en alguien digno de ser imitado. Es en esta etapa donde la socialización con sus pares cobra mayor fuerza y el aprendizaje se hace significativo básicamente desde su aspecto social. Ambos hechos, el profesor como autoridad amada y la revalorización de sus compañeros se basan en el impulso que cobra otra fuerza constitutiva, el sentimiento. El trabajo de los aspectos anímicos de los niños se debería volver una de las cuestiones prioritarias para el profesor y los padres. Por lo tanto, el trabajo cooperativo y coherente de ambas figuras adultas es vital para el niño. Esta etapa es vinculable con la Roma Clásica, donde la educación sucede mediante la retórica, el habla, una educación principalmente anímica. Es por ello que el profesor debe plasmar imágenes creadas desde lo oral que apunten al adecuado desarrollo del niño.

En el tercer septenio, aparece el despertar sexual. Además, el adolescente empieza a desarrollar una valorización real de sí mismo y de su entorno. Su pensamiento, la tercera fuerza constitutiva del ser humano, adquiere un papel preponderante en esta etapa de desarrollo. Se trata de una etapa crucial donde se despierta y consolida lo trabajado en los septenios anteriores y donde afirma las bases de su identidad; la cual debe enfrentarse al individuo en sí y a su entorno íntegro: amigos, familia, sociedad. Esta etapa puede relacionarse con la Edad Media y su transición hacia la Modernidad, donde a través de la memoria se desarrolla la educación. Es la época de los letrados y de un fuerte vínculo espiritual.

Aparte de los aportes de la Antroposofía a la educación, ha tenido influencia en diversos aspectos de la vida humana como arquitectura, economía, agricultura, medicina entre otros, incluyendo un postulado sobre un nuevo orden social que fue planteado en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial.

Steiner (1920) reconoce tres sectores o esferas en la vida de las sociedades: la esfera de la vida cultural-espiritual, la económica y la jurídico-política. Desde el s. XV, las sociedades han centralizado el manejo de estas tres esferas de manera que solo un grupo reducido toma las decisiones ya sea que se trate de un estado autoritario o uno democrático. Por ello propuso una “triformación” que considera las tres esferas sociales que coexisten y que deben ser gobernadas con independencia recíproca. En síntesis, esta triformación social se construye sobre tres breves principios:

- Libertad espiritual en la vida cultural
- Igualdad democrática en la vida jurídica
- Fraternidad social en la vida económica

Esto significa que el hombre común debe tener una participación activa en las diferentes esferas, las cuales estarían descentralizadas para facilitar el acceso y las funciones del ciudadano. El estado sería un simple facilitador, un organizador; puesto que sus funciones estarían limitadas al máximo (Steiner, 1920; Carlgren, 1989).

Al tener esta teoría como cimiento, Steiner construye la primera escuela Waldorf, cuya forma de organización busca la descentralización de funciones y responsabilidades análogas a las tres esferas sociales. Con el tiempo y en cada una de las escuelas Waldorf se han presentado variantes, sin embargo persiste la base de la triformación. Así existe siempre un grupo de personas encargadas de lo administrativo y legal (esfera jurídico-política), otro grupo responsable de lo económico y finalmente el grupo pedagógico (esfera cultural-espiritual) (Wendt, 1998).

Para aterrizar en el caso concreto del Colegio Waldorf-Lima, observamos que el director, uno de los docentes, es parte del grupo administrativo y su cargo es representativo para fines externos a la organización (por ejemplo, trámites ante los organismos del Ministerio de Educación). Este cuerpo administrativo está integrado además por personal docente y no docente, donde los docentes son los responsables principales.

Existe un grupo encargado del aspecto económico del colegio el cual es llamado Consejo. Cuenta con la participación de padres de familia, personal administrativo y docentes. Además, existe la Junta General de Maestros conformada por la totalidad de docentes. Se encarga principalmente de los aspectos pedagógicos de la organización.

Los tres organismos tienen un alto nivel de independencia sin embargo existe un diálogo constante entre ellos gracias principalmente a la presencia de docentes en todos ellos. Y es que a nivel institucional, el organismo más importante es la Junta de Maestros ya que las decisiones institucionales son tomadas por sus integrantes y se procura que tales decisiones sean el resultado de acuerdos por consenso.

3.5. Técnicas e instrumentos

Sobre la base del problema formulado y el paradigma investigativo en el que nos enmarcamos, se desarrolló una investigación de tipo cualitativo. Por ello, emplearemos la técnica de entrevistas con docentes y la observación de reuniones de la Junta General de Maestros.

La **observación** nos llevó a una mejor comprensión del caso ya que el investigador cualitativo registra detalladamente los hechos del fenómeno o realidad, mediante la descripción de personas, eventos y culturas desde un punto de vista holístico (Stake, 1998; Moyles, 2002). Tal registro debe ser descrito de la manera más objetiva posible para su posterior análisis. Tanto el registro como el análisis se realizó en función a las categorías establecidas y relevantes para el objetivo de la investigación (Stake, 1998). Es por ello, que observamos dos reuniones; las cuales se registraron en un *cuaderno de observación* (anexo 1). El propósito fue obtener información sobre los procesos para la toma de decisiones y la estructura de las reuniones de la Junta General. Este instrumento señala la fecha de la reunión, temas tratados, docentes asistentes y descripción de los eventos de la reunión en función a la categoría “Procesos para la toma de decisiones”.

Mencionamos que debido a que el investigador forma parte del cuerpo docente del colegio y que participa de estas reuniones, se llevó a cabo una observación participante⁹. La credibilidad de la información obtenida mediante este método se basa en la grabación en audio de la totalidad de las reuniones observadas. De esta forma, se tuvo un registro de los diálogos y procesos además de la observación que se desarrolló en el momento mismo de las reuniones.

Sin embargo, la observación sería insuficiente para profundizar en el tema. La **entrevista**, por lo tanto, resulta sumamente útil para obtener las observaciones e interpretaciones de otros sobre el fenómeno o realidad investigada. Se trata de una conversación directa y confidencial ya sea formal o informal que busca obtener ciertos tipos de datos e informaciones que muchos sujetos no facilitarían por escrito (Coloma 2007). Además, se descubren y reflejan las diversas perspectivas que los sujetos tienen de modo que se pueda construir una descripción analítica lo más objetiva y real posible. Ahora, ya que cada persona entrevistada ha pasado por experiencias únicas, no se puede pretender una homogeneización a partir de preguntas exactamente iguales para todos.

⁹ Observación participante es una variante de la técnica en la que el observador es parte del fenómeno a investigar (Berg, 2006).

Por ello, se recomienda que el investigador posea unas pocas preguntas que le permita libertad y espontaneidad para no restringir las respuestas (Stake, 1998). De ahí la decisión de optar como instrumento de investigación por una *guía para entrevista semi-estructurada*¹⁰ (anexo 2). Empleando este instrumento se recogió información sobre las tres categorías de estudio.

- Participantes en la toma de decisiones
- Tipos de decisiones tomadas
- Procesos para la toma de decisiones

La guía de entrevista semiestructurada registra además, datos del informante como cargo, años de experiencia, la fecha en la que se realiza la entrevista y el código con el que se hará referencia a sus citas respectivas en el análisis de datos.

Sobre la base de la matriz de coherencia, desarrollamos la siguiente matriz en la que se contemplan los ítems que se utilizaron como base para la construcción de la guía de entrevista semiestructurada.

¹⁰ Este instrumento se construye bajo la modalidad de entrevistas semiestructuradas; las cuales se caracterizan en que las preguntas, el seguimiento de los temas puede variar según el criterio del investigador (Hammer, 1990).

Cuadro 3. Formulación de ítems

Objetivo	Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes	
Categorías	Subcategorías	Ítems
Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante 	¿Qué grupos identifica respecto a la participación docente para la toma de decisiones?
Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas 	¿Qué temas se tratan en las juntas de maestros? ¿Qué tipos de decisiones suelen tratarse en las juntas? Los temas que no son tratados en las juntas ¿dónde y cómo se resuelven?
Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas 	¿Cómo surge un tema a tratar entre los maestros? ¿Cuál es el desarrollo de los temas? ¿Qué sucede si alguien no está de acuerdo con la propuesta de decisión / decisión? Si surge un conflicto, ¿cómo se asume y desarrolla? ¿Cómo se llegan a establecer acuerdos entre los profesores?
	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las subcategorías 	¿De qué forma participan los docentes en la toma de decisiones institucionales?

Fuentes: elaboración propia.

Podemos argumentar la credibilidad de la información al resaltar el hecho de que son entrevistas individuales a profundidad de cuarenta y cinco minutos de duración aproximadamente. Todos estos elementos son criterios que buscan constatar la credibilidad de la información que se obtenga por este medio.

Actualmente, el personal docente del colegio está conformado por 30 miembros. De este total, seleccionamos un grupo de ocho personas para que sean los **informantes** de nuestra investigación considerando los siguientes criterios:

- Un mínimo de cinco años de permanencia en el colegio
- Diversidad de perspectivas del personal docente: 1 docente de inicial, 3 de primaria y 4 de secundaria¹¹
- Cargo actual o pasado de porta agenda¹² de las reuniones de la Junta General de Maestros

Las características de los docentes seleccionados resultaron las siguientes:

Cuadro 4. Caracterización de informantes

Código	Función	Nivel	Tiempo en el colegio
E01B	Tutoría	Secundaria	5 años
E02B	Docencia	Primaria	14 años
E03B	Docencia	Primaria	17 años
E04B	Tutoría	Inicial	5 años
E05B	Tutoría	Primaria	8 años
E06B	Docencia	Secundaria	10 años
E07B	Docencia	Secundaria	10 años
E08B	Docencia	Secundaria	5 años

Fuente: elaboración propia

¹¹ El pensamiento de cada docente varía según el nivel de estudios en el que se desarrolle pues probablemente observará a la institución en función a la labor que desempeña y las situaciones que enfrenta.

¹² Porta agenda es la persona encargada de dirigir las reuniones de la Junta General de Maestros en las escuelas Waldorf.

En síntesis, las técnicas, instrumentos y fuentes de nuestra investigación quedarían así:

Cuadro 5. Relación entre técnicas, instrumentos y fuentes

Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Entrevista	Guía de entrevista semi-estructurada	8 docentes
Observación	Cuaderno de observación	2 reuniones

Fuente: elaboración propia.

Es importante que en la investigación se cuide la **fiabilidad** de la información; ello quiere decir que debemos conseguir y mantener relaciones negociadas para obtener contextos favorables que den la seguridad suficiente a los informantes para que su colaboración sea real (Huberman, 1994; Valles, 1997).

En nuestro caso realizamos una exposición ante todos los profesores acerca de los aspectos principales del plan de investigación: problema de investigación, objetivos e instrumentos para la recopilación de información. El fin de ello fue solicitar la colaboración general de los docentes e informarles acerca de la investigación y, de esta forma, conozcan con claridad lo que se persigue con ella. Adjuntamos a esta presentación un resumen del plan de tesis.

Además, se entregó una carta compromiso a la Junta General de Maestros y a los docentes informantes en la que aseguramos el anonimato del personal, la no difusión de las grabaciones de audio y el borrado de éstos una vez finalizada la investigación. Con todo ello, se busca que los informantes reduzcan los niveles de ansiedad, desconfianza, entre otros y la información que brinden sea confiable.

Antes de la aplicación de ambos instrumentos llevamos a cabo pruebas de validación. De esa forma buscamos que la información que obtengamos mediante estos instrumentos sea confiable.

El instrumento de observación y la guía de entrevista fueron sometidos a una prueba de expertos. Para ello se pidió la colaboración de Luis Sime, profesor de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien emitió un informe de juicio de expertos el 3 de setiembre de 2007.

En general, informó que tanto la forma como el contenido de los instrumentos guardan coherencia con el objetivo y tema de investigación. Sin embargo, manifestó algunas sugerencias. En el caso del cuaderno de observación comentó anotar el tiempo que toman los puntos a tratar en la agenda de las reuniones para ver el tiempo dedicado a ciertos tipos de temas.

