

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 291**

**ÁREA DE POSGRADO**

**LA DIMENSIÓN MICROPOLÍTICA DE LA ESCUELA. UN ESTUDIO SOBRE LAS  
PERSPECTIVAS CONSTRUIDAS POR LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA DE LA ZONA ESCOLAR 39, TETLATLAHUCA, TLAXCALA, EN  
TORNO A LOS PROCESOS DE CONFLICTO ESCOLAR Y SU ABORDAJE  
DESDE LA FUNCIÓN DIRECTIVA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**ROBERTO CERVANTES GUEVARA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. MIGUEL ANGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL**

**Apetatitlán, Tlax., junio de 2023**

Unidad 291 Tlaxcala  
Maestría en Educación con  
Campo en Gestión Educativa  
Comisión Posgrado  
Comisión de Titulación



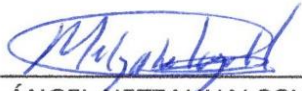
Apetatitlán, Tlaxcala a., 24 de mayo 2023.


**C. ROBERTO CERVANTES GUEVARA  
P R E S E N T E.**

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **La dimensión micropolítica de la escuela. Un estudio sobre las perspectivas construidas por los directores de educación primaria de la zona escolar 39, Tetlatlahuaca, Tlaxcala, en torno a los procesos de conflicto escolar y su abordaje desde la función directiva.** Que presenta como egresado de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por el Dr. Miguel Ángel Netzahualcoyotl Netzahual. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

**ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



  
DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL  
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON  
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA

  
MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
DIRECTOR DE UPN 291

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL DEL DIRECTOR Y LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR DESDE UNA MIRADA NORMATIVA.....</b>	<b>8</b>
1.1 El director y su función en la Educación Básica.....	8
1.2 El perfil del director en la educación básica.....	16
1.3 La formación del director en relación al desarrollo de habilidades para resolver los conflictos escolares .....	24
1.4 Los ámbitos de intervención del director escolar relacionados con la solución de conflictos escolares .....	28
1.5 El marco normativo del director y los ámbitos de gestión en la escuela para la atención de los conflictos escolares .....	32
<b>CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>38</b>
2.1 Perspectivas teóricas de la organización escolar .....	38
2.1.1 La perspectiva técnica.....	38
2.1.2 La perspectiva de sistemas.....	42
2.1.3 La perspectiva burocrática.....	46
2.1.4 La perspectiva cultural .....	51
2.1.5 La perspectiva política .....	54
2.2 Los procesos micropolíticos en la organización escolar .....	58
2.2.1 La metáfora de la organización escolar como sistema político.....	58
2.2.2 Las relaciones micropolíticas .....	61
2.2.3 Los intereses de los individuos y de los grupos .....	64
2.2.4 El poder y las estrategias de los actores .....	68
2.3 La construcción social del conflicto en las organizaciones .....	72
<b>CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>79</b>
3.1 Reflexiones sobre la metodología cualitativa.....	79
3.2 Estrategia de investigación .....	91
3.2.1 El método del estudio de casos y sus principales características.....	91
3.2.2 La técnica de investigación.....	94
3.2.2.1 La entrevista cualitativa en sus diferentes expresiones .....	94
3.2.3 Instrumento de investigación .....	98

3.3 Estrategia de análisis para el tratamiento de la información .....	105
3.3.1 La transcripción de entrevistas .....	105
3.3.2 El análisis y construcción de categorías.....	108
3.3.3 Elaboración del informe final .....	112
<b>CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>114</b>
4.1 Ascenso a funciones directivas .....	114
4.2 Funciones del director en la educación primaria.....	118
4.3 Imaginarios del conflicto .....	125
4.4 La micropolítica y la gestión del director .....	131
4.5 Estrategias para solucionar conflictos .....	139
4.6 Liderazgo del director .....	147
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>156</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>160</b>

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones escolares son entes vivos con una naturaleza dinámica y compleja, el motor de su dinamismo está impulsado por los intereses, ideologías y perspectivas de los padres de familia, profesores, alumnos y las personas que integran el contexto donde se ubican; su complejidad radica en el tejido de relaciones micropolíticas que construyen los individuos que integran los centros educativos y que les dan matices a las organizaciones. Entre los integrantes de las organizaciones escolares, destaca el personaje del director que mantiene el orden en esa realidad compleja y dinámica de las escuelas. Para esta tarea, el director, mantiene una actitud activa y proactiva, que se adapta a las necesidades y circunstancias cotidianas del contexto, además de que pueda desenmarañar ese tejido de relaciones que en algunas ocasiones se tornan conflictivas, usando estrategias pertinentes para negociar los intereses de los actores que interactúan en la organización escolar.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo comprender la percepción que los directores tienen respecto de cómo se producen las relaciones micropolíticas en la escuela y de qué forma desarrollan estrategias para abordar los problemas de conflicto escolar. Por medio de la narrativa de los directores analizamos cómo definen, simbolizan y construyen su imaginario sobre los conflictos escolares, de tal forma que nos permitieron develar cómo son tipificados y descritos por estos actores que tienen la responsabilidad de dirigir las organizaciones escolares.

Es en este marco, presentamos un análisis que sintetiza el esfuerzo realizado en torno a una investigación descriptiva para su comprensión, donde se muestran los procesos de gestión escolar, en el cual, además, podemos identificar a la micropolítica como un fenómeno crucial para el cambio escolar, para alcanzar los objetivos y metas que se plantean en los proyectos escolares, ya que, promover una sana convivencia entre el personal de la institución depende del cómo los miembros que integran los centros escolares perciben la micropolítica, el trabajo en

conjunto, una buena comunicación, el consenso y la toma de acuerdos para mantener la gobernanza o el ambiente conflictivo que se vive en la cotidianidad de las organizaciones.

A través de este estudio tratamos de abordar las tensiones que se tejen en la escuela bajo la mirada de los directores, apoyados por su narrativa y su descripción, que, como actores escolares participantes en la realidad escolar pudieron dar de manera detallada. Con el acopio de información a través de las entrevistas semiestructuradas, identificamos cuáles son las formas en las que se narra y percibe el conflicto escolar, y al mismo tiempo, identificar y hacer visible cuál es el papel activo que juegan los actores escolares, en particular el director, para mediar y resolver las situaciones de conflicto en la escuela.

Básicamente, se trata de un estudio de caso de carácter exploratorio, mediante el cual tuvimos oportunidad de incursionar en la realidad y vida cotidiana de las organizaciones escolares a través de la mirada desde los directores. Conocimos parte de la vida cotidiana de éstos actores, percibimos el trabajo en equipo al momento de desempeñar sus funciones y, por otro lado, de su soledad al realizar las tareas que le corresponden. El estudio de caso se ubicó en la zona 39 de educación primaria, del municipio de Tetlatlahuca, Tlaxcala, con la intención de dar cuenta de la dinámica y orden organizativo que se vive en las escuelas, pero principalmente palpar la perspectiva construida por los directores de cada escuela en cuanto a sus percepciones sobre los conflictos escolares y las estrategias que utilizan para dirimirlos o enfrentarlos.

El capítulo uno, guarda la intención de hacer una contextualización general de la gestión del director sobre los conflictos escolares desde una mirada normativa. Tratamos de identificar las funciones del director escolar, que dependen, en primera instancia, del cómo conceptualizan la figura del director los integrantes de la organización escolar, en este caso los profesores, los padres de familia y los alumnos; en segundo lugar, tenemos el concepto desde la parte normativa, leyes y reglamentos, además del concepto desde la literatura de las organizaciones escolares; por último, encontraremos la conceptualización del director desde las

perspectivas técnica, sistémica, burocrática, cultural y, principalmente, la perspectiva política.

Otro aspecto que orienta las funciones del director se refiere a las facetas de administrador y de líder educativo y de enseñanza, así como se alude a los dilemas en los que se ve envuelto dentro de la cotidianidad escolar al hacer frente a los distintos problemas y momentos difíciles. También mencionamos la naturaleza del trabajo directivo como un elemento que orienta las funciones directivas, no podíamos pasar por alto variables como el contexto escolar, tipo de organización, tipo de población que se atiende y nivel educativo, que son factores que orientan y definen las funciones del director. Por último, contemplamos el imaginario que tienen los directores sobre la realidad escolar que les permite a estos orientar sus funciones dentro de las instituciones a su cargo.

En esta contextualización describimos el perfil directivo de educación primaria que está enmarcado por competencias, habilidades, cualidades y características específicas. Ubicamos al director con un perfil de líder que responde a las necesidades de la complejidad de las instituciones escolares, pues es un personaje que con su liderazgo influye en la ejecución de la parte normativa, las relaciones con el contexto escolar y el orden institucional. Su perfil de líder es sustentado por fundamentos humanos, técnicos y directivos.

Acotamos la formación del director en relación al desarrollo de habilidades para resolver los conflictos escolares, donde identificamos que los maestros que adquieren un cargo directivo en pocas ocasiones cuentan con una formación pertinente que los oriente en la intervención de conflictos escolares, solo cuentan con sus años de experiencia, el acopio de conocimientos, además de recibir un curso de habilidades directivas para resolver este tipo de complicaciones en la realidad escolar que se encuentren, en este sentido, las habilidades para resolver conflictos las adquieren por medio de la socialización con sus pares.

En éste mismo capítulo, exponemos los ámbitos de intervención del director escolar relacionados con la solución de conflictos escolares, que se refieren a la organización escolar y la comunidad donde se encuentra la institución, específicamente en su estructura y en las relaciones que se construyen entre los

integrantes de la institución y de la comunidad. En este contexto, el director conoce y comprende el tema del conflicto, pues sabe que este es inherente a las organizaciones escolares.

Por último, en este apartado tratamos de comprender el marco normativo del director al momento de intervenir los conflictos escolares. La intervención de los conflictos escolares depende del cómo interprete y enfoque la normativa el director, se puede rechazar, comprender o utilizar la existencia del conflicto, dejando a este en una solución definitiva, en una reducción de enfrentamientos por una negociación o, en casos extremos, el conflicto termina siendo ocultado.

En el segundo capítulo, hacemos un acercamiento a la teoría y conceptos de aquellas metáforas y perspectivas sobre el conflicto. Describimos las perspectivas teóricas de la organización, que van desde las que presentan un carácter instrumental donde su fin es mantener la eficiencia y eficacia de proyectos escolares por medio del control, diseño, planeación y ejecución de las actividades. También encontramos la perspectiva que ubica a los centros escolares como modelos que cumplen los propósitos y objetivos que se plantea para satisfacer las necesidades de la población que atiende, con la intención de otorgarles un estatus en el contexto escolar. Igualmente presentamos la perspectiva que muestra las normas de organización y los distintos niveles jerárquicos, que permiten la racionalización de la vida escolar. Así mismo, describimos a la perspectiva que permite comprender los fenómenos, acciones, ritos y prácticas institucionales, con la finalidad de reconocer la vida cotidiana de la organización escolar. Una última perspectiva que exponemos enfoca sus esfuerzos por mostrar las relaciones que mantienen los integrantes de una organización en torno a intereses, ideologías y poder, con la finalidad de mantener un orden social.

En éste capítulo abordamos la metáfora de la organización escolar como sistema político, pues nos resulta útil identificar los conceptos de autoridad, intereses, conflicto y poder en el marco de las instituciones educativas, y al mismo tiempo, desgranar la política cotidiana de la vida organizativa. Abordamos también las relaciones micropolíticas en las que participan los integrantes de las organizaciones escolares para comprender como se establecen o mantienen los



intereses y las fuentes de poder al momento de promover ideologías, prácticas, valores o creencias en una institución escolar. En este sentido, tratamos de exponer el concepto de intereses y su importancia como catalizador de conflictos escolares, además de ser importantes en la formación de grupos de interés y coaliciones. De igual manera, describimos las diferentes fuentes de poder y sus dimensiones, que son usadas en las distintas estrategias de los individuos para alcanzar, preservar o proteger sus intereses dentro de las instituciones escolares. En la parte final de este capítulo, se trata de reconocer al conflicto como parte de la realidad social construida por los integrantes de la organización, pues se basa en la interacción cara a cara de los individuos, además de la interpretación simbólica que le dan al lenguaje basada en la carga de conocimientos que posean los actores.

En el capítulo tres abordamos la metodología del trabajo. Aquí describimos y enlistamos las razones de nuestra investigación que retoma un diseño cualitativo, pues nuestra finalidad es poder recuperar desde la narrativa, la descripción y sus historias de los directores escolares; los datos que nos permitieran acercarnos a su realidad e imaginarios sobre los conflictos escolares y sus estrategias para dirimirlos, además de comprender como viven las relaciones micropolíticas en los diferentes procesos de gestión de cara a los nuevos desafíos que demanda la sociedad del momento.

Para este trabajo, se determinó que la estrategia metodológica que mejor respondía a los objetivos de nuestra investigación es el estudio de casos, pues nos permitió la comprensión de la subjetividad, los imaginarios, las creencias y los ritos de los directores escolares, además de que esta estrategia metodológica es propia para utilizar la entrevista abierta o semiestructurada como técnica de recolección de datos. En un inicio, también consideramos el análisis de documentos como técnica de recolección de datos, pero las condiciones de pandemia no permitieron que se aplicaran. Con la entrevista semiestructurada como técnica pudimos acercarnos a los directivos para comprender la realidad que viven estos personajes en las instituciones escolares. Este tipo de técnicas de recolección de datos nos permitió iluminar áreas de conocimiento específicas por medio de las historias, narraciones y descripciones de los directores, pues solo ellos se encuentran en esos lugares o

situaciones conflictivas y, que, a través de sus testimonios, nos brindaron datos sobre la forma de como tipifican los conflictos, de cómo identifican los factores que los desencadenan y cuáles son las estrategias que usan para dirimirlos. Para dar cuenta de esos conocimientos, en la entrevista usamos un guion que contiene temas que se debían cubrir, se formularon preguntas basadas en la revisión teórica del tema que nos interesa. Por otro lado, la transcripción de entrevistas fue fundamental para continuar con nuestro análisis de datos, pues es un proceso que nos permitió interpretar el lenguaje oral al momento de convertirlo en lenguaje escrito. Como estrategia analítica utilizamos el análisis centrado en el significado que le dan los directores a la realidad que viven en las organizaciones escolares, de tal forma que pudiéramos hacer una interpretación lo más cercana a esa realidad, sin que se modifique ni altere la visión de los entrevistados.

Finalmente, en el último capítulo de resultados de investigación los presentamos en una historia que narra la comprensión de nuestro trabajo, en él describimos y sintetizamos un informe específico a través del cual damos cuenta de los hallazgos más relevantes del mundo que rodea a los directores escolares. El tejido de nuestra historia inicia con las variantes en los procesos para ascender a funciones directivas; posteriormente se describen las funciones directivas enmarcadas desde la óptica de los profesores, padres de familia y la normativa escolar; continuamos con el imaginario que tienen los directores escolares sobre el conflicto en las instituciones y los elementos que lo estructuran, enfatizamos las relaciones micropolíticas y su impacto en los procesos de gestión del director, además, hacemos un recuento de las estrategias que utilizan los directores para solucionar los conflictos; por último, describimos al director como líder de las organizaciones escolares que tienen la capacidad de enfrentar las tensiones que se generan en situaciones conflictivas.

Al final de nuestro trabajo dejamos las conclusiones donde exponemos de manera puntual cual es el proceso para el ascenso de los profesores a funciones directivas y, ya instalados en su cargo, cómo identifican las funciones y tareas que debe desempeñar como director en una institución educativa. Resaltamos principalmente el imaginario que tienen los directores sobre el conflicto, el concepto

que tienen de éste y cómo tipifican los factores que los desencadenan. También centramos a las relaciones micropolíticas como un factor que funciona como boleto que permite el acceso a la gestión del director. Por último, subrayamos el liderazgo del director en la aplicación de estrategias para solucionar los conflictos escolares.

## **CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL DEL DIRECTOR Y LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR DESDE UNA MIRADA NORMATIVA**

### **1.1 El director y su función en la Educación Básica**

Para comprender la función del director en la Educación Básica primero debemos esclarecer la importancia que se le da a la figura del director en los centros escolares, es nuestra obligación conocer qué es lo que consideran los integrantes de las organizaciones como lo destacable de un director, cómo lo describen y cuál es el discurso en torno al rol que asume en las escuelas, pues es un personaje que le preocupa a la administración educativa, a los profesores, a padres de familia y alumnos. Para esta tarea, debemos considerar las distintas ópticas y el análisis de los distintos discursos que se usan para tal efecto.

En este sentido, en la actualidad los actores escolares tienen la visión del director como un líder educativo de las organizaciones, sustituyendo la visión de este como un agente administrador únicamente. Este cambio impacta directamente en la conceptualización de sus funciones y que se ven reflejadas en el rol que debe asumir en las organizaciones. La presión para el cambio en la visión de la figura del director, del rol administrativo a un rol de líder, proviene de principios empresariales, tintes políticos o por demandas y necesidades comunitarias: “Son diversos los factores que contribuyen a este cambio en los discursos sobre la dirección, unos de índole político, cultural y económico y otros ligados a los cambios en las políticas educativas de estos últimos años” (González, 2001; citado en Martínez, 2009: 226).

Por otro lado, el concepto de director escolar lo podemos definir desde el enfoque de los actores escolares, el Sistema Educativo Nacional (SEN) y las diversas perspectivas que podemos encontrar en el campo de las organizaciones. A este respecto, la figura del director la miran los integrantes de la organización escolar como el responsable de dirigir, vigilar y administrar las acciones de los integrantes de los centros escolares, con la intención de cumplir los propósitos que se plantean, esperando que el director coordine, gestione y sea el líder en las acciones pedagógicas:

*El director es la persona que debe organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación, etc.), al tiempo que se espera de él que muestre el camino a seguir para llevar a buen fin la actividad principal del centro que no es otra que la enseñanza y educación de los niños o jóvenes (Martínez, 2009: 227).*

El SEN, en el Acuerdo 96 (1982), igualmente define al director escolar como la persona designada para administrar la documentación, recursos económicos y recursos humanos, además de ser el responsable del funcionamiento, organización y operación de los proyectos escolares. En otras palabras, se refiere a este actor como la persona encargada de cumplir y hacer cumplir las normas, instrucciones y órdenes que les hacen llegar a través de reglamentos, leyes y acuerdos. El sistema educativo le otorga un nombramiento oficial al director escolar, con la intención de que tome decisiones y, con base en la autoridad que le es conferida, encause las acciones para que todo funcione de acuerdo con lo previsto.

*Desde el punto de vista de las estructuras organizativas de los centros escolares, la dirección es una función propia de los órganos de gobierno. Es también un agente unipersonal de la Administración, elegido y nombrado por ella, cuyo grado de profesionalización depende de la formación y modo de selección que ésta establezca. Los órganos directivos serían los responsables de la eficacia y eficiencia de la organización educativa y se les encomienda que establezcan con claridad qué es lo que se pretende alcanzar (objetivos) y cómo conseguirlo (Martínez, 2009: 228).*

De igual modo, tenemos el modo de conceptualizar la figura del director desde la literatura de la organización escolar. En este sentido, el concepto de director ha estado ligado a la gestión de las empresas productivas, su posición es de autoridad que se define en la estructura para mantener el orden. A este respecto, como podemos ver no hay un único concepto respecto a la figura directiva, son varios los documentos que dan cuenta de su rol y de las funciones que cumple o debe cumplir dentro de la organización escolar y depende de la perspectiva con que se analice.

En este marco, son Martínez (2009), Morgan (1990), Dávila (2001), Nieto (2009) y Salamón (1980) quienes plantean la posibilidad de conceptualizar al director desde distintas perspectivas. Desde una perspectiva técnica se considera como el responsable de controlar y predecir los fenómenos que rodean a los centros escolares por medio del diseño, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de programas, su interés se centra en la eficacia y la eficiencia, es decir, plantea la

forma de obtener buenos resultados por medio de proyectos escolares: “El director es considerado fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar (programar y planear), ejecutar (tomar decisiones) y evaluar el funcionamiento de la organización (Martínez, 2009: 228).

Para la perspectiva sistémica, argumenta Salamón (1980), que el director es un mediador entre la organización escolar y el contexto que la rodea, es el responsable de cubrir las necesidades de la población a la que atiende, dichas necesidades pueden ser interna o externas, se define como el encargado de vigilar la implementación de estrategias y acciones que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas de las personas que atiende la institución a su cargo, con la intención de que aseguren un status social.

