

# Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela

---

BLANCA MARGARITA  
CONTRERAS PAREDES

## RESUMEN

Esta investigación presenta el análisis de la relación entre el estilo de liderazgo de una directora y la participación de docentes y alumnos en la gestión escolar, desde el enfoque político de la escuela y el liderazgo. El estudio identifica fuentes de poder de la dirección, describe la manera en que desarrolla la comunicación con los diferentes actores; cómo ejerce la toma de decisiones y gestiona los conflictos, entre otros aspectos de la micropolítica. Asimismo, detalla el modo en que el ejercicio de su liderazgo influye en el nivel de participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Finalmente, contribuye a identificar los nudos que entranan esta gestión, en un contexto donde se demanda horizontalidad en las relaciones director-docentes-alumnos, sugiriendo lo que se debe y no se debe hacer desde la dirección.

Palabras clave: liderazgo, participación, gestión escolar, micropolítica

## ABSTRACT

This investigation presents the analysis of the relationship between the leadership style of a principal and the participation of teachers and students in school management, from a school and leadership political approach. The study identifies the sources of power from the principal of the school; describes how she develops communications with the different school actors; how she implements her decision-making and how she manages conflicts, among other aspects of micro-politics. Similarly, the study details how leadership is influential in the participation levels of teachers and students in school management. Finally, the study contributes in identifying management obstacles, in a context that demands a horizontal approach to the relationship principal-teachers-students, suggesting what to do and what not to do by the leadership.

Keywords: leadership, participation, school management, micropolitics

## 1. LA ESCUELA Y EL LIDERAZGO DESDE EL ENFOQUE POLÍTICO

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

El enfoque propiamente político de la escuela asume que el poder se busca y se gana en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias. En términos más amplios, esta manera de abordar la escuela es llamada micropolítica, según Ball (1989).

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

Bonnet *et al.* (1995) señalan que el director tiene una posición especial en la escuela; sin embargo, su poder formal tiene como contraposición el poder informal de los demás miembros de la institución. Desde esta perspectiva, el poder del director es ambiguo, y debe más bien recurrir a procesos de negociación, regateo, forcejeo e incluso la manipulación para conquistar o mantener la estabilidad política en la escuela. A estas expresiones es lo que Ball (1989) denomina estilos de liderazgo.

El cuadro 1 resume las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball que servirán de referencia para el presente estudio.

Cuadro 1. Resumen de las principales características de los estilos de liderazgo propuestos por Ball (1989)

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

Elaboración sobre la base de Ball (1989)

## 2. LA PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Los conceptos de participación en la escuela están asociados a términos como medio o mecanismo (Pascual 1988, Fernández y Guerrero 1996, Isaac, 1991) y 'cuota de poder' en la toma de decisiones (Sánchez de Horcajo en Fernández y Guerrero 1996, Amarante 2000). A decir de Fernández y Guerrero, «La participación puede concebirse como un mecanismo para que las personas se involucren en los procesos de toma de decisiones e implementación de acciones» (1996: 5). Por otro lado, Sánchez de Horcajo (1979) (citado por Fernández y Guerrero 1996: 8) define la participación como «la parte de poder o de influencia ejercida por los subordinados en una organización y considerada como legítima por ellos mismos y por sus superiores».

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

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

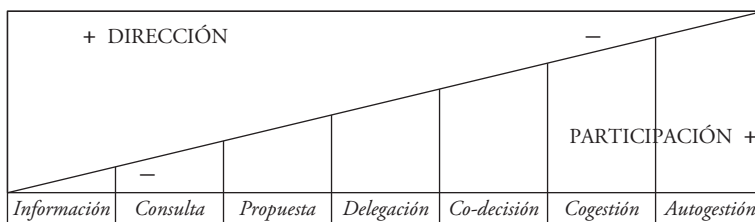
Haciendo un ensayo sobre los espacios de participación podemos señalar que estos son instancias formales o informales donde existe la posibilidad de acceso a la toma de decisiones sobre asuntos que afectan a los diferentes actores de la escuela. Las primeras se refieren a aquellos espacios que se constituyen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

Para que los espacios de participación sean efectivos se requiere, por un lado, que estos estén al alcance de las personas y, por el otro, que apunten a los aspectos que a estas les interesa. A su vez, a decir de Fernández y Guerrero, «El aprovechar los espacios de participación pasa por contar con un grado de

compromiso y motivación que movilice a las personas a tomar parte del proceso o actividad a la que se está invitando a participar» (1996: 5).