En cuanto a la entrevista hizo las siguientes observaciones:

- Mayor precisión en la pregunta No. 10 sobre tipos de participación por parte de los docentes. Para ello, complementamos la pregunta mediante ejemplo.
- Emplear preguntas sobre incidentes críticos que los entrevistados pudieran recordar y ejemplificar sus comentarios. Esto lo incorporamos como repregunta para los ítems sobre conflictos y logro de acuerdos.
- Incluir marcadores temporales en las preguntas. En este caso, al ser nuestra investigación transeccional nos interesa el proceso de toma de decisiones en la actualidad. Por ello no incluimos marcadores temporales.
- Realizar una pregunta donde el entrevistado exprese sus impresiones y sensaciones sobre el proceso de toma de decisiones. Consideramos que ayudaría a cerrar la entrevista y por ello la incluimos como pregunta final.

Considerando estas observaciones, además realizamos una entrevista piloto para la guía de entrevista. La persona que colaboró para este piloto fue un profesor del colegio que cuenta con las características de los informantes. El piloto fue ejecutado el 12 de setiembre de 2007 en la sala de entrevistas del colegio. La entrevista duró aproximadamente 45 minutos y el informante piloto comprendió las preguntas formuladas y las respondió refiriéndose a todas las subcategorías deseadas. Solamente hubo una interrupción debido a un incidente técnico: la grabadora digital

se apagó por falta de energía. Aparentemente, el modo grabación consume más energía que el de reproducción. Por ello se tuvo que cambiar las baterías y replantear una pregunta. Se tomó nota del incidente para las entrevistas siguientes y así usar baterías nuevas para cada una de ellas.

Durante la etapa de aplicación de los instrumentos, se procedió a realizar la observación de las reuniones. Previamente a la observación de las reuniones, entregamos la carta de compromiso a la portagenda de la Junta General. Las reuniones observadas fueron consecutivas en la segunda y tercera semana de setiembre de 2007. Antes de que estas iniciaran, recordamos el propósito de la investigación y avisamos que se grabarían en audio.

En cuanto a las entrevistas, cada uno de los informantes fue contactado personalmente y se solicitó su colaboración voluntaria. En esa ocasión se describió como se realizaría la entrevista y se recordaron los objetivos de la investigación presentados en la reunión que sostuvimos con la Junta General. También coordinamos una fecha y hora para la entrevista. El día acordado se entregó una carta en la que se solicita conformidad del docente con la grabación en audio digital de la entrevista, aseguramos la confidencialidad de la información y en la que nos comprometemos a borrar el audio un mes después de sustentada y aprobada la tesis.

Planificamos realizar las entrevistas en una sala de entrevistas que está en las instalaciones del colegio. Es una habitación pequeña, confortable, cálida y silenciosa. Permite la privacidad necesaria para la realización de la entrevista. Sin embargo, durante la realización de las entrevistas se utilizaron diversos lugares donde los docentes se sentían cómodos y suelen trabajar (oficina, taller, salón propio). Solamente en un caso uno de estos lugares no fue el más apropiado ya que se presentaron dos interrupciones. Sin embargo, en todos los casos logró hacerse la entrevista en el tiempo concebido aproximado.

La mayoría de las entrevistas fueron llevadas a cabo en la segunda quincena de septiembre de 2007. Un informante no pudo ser entrevistado en estas fechas debido a que pasaba una serie de problemas personales

y familiares. Sin embargo, se contó con su colaboración en la segunda semana de octubre de 2007.

3.6. Procesamiento y análisis de la información

Para **procesar la información** recopilada realizamos transcripciones. Así, se obtuvieron 10 textos: 8 entrevistas y 2 descripciones de reuniones. Cada uno de estos textos fue codificado. Dentro de cada texto, además, cada voz o acción producto de algún docente recibió también un código para su reconocimiento. Luego, cada línea del texto fue numerada.

Después, la información fue organizada en función a las categorías planteadas inicialmente. En el camino se hallaron nuevas categorías que fueron incorporadas según su relevancia para el objetivo operativo de la investigación.

Todo ello está en el marco del **análisis cualitativo de datos**, en el cual primero se buscan contenidos que se repiten y que permiten establecer ejes temáticos y categorías más precisas que las intuidas inicialmente. Luego, se establecen relaciones entre las dimensiones y categorías estudiadas dentro de lo posible. Después se procede a la teorización, la cual puede ser de tipo proposicional porque se relacionan los elementos observados en el caso y se formulan como válidas para los casos similares (León y Montero, 2003).

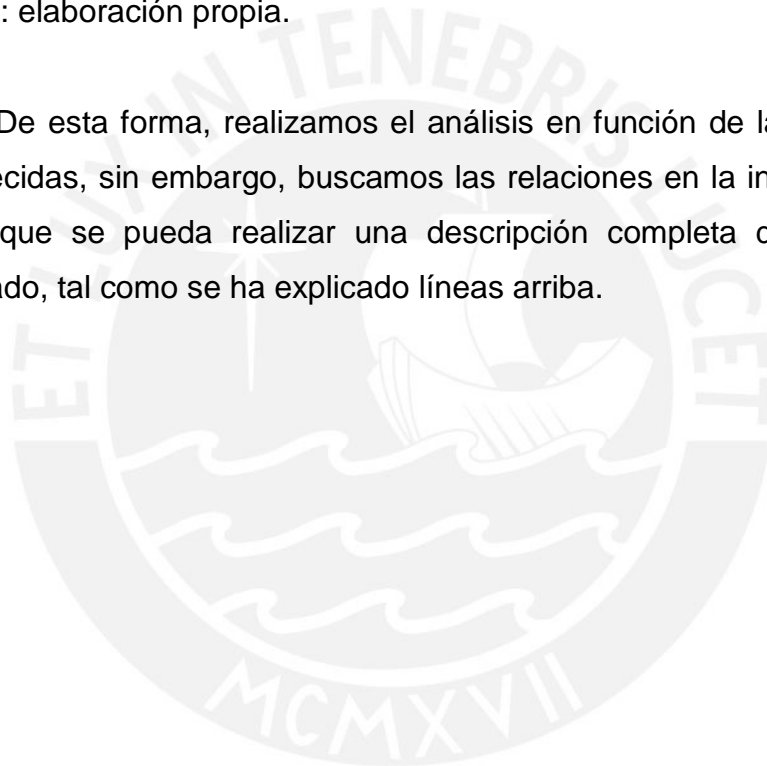
Para la organización y análisis de la información recolectada elaboramos un instrumento en función a ejemplos mostrados por León y Montero (2003). Dicho instrumento es un *cuadro de análisis de datos cualitativos*, el cual mostramos a continuación.

Cuadro 6. Cuadro de análisis de datos cualitativos

Categoría	Subcategorías	Código	Texto	Observaciones

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, realizamos el análisis en función de las categorías establecidas, sin embargo, buscamos las relaciones en la información de modo que se pueda realizar una descripción completa del fenómeno estudiado, tal como se ha explicado líneas arriba.



Capítulo IV

Sentido del conocimiento organizativo en los procesos de participación docente para la toma de decisiones

En pocos contextos hemos observado un modelo de gestión escolar en el que los docentes tengan un papel tan relevante y no presenten estructuras jerárquicas tradicionales y estáticas. Por ello creemos sumamente importante mostrarlo como una alternativa interesante y valiosa para la búsqueda de la autonomía escolar y de la revalorización de la figura docente en nuestro país en pos de la mejora constante de la calidad educativa.

Como mencionamos anteriormente, las escuelas Waldorf en el mundo tienen a modo de base organizacional la propuesta original de Rudolf Steiner, un modelo horizontal que descansa en las manos de actores educativos. Sin embargo, no todas las escuelas Waldorf han

logrado alcanzar plenamente los principios de la triformación social¹³. Incluso, el camino hacia esa meta difiere de escuela a escuela. Pudimos conocer esto en un congreso sobre Pedagogía Waldorf en el cual participamos en el mes de julio de 2007 en México. Allí aprovechamos para conversar con docentes Waldorf de diferentes países sobre la organización escolar y nos dimos cuenta que en algunos casos han decidido tener la presencia transitoria de un director y de coordinadores mientras que en otro caso se decidió avanzar mucho más y se tomó la decisión de encargar funciones administrativas institucionales a los padres de familia.

Es por ello que consideramos pertinente iniciar el análisis del caso con una descripción de las características propias de la gestión del colegio Waldorf Lima, las cuales se han revelado a partir de las observaciones y entrevistas realizadas. Continuaremos el análisis desde las categorías de análisis: los tipos de decisiones tomadas, los participantes en la toma de decisiones y los procesos para la toma de decisiones. A lo largo de toda la descripción se señalan las relaciones establecidas entre las categorías y los aspectos que las conforman.

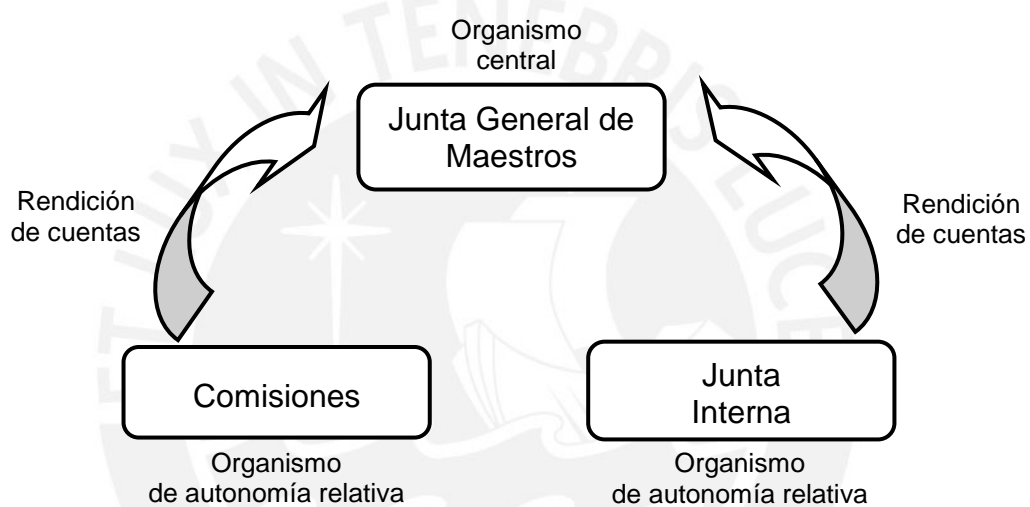
4.1. Organización de la gestión en el colegio Waldorf Lima

En general, el Colegio Waldorf Lima consta con un organismo conformado por la totalidad de docentes al que se le denomina Junta General de Maestros, donde todos tienen facultad de participación, aunque *algunos tienden a participar más en lo real* (E07B). Además, existen una serie de comisiones que también están conformadas por docentes. Ellas se encargan de las diversas actividades pedagógicas, administrativas y económicas que involucra la vida del colegio. Finalmente, existe otro grupo de docentes que conforman la Junta Interna, la cual trata temas diversos que podrían ser *sensibles a los maestros* (E04B) como la supervisión del desempeño laboral, contratación y despido del personal, elaboración del presupuesto anual.

¹³ Ver “Descripción del caso” en el capítulo anterior.

Tanto las comisiones como la Junta Interna tienen la obligación de dar un informe de su trabajo ante la Junta General, la cual se puede pronunciar a favor o en contra de las decisiones tomadas. Estos organismos *tienen poder de decisión pero al final tienen que llevar [sus decisiones] a la Junta General (E06B)*. Por lo tanto, las comisiones y la Junta Interna tienen una autonomía relativa respecto a sus decisiones (figura 1).

Figura 1. Relación de organismos del colegio



Fuente: elaboración propia.

Observamos que esta autonomía relativa en la toma de decisiones se desarrolla sobre la base de la confianza otorgada por los docentes ya que estos son elegidos o corroborados por la Junta General de Maestros.

... porque [la autonomía en las decisiones] también se basa en la confianza ah... que deposita la Junta de Maestros al designar a los miembros del comité, uno confía que van a hacer bien su trabajo en este caso (E01B)

También hallamos que las comisiones tienen una dinámica de trabajo muy sencilla y libre. Los miembros de las comisiones y de la Junta Interna acuerdan cuándo reunirse. Una vez reunidos discuten los temas que requieran atención, toman una decisión y se encargan ellos mismos

de su ejecución. Si consideran que la decisión a tomar requiere del conocimiento o la opinión de todos los docentes, llevan un informe a la Junta General de Maestros.