En la perspectiva burocrática, describe Dávila (2001), que la figura del director está definida como la persona indicada de hacer eficientes los procesos de gestión escolar, se encarga de que los asuntos oficiales de la administración se resuelvan con precisión, sin ambigüedades, continuamente y con la mayor rapidez posible. Su función es mantener el orden de las instituciones escolares con ayuda de los acuerdos, normas y reglamentos.

Así mismo, señala Nieto (2009), que la perspectiva cultural ubica al director de la escuela, como el responsable de comprender el significado que le dan las personas a los acontecimientos que viven y los motivos que lo justifican, con el propósito de orientar las prácticas de gestión o administración que se viven en los centros escolares, es decir, el director se debe centrar en la comprensión de los valores, ritos e imaginarios de las personas y enfocarlos para lograr los propósitos educativos de la educación.

Por otra parte, la perspectiva política trata de la comprensión y la intervención. Autores como Nieto (2009) y Morgan (1990), mencionan que el director es el responsable de comprender la política de la organización centrándose en conceptos como poder, intereses, coaliciones, conflictos y autoridad para poder intervenir en propuestas pertinentes que orienten la mediación, el consenso o los acuerdos, con la finalidad de crear un medio que mantenga el orden al margen de

la diversidad, es decir, el director, por medio de la política que se vive en la organización logra establecer el orden social.

Al conocer algunas definiciones de la figura del director escolar a través de los distintos enfoques, miradas y conceptos, podemos identificar elementos que sostienen estas definiciones y que orientan las funciones que desempeña este personaje. El primer elemento que podemos mencionar se refiere a las facetas en el ejercicio de la función directiva. Gimeno (1995) y el MINED (2008) las dividen en dos, por un lado, se encuentran las relacionadas con las funciones de gestión y administración, que aluden a la organización, preparación de documentos, gestión y control de recursos económicos de la escuela, manejo de acuerdos y reglamentos para generar disciplina entre los estudiantes, además de organizar y planear horarios y proyectos. La segunda faceta tiene que ver con las funciones del liderazgo educativo y de la enseñanza, que se refiere a la promoción del cambio a través de ideas novedosas, procesos de mejora continua de los indicadores educativos, a la promoción entre los docentes al trabajo en equipo para planear el desarrollo curricular de manera pertinente, además de colaborar con los estudiantes y el personal en fijar metas a largo plazo.

Un segundo elemento que define la función del director, alude a los dilemas en los que se ve envuelto, pues la cotidianidad del director le exige hacer frente a distintos problemas y momentos difíciles. Como anota Martínez (2009), los directores atraviesan por problemáticas que están relacionadas con hacer frente a cuestiones como organizar intereses particulares, de los otros integrantes de la organización y con los intereses generales del centro, dicho de otra manera, los directores en su realidad escolar deben satisfacer la mayoría de las demandas, aunque este intento sea un tanto complicado, pues no siempre se puede satisfacer a todos todo el tiempo. Ball (1989) citado en Martínez (2009:231), especifica que los dilemas del director se resumen de la siguiente manera: “usted puede satisfacer a una parte de las personas todo el tiempo, o puede satisfacer a todas las personas parte del tiempo, pero nunca puede satisfacer a todas las personas durante todo el tiempo”.

El autor citado menciona cuatro dilemas prácticos, el dilema de participación y control, dilema de calidad de las relaciones personales y su presencia en la escuela, el perfil del director y el perfil del papel que adopte. El primero menciona que se refiere a la problemática que genera el centrarse en el rol de director o centrarse en un rol de compañero de profesión, es decir, los directores que crean vínculos de compañerismo escuchando las ideas de los demás son criticados como débiles y los que manejan la institución de manera autoritaria son criticados por no comprender a las personas.

El dilema de la calidad de las relaciones personales y su presencia en la escuela, lo describe como la problemática que tiene el director al estar demasiado pendiente de la norma administrativa y las encomiendas que le designa las autoridades educativas, al igual que por no estar al pendiente de los cambios y proyectos que se generan en el contexto exterior del centro escolar.

Para el dilema del perfil del director, señala que este personaje debe saber ubicarse entre ser representante del centro o dependiente de lo administrativo, dicho de otra forma, el director depende de la administración educativa que lo ve como representante del centro, mientras que, por el otro, debe cuidar las obligaciones contraídas con la comunidad escolar de la que forma parte.

El último de los dilemas, que se refiere al papel que adopte el director, Ball (1989) citado en Martínez (2009) y Dean (1987) citado en Gimeno (1995) lo refieren como la forma en que el director representa al líder administrativo o al líder pedagógico de la organización, es decir, el director debe elegir entre ejercer un liderazgo legislativo que tiene que tomar decisiones, difundir información, facilitar relaciones interpersonales o, un liderazgo pedagógico que sea facilitador del proyecto educativo, evaluador de la institución y coordinador del curriculum con la intención de vincular a la comunidad escolar.

Se debe agregar que, la naturaleza del trabajo directivo, es otro elemento que define las funciones del director, pues conocer las razones del comportamiento del director ayuda a ubicar las funciones que le corresponde. En este caso Mintzberg (1983) citado en Martínez (2009: 233), nos ayuda a identificar los tipos



de comportamiento que asume el director a través de su clasificación de categorías de los roles del directivo: “interpersonales (cabeza visible, líder, enlace); informativos (monitor, difusor, portavoz), de decisión (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, portavoz)”. Por otro lado, Townsend (1994) citado en Gimeno (1995), señala los roles del director desde la ayuda que prestan a la comunidad escolar y que se orientan a conseguir que se hagan las cosas, trabajar efectivamente juntos o trabajar con otras agencias.

Además, la naturaleza de la dirección tiene características como las que describe Gairín (1995) citado en Martínez (2009: 233), señalando que tienen características de “fragmentación”, pues las actividades que realiza el director se ven entorpecidas por otras que deben ser atendidas con urgencia, es decir, los directores difícilmente pueden realizar actividades una por una, deben atender varias actividades al mismo tiempo. La “brevedad” de las actividades del director pues de esa manera se asegura que las actividades se hagan, lamentablemente eso no asegura que se realice con calidad. Y, por último, la “variedad” de las actividades, en este caso el director debe poner en práctica múltiples destrezas, habilidades, conocimientos y tiempo, que le permita resolver el problema y a la vez, diferenciar lo trivial de lo trascendente.

Siguiendo a Martínez (2009) considera que la naturaleza de la capacitación del director también define sus funciones, dicho de otra forma, el puesto de director lo desempeña una persona capacitada, que actúa bajo un marco normativo legal, esta capacitación es recibida desde su formación inicial, su formación permanente y su experiencia previa en otras áreas directivas, que difícilmente son reguladas por el sistema educativo, dando como resultado distintas visiones de como asumir las funciones y tareas directivas. No solo las funciones se ven impactadas por la capacitación que reciben a lo largo de su formación los directores escolares, sino también el perfil de este personaje, como veremos en los dos siguientes apartados.

Sin embargo, para el ejercicio de sus funciones, el director escolar supone, por un lado, el cumplimiento de una serie de tareas específicas que aluden a la parte normativa que regula las organizaciones escolares y, por otro, influye su modo de

ser, estas tareas se relacionan de manera indisoluble, pues la personalidad del director influye en la ejecución de la norma. Como indica Martínez (2009) el modo de ser del director influye en la aplicación de la norma para que las personas se sientan a gusto y no se generen conflictos, es decir, las tareas directivas se orientan a realizar actividad micropolítica para generar orden y estabilidad en las organizaciones escolares. También tenemos las tareas que se relacionan con el modelo directivo influenciado por los supuestos diversos que se adoptan en torno a la concepción de educación y centro escolar.

En este aspecto, especifica Murillo et al. (1999) citado en Martínez (2009), que es complicado la clasificación de las tareas y funciones directivas debido a la falta de criterios para realizar esta distinción, ya que son bastantes los marcos conceptuales y de análisis para definir las tareas directivas que sitúen sus funciones. Para sortear dichas complicaciones, Gimeno (1995) citado en Martínez (2009: 135), describe tres perspectivas para definir las tareas y funciones del director:

*Podríamos describir las funciones que actualmente desarrollan, definidas por una serie de regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar la dirección de centros. Dicha tradición expresa una fórmula de dirigir los centros, así como un modo de socialización profesional. Llega a formar parte de la cultura de los centros en cuanto que, con el paso del tiempo, se traduce en mitos, supuestos y maneras de hacer que se realizan en la práctica. Esto puede explicar que, cuando describimos las funciones que actualmente vienen definidas en la normativa legal y cuando se observa el ejercicio de las mismas, nos encontramos con una realidad muy diversa en cada director y en cada centro.*

*En una segunda perspectiva nos situamos en el plano del «deber ser», declarando lo que creemos o deseamos que los directores deberían hacer. Desde esta óptica se asume que la realidad puede modificarse una vez que se opta por modelos ideales.*

*Con la tercera perspectiva, podemos plantear analizar las funciones desde el marco vigente, pero considerando los patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que, en alguna medida, pueden estar introducidos en los esquemas de percepción de los mismos directores. Las funciones que realmente se desempeñan pueden ser reales, por lo tanto, posibles, pero pueden no ejercerse del modo y en la medida más adecuados, o repercutir negativamente en otras tareas posibles y deseables.*

Adicionalmente a estas perspectivas, debemos considerar ciertas variables, pues las tareas que desempeña el director escolar se ven inmersas en contextos diversos

como la ubicación de las escuelas en zonas urbanas o rurales, escuelas de organización completa, incompleta o unitarias, escuelas de nueva creación, por la permanencia de los alumnos en el plantel de manera interna, medio internas o externas, también se debe tomar en cuenta el tipo de alumnos a los que se les ofrece el servicio, por el sexo de los alumnos, por la dependencia económica, por el turno de trabajo, además del nivel educativo, ya sea primaria o secundaria (Acuerdo 96, 1982).

Por ello, Marturet (2010), indica que las tareas del director tienen que ver con la manera del cómo este personaje se imagina la realidad escolar, en cuáles son las condiciones que le permitan realizar sus funciones, es decir, tiene que ver con la manera de percibir la realidad común de los actores escolares y de que es lo que requiere para hacer mejoras en la institución. En este sentido, esta autora destaca tareas que desarrolla el director relacionadas con el proyecto formativo de la escuela, la organización de su agenda de trabajo, la producción y utilización de información institucional, la relación con la comunidad, el trabajo con la supervisión y los procesos de evaluación institucional.

También, Gimeno (1995: 144-153) puntualiza que, a partir del análisis de diferente discurso, categorías, dilemas, variables en el contexto escolar, perspectivas de investigación, de roles directivos, de la frecuencia, intensidad y localización de las practica directiva, además de la configuración del puesto de trabajo en la realidad institucional, es que pudo elaborar una lista de tareas que el director escolar desarrolla. Las agrupa en siete facetas básicas de la función directiva:

1. *Funciones pedagógicas de asesoramiento.*
2. *Funciones de coordinación.*
3. *Facilitación de clima social:*
4. *Funciones de control.*
5. *Funciones de difusión de información.*
6. *Funciones de gestión.*
7. *Funciones de representación.*

En el caso del Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria (1980), se detalla que el propósito del director de educación primaria es administrar, en el plantel a su cargo, la prestación del servicio educativo del nivel primaria, conforme

a las normas y los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las funciones específicas para este actor son diez y están enmarcados en materia de planeación, recursos humanos, recursos materiales, recursos financieros, control escolar, servicios asistenciales, extensión educativa, supervisión, organización escolar y por último técnico-pedagógica.

Por último, podemos mencionar que el acuerdo 96 (1982), que rige las funciones del director, centra las tareas de este personaje en la faceta de gestión y administración, pues se refieren a la organización y preparación de documentos, gestión y control de recursos económicos de la escuela, manejo de acuerdos y reglamentos para generar disciplina entre los estudiantes, mantenimiento del edificio, además de organizar y planificar horarios y proyectos.

## **1.2 El perfil del director en la educación básica**

En el apartado anterior enmarcamos la figura del director desde las distintas ópticas y discursos que se usan para definirlo, tomando en cuenta las consideraciones y la descripción de los integrantes de las organizaciones, además de los discurso en torno al rol que asume en las escuelas, ya que es un personaje que se usa como piedra de toque para los procesos de gestión que emprende la institución y, como consecuencia, le preocupa a la administración educativa, a los profesores, a padres de familia y alumnos.

De igual manera describimos las funciones de este personaje desde el rol administrativo que aluden a la organización, preparación de documentos, gestión y control de recursos económicos de la escuela, manejo de acuerdos y reglamentos para generar disciplina entre los estudiantes, además de organizar y planear horarios y proyectos. Otro rol tiene que ver con las funciones del liderazgo educativo y de la enseñanza, que se refiere a la promoción del cambio a través de ideas novedosas, procesos de mejora continua de los indicadores educativos, a la promoción entre los docentes al trabajo en equipo para planear el desarrollo curricular de manera pertinente, además de colaborar con los estudiantes y el personal en fijar metas a largo plazo. El primer rol es propuesto por el SEN, el

segundo es exigido por los integrantes de la comunidad escolar y es en el que nos centraremos.

En este apartado describiremos el perfil del director enmarcado por ciertas característica, competencias, cualidades y habilidades que ayuden en la realización de las tareas cotidianas que se ven afectadas por las condiciones en las que se encuentren las escuelas, las características del personal y del contexto, tanto comunitario como escolar. Es decir, ubicaremos el perfil del director como un elemento que responde a las necesidades y complejidad de sus funciones que están determinadas por la población educativa y el contexto social, así como de elementos que el director considera más relevantes de su labor.

Mientras tanto, para el ejercicio de sus funciones, el director escolar supone el cumplimiento de una serie de tareas específicas que aluden a la parte normativa que regula las organizaciones escolares, pero también influye su modo de ser, pues la personalidad del director como líder institucional contribuye en la ejecución de la norma, es decir, el perfil del director líder influye en el ejercicio de sus funciones.

Cuando hablamos del director como la autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y, que es la encargada de cumplir y hacer cumplir las normas, instrucciones y órdenes que le hace llegar el SEN a través de reglamentos, leyes y acuerdos, su perfil esta referenciado por las características personales y su preparación académica que le permiten estar al frente de la institución.

Para el director que ejerce un liderazgo institucional, menciona Herrera (2017), el perfil de este lo podemos describir como un conjunto de cualidades, habilidades, competencias y conocimientos que debe reunir, con la finalidad de lograr acuerdos, consensos y la participación de todos los integrantes del centro educativo en el cual desempeña sus funciones. Estas cualidades, habilidades, competencias y conocimientos no solo se deben ver como términos prescriptivos, sino ubicarlos desde la forma de ser de los directivos al momento de interpretar, identificar y argumentar para resolver problemas contextuales.

Al director líder, mencionan García (2002) y Barraza y Casanova (2013), los integrantes de las organizaciones escolares le otorgan una autoridad moral, siendo responsabilidad de este personaje conservarla a través de la congruencia que maneje en su pensar, decir y actuar. Su liderazgo se centra en tres factores fundamentales: un perfil humano, un perfil técnico profesional y un perfil directivo.

El primero, el perfil humano, se refiere a la subjetividad, a las creencias, a la personalidad de los individuos. Este perfil orienta la construcción de los proyectos de vida de las personas y determina los rasgos, los valores y la calidad que se le designa al perfil técnico y el directivo. Es decir, las personas deben ser conscientes de su personalidad para poder aprender y mejorar las acciones cotidianas que le dan luz a su proyecto de vida.

Este perfil humano, tiene rasgos básicos para poder dirigir como: actitud de servicio, paciencia, afabilidad, humildad, sensatez, naturalidad, respeto, generosidad, decir siempre la verdad, compromiso, sentido del humor, flexibilidad, visión abierta y coherencia. Estos rasgos deben estar sostenidos por equilibrio emocional, optimismo, tenacidad, disciplina y coraje. En otras palabras, el director líder debe poseer un capital emocional donde considere la empatía, la autoconfianza, el autocontrol, la autocrítica, la motivación, la honestidad, la capacidad para trabajar en equipo, pues influyen en sus actitudes y conductas.

El perfil técnico profesional alude a todo lo que se relaciona con el aprendizaje y a la organización escolar, a los elementos legislativos que envuelven a la escuela y a los aprendizajes e innovación permanente. Estos elementos de la cultura profesional impactan directamente en cómo los directores interactúan con otros profesionales y equipos, en cómo se adaptan a los cambios y en cómo forman parte de redes de investigación y buenas prácticas. Dicho con otras palabras, el director debe encontrarse inmerso en todo lo que se relacione con la educación y aprendizaje constante con el propósito de desarrollar la capacidad de formar comunidades de aprendizaje que aporten y le den impulso a la organización escolar. En este perfil el director posee un capital intelectual que se refieren al acopio de conocimientos.

Palomero (2013) citado en Barraza y Casanova (2013), expresa que el perfil técnico de un director se basa en el desarrollo de la capacidad de producir ideas nuevas, en la capacidad para detectar todo lo que ocurre a su alrededor a través de cuestionarse sobre lo que pasa en su cotidianidad y, en la capacidad de anticipar y prever los acontecimientos escolares con ayuda de sus vivencias.

Así mismo, mencionan que el perfil directivo contiene tres elementos: el proyecto, las personas y las habilidades y estrategias directivas. El proyecto permite decidir, saber, entender, explicar, dirigir y facilitar el cambio escolar, permite desarrollar una visión de lo que se necesita para ser una escuela que cubre las necesidades de las personas que atiende. En cuanto a las personas, contribuyen a que el proyecto se haga realidad, por tal motivo, el perfil del director debe potenciar el talento de su personal, valorar la heterogeneidad de las personas que integran la institución y debe incluir a su personal en los procesos de acompañamiento y aprendizaje para que realicen su trabajo de una manera más eficiente. Las habilidades y estrategias directivas abarcan la planeación, la toma de decisiones, la organización, la coordinación, el acompañamiento, la motivación, la evaluación y la orientación como rasgos que contribuyen al cambio escolar. En este perfil, los capitales emocional e intelectual, el director los debe aprender a fusionar de manera pertinente con el propósito de saber tomar decisiones que cubran las necesidades de los integrantes de la institución a la que dirige.

Además, menciona González (2006), que el director como líder de la institución educativa es el catalizador para promover el máximo logro de aprendizajes, integrando a todos los actores escolares. Para alcanzar este objetivo, debe generar un ambiente cultural en la organización que permita el mejoramiento continuo en los procesos y acciones del proyecto escolar.

El perfil del director escolar para responder a las demandas y necesidades que se presentan en su realidad institucional, debe disponer de una serie de competencias que la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) (2019), Herrera (2017) y González (2006) agrupan en determinados ámbitos de gestión específicos de la vida escolar.

El primer ámbito donde convergen estos autores es el de gestión y organización del funcionamiento de la escuela, en este medio, una de las competencias que el director debe desarrollar es el trabajo en equipo con su colectivo docente para diseñar, desarrollar y evaluar las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), con la finalidad de atender las necesidades y demandas particulares de la institución, dando como resultado el logro de las metas planteadas.

Otro ámbito se refiere a la práctica y desarrollo profesional. En este entorno, la competencia a desarrollar para el director es participar y acompañar a su colectivo docente en procesos de desarrollo profesional que les permita el mejoramiento de los logros de aprendizaje en los alumnos. Es decir, debe promover entre los maestros el derecho a la capacitación, formación y actualización, con la finalidad de alcanzar el máximo logro de aprendizaje entre sus alumnos, además de asumir la responsabilidad de participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su práctica y contribuir a la transformación y mejora de la escuela.

Un tercer ámbito alude a impulsar la construcción de manera colectiva de una cultura escolar. Aquí, la competencia a desarrollar por parte del director se centra en la comprensión y reconocimiento de la realidad escolar para generar procesos de cambio y mejora que contribuyan a la formación integral de los alumnos. En otras palabras, el director debe aprovechar la comunicación, la observación y la recopilación de información para comprender los rasgos que caracterizan a los maestros, alumnos y familias con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza, las relaciones con la comunidad escolar y las relaciones interpersonales.

Un último ámbito que manejan los autores se refiere a propiciar la corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad para favorecer la formación integral de los alumnos. En este entorno el director debe desarrollar la competencia de crear un vínculo entre la escuela y el contexto para fomentar en todo momento el aprendizaje de los alumnos. Dicho de otro modo, el director debe realizar la



gestión necesaria con las familias y autoridades para que se brinden las condiciones necesarias que motiven el desarrollo de la labor educativa.

De acuerdo con García (2002) el director escolar para el desarrollo de las competencias como líder de la institución debe poseer cualidades de actitud, inspiración e interrelación. Las primeras incluyen la generosidad que permite compartir con su colectivo docente conocimientos, experiencias o estrategias que contribuyan al logro de los aprendizajes y al logro de las metas. La valentía para experimentar, innovar e implementar acciones en proyectos escolares, con la plena convicción del logro de los objetivos y asumiendo el riesgo que conlleva equivocarse, escudados solo por el apego a la razón de cubrir demanda y necesidades de la comunidad escolar.