Salvando las diferencias en el nombre que asignan a determinados grados de participación, tanto Gento (1994), como Sánchez de Horcajo (citado por Antúnez y Gairín 1996) y Bonnet *et al.* (1995), coinciden al clasificar diferentes grados de participación en la escuela y van desde el grado de información hasta la autogestión, pasando por la consulta, propuesta, delegación, codecisión y cogestión. En estas formas de catalogar los niveles de acceso al «poder», los autores consideran tanto a docentes como a alumnos, incorporando también en la dinámica a otros sujetos de la organización escolar, motivo por el cual emplearemos esta clasificación para nuestro estudio. En la figura 1 presentamos los diferentes niveles de participación en la escuela, según Gento (1994).

**Figura 1. Escalas de participación**



Tomada de Gento (1994: 13).

Tal como podemos deducir a partir de la figura de Gento (1994), el mayor grado de participación de docentes y alumnos en la toma de decisiones repercute, en la disminución del margen de poder del directivo escolar.

### 3. EL CASO ESTUDIADO

El caso que se presenta es un centro educativo estatal de nivel secundario, sin variante y mixto, ubicado en Lima Norte. Su población escolar es de aproximadamente 900 alumnos y 35 docentes. Está situado en una urbanización, gran parte del alumnado proviene de sectores urbanizados, de condición socioeconómica media para Lima Norte; sin embargo, otra parte son alumnos de condición humilde, provenientes de asentamientos humanos.

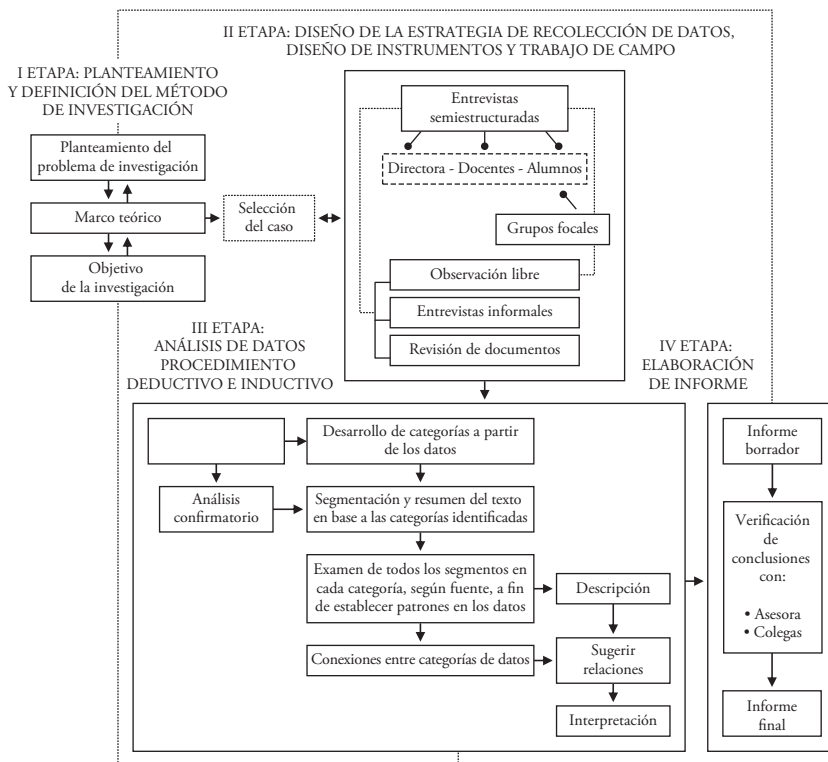
Esta institución educativa tiene en su trayectoria un historial de éxitos académicos por parte de sus estudiantes, obtenidos en eventos locales y nacionales de ciencias, tecnología, letras y desfiles; y de sus docentes, quienes han participado en concursos de proyectos promovidos por instituciones vinculadas al sector

educativo. Esto ha hecho que el centro educativo posea cierto prestigio y haya generado un efecto atractivo para estudiantes de distritos aledaños<sup>1</sup>.