Las comisiones cumplen funciones a nivel pedagógico, técnico y administrativo. De ahí que el tipo de decisiones que toman está en relación con sus funciones. Por ejemplo, la comisión de mantenimiento toma decisiones sólo de tipo técnico (limpieza, preservación de infraestructura).

Por otra parte, la Junta Interna, al igual que la Junta General de Maestros llega a tomar decisiones de todo tipo: pedagógicas, administrativas, técnicas. La diferencia está en que las decisiones que se deben tomar en la Junta Interna pueden ser “controversiales” o delicadas y por lo tanto, no son discutidas entre todos los docentes en la Junta General.

...porque hay aspectos que son incómodos o levantan mucha polémica, ¿no? Entonces, simplemente no sería práctico discutirlo entre todos [...] mira, por ejemplo, evaluación de los profesores... Eso no lo vas a hacer delante de todos y con él [el profesor evaluado] presente, ¿no? Para eso está la Junta Interna. (E08B)

La Junta General de Maestros tiene una dinámica y estructuras más complejas. Sus reuniones se dan todos los jueves y consta de dos momentos: el pedagógico y el técnico.

En el primero de ellos, los docentes aprenden o repasan los principios de la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía. Para ello realizan la lectura y discusión de documentos escritos por Rudolf Steiner. Ello sirve para profundizar conocimientos y preparar a los docentes nuevos. Se trata de un momento de la Junta General que genera un espacio para el aprendizaje y reforzamiento de los aspectos ideológicos de la organización.

...se lee, se discute se, se conversa sobre la parte ideológica de la pedagogía [...] el saber por qué se hacen ciertas cosas pedagógicas y un poco como que [a] los [profesores nuevos]...les abre para enterarse de cómo es la pedagogía y a los

que ya están enterados como para reasumir y mantenerse a flote en esta corriente (E03B)

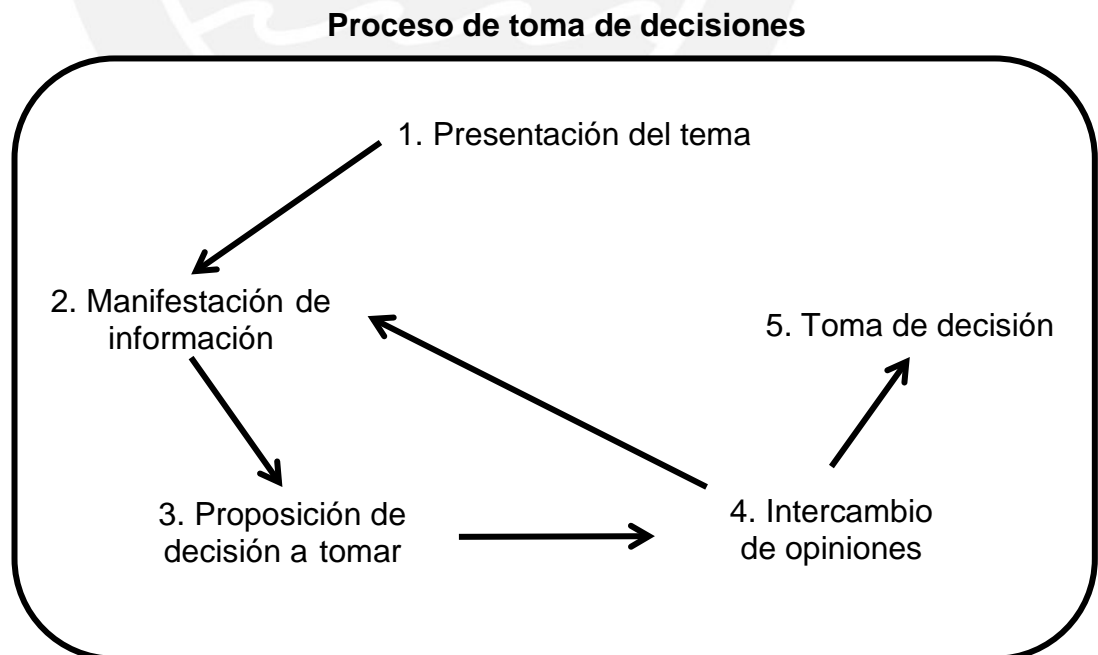
El momento técnico es el espacio para la discusión y toma de decisiones respecto a las situaciones institucionales. Notamos que este momento tiene la siguiente estructura establecida:

- Retrospectiva. Se trata de realizar observaciones de carácter evaluativo acerca de las actividades realizadas en el colegio como teatros, puertas abiertas, reuniones generales de padres de familia, actividades de integración para la comunidad escolar, entre otros.
- Puntos. Son los temas que están pendientes en la agenda de la Junta General y se discuten en el momento con la intención de tomar una decisión al respecto. En el desarrollo de esta parte observamos las etapas siguientes:
 - Presentación del tema o punto de agenda a discutir. Esta presentación la realiza la porta-agenda, persona que dirige y organiza la reunión, o el docente interesado en discutirlo.
 - Manifestación de información. Una vez presentado un tema se invita a los docentes presentes en la reunión a dar toda información que pueda ayudar a dar *una imagen de la situación* (E01B); es decir, generar una visión lo más completa y objetiva posible del tema y de la situación en la que se enmarca dicho tema.
 - Proposición de decisión a tomar. Uno o varios docentes empiezan a dar alternativas para solucionar el tema.
 - Intercambio de opiniones respecto a la propuesta realizada. Se analiza la o las propuestas. Estas pueden ser complementadas u objetadas. En caso de no encontrar alguna de las propuestas lo suficientemente satisfactoria, se regresa al segundo punto pues se considera que la *imagen* no ha sido bien elaborada. Dependiendo de cuán urgente sea resolver el tema, se puede suspender la discusión y continuar en otra ocasión.
 - Toma de decisión. Una vez que el intercambio de opiniones finaliza se pasa a tomar una decisión; lo cual podría implicar la

generación de una nueva discusión para planificar las acciones que se deben llevar a cabo. También puede pasarse a delegar esta planificación en algún docente o comisión a la cual le compete el tipo de decisión tomada (figura 2).

- Informes. Se presentan los informes de diversas comisiones. En caso que exista un desacuerdo con las decisiones tomadas por alguna comisión se plantea una decisión alternativa. En ese momento se puede llegar a una decisión rápida. En caso que no sea así, queda como tema pendiente para discutir en una siguiente reunión en Puntos.
- Correspondencia. La secretaria de la Junta General, quien toma nota de los acuerdos y decisiones tomadas a lo largo de toda la reunión, da lectura a las cartas y documentos que son de interés a todos los docentes o que requieren una respuesta a nivel institucional. Nuevamente, si no es posible tomar una decisión rápida, se discute posteriormente en Puntos.

Figura 2. Etapas de procesos de toma de decisiones



Fuente: elaboración propia.

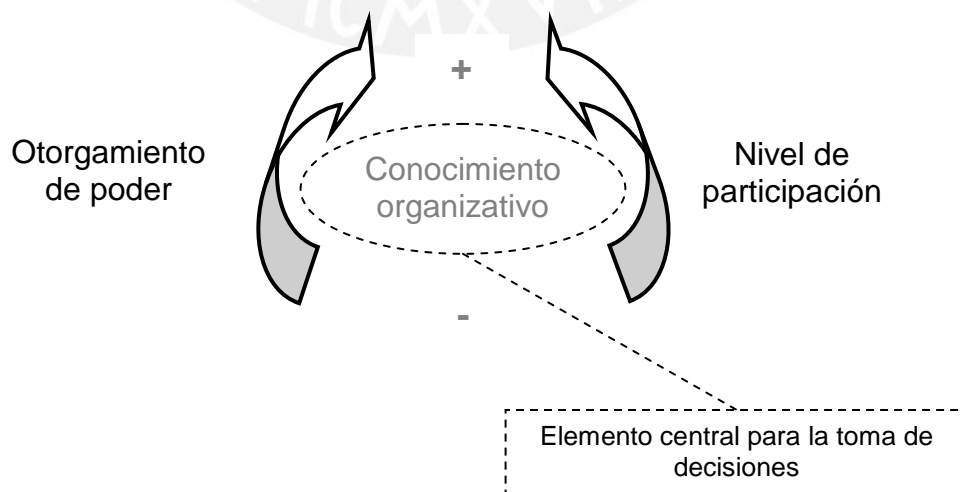
Observamos que la Junta General de Maestros cuenta con una estructura compleja y elaborada; y que tanto las comisiones como la Junta Interna deben rendirle cuentas; ya que *no hay tema que no se trate en la Junta [General]* (E02B). Por estas razones, se convierte en el espacio principal para la participación y la toma de decisiones institucionales. De ahí que para nuestro análisis principalmente discutamos en torno a este organismo escolar.

4.2. El conocimiento como elemento de poder y participación

En la dinámica de la toma de decisiones, todos los docentes pueden participar por igual; es decir que todos tienen voz y tienen voto porque los docentes buscan *una forma de igualdad en el hablar* (E03B). Sin embargo, el proceso de toma de decisiones y la participación de los docentes son guiadas por aquellos que tienen un mayor conocimiento sobre un tema determinado.

Hallamos que el conocimiento puede levantarse como un elemento que tiene un gran impacto en la participación de los docentes y también puede convertirse en la base del poder otorgado, considerando la concepción de poder desde la teoría micropolítica planteada, la cual explicaremos más adelante (figura 3).

Figura 3. Relación entre el conocimiento, el poder y la participación



Fuente: elaboración propia.

Notamos que el conocimiento organizativo tiene dos vertientes: una se refiere a los fundamentos ideológicos y el otro al funcionamiento y a la historia de la organización educativa. En el caso del Colegio Waldorf Lima, el conocimiento ideológico se refiere a los principios de la Pedagogía Waldorf y de la Antroposofía, bases del funcionamiento completo de la organización. Las decisiones deben orientarse en función a tales principios.

[Para llegar a un acuerdo] entramos a ver qué es lo que queremos de la Pedagogía sobre ese punto, o sea nuestra Pedagogía se acerca más a uno de los puntos [o posturas sobre el tema] y desde esa parte se empieza a fundamentar, o sea no es la fundamentación porque acaso [uno] quiere hacerlo sino es la fundamentación intentando llevar la autenticidad de la Pedagogía frente a un determinado tema (E03B)

El conocimiento ideológico se desarrolla mediante el momento pedagógico de la Junta General de Maestros, asistencia a congresos y seminarios, y lectura personal de los textos sobre Pedagogía Waldorf y Antroposofía. Estos últimos modos suceden por iniciativa de los docentes porque se sienten más comprometidos con el colegio y sus fundamentos.

[...] no conocía nada de esta pedagogía, hasta que poco a poco fui incorporándome y abriéndome a reconocer ciertas cosas que sí resultaban; porque existen profesores que vienen y no se abren a nada; entonces no están abiertas al cambio, [...] nosotros sentimos que no se identifican con el colegio (E03B)

El conocimiento funcional-histórico de la organización se refiere al conocimiento de las actividades que se realizan, los pasos y procesos de participación en las reuniones de Junta General, entre otros aspectos. Este conocimiento es producto de la permanencia de los docentes y es valorado ya que es uno de los aspectos considerados en la delegación de funciones.

Claro... porque si uno está muchos años en un lugar sabe cómo funciona, sabe lo que hay que hacer y eso te ayuda si tienes que tomar una decisión, ¿no? Te da herramientas, te da criterios para pensar y decidir. Si no, podrías tener una idea descontextualizada (E08B)

Considerando lo expuesto líneas arriba, notamos al conocimiento organizativo (funcional e ideológico) como elemento de poder respecto a la delegación de funciones y responsabilidades porque el conocimiento brinda criterios para la toma de decisiones.