Las cualidades de inspiración, implican la motivación que de manera intrínseca se construye el director para poder actuar con pasión, pues las personas apasionadas irradian energía que inspira a sus compañeros a ser mejores. Al mismo tiempo debe ser congruente con lo que dice, piensa, siente y hace, ya que de esa manera mantendrá su credibilidad e integridad, fijando sus convicciones aún en las situaciones más difíciles.

La interrelación con los integrantes de la comunidad institucional engloba las cualidades de comunicación, donde comparte conocimientos e información común a la realidad institucional. En ese transitar de información debe abrir un espacio para escuchar con respeto y atención las inquietudes, quejas, peticiones y sugerencias del personal al que dirige, con la finalidad, no de dar siempre la razón, sino de entender las necesidades y demandas que se debe ir sorteando a través de convenios y negociaciones para mantener el orden institucional.

En el perfil del director líder se deben encontrar habilidades que le permitan solventar las tareas que su función le demanda. Estas habilidades Marturet (2010) y Barraza y Casanova (2013), las explican de la siguiente manera. En primer término, presentan el manejo del tiempo, ya que es una habilidad clave para el director líder, pues son múltiples y variadas las actividades que debe atender a diario. Dirigir una escuela implica tomar decisiones de que tareas priorizar, cuales

postergar o delegar, se trata de cómo llevar una agenda con actividades permanentes y emergentes. En este contexto es de suma importancia el desarrollo de la habilidad de gestionar el tiempo, pues si un director no puede gestionar su tiempo, difícilmente puede gestionar el tiempo de su colectivo.

Otra habilidad que debe poseer un director líder se refiere a saber delegar actividades. Delegar no significa endosarle a un compañero lo que el director no puede, no le da tiempo o no quiere hacer, delegar implica gestionar entre él o los miembros del equipo que exploten al máximo sus capacidades, su imaginación y creatividad al atender las actividades encomendadas. Delegar tareas le permite al director optimizar tiempos.

La siguiente habilidad es la organización y diseño de reuniones eficaces, pues permite tomar acuerdos y consensos para alcanzar las metas en el logro de los aprendizajes esperados, las reuniones son una herramienta al servicio del proyecto institucional y del colectivo docente. Su diseño y organización implica conjugar los escenarios de poder, capacidades de comunicación, manejo de grupo, conocimientos y relaciones entre personas, dominio metodológico y de recursos.

La habilidad de tomar decisiones, sin duda es una habilidad muy compleja, pues de ella dependen los éxitos o fracasos en el logro de los objetivos y metas institucionales. No es lo mismo tomar decisiones con un grupo de alumnos que con un grupo de personas adultas, pues entran en juego conflictos afectivos y valoraciones personales.

Otra habilidad es el trabajo en equipo. Convencer a la comunidad escolar para que se dirija a un mismo punto, no es tarea fácil. El director debe amalgamar los intereses de tal manera que se logren los propósitos. No se trata de tener los mejores profesores en la institución para alcanzar las metas, se trata de sacar lo mejor de los elementos que se encuentran en la escuela para lograr los objetivos, se trata de cerrar filas y hacer compacto el equipo de trabajo para afrontar las complicaciones que se presentan en su realidad cotidiana.

La comunicación es una de las habilidades clave para cualquier proceso, por medio de ella se generan acuerdos, consensos, se moviliza la información y se

generan cambios. Cuando no hay buena comunicación el logro de los objetivos y metas del proyecto escolar se tornan complicadas, además de que el desarrollo de las otras habilidades se resiente hasta ser ineficaces.

La resolución de conflictos también es una habilidad de los directores líderes. En las instituciones escolares converge un abanico amplio de personas que portan distintos intereses ocasionando conflictos entre ellas. Por esta razón es importante que el director escolar posea la habilidad de resolver conflictos o encontrar en la escuela un nivel de conflictividad que no ponga en riesgo la estabilidad de la organización, es decir, que sepan cómo afrontar los conflictos para mantener el orden y alcanzar las metas propuestas en el proyecto escolar. Sobre este tema profundizaremos en el apartado del ámbito de intervención del director escolar relacionado con la solución de conflictos escolares.

La complejidad del contexto en el que vivimos requiere de directivos líderes que sepan afrontar cambios institucionales y contextuales, que sepan dirigir personas de manera adecuada, por medio de habilidades y estrategias, además de guiar a sus instituciones entre los retos e incertidumbres hacia el futuro propuesto por sus integrantes.

Las escuelas necesitan de un directivo con un perfil que sepa dirigir a su institución entre los exigentes cambios e incertidumbres, es decir, el director de la escuela debe adaptarse y transformarse a las necesidades y contexto, sus estrategias y habilidades deben ser coherentes a las problemáticas que afronta. “El perfil ha de ser novedoso, aprendiz de errores anteriores y con la vista puesta en la construcción de la escuela necesaria” (Barraza y Casanova, 2013: 100).

Las personas que se eligen para ser directores de las instituciones deben tener temperamento para dirigir. No es suficiente designar a personas que tienen cualidades administrativas, que sean obedientes o que mantengan buenas relaciones con sus alumnos y el equipo directivo. Se deben elegir profesores que se cuestionen, formulen nuevas ideas y proyectos, generen cambios, impulsen el progreso, con visión estratégica y con capacidades de imaginación, creatividad y

realismo. En otras palabras, el perfil del director líder se deja entrever desde antes que sea designado como director de una institución.

En este aspecto, es complicada la elección del director, pues el perfil de líder no se encuentra en la formación de los profesores, por esta razón al no tener una formación de liderazgo, algunos directores recién nombrados o con experiencia, tienden a ubicarse en el espacio de la gestión porque es un lugar que evita el error y el conflicto con los compañeros de trabajo. Dicho de otra manera, el perfil de gestor es más cómodo que el perfil de líder, pues evita enfrentarse con los otros ya que se ampara en la normativa externa. Por tal motivo, el perfil que necesita un director líder se debe centrar en un perfil humano, un perfil técnico profesional y un perfil directivo. La formación del director la dejamos para el siguiente apartado.

### **1.3 La formación del director en relación al desarrollo de habilidades para resolver los conflictos escolares**

En la educación básica, los directores de educación primaria, tienen acceso al cargo sin la oportunidad de contar con una formación pertinente que oriente el trabajo directivo, solo cuentan con la participación en los programas de habilidades directivas y sus años de experiencia después de haberse desempeñado como profesores frente a grupo, esta experiencia es su fuente de conocimientos que le permite enfrentar la realidad del cargo de director y tener una visión del contexto de las organizaciones escolares. En este caso la formación del director se adquiere con la experiencia.

Esta situación de falta de formación del director se ha sufrido por un largo tiempo, pues como señala García et al. (2011), nuestro país no contaba, ni cuenta, con un programa de formación para maestros que tengan la intención de promoverse como directores del nivel educativo en el que se encuentren, ya que para llegar a dicho puesto, los docentes transitaban por un proceso, que hasta antes del 2013, se basaba en un concurso de escalafón, donde se tomaba en cuenta la acumulación de puntos obtenidos en los rubros de conocimiento, aptitud,

antigüedad, disciplina y puntualidad, que, ya en la práctica, a los docentes se les hacía llegar una ficha escalafonaria con la máxima puntuación que se podía obtener, dejando poco margen al sistema de evaluación para discriminar a los aspirantes, ocasionando que el único filtro para alcanzar el puesto de director fuera el rubro de antigüedad.

Para el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto, se publicó la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), que en su Artículo 26, especificaba que la promoción al cargo de director se llevaría a cabo por medio de un concurso de oposición, donde se garantizará la idoneidad de los conocimientos y capacidades, además de tener determinada antigüedad como docente frente a grupo. En su Artículo 27 se mencionaba que la promoción a una plaza con funciones de dirección le permitiría al docente interesado recibir un nombramiento que estaría sujeto a un periodo de capacitación con un lapso de dos años, en el cual se debería cursar un programa de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la autoridad local.

En el presente periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador se decreta la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2018), donde se indica que la promoción al cargo de director debe considerar cuatro elementos multifactoriales, los cuales son: conocimientos y actitudes necesarios del profesor aspirante para lograr el desarrollo y máximo logro de aprendizajes de los estudiantes; la antigüedad en el servicio; la experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social; además del reconocimiento del buen desempeño por la comunidad educativa, donde se tomara en cuenta la opinión de madres, padres, tutores, alumnos y compañeros de trabajo. El aspirante que obtenga la promoción debe participar en los programas de habilidades directivas que determine la autoridad educativa estatal.

Como podemos darnos cuenta, de las tres últimas estrategias en que el SEN ha optado como promoción al cargo de director, la promoción por escalafón no indica ningún tipo de formación, ni antes, durante o después de asumir el cargo. La promoción por concurso de oposición solo indica la modalidad de formación del

director de tipo inductivo a través de cursar un programa de desarrollo de liderazgo y gestión escolar. La última forma de promoción, donde se consideran elementos multifactoriales, también propone una modalidad de formación inductivo por medio de la participación en el programa de habilidades directivas.

Igualmente, menciona García et al. (2011), que no solo México sufre la falta de un programa de formación de directores, pues a diferencia del medio anglosajón donde se tiene programas de formación de directores y, el caso de Corea, donde los profesores que aspiren a un puesto de director deben haber acumulado méritos en diversas categorías como experiencia, desempeño, desarrollo personal, investigación y servicio en lugares remotos para que se les permita acceder al programa de formación de directores, en la gran mayoría de los países se nombra a un docente experimentado y exitoso para asumir el cargo de director.

Al no tener una formación sustancial, señala García et al. (2011), los directores noveles presentan en los primeros días, una serie de complicaciones, como realizar múltiples actividades, administrar las finanzas escolares, implementar nuevos programas educativo, nuevos programas de mejora escolar, problemas con la infraestructura física e interpersonales, por mencionar algunos.

Estas dificultades, los directores noveles en México las solventan de dos maneras, en primer lugar, con el apoyo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE), que se ubica en los lineamientos generales para la operación del servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica (2020). Este SAAE lo brinda supervisión a los directores de nuevo ingreso y tiene el propósito de lograr que el personal directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, atendiendo situaciones o necesidades que incidan directamente en los aprendizajes de los alumnos del plantel y en la prestación de un servicio educativo de excelencia.

En segundo lugar, las dificultades que presenta un director novel se solventan por medio de la socialización, que, de acuerdo con Van Maanen y Schein (1979) citados en García et al. (2011), se refiere al proceso que siguen las personas para

apropiarse de los conocimientos comunes de una organización, es decir, del como las personas adquieren el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol de líder en la organización. En el caso de los directores de nuevo ingreso en México, el cúmulo de conocimientos los encuentran en los reglamentos de la SEP, dejando una socialización profesional débil y con un rol de administrador o custodio.

La complejidad de las organizaciones escolares demanda y exige directores líderes que sepan afrontar cambios institucionales y contextuales, que sepan dirigir personas de manera adecuada, por medio de habilidades y estrategias, además de guiar a sus instituciones entre los retos e incertidumbres hacia el futuro propuesto por sus integrantes.

Al respecto, Campos et al. (2014) señala que la formación de líderes educativos en el mundo ha ganado importancia como tema central en las políticas educativas. Estos programas de formación de líderes, en nuestro caso líderes con habilidades de solución de conflictos, como las que mencionamos en el apartado anterior, deben tomar en cuenta la diferenciación de etapas de formación de liderazgo, pues las necesidades de formación no son homogéneas en las distintas fases de la carrera de dirección escolar, ya que el desarrollo del liderazgo comienza con el proceso de formación inicial, pasando por la postulación al cargo y la inserción al contexto de desempeño, lo que conduce a un proceso de inducción en los primeros años de experiencia.

González (2006) menciona que debido a la gran variedad de competencias que el director líder debe desarrollar para cubrir sus funciones, se le debe sumar a los distintos momentos de formación del director, la oferta de diferentes programas de formación o de posgrado. Los primeros aluden a capacitación en centro, cursos de formación continua, formación de redes o equipos de trabajo, pasantías y alianzas estratégicas. Los segundos se refieren a maestrías y doctorados en gestión educativa.

Por tal motivo, en concordancia con Escamilla (2006), la formación del director debe ser pertinente a las necesidades del profesor que tiene la intención de promoverse a director, del profesor que se inicia como director y del director que ya está en funciones, es decir, la formación debe cubrir las particularidades del contexto y las personas que lo requieren. Además de que el modelo de formación se debe acercar al desarrollo de habilidades que requieren los directores para fortalecer sus prácticas cotidianas.

También, García et al. (2011), Escamilla (2006) y Antúnez (1994) citado en Escamilla (2006), encuentran cuatro razones para resaltar la formación de los directores. En primer lugar, no debemos suponer que el maestro con mayor antigüedad puede ser un director con liderazgo, pues como se mencionó en el primer apartado, las funciones y competencias del director no son las mismas para el docente, ya que las tareas que realiza el director en términos de gestión, coordinación y liderazgo, son distintas de las que realiza el profesor de grupo. La segunda razón es que la formación de un director líder no se adquiere solo con la práctica y el ejercicio diario de sus funciones. Una más es la creciente complejidad de las demandas sociales del contexto escolar donde se deben desarrollar habilidades específicas, como en nuestro caso, para resolver conflictos escolares. La última razón es la creciente participación de la dirección en procesos democráticos para la toma de decisiones.

#### **1. 4 Los ámbitos de intervención del director escolar relacionados con la solución de conflictos escolares**

Las organizaciones escolares y las comunidades donde se encuentran las escuelas tienen una naturaleza compleja, inestable y conflictiva por estar construidas con los intereses de los individuos que las conforman, pues las organizaciones y comunidades son creadas y controladas por individuos o grupos con un poder que ejercen en beneficio propio, alcanzado sobre el dominio de otro. Es en esta naturaleza conflictiva donde radica la intervención del director. En otras palabras, esta naturaleza conflictiva es parte de la realidad de la vida cotidiana que enfrentan



los directores en las instituciones. Los conflictos escolares, tanto internos como externos, son esos nudos donde debe intervenir este líder educativo para que sus procesos de gestión no se vean detenidos. Así pues, los ámbitos de intervención del director son la organización escolar y la comunidad donde se encuentra la institución.

Es importante enmarcar que entendemos por comunidad donde se encuentra la escuela, para tal efecto, nos apoyaremos de Borioli (2010), quien menciona que el concepto de comunidad se puede aplicar a distintos niveles según la dimensión territorial, es decir, podemos referirnos a la comunidad local que abarca los barrios, los pueblos, las ciudades; la comunidad regional que comprende los distintos pueblos y ciudades con rasgos comunes; la comunidad nacional que señala el país; la comunidad internacional que enmarca a países con características compartidas. Nuestro interés se centra en la comunidad local por tener una estrecha relación con la escuela, pues la interacción constante entre los miembros de los barrios, pueblos o ciudades y los miembros de la comunidad escolar puede generar relaciones sanas, distantes o conflictivas.

Para comprender y contextualizar la comunidad escolar, especifica González (2009), es necesario considerar las dimensiones organizativas de las escuelas. La primera es la dimensión estructural que está constituida por el esqueleto de la organización, especifica cómo están articulados formalmente sus elementos, es decir, desmenuza las partes que componen la estructura escolar en las unidades organizativas, los mecanismos formales que existen en la organización, los roles de cada integrante, la estructura de tareas y la estructura física e infraestructura del centro escolar.

Acerca de la dimensión relacional alude a la parte dinámica de la institución, en ella convergen las ideas, concepciones e intereses de los miembros de la escuela. Esta dimensión comprende el entramado de relaciones de interacción y flujo de comunicación de las personas y sus roles. Mientras que la dimensión de procesos marca la ruta de la elaboración de planes de actuación, el desarrollo en la práctica de estos planes, la evaluación de su actividad, la mejora e innovación,

dirección, liderazgo y coordinación, esta dimensión se ve impactada por las dos anteriores. Además, la dimensión cultural se refiere al entramado de valores, razones, creencias y supuestos que viven a diario los integrantes de las instituciones en su realidad cotidiana.

Así que, la dimensión del entorno aborda la interacción con la comunidad local, es decir, señala la relación que guarda la institución y sus integrantes con la comunidad, padres de familia y organizaciones que de alguna manera se relacionan con la escuela. El análisis en conjunto de estas dimensiones permite tener un esbozo de lo que es una comunidad escolar.

En este escenario, para iniciar el trabajo de intervención, el director debe conocer y comprender el tema del conflicto, con el propósito de saber dónde está parado. Al respecto menciona Jares (1997) que todas las organizaciones se caracterizan por mantener conflictos de distinta índole y con distinta intensidad. Los integrantes de los centros escolares viven en su cotidianeidad los conflictos como procesos comunes en sus actividades pedagógicas y profesionales. Es común encontrar en las instituciones conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y padres de familia, conflictos entre profesores y directivos o conflictos entre director y padres de familia, por mencionar algunos, pues son múltiples las situaciones conflictivas que se viven en las escuelas. Entonces, el director debe saber que el conflicto es un elemento natural y un elemento clave para comprender el funcionamiento de las organizaciones escolares.

De acuerdo con Morgan (1990), el conflicto estará siempre presente en las organizaciones por estar construidas por los intereses de sus integrantes, ya que los conflictos surgen de las diferencias de estos intereses. Los conflictos pueden ser personales, interpersonales, entre grupos o coaliciones competidoras, los conflictos pueden construirse dentro de la estructura, funciones, actitudes y visión de la organización, pueden surgir del cómo se distribuyen los recursos o pueden surgir de cómo se desarrollan las relaciones de poder entre los individuos que integran las organizaciones. Además, los conflictos pueden ser explícitos o encubiertos. De cualquier manera, la razón o la forma que tome el conflicto, su origen se encuentra

en la diferencia de los intereses de las personas. Es en estos espacios de diferencia de intereses donde interviene el director escolar.

Como se ha dicho, es importante que el director haga una distinción entre lo que se entiende por problema y lo que se entiende por conflicto, pues se encuentran estrechamente relacionados, ya que un problema puede terminar detonando un conflicto. En palabras de Teixidó (s/f) un problema se podría acotar como las dificultades en el funcionamiento de la institución, la falta de un profesor por enfermedad, la falta de reparación en sanitarios o actividades externas que implique reajustes en planes de día, por enlistar algunos. Ante estos problemas, la actuación del director es automática, pues del acopio de conocimientos de receta, se elige la mejor opción para solucionarlo. Dicho de otra manera, el director sigue una secuencia lógica para resolver el problema. Si el sanitario necesita reparación llama al plomero, si falta un maestro por enfermedad, el director cubre ese espacio o delega la responsabilidad a una persona para que realice el trabajo.

Mientras que el conflicto se produce en la diferencia de intereses, de ideas o posturas contrapuestas, de manera individual o colectiva. Este conflicto para su análisis los podríamos ubicar en tres aspectos básicos: el primero alude a las situaciones en que se produce el conflicto como escases de recursos o la implementación de un nuevo proyecto, otro aspecto se refiere a la situación sobre los aspectos afectivos y cognitivos como la atribución o percepción de los integrantes del conflicto, el último aspecto señala las conductas ya sea implícitas o explícitas. Cabe señalar que en las características de los conflictos se destaca la percepción de las personas, pues como mencionan Berger y Luckmann (2003), la realidad de la vida cotidiana es percibida de manera subjetiva y determinada por un aquí y un ahora que difiere entre los individuos causando conflictos.

El grado de la resolución de conflictos depende de la actitud que adoptan los participantes del conflicto, que puede ser de evitación, de confrontación o de negociación. De acuerdo con Teixidó (s/f) la actitud de evitación muestra una respuesta pasiva por parte de alguna de las partes implicadas en el conflicto, ya sea por miedo, porque no tiene interés en afrontar el conflicto, porque identifica una

actitud agresiva de la otra parte implicada o por comodidad. Con esta actitud el conflicto se mantiene oculto.

En la actitud de confrontación las partes involucradas en el conflicto solo piensan en conseguir sus intereses, sin importar las consecuencias que esto acarree. Con esta actitud la organización se torna un escenario de lucha, donde los involucrados usarán distintas estrategias para lograr sus objetivos, la diferencia de intereses solo puede ser resuelta por medio del enfrentamiento y la competición. Con esta actitud los participantes en el conflicto terminan con la etiqueta de vencedores y vencidos.