A su vez, el centro educativo tiene en su recorrido una serie de historias de conflicto y procesos de «moralización», algunas veces embanderado por docentes, otras veces por la directora, la Asociación de Padres de Familia y, escasamente, por alumnos. Por lo general, los miembros de este centro conviven en un clima que va desde la inestabilidad político-administrativa hasta la débil comunicación entre sus miembros.

Los instrumentos priorizados y aplicados a la directora, profesores y alumnos fueron: entrevistas (semiestructurada e informal), grupo focal, revisión de documentos y observación libre. Para mayores detalles sobre el proceso de la investigación y la aplicación de instrumentos, presentamos la figura 2.

**Figura 2. Proceso de la investigación**



Elaboración a partir de Pérez (1998)

<sup>1</sup> Según evidencian los alumnos y docentes en entrevistas realizadas, al responder a la pregunta: «Usted, ¿cómo describía a este centro educativo?».

#### 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos diferentes ángulos para analizar el liderazgo de la directora del centro educativo mencionado: cómo se desarrolla la comunicación directora-docentes y directora-alumnos, cuáles son las percepciones que sobre su liderazgo y gestión tienen los docentes y alumnos y, finalmente, cómo toma decisiones.

Como se señaló, las expresiones de lucha del directivo para mantener la estabilidad en la escuela se reflejan en los estilos propuestos por Ball (1989). Sin embargo, es importante reconocer que los estilos no se manifiestan puros, sino que es posible encontrar en un mismo caso, complejas manifestaciones de estos.

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

##### ***Con los docentes, una relación centrada en el cumplimiento de las funciones administrativas y pedagógicas***

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

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

La relación directora-docentes se remite a asuntos de planificación, ejecución, coordinación y supervisión del servicio educativo, los cuales se encuentran dentro de las funciones de administración formal de un director en la escuela. Esta actitud de la dirección genera que los docentes también se limiten a tratar asuntos pedagógicos y administrativos.

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

Los docentes precisaron además que la comunicación interpersonal se usa también para reforzar el seguimiento sobre las actividades docentes poniendo énfasis en la coerción: «[La directora] mandaba llamar a los docentes para llamar la atención de por qué no se está cumpliendo la programación [...] nos decía que si no avanzábamos iba a elevar un informe a la USE» (Profesora Betty).

De otro lado, la comunicación escrita es usada como medio de información sobre decisiones tomadas por la dirección —en contraposición a la comunicación pública— para evitar la opinión de los docentes en ciertas decisiones: «Por ejemplo, para cambio de turnos; a veces la directora ha definido [sola], nos ha mandado solo documentos por escrito: ‘se decide tal cosa’, pero ni siquiera sin tomarnos en cuenta» (Profesor Héctor).

### ***La comunicación se bloquea debido al trato diferenciado, lo que contribuye a la polarización de los docentes***

Las preferencias de la directora generan la división entre los docentes, y se configuran grupos de apoyo a la gestión, de oposición o de docentes de actitud neutral.

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

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

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

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



### ***Con los alumnos, directora autoridad y directora amiga***

La relación directora-alumnos se refleja en las conversaciones públicas, pero también en la comunicación interpersonal. En el primer caso, los mismos alumnos confirmaron que la comunicación pública que la directora desarrolla está orientada a las funciones de mantenimiento de la estabilidad disciplinaria y el respeto de las normas del centro educativo, papel que se enmarca en el rol administrativo de una directora. Mientras que la comunicación interpersonal tiende a ser represiva y en alguna medida resolutiva frente a las situaciones particulares de cada caso, generalmente, como consecuencia de una situación considerada extrema.

Es necesario destacar que la intencionalidad de la comunicación para el caso de los alumnos es también represiva, puesto que se orienta a inhibir las conductas que riñen con las normas disciplinarias del centro educativo, alentando más bien el respeto a estas.