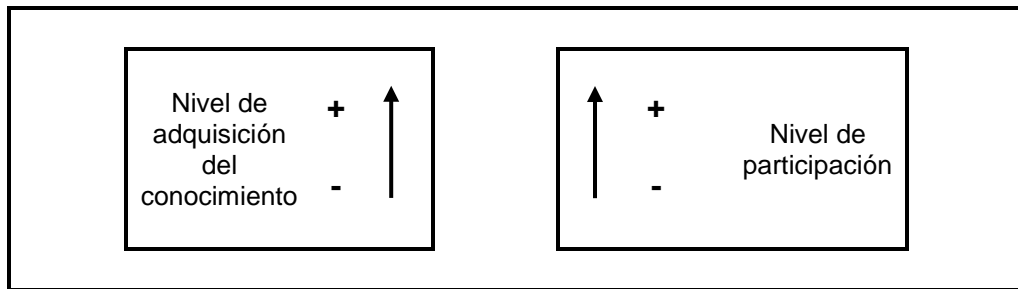
[para] tocar temas sensibles a los maestros se elige una Junta Interna que son eh... personas, profesores que gozan de la confianza de toda la Junta General [...] son profesores que tienen ya mucho tiempo en el colegio, saben del teje y maneje del colegio y tienen una noción general de lo que es la Pedagogía y hacia donde apunta, entonces el grupo de maestros le da la confianza. (E03B)

Cuando estoy en la Junta Interna [...] como que los colegas de la Junta General te dan responsabilidad; es la confianza de que tú vas a tener el criterio para poder tomar decisiones... (E04B)

Tomemos como ejemplo a la Junta Interna. El cuerpo docente reconoce en sus miembros los dos tipos de conocimientos señalados y es por ello que confía en ellos y les brindan funciones y responsabilidades sumamente importantes que llevan a decisiones de alto nivel como contratación y despido de personal, o elaboración del presupuesto anual. Si establecemos una relación entre la magnitud de la facultad de decisión en función a los tipos de decisiones que un grupo de docentes puede tomar, observamos que la confianza depositada a partir del conocimiento organizativo de los grupos o individuos otorga poder en menor o mayor medida. Desde esta perspectiva, constatamos que el poder no reposa necesariamente en una cuestión jerárquica sino que es otorgado por las personas (Bardisa, 1997; Batallán, 2003). En este caso, el otorgamiento de poder está vinculado con la adquisición del conocimiento organizativo.

Respecto a la participación, notamos que existe una relación directamente proporcional entre el nivel de participación de los docentes y su nivel de adquisición del conocimiento organizativo (figura 4). En función a esta relación, hemos encontrado diversos tipos de participantes que hemos organizado a partir de la información adquirida y los tipos de participación de Velasco (2000).

Figura 4. Relación entre el conocimiento y la participación



Fuente: elaboración propia

El primer grupo de participantes es el de los propositores de decisiones. Son personas que participan frecuentemente, tienen un muy alto conocimiento ideológico y del manejo e historia de la organización que les permite dar propuestas contextualizadas en la organización y acorde a los principios pedagógicos y antroposóficos en temas meramente educativos así como de otras áreas¹⁴.

[los propositores de decisiones se pueden identificar] por la antigüedad en el colegio, con su experiencia profesional en general, eh...con sus conocimientos con su cultura personal, con... y sobre todo con el conocimiento de las bases pedagógicas, de la Pedagogía Waldorf, por los fundamentos y por fundamentos de Antroposofía. Generalmente, eh...nosotros tenemos asesores pedagógicos en la Junta General de Maestros tenemos dos, dos profesoras y suele ser bastante influyente lo que ellos dicen eh...y...una maestra que tiene cierta antigüedad, tiende a conocer mucho de la pedagogía, realmente expone muy bien los argumentos con mucha base eh...y entonces puede influir mucho en la toma de una decisión. (E01B)

El segundo grupo está conformado por los informantes; es decir, aquellas personas que su participación consiste principalmente en dar información o manifestar opiniones que ayuden a tomar una decisión o generar una propuesta de decisión alternativa. Ellos tienen un menor dominio de la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía aunque sí una vasta

¹⁴ Recordemos que la Antroposofía manifiesta una visión del hombre y del mundo a su alrededor. Al punto que tiene impacto en diversas áreas: medicina, educación, economía, sociología, etc. Por ende, sobre la base de la Antroposofía es posible manifestar una opinión sobre prácticamente cualquier tema.

experiencia y permanencia en el colegio. Por ello es que mucha de la información que brindan proviene de su experiencia docente y de los acuerdos y acciones realizadas en las actividades, comisiones y juntas anteriores.

[...] gente que conoce de la Pedagogía pero no la domina todavía. Ha iniciado un camino pero aún le faltan elementos; sin embargo, ya llevan varios años en el colegio y tienen experiencia. Es gente que ha sido tutor, profesor de alguna materia específica, profesor en primaria y en secundaria, integrante de varias comisiones, etc. Entonces, tienen mucho que decir (E08B)

El tercer grupo está conformado por los seguidores y ejecutores; es decir las personas que se unen a una propuesta de decisión planteada, la apoyan y ejecutan las acciones involucradas una vez que se toma la decisión. Son docentes con menor tiempo de trabajo en la escuela que los de los grupos anteriormente mencionados y que tienen un conocimiento relativo o están empezando a conocer la Pedagogía Waldorf. Algunos de ellos son docentes relativamente nuevos o no están muy interesados en aprender el conocimiento ideológico. Sus opiniones y comentarios se manifiestan principalmente cuando se discute un tema que no requiere pleno conocimiento ideológico, como una actividad de integración para la comunidad.

[...] hay un grupo de profesores que a pesar de estar como mucho tiempo en el colegio, pues simplemente están en el colegio pero no tienen demasiado interés podríamos decir en dominar la pedagogía, ellos acompañan muchas veces con su silencio, muchas veces con solo decir sí, sí estoy de acuerdo pero eso es... eh... dentro del grupo de profesores fácilmente detectable (E03B)

Finalmente, los docentes generalmente nuevos que llegan a una forma de organización y trabajo no usual y no tienen prácticamente conocimientos de la Pedagogía y la Antroposofía, suelen adoptar la actitud de observadores no participativos hasta que llega el momento de manifestar el acuerdo para tomar una decisión. Decimos que son generalmente nuevos porque algún docente nuevo puede tener una

formación en Pedagogía Waldorf, lo cual le facilita la participación en las reuniones¹⁵.

hay un pequeño grupo...y digo es un pequeño grupo porque pienso que en general en las juntas hay, hay este...los colegas participan cuando tienen que decir algo pues ¿no? porque si están hablando de que se yo, de algo que yo no tengo idea, yo no voy a participar [...], pero por supuesto que todavía tenemos un pequeño grupo, muy pequeño para mi percepción que todavía está como...¿no? que tiene que ver mucho con maestros nuevos por ejemplo ¿no?, que recién han llegado, que tienen muy poquito tiempo en el colegio (E04B)

Los maestros nuevos son los que menos participan hasta que llega el momento en que conocen bien el funcionamiento de la Junta de Maestros (E07B)

Estas caracterizaciones no son fijas sino que señalan la conducta participativa predominante. Eventualmente, las personas pueden mostrar formas de participación diferentes a las habituales.

4.3. El temor y la manipulación en el proceso de toma de decisiones en relación con el conocimiento ideológico

El nivel de adquisición del conocimiento ideológico tiene dos riesgos manifiestos: el temor a participar y la manipulación de la participación. Respecto al primero notamos que algunas opiniones de los docentes son autosilenciadas durante la discusión de algún tema en una reunión de Junta General. Ellos perciben que *hay cosas que no se dicen y se quedan dentro de las personas [...]* (E06B) a pesar de que reconocen que existe *un ambiente de confianza que hace que uno pueda hablar* (E06B).

Este temor puede deberse a que el docente tiene la sensación de no poder argumentar su desacuerdo o posición debido a que no conoce el tema en discusión ni los fundamentos ideológicos de la organización educativa.

¹⁵ Velasco (2000) no reconoce un nivel de participación coincidente con este último grupo, pero se halló en las descripciones de los docentes participantes hechas por los entrevistados.

[...] a mí me pasa, que a veces tengo temor de decir algo, de opinar a... respecto a algo porque a veces siento que me faltan los elementos de juicio, los elementos de trabajo conmigo misma ¿no? Otras veces, lo que también yo eh... alguna vez he escuchado, eh... no hay suficiente conocimiento de lo que es Antroposofía [...] (E05B)

[...] entonces al no haberlo [conocimiento de Antroposofía] es muy fácil que alguien que sepa más que sea poco cuidadoso te mande de paseo diciéndote algo así como que estas fuera de foco ¿no? o sea ubícate primero ¿no es cierto? y después hablas [...] (E05B)

Si tomamos en cuenta que los docentes entrevistados no son nuevos, notamos que el temor puede estar en cualquiera de los docentes que no dominan las bases ideológicas de la organización al mismo nivel que otras personas que pueden convertirse en figuras idealizadas. Ello limitaría la participación de algunos docentes que sentirían que no tienen los elementos para refutar una idea aunque no se encuentren totalmente de acuerdo.

[Quienes dominan el conocimiento ideológico] se equivocan, son seres humanos; entonces muchas veces hemos tendido a idealizar, a tenerlos como dios pero cuando el dios se equivoca ¡Oh! Ahí venía pues el hecatombe ¿ya? Pero son seres humanos y no porque [A] diga o [B] diga o que se yo ¿no? otro diga, eh...no, no...no dejarse apabullar (E04B)¹⁶

Paralelamente a este temor que limita la participación docente para manifestar el desacuerdo, existe la percepción de que las personas dominantes del conocimiento ideológico pueden manipular al personal docente para tomar una decisión. Esto se da principalmente a partir de una experiencia pasada hace algunos años en la que no existía transparencia en el proceso de toma de decisiones y, las personas con más experiencia y conocimiento de los fundamentos ideológicos utilizaban estos recursos para argumentar a favor de las decisiones que ellos consideraban correctas o por intereses personales. Este periodo crítico devino en una reforma de la dinámica del proceso para la toma de

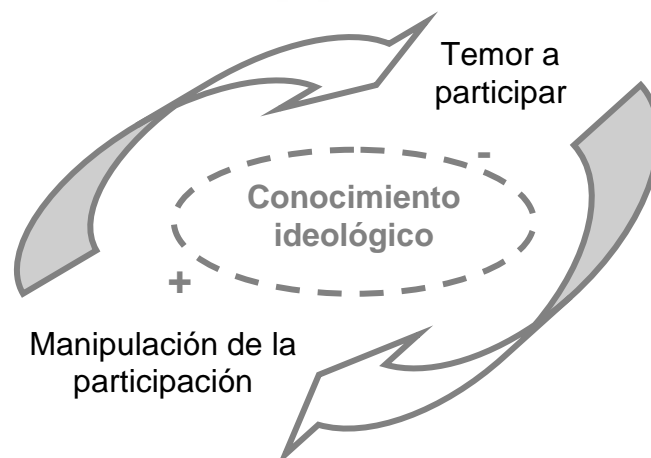
¹⁶ En este caso [A] y [B] hacen referencia a nombres de docentes del colegio.

decisiones, que dio como resultado las formas de trabajo actuales ya descritas, con el fin de tener una mayor transparencia. Además, se inició una fuerte labor de formación de los docentes en Pedagogía Waldorf y Antroposofía.

Ahora también puede ser que esta misma influencia [proveniente del conocimiento organizativo], y de hecho ha sucedido antes, sea usada según la conveniencia de la persona; como conoce tanto del asunto, entonces puede manejarlo de tal manera que puede inclinarlo un poco a su favor o a manejar las cosas como a ella le parece, entonces en una época en que la mayoría de [los miembros de] la Junta de Maestros no tenía muy claras las bases de la Pedagogía o las bases antroposóficas de la Pedagogía; estas personas un poco manejaban el movimiento del colegio de tal modo que en la Junta de Maestros se hacía lo que ellos decían. Esto ha cambiado a raíz de un estudio profundo que se está realizando eh...en el grupo de maestros y que cada quien va llegando poco a poco a las bases, a los fundamentos y se da cuenta cuando alguna persona quiere manipular el contenido en provecho propio entonces ya no sucede tanto que esta persona puede influir por lo menos ya no influye como lo hacía antes en la toma de decisiones eh...porque el...el cuerpo docente está mejor preparado, esta mejor formado y también más seguro [...] (E01B)

El dominio del conocimiento ideológico por parte de un grupo limitado de personas ocasiona el temor a la participación por parte de quienes no dominan este conocimiento y el riesgo de la manipulación en el proceso de participación en la toma de decisiones (figura 5).

Figura 5. Relación entre el temor y la manipulación



Fuente: elaboración propia.