La tercera actitud es la de negociación que tiene como característica la búsqueda de soluciones al conflicto de manera consensuada, para esto los involucrados reconocen sus intereses con la intención de encontrar la medida apropiada para renunciar a una parte de esos intereses y poder lograr un acuerdo final que sea satisfactorio para todos. Esta actitud tiene la fase de conciliación que es cuando las dos partes muestran la voluntad de ceder algo en sus intereses con la intención de llegar a una solución de compromiso y, la fase de colaboración que se refiere a la intención de identificar y reconocer los intereses y puntos de vista de todas las partes con la finalidad de trabajar en conjunto para lograr una solución al conflicto.

### **1. 5 El marco normativo del director y los ámbitos de gestión en la escuela para la atención de los conflictos escolares**

Como ya sabemos, los ámbitos de gestión del director aluden a la organización escolar y la comunidad donde se encuentra la institución. En esta ocasión tomaremos al ámbito del funcionamiento de la organización escolar como referente por ser el que más se relaciona con la normativa escolar. Sabedores que el conflicto es inherente a las organizaciones escolares, que se producen en la diferencia de intereses de los individuos o grupos de individuos y que tienen como detonante la percepción de las personas, el director en su intervención para resolver los

conflictos también debe tener presente la perspectiva de cómo se entiende el conflicto escolar. Sobre este tema ya platicamos en el primer apartado, pero creemos conveniente mencionar cómo concibe el director escolar al conflicto desde las perspectivas técnica, cultural y política. Esta última es la que nos permite explicar la intervención del director desde el enfoque que nos interesa.

Al respecto, Jares (1997), Nieto (2009) y González (2009), indican que la primera perspectiva ubica al director en la intervención como la persona que mantiene el control, pues se rechaza la idea de que exista el conflictos en las organizaciones escolares, ya que impide el logro de los objetivos, por tal motivo el director debe evitarlos o eliminarlos, con la intención de no aparentar mala organización de su institución, una comunicación deficiente o incapacidad de los directivos para mantener el orden.

Para la perspectiva técnica, el tema del conflicto en los centros escolares tiene poca importancia en los reglamentos, acuerdos, leyes y manuales de la organización escolar, incluso, en determinadas ocasiones, se niega la existencia del conflicto. Se piensa que en la realidad de la escuela no existe la diferencia de intereses entre las personas que integran la organización y, por esta razón, no existe el conflicto.

En segundo lugar, la intervención del director desde una perspectiva cultural aborda al conflicto como algo natural de la organización escolar que se origina desde la percepción de los individuos a causa del procesamiento de la información y de la construcción de significados sociales. Esta perspectiva entiende que la organización escolar tiene una vida propia y compleja, con características endémicas, con redes de comunicación que funcionan a niveles distintos de otras instituciones, con procesos de toma de decisión pertinentes a cada situación conflictiva en la que se involucran los individuos o grupos, con modos sociales de comportamiento y sistemas de pensamiento, interpretación y percepción determinados por su historia.

En esta perspectiva, el propósito del conflicto para la organización es visto de manera positiva, pues estimula la creatividad del grupo. En otras palabras, una institución armoniosa, tranquila, pacífica o cooperativa termina volviéndose estática e indiferente a la necesidad de cambio e innovación. En relación con eso, el director caracteriza y analiza al conflicto como un problema de percepción. Cuando surgen conflictos en las instituciones, el director desde una perspectiva cultural, resuelve los conflictos pretendiendo que las personas cambien lo que piensan acerca de lo que hacen, en lugar de hacer propuestas para que cambien lo que hacen. En otras palabras, las propuestas del director para resolución de conflictos tendrán que ver con la modificación de la realidad social en lugar de enfocarse en la visión de los individuos.

En la perspectiva política, mencionan los autores, el director interviene con una visión que ubica al conflicto como un detonante para el progreso de la organización, pues el conflicto es área de oportunidad para mejorar la convivencia y transformación institucional. Esta perspectiva le permite al director reafirmar su liderazgo y reajustar el poder, ya que reconoce al conflicto como un elemento sustancial en sus ámbitos de gestión. Esta perspectiva la abordaremos con mayor profundidad en el marco teórico.

Es importante indicar que la intervención del director en la resolución de conflictos por medio de cualquiera de las perspectivas mencionadas no siempre alcanzará las expectativas consideradas, pues los logros serán variados, en algunos casos se podrá solucionar de manera definitiva, en otros solo se podrá reducir el grado de enfrentamientos por medio de negociaciones o en casos extremos el conflicto termina siendo ocultado.

Después de que el director de la escuela define el conflicto, los integrantes del conflicto, la actitud de los integrantes del conflicto, es que inicia la intervención para la solución del conflicto bajo su perspectiva, que como ya sabemos, las más comunes son la técnica, la cultural y la política. En este sentido, Remedi (2004) y Teixidó (s/f), recomiendan estrategias de intervención de solución de conflictos de

manera colaborativa, que, aunque no son las únicas, si son una buena opción de intervención para los procesos de gestión que dirige el director.

Teixidó (s/f) propone la estrategia de resolución colaborativa, porque evita la confrontación entre los involucrados permitiendo el logro de beneficios mutuos y llegar a soluciones que sean aceptadas por las dos partes. Esta estrategia de solución colaborativa de conflictos incluye tres aspectos básicos; la preparación de la negociación, promoción de un clima positivo y aplicación de estrategias conductuales.

El primer aspecto de preparación de la negociación, tiene como misión recoger información en torno al conflicto para tomar la o las decisiones que permitan una buena negociación. En este aspecto se definen los objetivos de la negociación, pues tener los objetivos claros es un incentivo para la negociación, ya que alcanzarlos es un logro. La preparación para la resolución del conflicto también permite designar los negociadores cuando son conflictos entre grupos, es decir, se designa al representante de los grupos en conflicto que negociará.

Para el aspecto de promoción de un clima de negociación, es necesario considerar el carácter subjetivo de las personas para poder producir condiciones que permitan la negociación del conflicto. Este aspecto implica montar un escenario neutral que facilite el desarrollo de canales de comunicación, manejo de horarios que convengan a los interesados y propicie una actitud de colaboración.

Después de haber recabado información y preparado el escenario para la negociación, el director está preparado para el trabajo con el último aspecto que da cierre a la estrategia de colaboración. En esta etapa el director delimita el conflicto de la manera más objetiva posible. Genera alternativas de solución variadas que faciliten la satisfacción de las necesidades e intereses de los participantes. Después de generar las soluciones, se evalúan y se decide cual es la más adecuada para llevarse a la práctica, no olvidando establecer mecanismos de evaluación que permitan conocer su eficacia.

Se debe agregar que, la propuesta de intervención de Remedi (2004) no sigue los mismos pasos, pero si guarda mucha similitud. Este autor recomienda que el director, en primer lugar, se debe tomar el tiempo para analizar las prácticas cotidianas de la institución, con la intención de comprender las situaciones instituidas y las situaciones instituyentes. Lo instituido responde a lógicas de orden de significados y de identidad de la institución, mientras que lo instituyente se refiere a los procesos que se están gestando como nuevas prácticas. La intervención del director se ubica entre lo instituido y lo instituyente, entre esos huecos llamados intersticios que tiene lo instituido. La intervención estará arropada del lado de lo instituyente.

Además, el director en su recolección de información para la intervención debe considerar identificar las comunidades de afiliación. El director debe conocer sus ritos, sus conocimientos, sus costumbres, sus prácticas, sus experiencias, su subjetividad, su realidad comunitaria, el significado que le da a las cosas, en otras palabras, el director para su intervención debe conocer todo lo que le da identidad a la persona o grupo de personas.

Después de recolectar información sobre el conflicto, el director debe diseñar mecanismos, estrategias o propuestas que le faciliten su intervención, para esto se debe apoyar de teorías institucionales y de colectividad, con la intención de conocer cómo se conceptualiza la realidad de la vida cotidiana en la institución, de entender las dinámicas grupales de la escuela y de comprender cómo se construyen los significados institucionales. Estas teorías le permiten al director ubicarse en las experiencias situadas de las personas.

De ahí que, las estrategias de intervención estarán dirigidas a la negociación de significados y experiencias, donde todos los involucrados deben participar, pues la estrategia de negociación implica un emprendimiento conjunto en el cual todos los involucrados tienen la responsabilidad de trabajar en su totalidad para solucionar el problema. En este punto de la estrategia de negociación es indispensable crear canales de comunicación, con el propósito de que circule la información entre todas



las personas y no se generen malos entendidos, ya que la desinformación es un detonante para los conflictos.

## **CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO**

### **2. 1 Perspectivas teóricas de la organización escolar**

#### **2. 1. 1 La perspectiva técnica**

La perspectiva técnica presenta un carácter instrumental que orienta a la organización escolar para alcanzar los fines de la visión que se tiene de los centros escolares. Centra su interés en la eficacia y la eficiencia, es decir, plantea la forma de obtener buenos resultados a bajo costo. Esta perspectiva trata de marcar la ruta para la toma de decisiones en la gestión de los centros escolares.

Mientras tanto, la perspectiva técnica pretende controlar y predecir los fenómenos que rodean a los centros escolares por medio del diseño, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de programas. El ambiente está lleno de actividades prácticas, principalmente para quienes tienen la encomienda de ejecutar los medios para alcanzar los fines del centro escolar. Los actores escolares ejecutan las acciones y dejan fuera la toma de decisiones.

Para Nieto (2009) la perspectiva técnica es la dominante de la organización escolar, pues concibe a los centros escolares como entidades físicas donde las problemáticas pueden ser manejadas como variables que son perfectamente medibles, observables y que pueden ser separadas para su tratamiento y mejora. Así mismo las relaciones que se manejan entre los actores escolares deben ser fuertes y definidas, dando lugar a la observación de las acciones con instrumentos y procedimientos diseñados de tal manera que las registren para su análisis posterior. Aunado a esto el comportamiento de las organizaciones escolares es causa de las relaciones entre los integrantes y, que, al ser conocidas, pueden ser predichas y controladas.

Sumado al argumento anterior, la perspectiva técnica se inspira en la orientación positivista, es objetivista, pretende conocer y reproducir todo aquello que se puede producir y acceder por medio de la observación directa. Estudia

preferentemente la estructura de las organizaciones escolares, las funciones y conducta del personal escolar como son profesores, personal administrativo y directores, además estudia los productos que se obtienen de los programas que se implementan.

El enfoque positivista muestra a los centros escolares como un conjunto de hechos ordenados o estructurados según pautas que funcionan independientemente de las personas que actúan en él. “La realidad educativa está formada por un sistema de variables diferenciadas, separables o aisladas, que se pueden estudiar de forma independiente y relacionada para conocer la influencia que unas tienen sobre otras” (Nieto, 2009:9).

Así mismo, con esta perspectiva, se asume que la realidad organizativa se caracteriza por el orden y el consenso. Los intereses de los centros escolares responden a un interés puramente normativo donde los valores que sobresalen operan bajo la ideología de eficacia, eficiencia, control y productividad (Nieto, 2009).

Dentro de la perspectiva técnica la teoría de gestión se centra en el pensamiento de los teóricos como Taylor (1961) citado en Dávila (2001) con su gestión científica y Fayol (1961) citado en Dávila (2001) con su gestión administrativa, es decir, la gestión científica como la gestión administrativa tienen el propósito de mejorar la producción a bajo costo por medio de la mejora y sistematización de tiempos y movimientos.

De acuerdo con Fayol (1961) citado en Dávila (2001), la doctrina administrativa tiene como uno de sus principales aportes identificar una serie de operaciones practicadas de forma sistemática, que van desde las operaciones técnicas hasta las operaciones administrativas, esta última es donde pone mayor empeño para su especialización. Este autor, describe cinco elementos básicos para comprender mejor la gestión de organizaciones y que constituyen el proceso administrativo: previsión, organización, dirección, coordinación y control.

Dávila (2001) anota las funciones de cada uno de estos elementos de la siguiente manera: la previsión o planeación se encarga del cálculo del pronóstico de las acciones y las prepara para el futuro; la organización es la responsable de proporcionar a la organización el personal necesario con una estructura básica para su funcionamiento; la dirección tiene la misión de hacer funcionar al cuerpo social, posee la cualidad del arte de dirigir y los conocimientos necesarios de los principios generales de administración; la coordinación da a las cosas y a los hechos las proporciones que convienen y adapta los medios al objetivo; el control comprueba si las acciones planeadas ocurren conforme al programa, tiene por objeto señalar las faltas por reparar y evitar su repetición.

En la teoría de administración de Fayol (1961) citado en Dávila (2001) podemos encontrar principios de la administración, estos los divide en tres grupos, el primer grupo se refiere a los principios que giran alrededor del poder y las relaciones de poder dentro de la administración que enmarca la autoridad y responsabilidad, la disciplina, la unidad de mando, la unidad de dirección, la centralización, la cadena escalar o de jerarquía y el orden. El segundo grupo enmarca la subordinación de los intereses particulares al interés general, la equidad, la estabilidad del personal, la iniciativa del personal y la unión del personal. El último grupo se refiere a los principios estructurados alrededor del trabajo y su remuneración.

Por otro lado, la administración científica de Taylor (1961) citado en Dávila (2001), centra sus objetivos en la maximización de la productividad del trabajo humano, mediante la búsqueda de una óptima eficiencia del hombre en la forma de aplicar su energía sobre materias primas, herramientas, máquinas y productos.

De acuerdo con Dávila (2001) los elementos básicos de la administración científica los divide en objetivos, principios y mecanismos. Uno de los objetivos de la administración sugiere que a través de la productividad se asegura la prosperidad de las personas que integran la organización, “asegurar la máxima prosperidad para el patrón, junto con la máxima prosperidad para cada uno de los empleados” (Taylor, 1961; citado en Dávila, 2001:75). Un segundo objetivo de la administración científica

es convencer los integrantes de la organización para que brinden el mejor de sus esfuerzos, usen todos sus conocimientos y den el máximo rendimiento para alcanzar los fines de la organización.

Son cuatro los principios de la administración científica, el primero se refiere al desarrollo de una ciencia del trabajo, donde destaca que cualquier trabajo es adecuado para ser estudiado, lo cual permite identificar tiempos y movimientos pertinentes para el logro de los fines, un segundo principio se refiere a la selección científica del trabajador, pues al existir una ciencia del trabajo es posible conocer las características físicas y mentales necesarias para una determinada labor y que adicionalmente le dé al trabajador entrenamiento y formación. El tercer principio se enfoca en la colaboración cordial de los patrones y los trabajadores. El último de los principios se refiere a la división proporcional del trabajo y la responsabilidad entre la dirección y los trabajadores.

Los mecanismos que usa la administración científica varían según la organización, pero podemos resaltar los siguientes: la estandarización de instrumentos y herramientas, sistema de circulación del trabajo, fichas de instrucciones para el trabajo, reglas de cálculo y otros instrumentos ahorradores de tiempo, estudios de tiempo, departamento de planeación, sistema de costos, entre otros (Dávila, 2001).

Las aportaciones de Fayol (1961) y Taylor (1961) citados en Dávila (2001) permiten concebir a los centros escolares como organizaciones formales, esto significa que las metas de la organización son el referente primordial para determinar cómo debe ser y que debe hacer una organización y lo que dota de racionalidad a su comportamiento. En síntesis, la gestión de las organizaciones escolares enfocada desde la perspectiva técnica puede considerarse como “un cuerpo organizado de principios y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones, lo que se aplica para guiar a prescribir como han de funcionar y como han de ser gestionadas con el propósito de que alcancen la mayor eficacia y eficiencia posible” (Nieto, 2009:7).

## **2. 1. 2 La perspectiva de sistemas**

Uno de los propósitos de la perspectiva de sistemas es analizar los centros escolares desde la realidad social en la que se encuentra, así como el “deber ser” de estas organizaciones como modelo eficiente que cumple los propósitos y los objetivos que se plantean para satisfacer las necesidades de la población que atiende. Trata de ubicar a las escuelas en el contexto que la envuelve y, por otra parte, trata de comprender cuál es la posición que ocupa dentro de la sociedad que la rodea.

Para Flecha et al. (2010) la perspectiva de sistemas ve la realidad social de las organizaciones como un espacio que está determinado por los sistemas y estructuras que lo integran. A estos sistemas se atribuyen leyes determinantes de sus estructuras y actuaciones que son autónomas para la población que atienden, o bien, manipuladas por los actores que lo integran. Esta visión de sentido común, que tienen muchas personas, está conectada con unas perspectivas de las ciencias sociales que suelen denominarse estructural funcionalismo.

Para entender la concepción que tiene la teoría estructural funcionalista sobre la comprensión del enfoque escolar, debemos saber que en esta teoría se conciben los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema. El concepto de estructura y función son entendidos, según Parsons, de la siguiente manera: “la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos” (Parsons, 1974; citado en Salamón, 1980: 7).

El concepto de función hace referencia a la mediación entre el “ser” y el “deber ser” de las instituciones escolares, dicho de otra manera, es la intervención entre lo instituido y lo instituyente, o como menciona Flecha, “la función de las estructuras es contribuir al mantenimiento y adaptabilidad de los sistemas a los que pertenecen” (Flecha et al., 2010: 24).

Por otra parte, la función de la organización escolar inserta en un contexto social determinado responde a una finalidad objetivamente definida por los miembros de esta sociedad. Cada acción emprendida en los proyectos escolares tiene cierta utilidad para las circunstancias y necesidades que se presentan o que le solicitan, por tanto, la función de los propósitos y metas en los proyectos de los centros escolares “plantea el problema de una mediación entre dos categorías fundamentales de exigencias: las impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato de la situación que rodea exteriormente al sistema” (Parsons, 1974; citado en Salamón, 1980:7).

Como afirma Salamón (1980) la perspectiva sistémica pone atención en la “acción”, que uno de sus aspectos fundamentales es que implica un fin, un estado de cosas futuras hacia el que se orienta la acción. La acción consiste en las estructuras y los procesos por medio de los que los seres humanos constituyen intenciones significativas, y con mayor o menor éxito, las aplican a situaciones concretas.

En la concepción estructural funcionalista, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas. A nivel macro, o a nivel microsociológico, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos de los actores escolares y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras escolares cuya función es la obtención de status y asignación de roles futuros (Salamón, 1980).

Los problemas que a la perspectiva sistémica le interesa analizar se refieren a los mecanismos a través de los cuales las organizaciones escolares tienen la capacidad de alcanzar los objetivos y metas, en la asignación de estatus y roles que debe alcanzar la población que atiende. El modelo estructural funcionalista es valioso, especialmente cuando nos muestra porque las escuelas desarrollan patrones característicos de organización y su persistencia, incluso cuando son conflictivas.

Para Salamón (1980) la perspectiva de sistemas pretende mostrar que las instituciones escolares persisten por el hecho de que poseen una estructura y cumplen una función, además de que subyacente al modelo estructural funcionalista de la escuela, está el presupuesto de una sociedad integrada, que permite validar la presentación de que los individuos de una misma cultura deben acceder a los mismos valores y normas.

La función de la escuela no se limita a la contribución de la estabilidad moral y social, a la obtención de status y asignación de roles futuros, sino que, en las sociedades industriales, es el instrumento máximo que provee las destrezas necesarias para la asignación de un espacio en la vida laboral de la sociedad en la que se encuentra, por lo tanto, es la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja serie de ocupaciones.

Con esto podemos mencionar que las instituciones educativas, vistas desde la perspectiva de sistemas, cumplen la función de hacer iguales a los desiguales, con un enfoque emancipador. Como menciona Parsons “la revolución educativa está ejerciendo un efecto profundo y cada vez mayor en la estructura ocupacional de la sociedad, sobre todo en el sentido del ascenso general” (Parsons, 1974; citado en Salamón, 1980: 11).

La formación escolar es un criterio que designa el status social, la escuela proporciona las herramientas, valores, capacidades y habilidades para diferenciar los diferentes roles de los individuos, ella es la instancia que define y otorga el prestigio de sus egresados. La capacidad para asignar el status, pasa a ser la función principal de la escuela, desde que se ha demostrado que ella es un elemento indispensable en la diferenciación estructural de la sociedad (Salamón, 1980).

La estructura de las organizaciones escolares es concebida por el sistema educativo como un espacio formador de alumnos que les son funcionales al sistema, con una educación orientada hacia el alcance de las metas y objetivos que se han planteado. La escuela, al encontrarse en una sociedad dinámica, se adapta y adecua a las necesidades del cuerpo social que atiende para alcanzar esas metas.



Como las necesidades que atiende el sistema educativo son cambiantes y demandan nuevas actitudes específicas, con un alto grado de desarrollo de competencia, la escuela debe responder a esta dinámica social. Como consecuencia a la dinámica social, la estructura escolar debe ser capaz de cuestionarse sobre las adecuaciones pertinentes que debe realizar para seguir siendo funcional al sistema.