También existe una intencionalidad consultiva, es decir, conocer aspectos que se suscitan en el centro educativo desde el punto de vista de los alumnos, aunque como veremos más adelante, esta información es empleada para justificar la centralización de sus decisiones y como un recurso frente a los intereses de los docentes en reuniones públicas. Adicionalmente, la relación directora-alumnos se desarrolla con una clara orientación hacia la libre expresión de los alumnos en el aula y fuera de ella.

Cuando los alumnos vienen acá me dan su queja yo si le digo de frente, estás en lo justo, reclama, yo sí les digo abiertamente a los alumnos desde que he empezado como directora, yo les digo 'reclamen lo justo', a quien sea, 'si viene el ministro y tienen que reclamar le tienen que reclamar lo justo' —siempre que no le falten el respeto, porque si le faltan el respeto ya no es reclamo, ya es otra cosa, es falta de respeto—; entonces, de esa manera, yo veo toda la parte de acercamiento, monitoreo de mejorar la gestión... (Directora Ada)

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

## **El tipo de relación que los docentes y alumnos esperan de su directora**

Para los docentes no solo es importante las vías o los medios de comunicación que la directora emplee, sino también, la apertura que ella demuestre para que la iniciativa de comunicarse con la dirección surja de ellos mismos y el trato sea cordial y profesional, evitando el trato descortés entre ellos: «Ella, como persona mayor, como persona adulta, debe ganar la confianza de sus colegas, de sus profesores y que todo salga como amiga» (Profesora Diana).

Una comunicación que no promueve la participación de los docentes en asuntos que les afectan no les satisface. Lo que los docentes esperan de su directivo es una líder «amiga de todos». Esta es una construcción cultural que surge como contraposición al liderazgo político que se ejerce en la escuela: «Un buen director tiene que ser un buen líder, tiene que ser amigo de todos, exactamente de todos; si tiene la comunicación con todo el mundo y no hay, pues, discriminación con nadie, es un buen director, es un líder...» (Profesora Katia).

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

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

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

## **Cómo perciben los docentes y alumnos la gestión de la directora**

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

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

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

Los intereses y la visión del centro son distintos entre los docentes y la dirección. Para la directora el énfasis de la relación con los profesores recae en aspectos administrativos (supervisar que los docentes cumplan sus funciones en el aula), mientras que para los profesores la relación debe estar centrada en la urgencia de contar con orientaciones pedagógicas y metodológicas que puedan contribuir a enriquecer su trabajo y contribuir al desarrollo del centro:

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

Las capacidades que los diferentes actores poseen no son articuladas en una mirada prospectiva hacia la escuela, sino que entran a una suerte de competencia inútil. Al no ser concebidas como propuestas de un solo cuerpo, los docentes no alcanzan el respaldo esperado.

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

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

## **Cómo toma decisiones la dirección y ejerce el poder**

### ***«La receta ya está hecha»***

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

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

Es de entender que las decisiones que toma la dirección responden a la responsabilidad legal que las normas le asignan, repercutiendo en la autopercepción de su rol jerárquico que confirma el énfasis de su gestión en el control de aspectos administrativos y técnico-pedagógicos, haciendo de su gestión un modelo vertical de la dirección.

En términos concretos, solo algunas decisiones como la planificación anual, el desarrollo de actividades cívicas —entre otras actividades no controvertidas a la autoridad— se someten a consenso en reuniones con docentes; pero existe el riesgo de que la directora desconozca las decisiones de asuntos administrativos tales como el contrato de personal, el reglamento interno, la composición de turnos, uso de recursos e imponga su decisión en la misma reunión o comunique, finalmente, su decisión por escrito.

### ***Los docentes se sienten como «convidados de piedra»***

Se puede percibir que la dirección recrea la participación de docentes y alumnos sabiendo de antemano qué decisión será la final, esta situación incomoda a los docentes, quienes se sienten «convidados de piedra» en la toma de decisiones.