4.4. Doble perspectiva de los espacios informales de discusión

Aún cuando los docentes reconocen que viven un periodo de mayor transparencia en el proceso de toma de decisiones, y se tiene una mejor preparación general en cuanto al conocimiento ideológico, aspecto básico que orienta su toma de decisiones, existen desacuerdos. Ello es sumamente natural desde la micropolítica que reconoce los miembros de la organización son heterogéneos y no comparten necesariamente la misma perspectiva de los aspectos a discutir (Ball, 1989; Bardisa, 1997; Álvarez, 1997). Los conflictos, manifestados por los entrevistados en términos de “desacuerdos”, se expresan y discuten principalmente en las reuniones de la Junta General.

Los docentes consideran que las discusiones durante tales desacuerdos se realizan en base a argumentos vistos desde el conocimiento ideológico y por lo tanto, no se generan tensiones a nivel personal en la mayoría de los casos. Naturalmente, el término “mayoría” implicaría la posibilidad de que algunas personas asuman las discusiones a nivel personal, lo cual generaría tensiones no manifiestas explícitamente en el discurso de los entrevistados.

[...] las disposiciones de los argumentos que plantean los maestros ya no se toman, ya no lo toman los demás a nivel personal, ¿no? como me están atacando, me están diciendo a mí, sino estamos viendo un asunto sobre el colegio que tenemos que mirar. [...] para la mayoría está bastante claro que son asuntos de colegio [...] (E01B)

Además de la Junta General; las discusiones también se llevan a espacios informales como sala de maestros, cafetería, pasillos, entre otros. Respecto a este fenómeno, hay dos perspectivas. Por una parte, existe una perspectiva negativa pues parte de una experiencia de crisis pasada, donde los docentes han percibido que las conductas manifestadas en estos espacios tenían como finalidad manipular las discusiones, crear alianzas o grupos, recurrir a herramientas de control como el chisme. Lo oculto, por ende, no es bien recibido, especialmente

en los docentes más antiguos, aquellos que vivieron la experiencia a la que nos referimos.

Eh...hemos tenido, eh, episodios y momentos en el colegio donde, este...en los pasillos se comentaba muchísimo decisiones y...y...y situaciones, este...respecto a...a decisiones que se han tomado, eh...pero eso socava un poco la...la...la, la, la como te diría pues, la...la discusión, la...la, esto, de...de...del grupo de maestros como colegio, ¿no? (Aja), este...y...y creo que eh...se trata de evitar eso, ¿no? (E02B)

En contraparte, la perspectiva positiva se refiere a la discusión en espacios fuera de la Junta General como *conversaciones entre colegas* abiertas y transparentes que se pueden dar en forma dialógica y respetuosa. En esa medida, los docentes opinan que puede ser beneficiosa para el proceso de toma de decisiones.

[...] me encuentro con otro colega y digo Uy, me preocupa tal cosa, creo que deberíamos de tomar en cuenta tal esta otra, que te parece a ti, a mi me pareció tal, deberíamos llevarlo ¿no?, entonces la siguiente junta uno lo lleva, pero lo importante es para mí que no se quede entre pasillos la cosa ¿ya? Yo creo que es sano cuando, cuando no va como en...como, como tipo, casi como chisme ¿no? mira me dijo fulanito de tal y mira que, que, que él no estaba de acuerdo y no lo dices. Ahí, eso generaría algo feo, creo que no lo hay, por lo menos yo no lo he, no lo he visto, yo estoy aquí en el paraíso, en el jardín, pero si nosotros tenemos, si yo tengo...me pasa a veces con mis colegas, tengo colegas con las que soy más cercana, entonces si tengo alguna inquietud sobre algo pues lo, lo, lo comento, nunca en son de crítica o mira como lo que dijo fulanito ¡no! Pero un poco para tratar de buscar una, algo como más claro y poder llevarlo ¿no? a donde tengo que llevarlo ¿entiendes? Y si tengo algún problema con un colega, y si tengo algo que decirle se lo digo al colega ¿ya? Porque eso también pasa que es importante, que si tenemos algo que decirle a alguien, soy de las personas... vas y se lo dices en su cara ¿no?...no shukshukshukshukshuk y después shukshukshukshukshuk, ¿no? eso no es bueno ¿ya? (E04B)

Lo que el cuerpo docente busca es generar la mayor transparencia posible y reducir a la mínima expresión o anular las herramientas micropolíticas de control.

4.5. Logro de acuerdos

Luego de haber discutido tanto en la Junta General como en ambientes informales, se debe concretar la toma de una decisión. Para llegar a ello, hemos detectado cinco formas de acuerdo.

La primera alternativa resulta ser el ideal de la Junta: el consenso total. Todos los docentes manifiestan el acuerdo de llevar a cabo determinada decisión. Observamos en las reuniones que para este punto la unanimidad se expresa explícitamente —todos los docentes presentes afirman estar de acuerdo— o implícitamente —varios docentes manifiestan su acuerdo en forma verbal o no verbal y otros simplemente no expresan inconformidad alguna—.

Otra forma de este consenso se manifiesta con cambio de postura. Es decir que alguna persona que no haya estado de acuerdo puede cambiar de opinión y unirse a la idea de la mayoría o, simplemente ceder para no obstruir el proceso, aunque no esté plenamente convencido de que la decisión a tomar sea la más indicada. Dentro de nuestro marco teórico, se describe este proceso de cambio de posición para la llegada del consenso con el fin de lograr la convergencia de creencias (Markóczy, 2001). Este fenómeno sucedería en cualquier organización que busca tomar decisiones por consenso. Lo que no encontramos en la bibliografía revisada se refiere al caso del consenso bajo observación. Este caso se da en la escuela y sucede cuando un docente no está de acuerdo y cede en su postura para que se concrete la toma de decisión; sin embargo, solicita que el tema sea revisado o evaluado posteriormente. Esto es anotado por la porta-agenda y eventualmente, ella misma lleva el tema a una posterior reunión.

O sea, las tomamos consensuadas, porque es así por consenso, pero pueda ser, te estoy hablando desde mi punto de vista personal, que haya alguna situación en el colegio por la que hay que tomar una decisión y eh...yo tenga un punto de vista diferente al que tienen mis colegas, pero escuchando el punto de vista de mis colegas yo puedo, puedo... hay ocasiones en las que yo puedo decir bueno ¿no? entiendo el punto de vista y si la mayoría está de acuerdo con eso, yo puedo dar un paso atrás y puedo acompañar [la decisión] (E04B)

Aunque el consenso es la opción prioritaria entre los docentes, en ocasiones se recurre a la votación de la mayoría. Esta medida se implantó desde la época crítica a la que refieren los docentes y no se llegaba a consenso alguno.

Cuando todos tienen que ponerse de acuerdo en algo este...al principio a nivel social ha sido muy difícil porque ha habido maestros que realmente no, que cerraban en lo suyo y no aceptaban eh...otros puntos de vista, se han generado situaciones muy tensas en junta de maestros eh...debido a estas posturas. En ese momento fue que se optó por la decisión de la mayoría cuando se llegó a un... a un punto así (E01B)

El voto por mayoría se manifiesta bajo dos modalidades. Una es el voto simple donde la mayoría decide la solución a la situación tratada. Por otro lado, también sucede que en alguna ocasión algún docente tiene un desacuerdo rotundo y aún después de que se dio la votación solicita a la porta-agenda que conste en el acta de la reunión su oposición. Además, normalmente pide que la decisión sea revisada posteriormente.

Supongo que...tienen que haber argumentos muy sólidos para que, este...la decisión de una persona, eh...frene u...u...una decisión donde el 99% eh...del profesorado esté de acuerdo, ¿no? [...] Eh...pero digamos eh...de lo que yo me acuerdo, de lo que yo es que se...se...se in, indica expresamente en...en...en...en el acta de la junta de maestros que el profesor fulano de tal está en contra de esta decisión y queda esta constancia de eso. (E02B)

4.6. En resumen

El caso analizado cuenta con un sistema de organización en la que la participación de los docentes en la toma de decisiones es potenciada convirtiendo al cuerpo docente en el responsable de la gestión educativa institucional. En este contexto, la participación docente está relacionada al conocimiento organizativo, es decir, al conocimiento sobre el funcionamiento e historia de la escuela y sus principios ideológicos. Quienes más dominen estos conocimientos tendrán un mayor nivel de participación durante las discusiones para la toma de decisiones; y, recibirán el poder otorgado por el cuerpo docente al darles

responsabilidades y funciones. Esto último se debe a la confianza depositada en el dominio del conocimiento organizativo de las personas puesto que se observan como herramientas que brindan criterios para una adecuada toma de decisiones; la cual será aquella que esté contextualizada en la historia y el funcionamiento de la organización pero, sobre todo, que esté acorde a los principios de la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía.

Ahora, encontramos que este mismo dominio del conocimiento organizativo por parte de algunos docentes lleva a dos riesgos posibles. Por un lado, la generación de un temor a participar, producida por la sensación del individuo a no tener el mismo nivel de adquisición de conocimiento que otro y por ende, no tener las herramientas para argumentar su postura. Vinculado a ello está el riesgo a la manipulación de las personas en el proceso de toma de decisiones; puesto que no todos los docentes dominan el conocimiento ideológico al mismo nivel.

Hubo un periodo en la historia de la organización en la que esta manipulación se vivió y causó un periodo crítico. En ese contexto, los pasillos y espacios informales se convirtieron en zonas de creación de alianzas, esparcimiento de rumores, entre otros. De ahí que actualmente los docentes busquen la transparencia de sus actos. Sin embargo, la discusión de temas en proceso de decisión o decisiones tomadas en espacios informales, no necesariamente son vistos como algo negativo. Estos espacios son abordados por los docentes pero bajo la imagen de un diálogo transparente entre colegas y, por lo tanto, lo expresado puede ser de dominio público.

Una vez finalizado el proceso de discusión, se deben tomar las decisiones. Para ello, se manifiestan los acuerdos bajo diversas modalidades. En la mayoría de casos predomina el consenso, el cual presenta diversos tipos especialmente cuando surge un desacuerdo. En menor medida, se realiza el proceso de votación cuando existe un desacuerdo que está demorando o entorpeciendo el proceso.

La inclinación hacia alguna de las propuestas de decisión postuladas está en función de la pertinencia con la Pedagogía Waldorf; por lo tanto, son propuestas principalmente elaboradas por los docentes dominantes del conocimiento ideológico.



Tercera parte

Discusión y recomendaciones

En vista de lo hallado hasta el momento, caemos en cuenta de que estructuras sencillas complejizan la red de relaciones culturales de las organizaciones y la micropolítica se manifiesta de una manera diferente a la que estamos acostumbrados en lo que se refiere a relaciones entre grupos como docentes y directivos.

En esta última parte que consta de un solo capítulo, iniciaremos la discusión sobre el tema de participación docente en la toma de decisiones en contextos educativos organizacionales no jerárquicos. A partir de ese punto, plantearemos algunos aspectos que puedan surgir como explicaciones iniciales que requieran profundización o cuestiones no respuestas en este trabajo debido a sus limitaciones del campo de acción y objetivos de investigación.

Finalmente, realizaremos observaciones y recomendaciones al proceso de investigación realizado para que sean considerados en trabajos futuros sobre este tema o casos semejantes.

Capítulo V

Discusión y recomendaciones

Iniciamos esta investigación con una doble finalidad. Por una parte, nos interesaba observar la importancia de la figura docente en el desarrollo y mejora continua de las organizaciones educativas, las cuales podrían convertirse en escuelas inteligentes, cuestión sumamente necesaria dentro de un proceso de descentralización. Para ello, el docente debía hacer algo más que simplemente dictar sus clases. Su participación en lo que se refiere a decisiones institucionales resultaría sumamente importante y aprovecharía el conocimiento y la información que maneja en su práctica educativa cotidiana.

En este contexto, hallamos el caso del Colegio Waldorf Lima, el cual propicia la participación de los docentes en la toma de decisiones a nivel institucional pues la escuela está dirigida por un organismo central llamada la Junta General de Maestros, el cual se reúne semanalmente para discutir y tomar decisiones pedagógicas, administrativas y financieras. Pues bien, dado este caso, el propósito de la parte empírica de nuestra investigación buscó averiguar cómo se desarrolla dicho proceso y qué elementos están involucrados en él.