La perspectiva sistémica entiende que los centros escolares además de dar status a los integrantes de la sociedad que atiende, es mantener el control social que obliga, consciente o inconscientemente, a la aceptación de una moral determinada que produce un orden específico. La cultura social en la que se encuentran insertos los individuos tiene sus propias reglas morales. La moralidad es endémica para los diferentes grupos sociales donde se encuentran las estructuras escolares. Por tanto, el control social, aunque es inherente a la socialización y a la asignación del status, adquiere contornos más visibles en los casos de conductos divergentes que se traducen en inadaptaciones de los individuos, y es aquí, como ya lo mencionamos en párrafos anteriores, las escuelas presentan un carácter emancipador.

En la opinión de Salamón (1980) donde las estructuras escolares han fallado es en las reglas morales, porque el aprendizaje ha sido ineficaz o ha estado ausente, el buen desempeño de los roles de los actores escolares exige medidas de corrección pertinentes. Los centros escolares deben encontrar estrategias adecuadas a partir de la situación, y de las alternativas para el modo como las tensiones pueden ser evitadas o reducidas.

Para alcanzar los fines del sistema educativo, la estructura escolar toma el salón de clases como unidad de análisis y como agente de socialización y de selección social, aun con el conocimiento de que además de este existen otras estructuras que también participan en los procesos de socialización. La intención de usar el salón de clases como agente de socialización es para comprender que las personas se preparan y seleccionan de acuerdo a su capacidad de socialización, y que esta capacidad de socialización les ayuda a desempeñar papeles más

responsables, que requieren niveles más elevados de competencia y que llevan consigo niveles más altos de recompensa, tanto monetaria, política y hasta de poder. Menciona Salamón (1980), que la socialización es el proceso mediante el cual los individuos son entrenados y motivados para el correcto desempeño afectivo y técnico de los roles en la vida social.

Parsons (1974) citado en Salamón (1980), señala que en el salón de clases el aprendizaje socializador puede estar delimitado por la capacidad del individuo para asumir el rol y por su capacidad de vivir el rol, donde la capacidad de asumir el rol se puede denotar por la capacidad del individuo de integrarse al sistema cultural de la sociedad en la que se encuentra, mientras que la capacidad de vivir el rol se refiere a la adaptación de las condiciones implicadas en la interacción humana real.

Con esto podemos decir que el salón de clases funciona como un espacio donde se inicia el proceso de selección, distribución, designación y apropiación de roles sociales. Es en el salón de clases de las estructuras escolares donde se inicia la carrera por los status sociales, a través del desempeño diferencial de las tareas establecidas por el maestro, que en su mundo de actividades y estrategias plantea el logro de los fines del sistema educativo.

### **2. 1. 3 La perspectiva burocrática**

La perspectiva burocrática se centra en el pensamiento Weberiano sobre el “tipo ideal” de prácticas administrativas y burocráticas que desempeñan los actores de las organizaciones. Esta perspectiva trata de mostrar las normas de organización que distinguen a los distintos niveles jerárquicos de una organización. Lamentablemente al pretender encajonar las funciones de la organización escolar y sus actores en el “tipo ideal” no es lo que pretendía Weber, pues el conjunto de características identificadas en la perspectiva burocrática tiene como intención el estudio comparativo de las organizaciones y la racionalización progresiva de la vida

social, afortunadamente esta racionalización progresiva de la vida social, nos da pauta los centros escolares dentro de la perspectiva burocrática.

De acuerdo con Tyler (1996) Weber definía su constructo de la forma “típica ideal” de burocracia en relación con una serie de formas administrativas. Consiste en las tareas y las acciones que realizan los actores escolares y que son regulados de manera oficial, sujetos a una división funcional de trabajo, ordenados según una jerarquía de oficinas, regulada mediante normas de procedimiento y ocupadas por funcionarios expertos y pagados que habrían ganado su puesto en virtud de los méritos contraídos

Con esto, lo que pretende Weber (1970) citado en Dávila (2001), es alejar a las personas del pensamiento y conceptualización que se le atribuye, de manera común, a la burocracia. En ocasiones las personas, en el transcurso de la vida cotidiana, podemos cometer el error de asimilar la burocracia con conceptos como ineficiencia, papeleo, desgano, deshonestidad y politiquería. Sin dejar de pensar que estos males existen, debemos pensar en la burocracia como una perspectiva de gestión para las organizaciones escolares.

La perspectiva burocrática, en sus procesos de gestión escolar, se aleja de los procesos instrumentales y técnicos, no pretende controlar los procesos de trabajo para lograr la máxima producción. Lo que pretende la perspectiva burocrática es hacer eficientes los procesos de gestión escolar, “exige que los asuntos oficiales de la administración se resuelvan con precisión, sin ambigüedades, continuamente y con la mayor rapidez posible (Weber, 1970; citado en Dávila, 2001: 135).

Mientras tanto, describe Dávila (2001), que Weber pone de manifiesto el concepto de racionalidad para comprender más a detalle la perspectiva burocrática, es decir, se trata de entender la racionalización como el proceso por medio del cual reglas y procedimientos explícitos, abstractos, intelectuales y calculables gradualmente sustituyen los sentimientos, la tradición y la mera intuición en todas las esferas de la vida. Con la racionalidad los funcionarios de los centros escolares

se desprenden de las fuerzas misteriosas, desmitifican acciones y pensamientos y dan paso a la instrumentalización de la vida cotidiana.

Por lo cual la organización escolar en cuestión estaría regida por normas impersonales y de una racionalidad calculada de modo que los funcionarios desempeñan sus cometidos con independencia de las personas. En la medida en que la burocracia se considere como el ejemplo de la racionalidad, las instituciones escolares podrán mediar los conflictos en buena medida. Es importante señalar que Weber entendía esa racionalidad como formal y no sustancial, o sea, como un método puramente técnico y calculado para tomar decisiones cuando los fines estaban claros, en vez de que la acción fuera orientada de acuerdo con criterios de valor teleológico como las creencias y principios religiosos o filosóficos (Tyler, 1996).

El aparato burocrático representaba la forma más racional de administración solo porque resultaba ser el de mejor diseño para lograr predicción, estabilidad y una eficiencia concebida de manera estricta. Y esto ocurría así a pesar de que, como indica Albrow, estas técnicas y métodos no eran “en sí mismos suficientes para lograr los objetivos de una organización”, pudiendo entrar a veces en conflicto con la racionalidad sustancial (Albrow, 1970; citado en Tyler, 1996: 48).

Igualmente podemos mencionar que la organización burocrática debe ser entendida con la ayuda de los conceptos de poder, autoridad y dominación. Según Weber, los conceptos de poder, autoridad y dominación se definen de la siguiente manera: concepto de poder significa “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”, mientras que la autoridad “asigna el derecho de mandar y el deber de obedecer”, el concepto de dominación lo define como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos” (Weber, 1977; citado en Dávila, 2001: 139).

En la perspectiva burocrática, la dominación se establece por la legitimidad que se otorga, Weber describe tres tipos de dominación legítima. Primero tenemos la dominación racional, que descansa en la creencia de legalidad y de orden estatutario, continuamos con la dominación tradicional, que se refiere a las

creencias cotidianas y a la tradición para ejercer la autoridad, por último, tenemos la dominación carismática que alude al heroísmo, es decir, los individuos le otorgan autoridad a las personas que son ejemplo en las instituciones. A la dominación racional o legal le corresponde la administración burocrática (Weber, 1977; citado en Dávila, 2001).

Las organizaciones burocráticas operan de acuerdo con reglas y normas, pues como sabemos en todo centro escolar son muchos y muy diversos los problemas que se acontecen en ellos, en su cotidianidad se viven situaciones y acciones diversas, pero con un cierto grado de repetitividad, por esta razón en vez de un tratamiento particular para cada uno de los problemas o situaciones es que se desarrollan normas y reglas que buscan la estandarización de las problemáticas.

Para los actores escolares de los centros educativos existen actividades que son reguladas y establecidas de manera fija dependiendo el tipo de nombramiento que el sistema educativo les otorga, es decir, para cada uno de los actores escolares existen funciones específicas que están obligados a cumplir, pues están señaladas en el marco normativo, al mismo tiempo cada titular posee la autoridad necesaria para desempeñar su cargo. Como menciona Dávila (2001: 142), “estas áreas específicas de competencia delimitan, entonces, el campo de acción de los derechos y deberes de jefes y subordinados dentro de la organización. Es la anticipación a los problemas de ejercicio de autoridad, conflictos de competencias y coordinación”.

Indica Dávila (2001) que la organización burocrática está orientada hacia objetivos determinados. Tiene, como ya lo mencionamos, un carácter racional reflejado en la disposición de medios y arreglos predeterminados, orientados hacia la consecución de los fines de la organización.

Las organizaciones burocráticas están reguladas, para su mejor funcionamiento, por una serie de leyes, protocolos, acuerdos y manuales que permiten el cumplimiento de los fines del sistema educativo. Como menciona Weber, en las organizaciones burocráticas debe existir un sistema de reglas y

normas escritas para tratar con las situaciones del trabajo (Weber, 1970; citado en Dávila, 2001).

En las organizaciones burocráticas debe existir la impersonalidad, los actores escolares al brindar sus servicios no deben mostrar preferencias, deben actuar sin afecto ni odio, para las personas que atienden, como para los compañeros de trabajo. El motivo de la impersonalidad es evitar la discriminación, en la organización burocrática no existen los sentimientos positivos o negativos, la atención que se brinda a la sociedad que se atiende debe ser igual. Con la impersonalidad también se pretende la injusticia entre el superior y los subordinados. Como menciona Tyler:

*Solo porque la administración burocrática se rige por un conjunto de reglas impersonales y categorías es posible que, como toda organización se aproxima poco a poco a este "tipo ideal", los resortes subjetivos de la acción social se hacen cada vez menos pertinentes para la explicación (Tyler, 1997:54).*

Describe Dávila (2001) que en las organizaciones burocráticas existe una carrera que establece las normas y los requisitos para la selección, reclutamiento, promoción y transferencia con la intención de dar nombramientos y brindar el status dentro de la organización. Los funcionarios deben pasar exámenes y pruebas para ascender en la jerarquía, ingresar o ser promovidos. Los criterios en que debe basarse este proceso son de carácter técnico.

Con la intención de que las acciones de los funcionarios estén orientadas a cumplir los fines de las organizaciones democráticas, estos reciben un sueldo y no pueden aceptar pagos de los clientes para mejorar sus servicios, recordemos que la actitud de los funcionarios debe ser impersonal. Para la fijación de los salarios, las consideraciones son también de carácter técnico, no personal. También podemos resaltar que el hecho de que el funcionario reciba un salario, se relaciona con que este no trabaja para sus propios fines, sino para aquellos de la organización.

## 2. 1. 4 La perspectiva cultural

La perspectiva cultural tiene la intención de construir conocimientos institucionales basados en la comprensión del sentido que se le da a las acciones por parte de los actores escolares, se orienta a comprender la razón y esencia de los fenómenos que acontecen en las organizaciones escolares, es decir, la comprensión de los fenómenos, acciones, ritos y práctica de valores permitirá ampliar nuestro entendimiento de la naturaleza y cualidades de la realidad organizativa en la que nos encontremos.

Siguiendo con Nieto (2009), la institución escolar no se entiende solo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse con una vida propia y compleja, con redes de comunicación e información que funcionan a niveles distintos, con procesos de toma de decisiones propios de cada situación y de los sujetos que la componen, con modos sociales de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados y con una historia propia.

Esto significa que:

*El conocimiento comprensivo sirve de base para explicar las razones profundas de los fenómenos y prácticas organizativas y valorarlos a la luz de circunstancias personales y contextuales particulares.*

*Este tipo de conocimiento puede aplicarse para clarificar y educar la percepción y conocimiento implícito que los miembros del centro escolar tienen de los fenómenos de los que forman parte como agentes activos (Nieto, 2009: 12).*

Así pues, la perspectiva cultural marca la ruta de manera definida a las ciencias interpretativas para comprender las organizaciones sociales y el sentido humano que en ellas se encuentra, ayuda a los centros escolares a interpretar sus manifestaciones simbólicas.

En concordancia con Nieto (2009) las organizaciones escolares son escenarios con una estructura simbólica que se construye con ideales, con subjetividades, con imaginarios y responde a motivos, razones, intereses de los individuos que la conforman. Las instituciones escolares amalgaman un todo de tal

manera que no puede fragmentarse o descomponerse hasta que se comprende la razón de las acciones, valores, ritos y prácticas que en su cotidianeidad se realizan.

Los centros escolares en su característica dinámica, su comportamiento o funcionamiento es, hasta cierto grado, impredecible y está condicionado al contexto en el que está inserto, pero que al mismo tiempo este contexto establece regularidades y patrones para ese dinamismo.

Estas regularidades o patrones que se sobre entienden entre los individuos que conforman los centros escolares terminan siendo acuerdos consensuados entre la comunidad, estos acuerdos son construidos en el nivel intrasubjetivo a nivel intersubjetivo, es decir de manera individual y de manera grupal.

Aunado a lo anterior Nieto (2009) menciona que la cultura institucional no solo está determinada por la subjetividad individual sino también por la interacción y comunicación que se da entre el grupo de individuos que conforma dicha organización, dando como resultado la generación de formas endémicas de sentir, de pensar y de actuar, que marcan diferencias entre los distintos centros escolares.

Entonces podemos mencionar los individuos que integran las organizaciones escolares son conscientes y participes de la construcción de la cultura, reafirmando que dicha cultura en su construcción inacabada “no es estática e inalterable, sino que se construye progresivamente en forma de estructura de pensamiento y lenguaje, de sistemas de valores y emociones” (Nieto, 2009: 12).

Igualmente debemos aclarar otro aspecto importante que radica en la subjetividad de los centros escolares y es la relevancia que otorgan a las formas simbólicas que se desarrollan al interior de las organizaciones. Como ya mencionamos no existe organización similar, la cultura interna las hacen diferente. Alude Nieto (2009) que cada organización es única, peculiar, compleja y en cierta medida impredecible e inexacta causando ambigüedad e incertidumbre. Esta ambigüedad e incertidumbre, presentes en los procesos y acontecimientos, restan valor a los procesos racionales para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones, entonces para reducir la ambigüedad y aumentar la certidumbre, los



miembros crean mitos culturales y se transmiten esencialmente de forma simbólica por medio del lenguaje, las metáforas y los rituales.

En tal sentido la perspectiva cultural concibe a la organización como un espacio donde la realidad cultural se construye de manera interna, de manera individual y grupal. Se enfoca de manera específica al estudio de los significados, las creencias, los valores, es decir de la cultura de las organizaciones escolares.

Por otro lado, esta perspectiva se pregunta por las manifestaciones subjetivas que se presentan en los centros escolares. Asume que la realidad organizativa se caracteriza por la ambigüedad y la adaptación de la subjetividad de los integrantes de las organizaciones escolares. Responde a un interés comprensivo y práctico de la realidad, operando sobre valores imperantes de idealismo, autonomía y comunicación (Nieto, 2009).

Cabe aclarar que la perspectiva cultural, si bien, puede servir para mejorar las prácticas, actuando sobre el entendimiento de los sujetos que la protagonizan, el conocimiento que se genera de la comprensión sobre la subjetividad de los actores no es generalizable en sentido absoluto ni puede emplearse para formular prescripciones en sentido técnico. “Solo cuando se aumenta y enriquece la comprensión de cómo es y se comporta una organización escolar, se puede perfeccionar y afinar la interpretación que sus miembros hacen de la misma y expandir, así, sus posibilidades de acción” (Nieto, 2009: 12).

En argumentos anteriores mencionábamos que esta perspectiva se enfoca en las manifestaciones subjetivas pues asume que la educación es una tarea con un alto grado de moralidad y con una orientación misteriosa, impredecible y cambiante, que es resultado de las prácticas de gestión o administración que se viven en los centros escolares.

Marca Nieto (2009) que la razón esencial de esta subjetividad de las organizaciones escolares se centra en que están conformadas por personas que están envueltas por valores, imaginarios, ritos y con apreciaciones subjetivas de la realidad en la que se encuentra. “Las organizaciones están formadas por personas,

ni más ni menos” (Greenfield, 1992; citado en Nieto, 2009: 12). Por tal motivo debemos centrar nuestra comprensión en el significado que dan las personas sobre los acontecimientos que viven y los motivos que lo justifican.

De modo que, podemos argumentar que la comprensión de los centros escolares pone énfasis en la cultura, en los significados, en los procesos sociales y políticos que construyen a las organizaciones. La cultura la podemos considerar como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las relaciones individuales y colectivas dentro de un marco especial y temporal determinado” (Rivas, 2003: 4). Así, observada la organización escolar desde esta perspectiva, se considera que goza de todas las características propias de un grupo social en cuanto a los procesos de formación del mismo, comunicación, creación de normas, rituales, valores comunes, formas de pensamiento y conflicto de intereses.

## **2. 1. 5 La perspectiva política**

La perspectiva política centra sus esfuerzos en la comprensión y la intervención, pretende desenmarañar desde un enfoque crítico las relaciones que vinculan los valores con la acción. Ve a las organizaciones escolares como construcciones determinadas por los intereses de los actores que la conforman, además de que son orientadas por ideologías tanto individuales como colectivas, las instituciones se sitúan en el presente y en su historicidad, toman como referentes aspectos económicos, políticos y sociales. Las organizaciones escolares son “creadas y controladas por individuos o grupos con un poder que ejercen en beneficio propio y, en ocasiones, a expensas del dominio de otros” (Nieto, 2009: 16).

Esta perspectiva concibe a la organización como una realidad política, externa e internamente construida por los individuos que la conforman, estudia preferentemente las ideologías, los intereses, las metas y el poder que se vive en la cotidianidad de los centros escolares. Durante el análisis de las organizaciones se

pregunta el por qué y el para qué, de los ritos, acciones, la subjetividad, las ideologías, los intereses y las metas que se observan.

Así mismo, asume que la realidad organizativa se caracteriza por el dominio, el conflicto, la negociación. Reconoce que las organizaciones operan sobre valores de participación, libertad, justicia y equidad. Esta perspectiva para producir conocimiento recurre al análisis crítico, al análisis de las representaciones discursivas y a las descripciones críticas que se enfocan en las dimensiones éticas y políticas (Nieto, 2009).

Dentro de la perspectiva política podemos encontrar teorías que permiten revelar y esclarecer por medio de la reflexión crítica los supuestos ideológicos que mantienen la amalgama llamada organización escolar, es decir, buscan obtener un conocimiento liberador o emancipador.

Por consiguiente, podemos decir que, en la perspectiva política, teoría y práctica se fusionan en un sentido dinámico y con un análisis crítico. Por un lado, la teoría orienta y legitima la práctica, en cuanto que la práctica cumple la función de mejorar la realidad desde un contexto político de discusión a través de la negociación y la acción participante. Como menciona Nieto (2009: 17):

*El conocimiento ideológicamente crítico sirve de base para desvelar los motivos ocultos de los fenómenos organizativos y valorarlos a la luz de circunstancias contextuales tanto generales como específicas.*

*Este tipo de conocimiento tiene fundamentos normativos: su naturaleza y propiedades justifican que se oriente a concienciar a los sujetos de las condiciones organizativas en las que se desenvuelven y a impulsar su transformación por medio de la acción motivada.*

*Se habla en este sentido de teoría o de conocimiento dialéctico, reflexivo o reconstructivo en tanto que sirve para hacer explícita la relación entre valores y hechos, o entre acciones e intereses, y para fundamentar la negociación de las políticas de la organización escolar. Las metas o fines de ésta quedan dentro de la cobertura de la teoría y de la práctica.*

Por tal motivo, lo que pretende la perspectiva política es generar conocimiento que permita la intervención para la emancipación de los individuos o grupos que conforman las organizaciones escolares. La práctica y la teoría forman una coalición para apuntalar las vías y los medios que cambien la realidad escolar.

Como ya describimos, la teoría permite esclarecer los supuestos que sustentan las organizaciones escolares, una de ellas es la teoría social. De acuerdo con Nieto (2009), la teoría social presenta un carácter crítico pues analizan las organizaciones en un contexto general y al mismo tiempo cuestiona la forma de legitimación, consolidación y naturalización del control y dominio de las fuerzas internas y externas, es decir, del cómo y para qué se articula el dominio y control de las fuerzas políticas y económicas sobre las organizaciones.