No niego yo de que siempre hay decisiones que como directora le corresponden tomar ¿no?, es inherente a su labor, porque si un director no sabe

tomar decisiones ¿para qué está?, es quien al final dirige, pero también hay situaciones en que es bueno, siempre abrirse ¿no?, aperturarse (sic), conversar; a veces nos hemos sentido como convidados de piedra; situaciones en que podemos participar, olímpicamente se nos ha ignorado... (Profesor Héctor)

Como se señala, si bien la toma de decisiones es parte de un proceso racional, se espera también que sea parte de un proceso político donde medie la discusión y el consenso. La actitud de imposición abierta de la dirección en la toma de decisiones es uno de los factores que contribuye a generar el conflicto y la inestabilidad en la escuela.

El uso de estrategia de la agenda oculta agudiza el enfrentamiento y la poca capacidad de llegar a consensos. Como refiere Ball (1989), esta actitud coincide con el ejercicio de control del director con estilo autoritario, donde se inclina a la manipulación de la agenda, redirigiendo la reunión a asuntos que son de su interés.

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

Pese a que los alumnos tienen en el Municipio Escolar una representación formal de autoridades y delegados, esta instancia no asegura necesariamente la efectiva canalización de sus demandas. La directora puede retrasar o denegar una respuesta a las propuestas de los alumnos. «A veces le decimos que haga algo, pero cuando la directora no quiere, nos dice “vamos a hacer un esfuerzo”, pero ya pues es la directora y al fin y al cabo, queremos hacer mejoras, pero [el alcalde escolar] nos dice, ya le he dicho a la directora, pero no hay respuesta» (alumnos-entrevista grupal 1).

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

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

Si bien la directora embandera desde su rol formal el control de los servicios educativos, supervisando que las funciones de docentes se cumplan en la escuela en beneficio de los alumnos, y que a su vez, estos cumplan estrictamente las normas; lidera también un proceso de «moralización» para contrarrestar las situaciones de corrupción (recepción de «coimas») que, según su versión,

se dan en la escuela. Sin embargo, como ella misma deja entrever, su decisión de enfrentar estos actos de corrupción no es una decisión unipersonal, sino que es parte de un acuerdo explícito con los padres de familia:

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

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

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

Por el contrario, los docentes perciben que esta situación genera divisionismo entre el cuerpo docente y aumenta la desconfianza para el desarrollo de acciones conjuntas. De esta manera, es de esperar que en el centro educativo exista un grupo de docentes que prefiera mantenerse al margen de esta situación y de los eventuales conflictos, otro que muestra respaldo a la dirección y otro grupo de férrea oposición.

## 5. CONCLUSIONES

Los diversos ángulos analizados nos permiten señalar las siguientes conclusiones sobre el liderazgo directivo en la gestión escolar de la directora mencionada en el caso referido:

- La directora ejerce un estilo de liderazgo predominantemente autoritario, con matices de estilo administrativo cuando se relaciona con los docentes, y de estilo interpersonal cuando se trata del que ejerce con los alumnos.
- Las principales características del ejercicio de su liderazgo con los docentes se centran en que desarrolla la comunicación privada, pública y escrita como medio para la coerción, presión para la ejecución de tareas y responsabilidades de docentes en el aula y la imposición de decisiones. Asimismo, asume el ejercicio de la toma de decisiones como una responsabilidad formal. En las reuniones con los docentes no reconoce intereses o propuestas que se contraponen a las suyas. Cuando se suscita un conflicto, opta por evadirlo o, en algunos casos, confrontarlo de manera directa y airada con los implicados. El énfasis de su gestión se centra en la supervisión del cumplimiento de las funciones docentes.
- Con los alumnos desarrolla la comunicación pública y privada, orientada a la coerción y mantenimiento de la disciplina. La comunicación privada se emplea también para realizar consultas informales, resolver problemas de indisciplina y brindar cierta confianza que puede revertir en una alta visibilidad de su persona.
- La comunicación privada también se desarrolla con padres de familia, especialmente, como una forma de alianza para llevar a cabo un proceso de «moralización» de la escuela. Esta relación cercana perturba a los docentes, en la medida en que les resta oportunidad de ser escuchados y de ser partícipes en la toma de decisiones, así como en el caso de la gestión económica.
- El liderazgo predominantemente autoritario de la dirección influye negativamente en la participación de docentes y alumnos en la medida en que estos sujetos consideran que no tienen influencia sobre aspectos generales de la gestión escolar. Los docentes no tienen injerencia definitiva en la organización de horarios, la gestión económica y la planificación institucional. Este último aspecto de la gestión, es descuidado por la dirección. La participación de los docentes se circunscribe a: las funciones académicas (plan de estudio, programa escolar), funciones orientadoras hacia los alumnos en el aula o en actividades cívicas y funciones de coordinación docente para la ejecución del plan anual. Por su parte, los alumnos, a pesar de contar con instancias de representación escolar, no intervienen en las decisiones sobre el reglamento escolar y la gestión económica.