5.1. Discusión general

Nos encontramos en un momento de la gestión educativa que se reconoce la necesidad de replantear la figura docente en la escuela como un elemento importante para el desarrollo de la gestión educativa (MINEDU, 2006; UNESCO, 2004) con la finalidad de tratar al docente como un verdadero profesional y optimizar su aporte a la escuela en un marco democrático (Proyecto Educativo Nacional, 2007) bajo la intención de promover la mejora continua de la escuela al reconocer, desarrollar y emplear el capital intelectual que yace en ellos a partir tanto de sus conocimientos explícitos como implícitos (Senge, 2002; Arzola y Vizcarra, 2002). Resultaría por ello necesaria la modificación de las prácticas de gestión hacia paradigmas no verticales que faciliten tal situación (Cassasus, 2000). De esta manera, personal docente preparado en contextos organizativos que impulsen su desarrollo podrían generar una mejora en la calidad educativa (Ander-Egg, 2001).

Participación docente en un contexto de paradigma gestor no linear

Justamente, el caso que analizamos fue el de una escuela que no responde a estructuras de jerarquías formales tradicionales como director, coordinadores, entre otros. Más bien se desempeña bajo la figura de la horizontalidad y la igualdad en cuanto a derechos de participación en el proceso de toma de decisiones. En ese sentido, la organización responde a los planteamientos de una perspectiva no linear-holística en la que existe una relación no vertical o jerárquica rígida que permite un mayor protagonismo por parte de los docentes, quienes son reconocidos como elementos fundamentales que podrían propiciar la innovación (Cassasus, 2000). Estructuralmente, por lo tanto, estaríamos hablando de un modelo de organización educativa flexible que brinda un ambiente propicio para el surgimiento de una escuela inteligente.

Justamente el hecho de poder intervenir en la toma de decisiones, dentro de la perspectiva de la gestión educativa, significa una participación real y significativa (Gento, 1994; Eguren 2005). Sin embargo, en la práctica, el proceso de participación no es plenamente igualitario

puesto que existe un elemento angular que influye en los niveles de participación de los docentes: el conocimiento organizativo. Éste se conforma por el conocimiento ideológico, el manejo de la Antroposofía y la Pedagogía Waldorf, y el funcional-histórico, otorgado por el tiempo y la experiencia en la organización.

El conocimiento organizativo en el proceso de participación

Según lo que hemos revisado en cuanto a gestión del conocimiento aplicado a la escuela, notamos que el conocimiento se aprecia como un insumo para su desarrollo y mejora continua de prácticas educativas. Sin embargo, el conocimiento también tiene otras manifestaciones tal como lo hemos visto.

¿Por qué este conocimiento organizativo resulta tan importante? Si somos más puntuales y notamos que los entrevistados hacen más mención a la Pedagogía Waldorf y a la Antroposofía, podemos preguntarnos ¿por qué el conocimiento ideológico resulta tan influyente en el proceso de participación? Pues bien, en la organización la cuestión ideológica está sumamente interiorizada y se busca mantenerla y actuar de forma coherente con ella; es decir que el componente ideológico se convierte en la piedra angular de las decisiones del centro. Después de todo, la participación en la gestión educativa sería inútil si es que los involucrados no conocieran las metas a alcanzar ni se identificaran con ellas (Gento, 1994; Trilla, 2001). Esta es otra característica de las organizaciones de gestión no linear-holística donde yace una visión compartida por un grupo humano.

Así, al intentar tomar decisiones que sean coherentes con la ideología institucional, las participaciones requieren una fundamentación elaborada sobre la base de dichos principios. En ese sentido, los mayores niveles de participación serán manifestados por aquellas personas que tengan un mejor dominio del conocimiento ideológico. Tal conocimiento es complementado con el de tipo funcional-histórico que brinda criterios adicionales que podrían ser útiles a la toma de decisiones. En ese sentido, el tiempo de permanencia en la organización dotaría a las

personas de un conocimiento forjado en el desarrollo del cotidiano organizativo.

Ya que el conocimiento organizativo tiene influencia en la participación de la toma de decisiones, éste podría convertirse en un elemento de empoderamiento en la medida que se facilite su difusión y la adquisición por parte de los otros miembros de la organización. En el caso específico del Colegio Waldorf Lima, ¿qué otros espacios existen para la adquisición del conocimiento ideológico aparte del momento pedagógico de la Junta General de Maestros? ¿Existe algún método sistemático que facilite la adquisición del conocimiento organizativo? En términos generales, ¿cuál es la relevancia del conocimiento organizativo en escuelas de estructuras verticales y cómo se desarrolla en el quehacer organizacional?

Relación entre el poder y la participación en la toma de decisiones

Ahora bien, ya que la organización Waldorf funciona también sobre la base de un sistema de delegación de funciones y responsabilidades (las comisiones), podríamos decir que existe una distribución de poder; si es que entendemos al poder como la facultad de decisión y acción otorgada por un grupo humano (Bardisa, 1997; Anderson, 2000). La base para dar tal poder es la confianza en el conocimiento organizativo que tienen las personas elegidas.

Ahora bien, el poder que genera dicho conocimiento organizativo no solamente se manifestaría en la delegación de responsabilidades y funciones. En el proceso de participación, una persona que domina tal conocimiento puede manipular o hacer callar a otro que no conoce o tiene un dominio menor del tema. Esto produce temor en las personas y silencia su participación. De ahí que pueda controlar consciente o inconscientemente el proceso de toma de decisiones. El grupo de docentes confiaría en el conocimiento que tiene esta persona y asumiría que su propuesta de decisión o sus observaciones sobre el punto en discusión responden a los principios ideológicos y, por ende, a las metas de la organización.

Si existen personas con un poder, aunque no sostengan ningún cargo formal, entonces tales personas se encontrarían en un nivel superior puesto que poseen algo que otros no tienen y pueden intervenir en aspectos que otros no. Planteamos por ello la idea de “jerarquías tácitas” ya que se encontrarían en un nivel superior a otros aunque formal o explícitamente no se reconozca de esta manera. De alguna forma, la idealización de la que se habló en el análisis de resultados coloca a la persona en “un pedestal”. Al colocarse por encima de otros, se generaría una jerarquía.

Si nuevamente tomamos en cuenta que las referencias al conocimiento ideológico referentes a elementos vinculados al poder son más frecuentes que las de tipo histórico-funcional, podría suponerse que el ascenso jerárquico se basa principalmente en el nivel de adquisición de conocimientos sobre la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía.

Las jerarquías tácitas nos llevan a plantearnos la posibilidad de tensiones entre los grupos que forman en la lucha por el logro de sus intereses, aspecto considerado para las escuelas desde la visión micropolítica. Podemos responder acerca de una tensión vinculada al temor que mencionaremos más adelante.

El lado oculto de la participación en un contexto de gestión no linear

La perspectiva del conflicto y la negociación, por lo tanto, también estaría en función al conocimiento organizativo porque las posturas deberían argumentarse en función a dicho conocimiento. En los discursos de los docentes entrevistados existen dos posturas: una de ellas niega al conflicto como cuestión frecuente, mientras que otra postura manifiesta que no todos los desacuerdos son expresados abiertamente.

Desde la micropolítica, el conflicto es una realidad frecuente en toda organización educativa y el Colegio Waldorf Lima no es la excepción ya que incluso a partir de situaciones conflictivas fuertes surgieron diversas maneras de lograr acuerdos. Principalmente se busca el consenso. Cuando se produce un desacuerdo (conflicto), se busca que la persona o grupo cambien su postura a la predominante utilizando argumentos basados en el conocimiento organizativo. Existen casos en

los que hay resistencia a cambiar de postura; entonces, el conflicto se “supera” mediante el voto mayoritario con el fin de no entorpecer la toma de decisiones.

Los profesores perciben que ha habido una maduración en estas situaciones de conflicto que han llevado a que los temas se discutan sin tomar comentarios u observaciones en forma personal por parte de la mayoría del personal. No obstante, si existe temor a participar por parte de algunos docentes, entonces hay desacuerdos no manifiestos en espacios formales. ¿Qué es lo que sucede con ellos? ¿En qué espacios se manifiestan y cómo se desarrollan? ¿Qué tensiones pueden generar estos silencios?

Ahora, es importante señalar que la participación no solamente se desarrolla en los marcos formales como las reuniones de la Junta General de Maestros; sino que también se da en espacios informales. Sin embargo, la percepción de los docentes es que las conversaciones en tales espacios deben tener la mayor transparencia posible con la finalidad de reducir o suprimir elementos de control como el chisme y otros como la formación de alianzas. A partir de una experiencia pasada negativa, todo lo oculto es negativo. Sin embargo, cabe preguntarnos: ¿Realmente todas las conversaciones en los espacios informales son transparentes? ¿Existe el uso de elementos de control y la formación de alianzas en forma secreta? ¿Qué es lo que se conversa en tales espacios?

Relacionando los dos últimos párrafos, podemos suponer que los conflictos no manifiestos en espacios como la Junta General y las tensiones que generarían, podrían exteriorizarse en forma oculta. Aunque probablemente el cuerpo docente no reconozca esto como algo habitual o cotidiano debido al discurso de rechazo a lo oculto y a la consideración de que todo se dice en los espacios formales.

Resulta muy interesante observar cómo se manifiestan algunos elementos de la micropolítica en el caso estudiado. Recordemos que el análisis micropolítico iniciado por Ball (1989) se basa en escuelas con estructuras jerárquicas formales donde las decisiones finales son tomadas por las autoridades, quienes ostentan un cargo determinado y claramente identificado (director, coordinador). Pero nosotros observamos que la

decisión final la toma la postura mayoritaria del cuerpo docente en respuesta a la influencia de un argumento presentado sobre la base del conocimiento organizativo, especialmente de tipo ideológico. La autoridad no estaría sustentada por una persona sino por un conjunto y el poder se manifestaría mediante la influencia basada en el conocimiento antes que por la autoridad en sí.

Por lo tanto, creemos que se podría profundizar como tema de investigación el desarrollo de la micropolítica en escuelas de jerarquías no formales.

5.2. Recomendaciones y comentarios finales

Apenas hemos iniciado un tema que esperamos sea desarrollado y profundizado más adelante. De alguna manera, las experiencias que hemos vivido en esta investigación nos permiten brindar algunas recomendaciones.

Nuestra investigación surgió con una serie de categorías a partir del constructo teórico que elaboramos. Sin embargo, en la experiencia encontramos otras categorías. Por ello, creemos que una futura investigación sobre el tema y, el caso estudiado o uno semejante podrían partir de nuestra experiencia para plantearse categorías probablemente más cercanas a la realidad o profundizar la tarea que iniciamos. Recomendamos analizar las siguientes categorías:

- Conocimiento organizativo
 - Vínculo con las jerarquías
 - Influencia ideológica en la participación
 - Procesos y mecanismos de adquisición
- Jerarquías no formales
 - Rasgos de los jefes
 - Influencia en el grupo
 - Relaciones entre las jerarquías
- Poder en contextos de gestión no-lineal
 - Elementos que brindan poder
 - Manifestaciones del poder

- Procesos de otorgamiento de poder
- Herramientas y mecanismos para la conservación del poder

Deseamos también resaltar, tal como lo mencionamos en nuestra introducción, que al formar parte de la institución es posible que tengamos el sesgo de la explicación de los resultados desde nuestra experiencia. Hemos tratado de reducir al mínimo posible este sesgo y es por ello que todas las afirmaciones hechas en el capítulo anterior tienen una cita que las corroboraría. Sin embargo, creemos que una nueva investigación realizada por personas ajenas a la escuela podría tener una mirada que complemente o aprecie nuevos detalles respecto a los procesos de toma de decisiones en una escuela Waldorf.

Originalmente, el tema de participación en la toma de decisiones lo planteamos considerando a todos los actores educativos; sin embargo, por cuestiones de tiempo nos limitamos a un solo actor: el docente. Si bien en el caso analizado la figura docente es protagónica en el proceso de toma de decisiones institucionales, no es la única. La visión desde el docente es por sí mismo un sesgo, por ello creemos importante que futuras investigaciones consideren a los demás actores y la dinámica que se produce entre ellos.

En cuanto al tema de la participación docente en el proceso de toma de decisiones hemos descrito una realidad determinada de modo transeccional por cuanto de novedoso tiene el modelo. Sin embargo, creemos que es necesaria una investigación en casos que respondan a realidades más comunes como lo es la escuela pública y la sistematización de otras experiencias y modelos como lo son las escuelas cooperativas.