Al mismo tiempo la teoría social permite responder cómo se perciben los acontecimientos en los centros escolares, cómo se definen los problemas y las soluciones que se consideran más apropiadas para resolverlos pues estos problemas y soluciones tienen relación directa con las fuerzas políticas y económicas, es decir, con las fuerzas internas y externas de las organizaciones escolares. Con esto podemos mencionar que “los individuos no construyen la realidad organizativa de una forma plenamente libre y voluntaria, por la sencilla razón de que ello escapa a su control. Sus creencias, significados y valores están condicionados externamente por fuerzas más amplias que son las que legitiman como buenas o necesarias ciertas relaciones, interpretaciones y condiciones en los centros escolares (Bates, 1989; citado en Nieto, 2009: 18).

Es por esto que, podemos mencionar que las teorías sociales no aceptan a las organizaciones escolares tal como se manifiestan en apariencia, tratan de poner a la luz el papel oculto de la estructura organizacional, intentando comprender como las fuerzas externas condicionan y moldean el funcionamiento de las organizaciones en beneficio propio, además de que las teorías sociales permiten generar conocimiento a las personas que integran las organizaciones, con la intención de conocer lo que está oculto o protegido para que en la medida de las posibilidades puedan tomar decisiones para un posible cambio (Nieto, 2009).

Otra teoría que permite revelar y esclarecer los supuestos ideológicos de las organizaciones escolares es la teoría micropolítica. Esta teoría entiende que las organizaciones escolares presentan una naturaleza compleja, inestable y conflictiva, la razón principal es porque las organizaciones están compuestas por

individuos y grupos de individuos con intereses particulares y que se ven envueltos en pactos, negociaciones, coaliciones, luchas y conflictos para satisfacerlos.

Dicho lo anterior, esta teoría centra su atención principalmente de la política interna de la organización, pero también considera, en menor medida, la política externa a los centros escolares, es decir, la micropolítica entiende que la realidad política de cada centro escolar no es producto de lo externo. Las relaciones de poder de cada centro escolar son prácticas endémicas y no una reproducción de otros lugares.

Por otra parte, siguiendo a Nieto (2009) la teoría micropolítica concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que tienen intereses distintos, por tal motivo, con dificultad los intereses de todos los miembros de la organización convergerán en las metas institucionales, como menciona Nieto (2009: 19), “los centros escolares raramente se caracterizan por metas univocas y compartidas por todos, que guíen su comportamiento de un modo ordenado y uniforme”.

Además de la diferencia de intereses de los integrantes de las organizaciones escolares, podemos mencionar que estos actores escolares conviven en un estado de mínimo conflicto, la razón es que se mantienen en aparente tranquilidad cuando los recursos que satisfacen sus intereses son abundantes, pero el ambiente se torna tenso cuando los recursos escasean, se presentan cambios o en el caso de que otros grupos traten de alcanzar nuevas metas.

Refiere Nieto (2009) que es bajo estas circunstancias cuando los integrantes de las organizaciones escolares se involucran en dinámicas de acción, estrategias de pactos o negociaciones, luchas y resistencias con la intención de alcanzar sus metas y que estas formen parte de la organización escolar.

Al momento de practicar estas dinámicas micropolíticas los individuos forman grupos de interés común, forman coaliciones o conjuntos de actores que comparten intereses con la intención de competir por los recursos o ganar poder ante otros grupos que se forman en las organizaciones escolares.

En definitiva, menciona Nieto (2009), que la teoría micropolítica gana especial relevancia en los procesos de toma de decisiones de las organizaciones escolares, pues como ya lo señalamos, los grupos que se forman luchan por el poder de influir sobre las decisiones que se toman en los centros escolares. “Tales procesos vienen a ser, en esencia, una lucha política por el control y la definición cognitiva e ideológica del centro escolar” (Nieto, 2009: 19).

## **2. 2 Los procesos micropolíticos en la organización escolar**

### **2. 2. 1 La metáfora de la organización escolar como sistema político**

La intención de abordar la metáfora de las organizaciones como sistema político, es identificar conceptos como autoridad, intereses, conflicto, poder y las relaciones que se generan entre los superiores y los subordinados. Difícilmente nos detenemos a realizar un análisis de las organizaciones y sus actividades entre dominadores y dominados que destacan a estas como organizaciones políticas, es decir, no siempre nos damos cuenta que hay organizaciones con un alto grado de autoritarismo.

Al mismo tiempo, pueden existir organizaciones democráticas que encuentran estrategias que le permitan mediar las diversidades y los conflictos de intereses que se viven entre el personal que la integra, en otras palabras, las organizaciones democráticas encuentran el orden y dirección entre sus integrantes

Por lo cual, indica Morgan (1990), que la metáfora de las organizaciones como sistema político, se usa como medio para desenmarañar la política cotidiana de la vida organizativa. Los miembros de las organizaciones no siempre tienen objetivos comunes y terminan generando disputas políticas. Estas disputas políticas por lo regular son ocultadas, es decir, “la mayoría de la gente que trabaja en una organización fácilmente admite en privado que están rodeados de formas de "regateo", a través de las cuales, personas distintas intentan conseguir intereses específicos. Sin embargo, este tipo de actividad es raramente tratada en público” (Morgan, 1990: 105).

De igual modo, afirma el autor citado, que la política cotidiana de las organizaciones es un espacio pertinente para la mediación, el consenso, es un medio de crear orden al margen de la diversidad, es decir, la política organizativa tiene el propósito de crear el orden social. “La idea de política proviene de la visión de que, donde los intereses divergen, la sociedad debería proporcionar un medio de permitir a los individuos arreglar sus diferencias mediante la consulta y la negociación” (Morgan, 1990: 105).

Cabe señalar que la metáfora de las organizaciones como sistema político, no pretende condicionar la forma como se observan las organizaciones, su intención es comprender la vida política de las organizaciones. La comprensión de la idea de política organizacional permite entender las organizaciones como sistemas de gobierno que varían de acuerdo con los principios políticos empleados.

Con este fin, aclara Morgan (1990), que las organizaciones al igual que los gobiernos, emplean un estilo de régimen con la finalidad de crear y mantener el orden entre los actores que la integran. Es por ello que la comprensión de la política organizacional contribuye al análisis de las organizaciones. Para tal efecto, este autor describe las variedades más comunes de régimen político encontradas en las organizaciones:

- *Autocracia: Gobierno absoluto donde el poder es ejercido por un individuo o grupo pequeño sostenido por el control de recursos críticos, propiedad o derechos de posesión, tradición, carisma y otros derechos de privilegio personal.*
- *Burocracia: Régimen ejercido a través de textos escritos, que proporcionan labores para un tipo racional-legal de autoridad, o "dominio de la ley".*
- *Tecnocracia: Dominio ejercido a través del uso del conocimiento, la experiencia del poder, y la capacidad de resolver los problemas relevantes.*
- *Cogestión: La forma de dominio donde las partes opuestas comparten la dirección conjunta de los intereses mutuos, como en un gobierno de coalición o corporativo, cada parte representando a una base específica de poder.*
- *Democracia representativa: Régimen ejercido a través de elecciones de mandatarios oficiales que actúan en nombre del electorado, y lo ejercen oficialmente por un período de tiempo especificado o mientras mantengan el apoyo del electorado, como en los gobiernos parlamentarios y en las formas de control obrero y de los accionistas en la industria.*
- *Democracia directa: El sistema donde todos tiene igual derecho a gobernar y esto implica toda la toma de decisiones, como en muchas organizaciones comunales como cooperativas. Esta política fomenta el principio de*

*autoorganización como modelo clave de la organización.* (Morgan, 1990: 107-108)

Como podemos darnos cuenta, el tipo de régimen que se establece en las organizaciones está estrechamente ligado al tipo de poder que se ejerce en ellas, dicho con otras palabras, el poder se asocia con el tipo de dominio que se emplea en las organizaciones.

En tal sentido, Morgan (1990), afirma que en el régimen autocrático el poder es asociado con uno mismo, el poder es absoluto y dictatorial. Para el régimen burocrático, el poder se asocia con las leyes escritas y es dominado por los burócratas. En la tecnocracia, el poder se asocia con el conocimiento y la capacidad y se encuentra dominado por quien los posee. En la democracia el poder descansa en el pueblo y es dominado por el director electo.

Al mismo tiempo, es complicado encontrar organizaciones que se posicionen en un solo tipo de régimen, pues la complejidad de las organizaciones obliga a utilizar alianzas, esto significa, que en las organizaciones predomina un tipo de régimen pero que debe echar mano de los otros para encontrar orden y dirección. Por tal motivo “una de las tareas del análisis político es descubrir qué principios están demostrados, dónde, cuándo, por qué y cómo” (Morgan, 1990: 108).

De manera que, podemos señalar que para comprender mejor las dinámicas políticas de las organizaciones podemos usar la teoría micropolítica, que ya hicimos una breve mención en el apartado de la perspectiva política. Esta teoría permite explorar a detalle los misterios de cómo se introducen los integrantes de las organizaciones en la cotidianidad de las relaciones políticas.

Señala Morgan (1990) que la política organizacional se manifiesta de manera frecuente en las relaciones de poder, los conflictos, la variedad de intereses, ocupando un espacio importante entre las personas. En este sentido, podemos analizar la política de las organizaciones cuando se elevan las tensiones entre grupos y coaliciones, siendo resueltas por medios políticos, en este caso a través del régimen político que gobierne en la institución. Devolver el orden a las organizaciones se puede hacer de muchas maneras: “autocráticamente (“Lo



haremos así"); burocráticamente ("Se supone que debe hacerse así"); tecnocráticamente ("Lo mejor es hacerlo así"); o democráticamente ("¿Cómo lo hacemos?") (Morgan, 1990: 109).

## **2. 2. 2 Las relaciones micropolíticas**

En el apartado de la perspectiva política nos referiremos a la teoría micropolítica como un medio para comprender la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de las organizaciones escolares, entendiendo que dichas organizaciones están construidas por los intereses de los individuos que las conforman, es decir, la teoría micropolítica concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que tienen intereses distintos, y que con dificultad los intereses de todos los miembros de la organización tendrán que converger en las metas institucionales.

La micropolítica también enmarca procesos sociales como las tensiones, presiones, colaboraciones, dinámicas de control, coaliciones y maniobras tras la escena, que delimitan la realidad de las personas que integran las organizaciones escolares. En este apartado abordaremos las relaciones micropolíticas con la intención de comprender a mayor detalle la realidad política que se vive en las organizaciones escolares.

Como afirma González (2009), las relaciones micropolíticas son aquellas en las que participan las personas que construyen las organizaciones escolares y que están orientadas por intereses y manejo del poder. Estas relaciones buscan establecer o mantener intereses y dominio del poder con la intención de promover planteamientos ideológicos, prácticos, de valores, de creencias, además de planteamientos pedagógicos en las organizaciones escolares. En este sentido, reconocer las relaciones micropolíticas permite identificar el conflicto como un elemento natural en la cotidianidad de las organizaciones escolares, ya que el consenso no es un elemento que se pueda dar por sentado entre las personas, pues la diferencia de intereses lo complica.

Por esto, asevera González (2009), que la razón por la que las organizaciones escolares son propensas a las relaciones micropolíticas radica en cinco rasgos principalmente. El primero de ellos apunta que las organizaciones escolares son una construcción social de las personas que la integran, en este caso, como ya lo mencionamos, se construye de las relaciones y actuaciones de los individuos y grupos. Es decir, la organización escolar es un ente vivo, las interacciones, interpretaciones, significados que atribuyen las personas a lo que ocurre en torno a los conflictos, coaliciones, negociaciones y tensiones es lo que construye a las organizaciones. Como ha señalado Bates (1988, 1992) citado en González (2009: 132), “las organizaciones escolares son lugares de lucha entre intereses en competición a través de los cuales se negocia continuamente la realidad, los significados y los valores de la vida escolar”.

El siguiente rasgo que influye para que las organizaciones escolares estén predispuestas a las relaciones micropolíticas, es la ambigüedad de las metas escolares. En este aspecto señala González (2009) que los propósitos y metas de los centros escolares tienden a ser abiertos y con múltiples interpretaciones, y el momento de esclarecerlas, discutir las, orientarlas y acordarlas proporciona la oportunidad inigualable del desarrollo de las relaciones micropolíticas. Por otro lado, si la organización escolar tiene la intención de aclarar sus propósitos, de igual manera permitirá la aparición de la micropolítica, pues la diversidad de preferencias, intereses e ideologías de los actores escolares desarrollará interpretaciones diferentes, conflictos y dinámicas de control al momento de buscar estrategias para el logro de los propósitos.

Otro rasgo se centra en la imprecisión de la tecnología en las organizaciones escolares y que, como consecuencia, genera relaciones micropolíticas, en otras palabras, el tomar acuerdos para establecer la manera de hacer las cosas para alcanzar los fines de la organización escolar, de reflexionar cómo y con qué recursos se lograrán los propósitos, es otro rasgo adecuado para la micropolítica. Esta toma de acuerdos “desencadenan dinámicas de debate, negociación, conflicto, colaboración, confrontación, etc., entre los distintos sectores y/o miembros del

centro cuando se pretende unificar a la organización en torno a metas y proyectos compartidos” (González, 2001; citado en González, 2009: 133).

Un cuarto rasgo que genera relaciones micropolíticas en las instituciones escolares se refiere al carácter problemático de la toma de decisiones. Es decir, en la realidad cotidiana de los centros escolares las decisiones no se toman de manera metódica, no se ingresan datos y se obtienen resultados, pues la naturaleza compleja de las organizaciones no lo permite. Indica González (2009) que para la toma de decisiones se mezcla una serie de ingredientes como el tiempo que se le dedica, las soluciones posibles, limitaciones por conflictos, presiones internas y externas, coaliciones, por mencionar algunos. Estos ingredientes en los procesos de toma de decisiones constituyen un contexto apropiado para el desarrollo de relaciones micropolíticas.

Un último rasgo es la débil articulación de los centros escolares, pues en las organizaciones convergen una pluralidad de actores, cada uno con su carga subjetiva, con sus intereses, con sus creencias, con sus imaginarios, dando como resultado un grupo de personas heterogéneo. Esta gran variedad de pensamientos difícilmente hará un sistema compacto y terminará con una débil articulación en las organizaciones escolares. Sobre las organizaciones escolares describe González (2009: 134-135) lo siguiente:

*Es un sistema débilmente articulado, en el que cada parte funciona con cierta autonomía, de modo que en él se solapan múltiples ámbitos de interés, no existen formas de control directo e inmediato sobre las unidades de la organización, ni sobre la actividad de enseñanza, y difícilmente se pueden mantener coordinadas por simples mecanismos estructurales. Precisamente en los entresijos de la estructura es donde se desarrollan micropolíticas.*

Por otra parte, además de conocer que se considera como relaciones micropolíticas y los rasgos de las organizaciones escolares que contribuyen a generarlas, de igual manera debemos conocer los elementos de dichas relaciones micropolíticas, para lo cual nos ayudaremos de la definición de micropolítica de Hoyle (1988) citado en González (2009: 135), este autor la define como “aquellas estrategias mediante las cuales individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses”. Como podemos darnos cuenta,

esta definición enmarca las estrategias, los grupos, el poder y los intereses como elementos de las relaciones micropolíticas. Autores como González (2009) y Morgan (1990), guardan mucha similitud en su lista de elementos. La descripción de estos la dejaremos para los apartados siguientes.

Par tanto, dice González (2009), que las implicaciones de comprender las relaciones micropolíticas requieren de iluminar y explorar las relaciones de poder que se ubican en ciertos sectores de la organización, con la intención de tomar conciencia de las relaciones cotidianas que se desarrollan en los centros escolares, cuestionar formas organizativas, valorar prácticas educativas y examinar procesos y resultados educativos.

Hay que mencionar, además la micropolítica permite ver que la gestión escolar requiere de la negociación de objetivos y metas, que es importante aclarar en comunidad los fines del centro escolar, hacer públicos los resultados con la intención de hacer propuestas constructivas, “La micropolítica nos ayudará a comprender que los procesos de mejora escolar son complejos y no exentos de tensiones (González, 2009: 143).

La comprensión de los centros escolares como organizaciones micropolíticas permite observar la necesidad de encontrar estrategias de toma de decisiones en conjunto sobre la visión de los centros escolares, permite la construcción de oportunidades de diálogo e intercambio de opiniones para tomar una decisión de manera razonable. Además, la micropolítica nos permite comprender que las decisiones que se tomen son solo momentáneas, pues la dinámica de las organizaciones exige de ajustes para estas decisiones.

### **2. 2. 3 Los intereses de los individuos y de los grupos**

En el apartado anterior describimos las relaciones micropolíticas y los rasgos de las organizaciones escolares que contribuyen a generarlas, puntualizando que las estrategias, los grupos, el poder y los intereses son elementos que conforman las relaciones micropolíticas. En este apartado, haremos referencia sobre los intereses,

su definición y tipología, con el propósito de encontrar su relación con los grupos de interés.

Para iniciar recordemos que los intereses son un ingrediente sustancial en la micropolítica que se desarrolla en las organizaciones escolares, pues los actores escolares poseen posturas diferentes entre ellos y con los intereses generales de la organización. González (2009) señala que existen otros conceptos de las organizaciones escolares, como las lógicas de acción y los recursos, que forman parte del contenido de la micropolítica escolar.

Igualmente, podríamos decir que los intereses son tendencias que guían a las personas con rutas marcadas por ambiciones, valores y deseos. Morgan (1990: 110) los define como un “complejo equipo de predisposiciones que abarcan ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que conducen a una persona a actuar en una dirección más que en otra”.

Describe el autor citado, que las personas tienen pensamientos sobre los intereses con un sentido espacial, es decir, las personas ven los intereses como tendencias o predisposiciones que se pueden preservar, agrandar y defender. En la cotidianeidad de las organizaciones, los actores escolares viven en una constante lucha por proteger, sostener o mejorar sus intereses en comparación con sus compañeros de trabajo.

Para González (2009) y Morgan (1990), los intereses de los integrantes de la organización escolar podrían ser de naturaleza ideológica o profesional, materiales y personales. Los primeros se refieren a filosofías, prácticas y métodos que dirigen el desempeño profesional de las personas, en otras palabras, los intereses de naturaleza ideológica están relacionados con el trabajo que desempeña la persona, por ejemplo, el director de la escuela tiene que velar para que las actividades que se proponen cumplan con el máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Los intereses de naturaleza profesional se refieren a la posición o lugar que ocupa la persona dentro de la organización escolar, dicho de otra manera, las personas se dejan guiar por sus personalidades, actitudes privadas, valores, preferencias, creencias y obligaciones para alcanzar sus intereses profesionales.

Como señala González (2009: 136) “algunos profesores quizá se movilizan para lograr impartir docencia a un determinado grupo de alumnos, para coordinar un determinado equipo, para contar con ciertos apoyos en su aula”.

En definitiva, los intereses materiales aluden a las aspiraciones y visiones que les permiten a los integrantes de las organizaciones escolares el cumplimiento de su comodidad y deseos, es decir, los intereses materiales le brindan comodidad física y en algunos casos emocional a las personas, por ejemplo, que le designen el mejor salón de la institución, contar con mobiliario adecuado a sus necesidades o en algunos casos acceder a ciertas ayudas.

Aunque, el concepto de lógicas de acción que forman parte de la micropolítica escolar, en palabras de Bardisa (1997), se ven materializadas principalmente en los grupos de interés, pues estas direccionan los procesos y decisiones del grupo entero. Gran parte de la acción política de las organizaciones se concentra en la interacción de los grupos, porque los individuos no tienen la oportunidad para acceder al poder, porque los individuos necesitan de la protección que brinda el grupo en él que se encuentra y porque los miembros del grupo reciben la información necesaria para una supervivencia política. Las lógicas de acción son constituidas por todo el conjunto de ideas, creencias y tomas de postura ante las diferentes situaciones que se plantean los grupos de la organización.

Otro concepto que ayuda a explicar la micropolítica escolar son los recursos, pues como explica González (2009), los individuos o grupos de ven inmersos en conflictos centralizados en valores y recursos que son de su interés, que pueden ser de corte simbólico o material. Estos conflictos se generan cuando en las organizaciones escolares no se dispone de recursos suficientes para satisfacer las necesidades de todos sus integrantes. Dicho en otras palabras, la política de las organizaciones escolares se vive de maneras más clara cuando los recursos no son tan abundantes y los individuos o grupos tienen que luchar por ellos.