## 6. RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista del campo de la investigación, queremos precisar que hay procesos no explorados de manera suficiente, por tal motivo es importante plantear investigaciones para conocer:

- El rol que cumple el sindicato de profesores en la escuela, a fin de esclarecer su participación en los ámbitos de la gestión escolar. Sugerimos en adelante, considerar este elemento en los estudios de caso desde la perspectiva micropolítica.
- De igual forma, es importante estudiar el papel que cumplen los subdirectores, en la medida que constituyen una pieza fundamental en la gestión escolar y principal nexo entre la dirección y los docentes.
- También, teniendo en cuenta que la presente investigación ha permitido visualizar la actuación política de la directora, docentes y alumnos —estos últimos como nuevos sujetos de investigación— para un análisis más completo, se recomienda en adelante el empleo de observaciones directas de campo y el acercamiento al estamento de los padres de familia en la misma magnitud que los actores mencionados.
- Queda también el interés de plantear una investigación para profundizar en el significado conceptual y contextual del director como «líder amigo», término que ha sido expresado por docentes y alumnos como parte de una necesidad urgente en la escuela.
- Se debe prestar interés a otros los factores que afectan a la gestión escolar y ante lo cual recomendamos lo siguiente:
  - Los directores asumen el reto de conducir una escuela solo después de haber sido docentes y sin contar una formación específica en las tareas y situaciones que implica la dirección escolar. Entonces, podemos decir que aunque las normas requieran en la práctica diaria un directivo que comulgue con lo «participativo», en la realidad hace falta una política para formar a los directores desde este enfoque, que contribuya a superar las tensiones entre lo macro y lo micro.
  - Promover condiciones para desarrollar en los alumnos, docentes y padres de familia, la capacidad de participar, teniendo en cuenta que se requiere de un proceso que implica niveles de información, conocimiento, actitud de apropiación de esta como un derecho, de ejercicio pleno de convivencia, entre otros.



## BIBLIOGRAFÍA

AMARANTE, Ana

2000 *Gestión directiva. Módulos de perfeccionamiento docente 1 al 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANTÚNEZ, Serafín

1998 *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona – Horsori.

ANTÚNEZ, Serafín y Joaquín GAIRÍN

1996 *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

BALL, Stephen

1989 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.

BLASE, Joseph y Gary ANDERSON

1995 *The Micro Politics of Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.

BONNET, Francis, Pol DUPONT, André GODIN, Georges HUGET y Nana SANDI

1995 *L' école et management*. Bruselas: De Boeck-Wésmael.

FERNÁNDEZ, Gabriela y Guido GUERRERO

1996 «Espacios de participación en la escuela: desde la reflexión a la acción». *Chile: Reduc*. Fecha de consulta: 19/05/2003. <[www.reduc.cl/educa/educa.nsf/0/57e637b057372fbc04256a25005bce42?OpenDocument](http://www.reduc.cl/educa/educa.nsf/0/57e637b057372fbc04256a25005bce42?OpenDocument)>

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano

1996 *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

GENTO, Samuel

1994 *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

HOPE-ARLENE, Fenel

1999 «Power in the principalship: four women's experiences». *Journal of Education Administration*, vol. XXXVII, N° 1, p. 23, Armidale. Fecha de consulta: 22/11/2004. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921&SrchMode=1&sid=6&Fmt=7&retrieveGroup=0&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1092070684&clientId=39490>>.

ISAACS, David

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

Blanca Margarita Contreras Paredes

LÓPEZ, Julián y Marita SÁNCHEZ. (directores)

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

PASCUAL, Roberto (coordinador)

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