De acuerdo al marco político y legal existente, el Perú busca una gestión democrática y descentralizada en la que los actores educativos se involucren y participen en forma activa. Ello quiere decir una participación más allá de los niveles de información y consulta. Nuestra perspectiva es determinante: la participación real y activa está en función al poder de decisión. Esto no es una cuestión utópica pues en el caso estudiado observamos que sí es posible. Por ello recomendamos que las escuelas organicen reuniones con los actores educativos a fin de hacerlos

participes de la gestión, involucrarlos y aprovechar la ayuda que puedan brindar. Estas reuniones podrían involucrar a los actores en forma paulatina y emplear representantes en lugar de coordinar con la totalidad de los miembros.

En muchas instituciones esta situación ya se da mediante el Consejo Educativo Institucional, organismo de participación definido en el “Reglamento de Gestión Educativa”, u otros órganos creados por la institución. En todo caso, es muy importante una capacitación a los participantes en las labores, funciones y responsabilidades de estos órganos. Sin embargo, ello no basta. Recomendamos, además, que se prepare a las personas en el funcionamiento propio de la escuela y en sus valores, principios, ideales, sustento pedagógico, entre otros aspectos pertenecientes al conocimiento organizacional. Probablemente, al maximizar el nivel de adquisición de tal conocimiento, se incrementará la participación y se reducirá el riesgo a la manipulación y al temor a manifestar la voz y el voto de los actores.

La creación de órganos conformados por diversos actores no sería la única forma de promover la participación en las escuelas. También existe la delegación de funciones y responsabilidades, lo cual también requiere una capacitación y preparación en los temas correspondientes y en el conocimiento organizacional porque para tener poder de decisión efectivo, se requiere el conocimiento y las habilidades necesarios para tomar las decisiones correctas y acordes a los lineamientos institucionales. La inversión en el desarrollo del conocimiento en los miembros de la organización ayudaría al empoderamiento y a la ejecución de un sistema de participación más democrático.

Obviamente aquí estamos hablando de un cambio de roles entre los directivos y los demás actores donde estos últimos no son meros “convidados de piedra”. Pero sin importar las buenas intenciones, ello no sucederá sin la preparación y capacitación adecuadas que implicarían todo un cambio en el *ethos* organizacional. Estas últimas recomendaciones hechas en forma muy genérica, implican la necesidad de seguir explorando el tema de participación de actores educativos en la

gestión, para llegar a aspectos más concretos y prácticos que ayuden a facilitar el camino a la mejora de la educación.



Bibliografía

Álvarez Gallego, Alejandro (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 26. pp. 35 – 58

Álvarez, Nieves (1997). Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 15. Fecha de acceso: 15 de junio de 2006. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a06.pdf>

Ander-Egg, Ezequiel (2001). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos de l futuro inmediato. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Anderson, Gary (2004). Hacia una participación auténtica en educación. Fecha de acceso: 9 de julio de 2006. En: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo2.htm>

Arzola, Sergio y Vizcarra, Ruby (2002). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. En *Pensamiento Educativo* Vol. 31, pp. 138-185.

Bacharach, Samuel (1996). The organizational transformation process: the micropolitics of dissonance reduction and the alignment of logics of action. Fecha de acceso: 5 de julio de 2006. En: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m4035/is_n3_v41/ai_18905154/p rint

Ball, Stephen. (1989). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, pp. 301.

Bardisa Ruiz, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 15. Fecha de acceso: 15 de junio de 2006. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a00.pdf>

Batallán, Graciela (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8 No. 19, pp. 679-704.

Bellinger, Gene (2004). *Systems Thinking. An Operational Perspective of the Universe*. Fecha de acceso: 7 de diciembre de 2006. <http://www.systems-thinking.org/systhink/systhink.htm>

Berg, Bruce L. (2006). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.

Carlgren, Frans (1989). *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Carrillo, Sandra (2002). La gestión educativa en algunos documentos del Ministerio de Educación. Fecha de acceso: 25 de setiembre de 2006. [http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos de gestion/cuadernos de gestion_3.pdf](http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/Cuadernos_de_gestion/cuadernos_de_gestion_3.pdf)

Cassasus, Juan (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Fecha de acceso: 15 de octubre de 2006. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf

Claux, Mary (2006). *Comprendiendo el pensamiento innovador*. Fecha de acceso: setiembre de 2006. <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=85>

Coloma, Carmen (2007) *Técnicas e instrumentos de evaluación. Material de Enseñanza del curso Investigación Institucional*. Lima: PUCP. Maestría en Educación con mención en Gestión.

Contreras, Blanca (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte*. Tesis para obtener el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Crottogini, Roberto (2005). *La tierra como escuela*. Argentina: Editorial Antroposófica.

De la Rica, E. (2006). *Gestión del conocimiento: caminando hacia organizaciones inteligentes*. Material del curso *Gestión del conocimiento en el campo educativo* de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Díaz, Carmen (2005). *La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética*. En: *Educación*. Vol. XIV No. 26, pp. 43-58.

Díaz, Óscar (1976). Participación y reentrenamiento docente en el nuevo sistema educativo peruano. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Domínguez, José (2005). Democracia y Educación. Aprender a vivir la democracia. Fecha de acceso: 10 de julio de 2006. En: http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/jose_dominguez.pdf

Drolet, Amiee; Larrick, Richard; Morris, Michael (1998). Thinking of Others: How Perspective Taking Changes Negotiators' Aspirations and Fairness Perceptions as a Function of Negotiator Relationships. En: *Basic and Applied Social Psychology*. Vol. 20, No. 1, 23 – 31.

Eguren, Mariana (2005). Nociones básicas en torno a la participación. Revisión de la literatura. En: Montero, Carmen (ed.). *Escuela y participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: IEP, 354pp.

Falero, Alfredo (2006). ¿Por qué es importante entender la actual revolución del conocimiento? Fecha de acceso: setiembre de 2006. <http://www.pvp.org.uy/falero.htm>

Figallo, Flavio (2004). Entradas y salidas de la crisis de la educación pública en el Perú. Fecha de acceso: 25 de setiembre de 2006. <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=26>

Flecha, Ramón y Tortajada, Iolanda (2001). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En: Imbermón, Francisco (coord.). *La educación en el siglo XXI- Retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Flores Urbáez, Matilde (2005). Gerencia del conocimiento: Su relación con la generación de conocimientos. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XI No. Pp. 229 – 245.

Gallegos, Juan (2004). Administración y gestión de la educación peruana. Separata del curso *Teoría de la Gestión educativa y la planificación educacional*.

García Jiménez, Antonio (2002). Organización y gestión del conocimiento en la comunicación. Lima: Tarea.

Gento, Samuel (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana, 300pp.

Gorostiaga, Jorge (2004). Nuevos modelos de gobierno escolar: entre lo local y lo global. Ponencia presentada en las *XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Buenos Aires. <http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos/Nuevos%20modelos%20de%20gobierno%20escolar.pdf>

Grant Lewis, Suzanne & Naidoo, Jordan (2004). Whose Theory of Participation? School Governance Policy and Practice in South Africa. Fecha de acceso: 11 de Julio de 2006. En: http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/6.2/62grantlewis_naidoo.pdf

Gutiérrez, Marta (2005). Participación y poder: una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela. En: Fernandez, Mariano y Gutiérrez, Marta (coord.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Toledo: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 255-278.

Hammer, Dean (1990), La entrevista semi-estructurada del final abierto: aproximación a una guía operativa. En: *Historia y fuente oral*. No. 4, pp. 23-61.

Hernández, Roberto (2003). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-Hill.

Herreros, C. (2000). La empresa inteligente. Material del curso *Gestión del conocimiento en el campo educativo* de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Hopkins, José Armando (2005). La globalización, la revolución del conocimiento, tecnología y educación. Material del curso *Gestión del Conocimiento en el campo educativo* de la Maestría de la Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Huberman, Michael; Miles, Mathew (1994). Qualitative Data Analysis. California: SAGE Publications.

Iguñiz, Manuel y Dueñas, Claudia (1998). La política de cambios en la gestión de las escuelas". En *Tarea*, pp 91-113.

Insa, José (2006). Comunicación y Conocimiento: Gestión del desarrollo. Fecha de acceso: 15 de octubre de 2006. http://www.edicionessimbioticas.info/article.php3?id_article=705

Jares, Xesús (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 15. Fecha de acceso: 15 de junio de 2006. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf>

Jaworski, Hélan (2006). Pensar, saber y enseñar entre las generaciones. Fecha de acceso: setiembre de 2006. <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=152>

Jehn, Karen y Manis, Elizabeth (2001). The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance. En: *The Academy of Management Journal*, Vol. 44, No. 2. (Apr., 2001), pp. 238-251.

Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw Hill/Interamericana.

Kilksberg, Bernardo (1999). La gestión de la política educacional como política social. En: CENPEC. *Gestión educacional. Tendencias y perspectivas*. Sao Paulo: CENPEC.

Landeras, Miryam (1999). La participación de los padres de familia en la educación inicial en el área rural de la provincia de Cajamarca. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

León, O y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en Psicología y Educación. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.

Machado, Ana Luiza (2000). Rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela. En: *Conferencia de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Markóczy, Livia (2001). Consensus Formation during Strategic Change. En: *Strategic Management Journal*, Vol. 22, No. 11. (Nov., 2001), pp. 1013-1031.

Ministerio de Educación (2005). Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Ley general de la educación. Ley No. 28044. Lima: Ministerio de Educación.

Moyles, Janet. En: Coleman, Marianne y Briggs, Ann (2002). *Research methods in educational leadership and management*. London: SAGE.

Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka. (1995). *The Knowledge creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford.

Orton, J. Douglas; Wieck, Kart (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. En: *The Academy of Management Review*, Vol. 15, No. 2. (Apr., 1990), pp. 203-223.

Putnam, Linda (2004). Transformations and Critical Moments. En: *Negotiation Journal*, 20 (2), 275 – 295.

Salkind, Neil (1998). *Métodos de investigación*. México D.F.: Prentice Hall Hispanoamericana.

Sander, Benno (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schwenk, Charles (1990). Conflict in Organizational Decision Making: An Exploratory Study of Its Effects in For-Profit and Not-for-Profit Organizations. En: *Management Science*, Vol. 36, No. 4. (Apr., 1990), pp. 436-448.

Senge, Peter et al. (2002). *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Norma.

Servat, Berta (2005). *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.

Smylie, Mark (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 14 No. 1, pp. 53 – 67.

Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Steiner, Rudolf (1920). Reordering of Society. En: *Understanding the Human Being*. Edición de 1993. Bristol: Rudolf Steiner Press.

Távora, José y Vaccaro, Giannina (2006). *Economía y sociedad del conocimiento* Fecha de acceso: setiembre de 2006. <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=240>

Tedesco, Juan Carlos (1999). Principales tendencias regionales e internacionales. En: CENPEC. *Gestión educacional. Tendencias y perspectivas*. Sao Paulo: CENPEC.

Trilla, Jaime y Novella, Ana (2001). Educación y participación social de la infancia. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 26.

UNESCO (2005). Capítulo 4: Políticas para mejorar la calidad. En *UNESCO Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* pp. 158-207

Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Velasco, José Luis (2000). La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, 288pp.

Wendt, Joel (1998). The Social-Spiritual Organism of a Waldorf School Community. Fecha de acceso: 6 de octubre de 2007. En: <http://ipwebdev.com/hermit/ssows.html>



Anexos

En esta sección presentamos los instrumentos empleados para el recojo de información cualitativa. También colocamos los cuadros y gráficos empleados a lo largo de este documento.