Es por esto que nos damos cuenta que las personas actúan de acuerdo con sus intereses, pero no siempre logran alcanzarlos de manera individual, así que deben formar grupos de interés para llegar a ellos. Esto quiere decir que la actividad

micropolítica no se da en el terreno individual, pues se presenta en el escenario donde convergen los grupos de interés. Estos grupos de interés los define González (2009: 136), como “conjuntos de personas (profesores, directivos, alumnos, padres y madres) que, temporalmente o de forma más estable, comparten ciertos objetivos, ideas, o concepciones comunes”. Estos grupos comparten un interés con la intención de direccionar las decisiones que se toman en la cotidianeidad de las organizaciones escolares.

En efecto, los grupos de intereses se definen en el plano formal o ideológico, como señalan Earle y Kruse (1999) citado en González (2009), los grupos formales se refieren a los departamentos, equipos de ciclo, equipos directivos, mientras que los equipos ideológicos son los que se refieren a valores y compromisos sobre la enseñanza, currículum o la promoción. Dicho de otra manera, los grupos formales estarán integrados por personas que desempeñen actividades formales, como el caso de profesores de una misma asignatura, mientras que los grupos ideológicos estarán integrados por personas, que independientemente de su posición formal, se unan para promover determinados valores, decisiones, temas o acontecimientos en la organización.

Finalmente, podemos indicar que no siempre los grupos de interés están a la vista, como ya sabemos, la micropolítica escolar se ubica en el lado oculto de las organizaciones, es decir, los grupos de interés difícilmente se muestran tal y como están constituidos, pues no a todos sus miembros les interesa ser reconocidos, esto no significa que la pasividad no sea parte de la micropolítica escolar. Como describe González (2009: 137) “la no-acción, la no-toma de decisión, la ocultación de conflictos, la pasividad también tiene un significado micropolítico en la organización”.

Igualmente podemos mencionar que los grupos de interés no siempre se encuentran activos en todo momento, pues solo hay momentos, acciones, prácticas o estrategias donde se debe notar su acción. Autores como González (2009) y Bardisa (1997), señalan que los grupos de interés aparecen cuando deben, agrandar, preservar y proteger sus intereses o cuando deben influir en la toma de

decisiones. Dicho de otro modo, los grupos de interés viven en aparente calma hasta que aparecen nuevos elementos, se proponen cambios, se agotan los recursos o salen a flote antiguos conflictos.

#### **2. 2. 4 El poder y las estrategias de los actores**

El objetivo de este apartado se centra en describir el poder y las estrategias como elementos de las relaciones micropolíticas. Cabe señalar que nuestra intención no es conceptualizar el poder, únicamente pretendemos indicar las fuentes, las dimensiones, los tipos de poder y los rasgos que lo caracterizan, con el propósito de encontrar la lógica que siguen los individuos y grupos al adoptar distintas estrategias para movilizar ciertas cantidades de poder.

En relación con el poder, recordemos que la metáfora de la organización escolar como sistema político nos permite conocer y comprender la actividad política que se desarrolla en las organizaciones, en este caso la actividad política que se desarrolla alrededor del poder y las estrategias que se aplican para alcanzarlo en las instituciones escolares. Se trata de conocer y comprender el tipo de régimen que se establece en las organizaciones y como se relaciona al tipo de poder que se ejerce en ellas.

En este sentido, aclara González (2009), que el poder no siempre enviste a la autoridad, es decir, la naturaleza del poder es tan caprichosa y dinámica que no siempre hablar de autoridad es sinónimo de hablar de poder. La perspectiva micropolítica nos indica que, en las organizaciones escolares, además de la autoridad, existen otras formas de poder que muchas de las ocasiones no son visibles ni explícitas.

La autora nos argumenta que, para comprender las dinámicas de poder se debe diferenciar entre la autoridad y la influencia como dos tipos de poder, en otras palabras, diferenciar entre los tipos de poder formal e informal de las organizaciones escolares. Los rasgos que caracterizan a ambos tipos los divide de la siguiente manera:



#### **AUTORIDAD.**

- 1.- *Aspecto formal-estructural y estático del poder en la organización: deriva de la posición, que es la que le confiere legitimidad.*
- 2.- *Poder que se asienta en el derecho formalmente sancionado de tomar decisiones que afectan a los demás.*
- 3.- *Supone sumisión involuntaria por parte de los miembros de la organización, y es unidireccional: de arriba abajo.*
- 4.- *Opera mediante normas y procedimientos sancionados formalmente.*
- 5.- *Su fuente es únicamente estructural, y está claramente delimitada su amplitud y legitimidad.*

#### **INFLUENCIA**

- 1.- *Aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización.*
- 2.- *Poder que se asienta en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales.*
- 3.- *Implica sumisión voluntaria, y no conlleva necesariamente una sumisión superior-subordinado: se puede influir de arriba abajo, de abajo arriba, lateralmente.*
- 4.- *Opera por medio de procesos de intercambio, persuasión, manipulación y negociación de significados.*
- 5.- *Puede provenir de distintas fuentes, y su amplitud, dominio y legitimidad son más ambiguos. (González 2009: 140)*

Para Santos (1994) y Morgan (1990), el tipo de poder de la autoridad o formal proviene de las fuentes de poder de la autoridad formal, pues es el tipo de poder legitimado que se reconoce y respeta por los integrantes de las organizaciones y, por otro lado, la fuente de poder que da el uso de la estructura, reglas y reglamentos de la institución, esta última también la comparte el tipo de poder de la influencia

En el caso del tipo de poder de la influencia o informal, los autores Santos (1994), Morgan (1990) y González (2009) indican que son varias fuentes que lo constituyen, entre ellas podemos encontrar: la habilidad para controlar los recursos, que se refiere al manejo de materiales, tecnología, programas, ayuda, presupuestos, entre otros recursos institucionales.

Otra fuente de poder es el uso de la estructura, reglas y reglamentos de la organización, que alude a la ambigüedad de las reglas y las normas, pues los integrantes de las organizaciones pueden reinterpretarlas en beneficio personal, es decir las reglas siempre tiene doble filo, y así como los abogados tienen la habilidad de interpretar las leyes como no se había imaginado, los actores escolares también pueden hacerlo.

El acceso y control de conocimiento e información es otra fuente de poder que posiciona a los individuos en un puesto estratégico que controle, seleccione, filtre, resuma, analice y cierre los canales de información, en otras palabras, quien controla y posee la información tiene la oportunidad de configurar y definir las decisiones de la realidad escolar.

La siguiente fuente de poder es la habilidad para influir en los procesos que conducen a la toma de decisiones y en ella se encuentran los individuos y grupos que de manera política utilizan una gran variedad de estrategias para que se tome una decisión que favorezca a sus intereses, dicho de otra forma, los individuos o grupos controlan el tiempo, los temas y los argumentos al momento de tomar decisiones.

Una fuente de poder más que indican los autores, es la de control de las organizaciones, que especifica el grado de influencia interpersonal, la adquisición de información para alcanzar intereses, el control de los conflictos que se realiza en el plano instituyente de la organización, o sea, el control de las instituciones se da en las alianzas y coaliciones que se construyen en los pasillos escolares.

El simbolismo y dirección del pensamiento es otra fuente de poder, aquí se trata de influir por medio de imágenes, símbolos, ceremonias, rituales y aspectos culturales de la cotidianidad de los individuos, es decir, se trata de influir en cómo los individuos perciben la realidad en la que se encuentran, en influir en sus creencias, su ideología y la escala de valores de la institución.

La última de las fuentes de poder que mencionan los autores se refiere a la dirección de las relaciones de género, que aluden a los estereotipos que envuelven a la figura masculina como representante del poder en las organizaciones escolares. Las relaciones de poder están marcadas por pautas sexistas, es más fácil llegar a puestos directivos a las personas del sexo masculino que las del sexo femenino.

Igualmente, Santos (1994), describe tres dimensiones del poder. La primera es el peso, señala la cantidad y la intensidad de influencia que puede aplicar una persona o grupo con poder sobre los otros, el peso marca la contundencia de la

fuerza con la que se influye en las conductas de las personas. La segunda dimensión es el dominio, que indica la cantidad de personas o grupos influidos por las personas o grupos que ostentan el poder, representa el territorio que cubre la influencia de la persona o grupo que tiene el poder. La tercera dimensión es el alcance, que especifica el grado de influencia en la personalidad de los individuos o grupos, es decir, al grado de influencia que afecta al comportamiento verbal y las manifestaciones de las actitudes.

Desde la perspectiva de González (2009) plantea que el poder en las organizaciones no siempre se centra en la autoridad, ni circula de arriba abajo, el poder circula en distintos sentidos y se otorga a las personas o grupos que poseen fuentes de poder. El poder se manifiesta en diferente cantidad e intensidad, en un territorio variable y con distinto grado de influencia en el comportamiento y actitudes.

Otro elemento de las relaciones micropolíticas se refiere a las estrategias para promover intereses. Al respecto González (2009) afirma que los individuos o grupos de poder participaran en estrategias políticas que son procedimientos para alcanzar sus intereses o fines. Estas estrategias pueden estar instaladas en el plano formal o informal de manera implícita o explícita.

Para la autora, las estrategias micropolíticas que desarrollan los individuos o grupos son contextualizadas y dependerán de sus expectativas, posibilidades de influencia, es decir quedan estrechamente ligadas a sus intereses y a las fuentes de poder que dispongan. Algunos autores mencionan los siguientes ejemplos:

- *Desplazar el tema central de una reunión, centrándose en una cuestión próxima.*
- *Controlar o distorsionar información sobre un tema.*
- *Controlar reuniones: cuándo, qué temas, en qué orden.*
- *Imponer determinadas reglas y procedimientos.*
- *Implicar en una determinada faceta o decisión organizativa a aquellos cuyo apoyo es necesario, o a aquellos cuya oposición hay que neutralizar.*
- *Ignorar o resistirse pasivamente a ciertos acuerdos tomados en órganos de decisión importantes en el centro.*
- *Persistir/insistir en un determinado tema para que, aun sin ser prioritario, sea abordado.*
- *Esperar al momento oportuno para proponer una determinada solución a un problema dado o para poner sobre la mesa cierta cuestión.*

- *Buscar apoyos con objeto de no enfrentarse en solitario a los temas, cuestiones, problemas y acrecentar, de ese modo, la presión y capacidad de influencia.*
- *Unirse a grupos de presión externos (por ejemplo, padres) para influir en procesos internos.*
- *Tratar de influir en la composición de las comisiones o grupos que en un determinado momento se constituyen en el centro para abordar asuntos específicos, o bien tratar de pertenecer a ella. (Baldrige, 1983; Hoyle, 1986; Bardisa, 1997; citados en González, 2009: 138)*

Para Blase (1987) citado en González (2009), los docentes desarrollan políticas interpersonales clasificadas como positivas y negativas. El carácter de las primeras está orientado hacia la diplomacia con la intención de promover la cohesión entre sus colegas de trabajo, en otras palabras, los profesores saben que en ciertos momentos la interacción con sus compañeros o entre sus compañeros genera conflictos y divisiones, de tal suerte que deben orientar sus estrategias diplomáticas para mantener el orden y la tranquilidad aparente. Por el lado de las políticas interpersonales negativas las estrategias que predominan son la confrontación, la agresividad pasiva y las conductas de ingratitud.

Para concluir, Bacharach y Mundell (1993) citados en González (2009), señalan que los individuos o grupos de intereses adoptan estrategias más generales que se refieren a la cantidad de poder que pueden movilizar y a la compatibilidad de intereses por los que se mueve, dando como resultado estrategias como coaliciones, negociaciones o enfrentamientos.

### **2. 3 La construcción social del conflicto en las organizaciones**

La intención de este apartado es reconocer al conflicto como parte de la realidad social construida por los integrantes de una organización. La construcción de la realidad se basa en la interacción, lenguaje y conocimiento que muestran las personas en sus prácticas cotidianas, en nuestro caso, la construcción social del conflicto la podemos ubicar en las experiencias de interacción cara a cara, la interpretación simbólica del lenguaje y por la carga de conocimiento que posean las personas que integran las organizaciones.

A este respecto, Berger y Luckmann (2003) indican que debemos iniciar por aclarar los términos de realidad y conocimiento, con la intención de acercarnos a la comprensión del tema de la construcción social del conflicto que es el que nos preocupa. Para estos autores la realidad la definen como “una cualidad propia de los fenómenos que conocemos como independientes de nuestra propia volición”, mientras que el conocimiento lo definen como “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (Berger y Luckmann, 2003: 11).

Debemos señalar que, analizar el conocimiento que orienta la realidad de la vida cotidiana y como se presenta esta realidad a las personas que integran la organización. De acuerdo con Berger y Luckmann (2003) la realidad de la vida cotidiana es para las personas una interpretación que tiene un significado subjetivo para dar coherencia al mundo en el que se encuentran. En otras palabras, este mundo real en el que viven las personas se construye en la subjetividad, pensamientos y acciones de las personas.

También, mencionan estos autores, que es importante saber que la conciencia de los individuos que integran las organizaciones es intencional, pues se enfoca en objetos, que en su diversidad y variedad se presentan como diferentes esferas de la realidad, formando grupos y tensiones, dando la oportunidad a la conciencia de moverse en esas esferas de la realidad, es decir, los individuos crean conciencia de que el mundo está conformado por múltiples realidades. Dentro de ese abanico de realidades, la realidad de la vida cotidiana se impone a la conciencia. La realidad de la vida cotidiana se presenta ante las personas ya objetivada a través del lenguaje, interacción y conocimiento.

Más aún, la realidad de la vida cotidiana de los sujetos se construye, más no se limita, por el tiempo y el lugar donde se encuentran y que ocupa a su conciencia, esta realidad puede abarcar fenómenos que no están presentes en el lugar y tiempo en el que se encuentran. Como mencionan los autores “la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente” (Berger y Luckmann, 2003: 37).

Igualmente, especifican estos autores, que la realidad de la vida cotidiana se presenta al individuo como un mundo intersubjetivo porque lo comparten con otras personas, además de que la realidad no puede existir sin que haya interacción y comunicación con otros. La conciencia de la realidad de la vida cotidiana de los individuos corresponde a la conciencia de la realidad de la vida cotidiana de los otros, aceptando las objetivaciones por las cuales el mundo que comparten ordena y organiza un mundo entorno a un aquí y a un ahora.

Por ello, indican Berger y Luckmann (2003), es indispensable saber, en relación a la construcción social del conflicto en las organizaciones, que cada individuo posee una perspectiva sobre el mundo común que no es idéntica a la de los otros. Cada individuo tiene intereses que difieren de los otros causando conflictos. “Mi “aquí” es su allí. Mi “ahora” no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos” (Berger y Luckmann, 2003: 39).

Por consiguiente, mencionan los autores, que el mundo de la vida cotidiana está estructurado por el espacio y por el tiempo. La estructura espacial indica que la vida cotidiana posee una dimensión social, pues la zona objetiva del individuo se intercepta con la de los otros. La estructura del tiempo ordena a la conciencia, ordena el mundo de la vida cotidiana, dicho con otras palabras, la estructura del tiempo ordena la secuencia de hechos de la vida cotidiana.

Como se ha dicho, después de conocer que la realidad de la vida cotidiana es compartida por el individuo y los individuos que lo rodean, se debe saber cómo es ese compartir con los otros. En tal sentido, Berger y Luckmann (2003), afirman que la interacción social que se produce en una situación cara a cara, marca las experiencias más sobresalientes que tienen los individuos sobre los otros. Mientras dure esta situación, el aquí y el ahora de las personas mantendrán un vínculo, la objetividad y expresividad, establecerán un puente de acceso aparente a la subjetividad de los implicados. Esta relación de interacción cara a cara es la forma más común para compartir la realidad de la vida cotidiana.

Mientras tanto, siguiendo a Goffman (1997), sobre las relaciones cara a cara, los individuos actúan con la intención de convencer a la persona que interactúa con ellos para que tome en serio la impresión que promueve, trata de exponer al otro la realidad de su vida cotidiana, dicho de otra manera, el individuo ofrece una actuación para que la persona con quien interactúa tenga la confianza de que sus expresiones le ayudan a conocer su subjetividad.

Así mismo, indican Berger y Luckmann (2003), que las relaciones cara a cara son flexibles, pues el intercambio de significados subjetivos no es impuesto por pautas rígidas, en otras palabras, la construcción de significados subjetivos no podría ser sustentados por la rigidez de reglas impuestas en la interacción cara a cara, dado que, el intercambio de subjetividades terminaría modificándolas.

Por lo cual, describen los autores citados, que en las situaciones cara a cara, el individuo comprende la realidad de la vida cotidiana del otro por medio de esquemas tipificadores, que son una rutina de la vida cotidiana. Estos esquemas pueden causar problemas al individuo en la interacción, cuando deben ser modificados por confusión en la tipificación. Los problemas de los esquemas tipificadores son recíprocos, pues los otros también aprehenden al individuo de manera tipificada, en este caso, los esquemas tipificadores en una situación cara a cara, entran en negociación constante, dando como resultado que la realidad social de la vida cotidiana sea aprehendida por un constante cambio en las tipificaciones.

En otro orden de ideas, tenemos al lenguaje como constructor de la realidad de la vida cotidiana. El lenguaje da forma, volumen, textura, color a la realidad que comparten las personas mediante descripciones, representaciones y relatos. El lenguaje construye el mundo común de las personas. Como menciona Potter (1998: 130):

*La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él.*

En este sentido, dicen Berger y Luckmann (2003), que la subjetividad de las personas puede ser objetivada a través de signos, para estar al alcance de los que lo producen y también de las personas con quienes interactúan por ser elementos de su mundo común. Estas objetivaciones se desprenden de las subjetividades de las personas para servir como indicadores duraderos, lo que hace que su disponibilidad este más allá de la interacción cara a cara.

Mencionan los autores, que es por las objetivaciones que se construye la realidad de la vida cotidiana, es decir, las personas que integran una organización, están rodeadas en todo momento por objetos que encierran la subjetividad de los otros, de las cuales conocen la intención o en otras les resulta difícil saber que proclaman estos objetos por no conocer a los hombres que los han producido en una situación cara a cara.

Igualmente, especifican Berger y Luckmann (2003), que todas las objetivaciones en algún momento tienden a ser usadas como signos, pero un caso especial es cuando la objetivación tiene la intención de producir signos, dicho de otra manera, los signos se distinguen de otras objetivaciones por guardar significados subjetivos específicos del mundo común de las personas. En este caso las objetivaciones pueden ser de naturaleza instrumental o significativas.

Cabe señalar que, estos autores señalan que los signos se agrupan en sistemas de signos gesticulatorios, de movimiento corporal, de artefactos materiales por mencionar algunos; pero el sistema de signos que más destaca entre las personas, es el del lenguaje, que es un sistema de signos vocales, la importancia del lenguaje la obtiene por ser un medio que transporta y transforma la subjetividad en signos accesibles objetivamente, con la intención de que los otros comprendan la realidad de la vida cotidiana. Como anotan Berger y Luckmann (2003:53) “la vida cotidiana, por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”.

Por otra parte, mencionan estos autores, que el lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüístico limitado ordenando significativamente



todos los sucesos rutinarios que se presentan en una tarea diaria. Estos campos semánticos posibilitan la objetivación, retención y acumulación de experiencias. Los campos semánticos son selectivos, pues designan que habrá que retener y que es lo que se debe olvidar, formando un acopio social de conocimientos que se transmiten de generación en generación.

En este aspecto, Berger y Luckmann (2003), describen que los individuos viven en un mundo de sentido común de la vida cotidiana dotados con un cúmulo de conocimientos específicos, que de la misma manera son comunes para los otros en cierta medida. La interacción con los otros, basada en este acopio de conocimientos, permite la ubicación de los individuos en la sociedad y el manejo apropiado de ellos.

Se debe agregar que, este acopio social de conocimiento incluye conocimientos de receta, es decir, conocimientos que se limitan a la competencia de quehaceres rutinarios. Igualmente, ayudan a establecer diferenciaciones dentro de la realidad según los grados de familiaridad, pues proporcionan datos complejos y detallados para abordar sectores que se trabaja de manera continua y datos más generales para los sectores que no son tan comunes para las personas.

Otro rasgo que Berger y Luckmann (2003) puntualizan que el cúmulo social de conocimientos no es suficiente para presentar de manera integrada al mundo cotidiano, pues, cuando el conocimiento ilumina algunas zonas de la realidad, otras oscurecen. Dicho de otra manera, la realidad de la vida cotidiana siempre parece tener claridad para unas personas, pero en el trasfondo existen sombras.

Por tanto, recordemos que uno de los rasgos por los que las organizaciones escolares son propensas a las relaciones micropolíticas, indica González (2009), es porque son una construcción social de las personas que la integran, pues, las interacciones, interpretaciones, conocimientos y significados que atribuyen las personas a lo que ocurre en la realidad de la vida cotidiana, es lo que construye a las organizaciones. Esta realidad de la vida cotidiana está determinada por un aquí y un ahora que difiere entre los individuos y, por lo tanto, es lo que hace al conflicto inherente a todas las organizaciones.