1. Cuaderno de observación de reuniones
2. Guía de entrevista semiestructurada
3. Cuadro de categorías de análisis
4. Matriz de coherencia
5. Formulación de ítems
6. Características de los informantes
7. Relación entre técnicas, instrumentos y fuentes
8. Cuadro de análisis de datos cualitativos
9. Relación de organismos del colegio
10. Etapas de procesos de toma de decisiones
11. Relación entre el conocimiento, el poder y la participación
12. Relación entre el conocimiento y la participación
13. Relación entre el temor y la manipulación

1. Instrumentos

Cuaderno de observación de reuniones

Datos de investigación

Objetivo : Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes

Categoría : Procesos para la toma de decisiones

Datos generales

Fenómeno : Reunión de Junta General de Maestros del Colegio Waldorf-Lima

Fecha :
Lugar :
Asistencia : Ver lista adjunta

Temas tratados	Tiempo	Decisiones tomadas

Descripción de la observación

Descripción	Reflexiones

Observaciones

--

Guía de entrevista semiestructurada

Datos de investigación

Objetivo : Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes

Datos del informante

Nombre : _____ Servicio : _____ Código : _____

Cargo : _____ Fecha : _____

Guía de preguntas

Ítem	Subcategorías	Observaciones
1. ¿De qué forma participan los docentes en la toma de decisiones institucionales?	Pregunta de inicio. Todas las subcategorías	
2. ¿Cómo surge un tema a tratar entre los maestros?	Planteamiento de temas	
3. ¿Cuál es el desarrollo de los temas?		
4. ¿Qué temas se tratan en las juntas de maestros?	Decisiones sobre gestión educativa	
5. ¿Qué tipos de decisiones suelen tratarse en las juntas?	Decisiones administrativas	
6. Los temas que no son tratados en las juntas ¿dónde y cómo se resuelven?	Decisiones pedagógicas	
	Decisiones técnicas	
7. ¿Cómo se llegan a establecer acuerdos entre los profesores?	Logro de acuerdos	
	Creación de alianzas	

Ítem	Subcategorías	Observaciones
8. ¿Qué sucede si alguien no está de acuerdo con la propuesta de decisión / decisión? 9. Si surge un conflicto, ¿cómo se asume y desarrolla? <i>Repregunta para ítems 8 y 9 ¿Recuerda algún caso concreto que sirva de ejemplo?</i>	Desarrollo de conflicto Desarrollo de la negociación	
10. ¿Qué grupos identifica respecto a la participación docente para la toma de decisiones? <i>Mencionar los tipos.</i>	Tomadores de decisiones/Informantes y consultores/Seguidores y ejecutores/No participantes	
11. ¿Cuál es su percepción general respecto a la toma de decisiones en el colegio?	Pregunta de cierre. Todas las subcategorías	

2. Cuadros

Cuadro 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante
Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas
Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Matriz de coherencia

Objetivo	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos
Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes	Participación docente en la toma de decisiones	Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante 	Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)
		Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas • 	Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)
		Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas 	Observación Cuaderno de observación (2 reuniones) Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Formulación de ítems

Objetivo	Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes	
Categorías	Subcategorías	Ítems
Participantes en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones • Informantes y consultores • Seguidores y ejecutores • No participante 	¿Qué grupos identifica respecto a la participación docente para la toma de decisiones?
Tipos de decisiones tomadas	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones sobre gestión educativa • Decisiones administrativas • Decisiones pedagógicas institucionales • Decisiones técnicas 	¿Qué temas se tratan en las juntas de maestros? ¿Qué tipos de decisiones suelen tratarse en las juntas? Los temas que no son tratados en las juntas ¿dónde y cómo se resuelven?
Procesos para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de temas • Desarrollo del conflicto • Desarrollo de la negociación • Logro de acuerdos • Creación de alianzas 	¿Cómo surge un tema a tratar entre los maestros? ¿Cuál es el desarrollo de los temas? ¿Qué sucede si alguien no está de acuerdo con la propuesta de decisión / decisión? Si surge un conflicto, ¿cómo se asume y desarrolla? ¿Cómo se llegan a establecer acuerdos entre los profesores?
	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las subcategorías 	¿De qué forma participan los docentes en la toma de decisiones institucionales?

Fuentes: elaboración propia.

Cuadro 4. Características de los informantes

Código	Función	Nivel	Tiempo en el colegio
E01B	Tutoría	Secundaria	5 años
E02B	Docencia	Primaria	14 años
E03B	Docencia	Primaria	17 años
E04B	Tutoría	Inicial	5 años
E05B	Tutoría	Primaria	8 años
E06B	Docencia	Secundaria	10 años
E07B	Docencia	Secundaria	10 años
E08B	Docencia	Secundaria	5 años

Fuente: elaboración propia

Cuadro 5. Relación entre técnicas, instrumentos y fuentes

Técnicas	Instrumentos	Fuentes
Entrevista	Guía de entrevista semi-estructurada	8 docentes
Observación	Cuaderno de observación	2 reuniones

Fuente: elaboración propia.

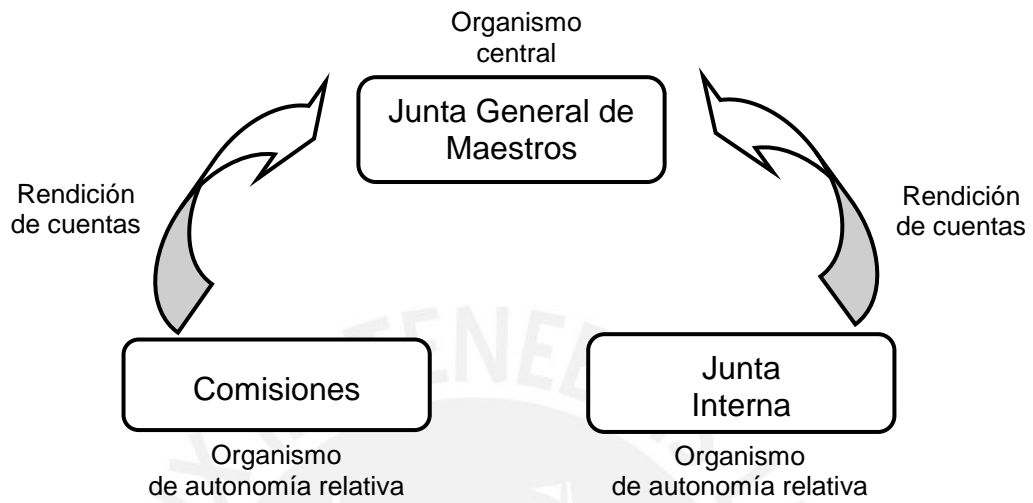
Cuadro 6. Cuadro de análisis de datos cualitativos

Categoría	Subcategorías	Código	Texto	Observaciones

Fuente: elaboración propia.

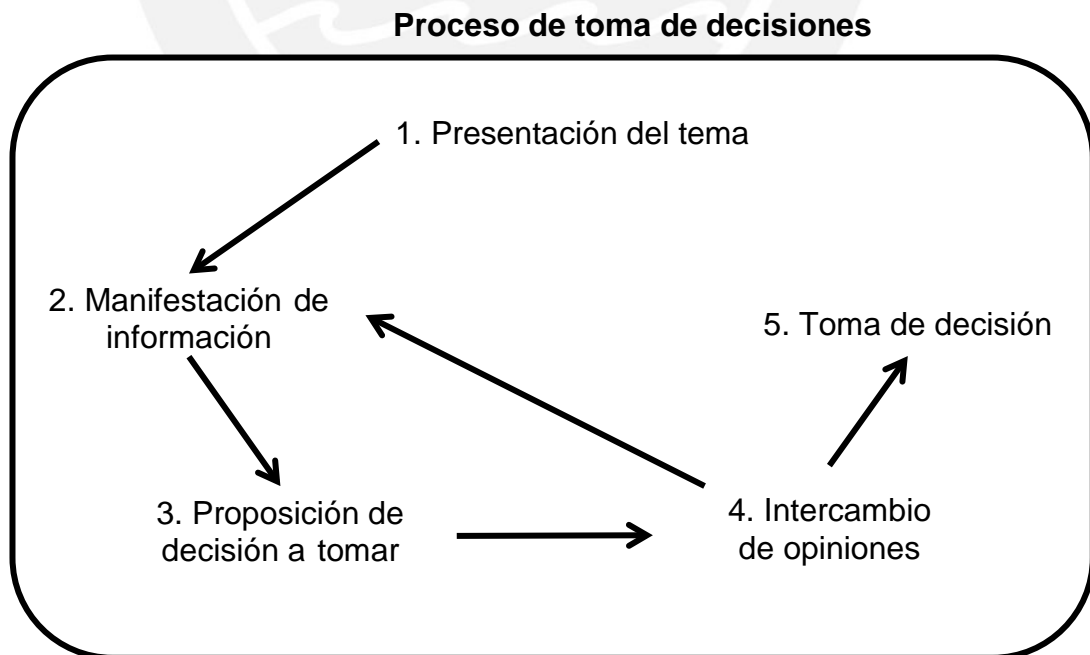
3. Figuras

Figura 1. Relación de organismos del colegio



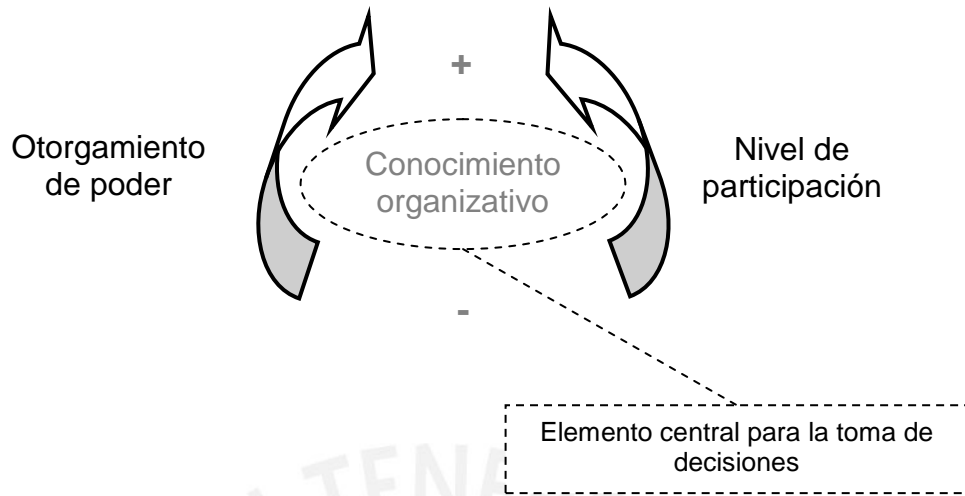
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Etapas de procesos de toma de decisiones



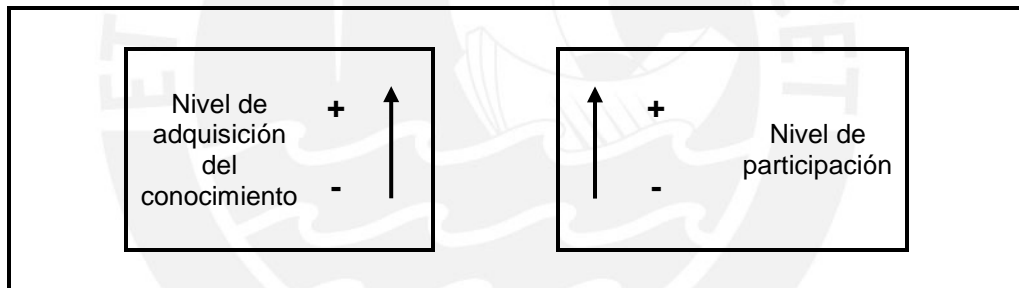
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Relación entre el conocimiento, el poder y la participación



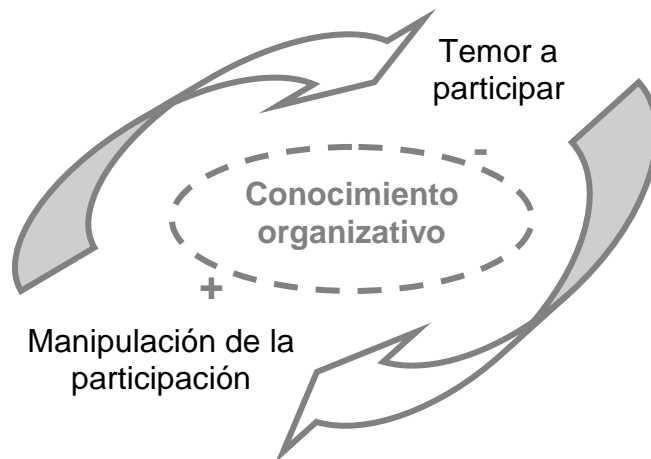
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Relación entre el conocimiento y la participación



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Relación entre el temor y la manipulación



Fuente: elaboración propia.