En este escenario, afirma Morgan (1990), que los conflictos estarán presentes de manera constante en las organizaciones, ya que cada individuo tiene intereses personales que muchas veces se contraponen con los de sus compañeros. Los conflictos pueden aparecer incluso cuando las personas tengan presente la importancia del trabajo comunitario, pues cualquier combinación de elementos contradictorios, será suficiente para detonar algún tipo de conflicto. Estos conflictos pueden ser personales, interpersonales o entre grupos. Pueden perdurar en el espacio y en el tiempo, a tal grado de ser institucionalizados de manera cultural en las organizaciones.

## **CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Reflexiones sobre la metodología cualitativa**

Definir el concepto de campo de la investigación cualitativa es complejo de realizar, por tal motivo describiremos las características, diferencias, relaciones, métodos, su validez, sus ideas, y cuáles son las diferencias de la metodología cualitativa y cuantitativa, con la intención de comprender a que nos referimos cuando hablamos del campo de la investigación cualitativa.

Como inicio podemos argumentar que para los investigadores noveles es de suma importancia conocer y comprender los paradigmas que en la investigación son referentes importantes en el modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas, por tal motivo, se debe conocer las metodologías que se pueden usar en las ciencias sociales.

Para poder elegir la metodología que convenga a nuestra investigación, antes debemos conocer las características de cada una de ellas. En las ciencias sociales encontramos dos perspectivas teóricas principales, la primera se centra en el positivismo que se inclina por la “búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor y Bogdan, 1998:15), en esta perspectiva los investigadores debemos observar los hechos y fenómenos como objetos que mantienen una influencia sobre los individuos solo de manera externa.

La segunda perspectiva metodológica que da luz a la investigación en ciencias sociales se arroja en la fenomenología, donde el investigador “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 1998:16). En esta perspectiva la investigación no se encuentra al interior de un laboratorio, sino que se encuentra en la realidad que viven de manera cotidiana los actores, se refiere a las experiencias, a los imaginarios, a la subjetividad de los individuos.

Como estas dos perspectivas buscan diferentes tipos de respuestas por abordar distintos tipos de problemas, las investigaciones exigen distintas metodologías. El positivista busca explicar los hechos por medio de métodos como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos que son materia prima del análisis estadístico. Por el lado de la fenomenología se busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad que le generan datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1998).

Cabe mencionar que durante mucho tiempo se ha tratado de esclarecer cuál de las dos metodologías es la que debe tener la hegemonía en la investigación y si es que pudiera haber compatibilidad entre estas. Los partidarios del análisis cuantitativo argumentan que el análisis cualitativo carece de la rigurosidad técnica para dar validez a sus investigaciones, mientras que los partidarios del análisis cualitativo afirman que la supuesta neutralidad y precisión de los métodos cuantitativos solo manejan datos que no pasan de ser solo afirmaciones ideológicas (Ruiz, 2012).

La diferencia entre ambos paradigmas la podemos observar en que el positivismo, paradigma de la metodología cuantitativa, se encuentra limitado por el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y experimentos descriptivos y comparativos. Asume que sólo el conocimiento obtenido a través de medidas y de identificaciones objetivas puede presumir de poseer la verdad. Mientras que la hermenéutica, paradigma de la metodología cualitativa, utiliza un proceso interpretativo más personal que se encamina a la comprensión y análisis la realidad.

Desde la mirada de Ruiz (2012), el científico social que privilegia el paradigma cuantitativo gusta de estructurar tanto las preguntas como las respuestas en orden a simplificar el proceso cuantitativo de los datos. El hermeneuta interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias pasadas, de sucesos anteriores y de cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada.

Para tener un panorama más claro de ambos paradigmas podemos cotejar sus ideas de la siguiente manera: el paradigma positivista basa sus ideas en una investigación concentrada en la descripción y explicación, sus estudios son bien definidos y estrechos, se enfoca en la generalización y abstracción de los datos obtenidos, busca mantener una clara distinción entre hechos y valores objetivos, son centrales las técnicas estadísticas y matemáticas para el procesamiento cuantitativo de datos, en este paradigma los investigadores mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio, tratan de ser emocionalmente neutrales y establecen una clara distinción entre razón y sentimiento, crean su propio objeto de estudio.

En el paradigma hermenéutico la investigación está centrada en el entendimiento e interpretación, busca el reconocimiento de la subjetividad, los investigadores son actores que también quieren experimentar en su interior lo que están estudiando, aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento, permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones, crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo el significado de un proceso o documento (Ruiz, 2012).

Bergh (1989) citado en Ruiz (2012) coloca que el análisis cualitativo está relacionado con la metodología derivada de la teoría del interaccionismo simbólico, esto porque los humanos comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común de los cuales es el lenguaje que, a su vez, consta de sonidos y gestos arbitrarios y físicos a los que, de común acuerdo, atribuyen un significado a lo largo del tiempo. La tarea del investigador, en este contexto, se centra en captar la esencia de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos.

Como podemos darnos cuenta la interacción humana constituye la fuente central de datos. Para poder entender cómo funciona la interacción debemos echar mano de nuestra capacidad para captar las conductas y acciones de los individuos. El sentido de una situación y el significado de los actos dependen de cómo los mismos sujetos definen esta situación. Por más que estas definiciones dependen

de las estructuras institucionales existentes, de los papeles que desempeñan los individuos y de los objetivos que éstos se proponen, la auténtica definición de la situación proviene de las interacciones, de la negociación de definiciones y de la asunción empática de los roles.

Después de esta breve descripción de las características de ambas metodologías, podemos mencionar que la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia la podemos encontrar en la utilidad y capacidad heurística que poseen, y es lo que las recomienda para ciertos casos o situaciones distintas. Los resultados exitosos del investigador, novato o experto, no dependen de la metodología que utilicen, sino que están a la orden de la pertinencia de la elección para cada caso específico.

En palabras de Ruiz (2012), la metodología cualitativa no es incompatible con la metodología cuantitativa, el investigador puede hacer una combinación de estas en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que lo permitan. Esta combinación recibe el nombre de “triangulación”.

Con todo esto podemos iniciar el tejido del concepto de investigación cualitativa. De inicio podemos mencionar que en este tipo de investigación se usa una metodología donde es común la utilización y recogida de datos descriptivos obtenidos por medio de entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas de la vida cotidiana de las personas. Taylor y Bogdan (1998: 20), indican que “la investigación cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable”.

Por otra parte, el análisis de la realidad del individuo o de grupos basada en sus experiencias, como son las historias biográficas, el análisis de las interacciones y la comunicación entre personas, y el análisis de documentos es como se puede entender la investigación cualitativa. Es decir, la investigación cualitativa se interesa en las perspectivas de las personas, en sus prácticas cotidianas y en los conocimientos que construyen. Flick (2015:12), define la investigación como la que

“pretende acercarse al mundo de ahí afuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior”.

Denzin y Lincoln (2012) plantean que la investigación cualitativa implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos como el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los textos personales y las producciones culturales, además de los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos. Los investigadores cualitativos realizan prácticas interpretativas con la intención de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que están observando. Denzin y Lincoln (2012: 49) definen la investigación cualitativa de la siguiente manera:

*Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.*

Por ello, podemos argumentar que cuando hablamos del campo de la investigación cualitativa, nos referimos al cómo el investigador cualitativo se debe ver inmerso en la realidad cotidiana de las personas para obtener datos de las palabras y acciones de las personas por medio de la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión documental, con la intención de entender, analizar y comprender la perspectiva de las personas y en ocasiones, explicar fenómenos sociales. En otras palabras, la investigación cualitativa es una actividad que se realiza en el ambiente natural de las personas que se observan, es una actividad donde el investigador se acerca al escenario donde los actores actúan de manera natural, es una actividad situada con la intención de interpretar o describir la realidad de las personas, es una actividad que trata de comprender la subjetividad, los ritos, los fenómenos y rutinas de la vida de los individuos.

En tal sentido, para comprender la vida cotidiana de los individuos, el investigador debe partir de las pautas que le proporcionan los datos y no solo recoger datos para comprobar hipótesis. Los investigadores parten de un diseño que se va construyendo con ayuda de los datos que recogen en el escenario, por tal motivo, el diseño de su investigación es flexible.

Menciona Taylor y Bogdan (1998) que el investigador cualitativo ve al escenario y a las personas con un enfoque holístico, es decir, son considerados como un todo, las personas son estudiadas partiendo de un sentido histórico hasta el presente en su aquí y su ahora.

También, el investigador cualitativo en su comprensión, es afectado por su propia investigación. El comportamiento de los investigadores al interactuar con los informantes debe ser lo más natural posible, su actitud debe ser camaleónica con la realidad en la que se encuentra, no debe desentonar con la cotidianidad para no parecer un intruso. Durante las entrevistas su actuación debe ser de lo más normal al ambiente que se vive, la entrevista debe parecer una charla, la interacción cara a cara no debe ser sistemática. Como aluden Taylor y Bogdan (1998: 20). “son sensibles a los efectos que ellos mismos acusan sobre las personas que son objeto de su estudio”.

El acercarse al escenario donde se vive la realidad de las personas ayuda a la comprensión de los fenómenos en los que se ven inmersos, “los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1998:20). La observación de las experiencias de las personas debe ser en un ambiente cotidiano, es esencial experimentar la realidad tal como la perciben los actores en su escenario natural. Los investigadores cualitativos al interactuar con las personas en su ambiente natural pueden comprender como ven las cosas las personas que estudian.

Es importante que, para generar una mejor comprensión, los investigadores cualitativos se desprendan por un momento de sus subjetividades, de sus creencias, de sus predisposiciones para que puede ver los fenómenos como los ven los individuos que estudia, debe alejar su pensamiento del “deber ser” y concentrarse



solo en el “ser”. “El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobre entendido. Todo es un tema de investigación” (Bruyn, 1966; citado en Taylor y Bogdan, 1998:21).

Además, para tener una mejor comprensión de la realidad que observa, el investigador cualitativo debe tomar en cuenta todas las perspectivas de todas las personas que convergen en el escenario donde se encuentra. El investigador no busca la verdad, sino la comprensión del fenómeno, en tal sentido se debe escuchar la narración, la descripción, la perspectiva de la realidad que viven cada uno de los actores, el investigador debe ver a todos los individuos por iguales.

Con esto podemos mencionar que los métodos que se usan en la investigación cualitativa son humanistas, pues “si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (Taylor y Bogdan, 1998: 21). Los métodos de investigación cualitativa son humanistas porque la comprensión llega a tal grado que podemos compartir miedos, frustraciones, alegrías, fracasos y éxitos de las personas que estudiamos.

El observar a los individuos en su realidad cotidiana, además de la comprensión permite dar validez a su investigación. “Los métodos cualitativos nos permitan permanecer próximos al mundo empírico” (Blumer, 1969; citado en Taylor y Bogdan, 1998: 21). Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación desde el momento que observa a la gente es su contexto, desde el momento que observa lo que la gente realmente dice y hace en su mundo real. “Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (Taylor y Bogdan, 1998: 22).

En tal sentido, para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son pertinentes para su estudio. Cualquier escenario y sus actores son únicos porque por medio de cada informante se puede comprender los fenómenos sociales

desde su perspectiva, cada informante ayuda a comprender la vida social de distinta manera porque el investigador ilumina esa parcela de conocimiento. Por tal motivo todo fenómeno social es apropiado para ser estudiado.

Nombran Taylor y Bogdan (1998), que la investigación cualitativa es un arte. Esto es porque el investigador parte de un tema y, en la medida de las posibilidades, va construyendo con ayuda de los informantes y el escenario la ruta de comprensión del fenómeno. “Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. Siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (Taylor y Bogdan, 1998: 23).

Dicho lo anterior, podemos mencionar que la comprensión de la realidad de las personas para el investigador cualitativo, implica que su investigación tenga tintes artesanales, pues debe partir de la idea de que todos los escenarios y personas son pertinentes de estudio y comprensión, debe ser flexible, ya que su ruta estará marcada por las pautas que le proporcionen los datos, debe contar con un enfoque holístico que fusione la historicidad y el aquí y ahora de las personas, la actitud del investigador debe ser camaleónica para no parecer un intruso y que las personas actúen fuera de lo común, el investigador debe alejar sus pensamientos del “deber ser” y concentrarse en el “ser” de la realidad en la que se encuentre inmerso y no debe buscar la verdad pues su propósito es la comprensión de los fenómenos.

Luego, después de elegir la metodología que nos ayudará a enfocar los problemas y buscar las respuestas, los nuevos investigadores sociales debemos de elegir los métodos pertinentes para tan laborioso trabajo. Ya mencionábamos que los resultados exitosos de investigadores, novato o experto, no dependen de la metodología que utilicen, y en este caso de los métodos que elijan, depende de la pertinencia en su elección para cada caso específico. Rodríguez et al., considera el método “como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez et al., 1999: 39).

Ahora podemos mencionar que el interés que guía nuestra investigación determina los métodos que se han de usar, en este sentido los métodos se eligen según las necesidades de indagación de los investigadores. De acuerdo con Rodríguez et al. (1999: 39):

*La naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Destacamos de esta forma el carácter instrumental del método. Pero los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, a su vez, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar.*

Además, hablar de métodos cualitativos es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta la investigación. Ruiz (2012: 23) presenta cinco características de los métodos cualitativos:

- *El objeto de la investigación. Si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa. Su objeto es la captación y reconstrucción de significado.*
- *Si una investigación utiliza primeramente el lenguaje de los conceptos y las metáforas más bien que el de los números y los test estadísticos, el de las viñetas, las narraciones y las descripciones más bien que el de los algoritmos, las tablas y las fórmulas estadísticas, entra en el ámbito de los métodos cualitativos. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.*
- *Si prefiere recoger su información a través de la observación reposada en la entrevista en profundidad más bien que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.*
- *Si en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.*
- *Si, en vez de intentar generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso, esta entra en el ámbito de la metodología cualitativa. La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.*

De acuerdo con este autor, los métodos analíticos pretenden descubrir la estructura específica de lo que ocurre en la realidad, buscan más los significados atribuidos por los actores particulares en situaciones concretas, la tarea que se fijan estos métodos es la de captar el significado completo de los fenómenos sociales. En este sentido la práctica de los métodos cualitativos, es una práctica con enfoque holístico.

*Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo (Ruiz, 2012:24).*

De la misma forma, podemos mencionar que existe una gran variedad de métodos cualitativos que nos ayuda a dar respuesta a las interrogantes que orientan a nuestra investigación, en la actualidad se dispone de un número considerable de métodos como el estudio de caso, etnografía y fenomenología, por mencionar algunos. Denzin y Lincoln (2012), les llaman estrategias de investigación. Pero aun con tanta información sobre los métodos cualitativos se tiene la necesidad de aclarar su alcance y desarrollo. De acuerdo con Flick (2015: 34) se debe clarificar y desarrollar lo siguiente:

- 1. El desarrollo de nuevos métodos de entrevista, pues se requiere de nuevas formas de llevarlas a cabo para nuevos tipos de preguntas de investigación o de participantes en un estudio cuando los métodos existentes no son del todo adecuados.*
- 2. Se necesita desarrollar más el conocimiento sobre el modo de usarlos y sobre cuáles son los obstáculos principales que surgen durante su utilización. Se necesita reflexiones metodológicas y prácticas sobre la aplicación de los métodos existentes, sobre sus posibles refinamientos y sobre sus límites.*
- 3. Precisar consejos más claros sobre cuando utilizar un método específico.*
- 4. Se debería saber más sobre cómo trabajar la intuición en la investigación, de modo más general, cómo funcionan las prácticas y las rutinas de investigación en la investigación cualitativa.*
- 5. Se necesita dedicar más atención al modo en que los diferentes métodos y pasos encajan en el proceso de investigación, por ejemplo, en la recogida y la interpretación de los datos.*
- 6. Es preciso entender más sobre la manera en que los investigadores cualitativos juzgan la calidad de la investigación.*

Por consiguiente, podemos indicar que la investigación cualitativa es más que el uso y práctica de los métodos para obtener respuestas, pues como ya lo mencionamos, la investigación cualitativa es un arte donde el investigador pone en juego todas sus habilidades para comprender los fenómenos sociales.

Siguiendo la ruta del desarrollo de la investigación cualitativa, toca el turno para realizar un análisis sobre el diseño de la investigación. Ya mencionamos que la investigación cualitativa tiene características artesanales, pero aun así debe arrojarse en un proceso que oriente la investigación y la búsqueda de respuestas. Con esto no queremos decir que el proceso de investigación se use como receta para llegar a la comprensión de la realidad de los individuos, pero si se puede usar como una ruta que oriente nuestra investigación.

Menciona Rodríguez et al. (1999), que los procesos surgen después de los primeros acercamientos con la realidad del objeto que deseamos investigar. La construcción del proceso que orienta la investigación cualitativa no aparece de la nada, es trabajo reflexivo por el investigador sobre el objeto de estudio, es la reflexión sobre lo que deseamos saber, sobre las preguntas que nos hacemos, sobre la metodología que usaremos y los métodos que consideramos pertinentes para conseguir los datos.

Igualmente, podemos mencionar que los investigadores cualitativos poseen distintas ideas, formas, métodos de direccionar su investigación, pues afortunadamente los fenómenos tienen múltiples aristas para observarlos. “No hay un único método a través del cual podamos alcanzar y dominar los sutiles y misteriosas variaciones del desarrollo y experiencia humanos. Como consecuencia, los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio” (Rodríguez et al., 1999:62).

De nuevo, insiste Rodríguez et al. (1999), en que los investigadores novatos debemos tomar en cuenta las fases de los procesos como meras sugerencias, estas fases solo son una guía en como el investigador cualitativo se puede acercar a la realidad.

Dicho lo anterior, el diseño de la investigación cualitativa es un aspecto importante para nuestra investigación. El diseño de investigación fusiona los propósitos de la investigación, además de los métodos y técnicas que se pueden usar para recoger información que nos brinde la respuesta a las preguntas que se planean al inicio de la investigación. “El diseño de una investigación describe un conjunto de pautas, que conectan los paradigmas teóricos con estrategias de investigación, en primer lugar, y con métodos para obtener material empírico, en segundo lugar” (Denzin y Lincoln, 2012: 89).

Igualmente, menciona Rodríguez et al. (1999), que el diseño cualitativo funciona como el vínculo entre el fenómeno y lo que se desea saber del fenómeno, es decir, el diseño cualitativo permite al investigador acotar, definir y enmarcar el fenómeno que se quiere investigar, creando una ruta al imaginario del investigador para objetivar el tema que se desea investigar, pues este diseño cualitativo le permite al investigador encontrar espacios que orienten o que le permitan redireccionar su investigación.

Del mismo modo explican Denzin y Lincoln (2012), que el diseño de la investigación cualitativa orienta la forma del como el investigador sustentará la validez de su investigación al momento de presentar su informe final. Estos autores afirman que el diseño de la investigación “ubica al investigador en el mundo empírico y lo conecta con determinados lugares, personas, grupos, instituciones y cuerpos de material relevante para la interpretación, incluyendo documentos y archivos” (Denzin y Lincoln, 2012: 89).

Por lo cual, desde la perspectiva de Rodríguez et al. (1999), el investigador cualitativo debe enfrentar la etapa del diseño tomando en cuenta aspectos que delimitarán el proceso de actuación en las fases sucesivas. El investigador novato al momento de elaborar el diseño no debe perder de vista la flexibilidad y la capacidad de adaptación, que son rasgos que caracterizan al diseño cualitativo.

Por todo lo anterior, encontramos útil el paradigma cualitativo en nuestra investigación, pues nos permita como investigadores ubicarnos en el escenario natural y sociales de los directores, por medio de la narrativa y la descripción de la

realidad de los dirigentes escolares es posible conocer y comprender el significado que le dan estos a los conflictos que se viven en la cotidianidad de las organizaciones escolares. Dicho con otras palabras, el paradigma cualitativo tiene la bondad de permitirnos la comprensión del mundo de los directores, en específico del fenómeno del conflicto que viven en la realidad escolar en la que se encuentran estos personajes, además de las estrategias que emplean para dirimirlos.

### **3. 2 Estrategia de investigación**

#### **3. 2. 1 El método del estudio de casos y sus principales características**

Por lo que se refiere a este tema, abordamos el concepto de método de estudio de casos desde la metodología cualitativa con la finalidad de incluir la entrevista semi-estructurada, como opción de técnica de recolección de datos, ya que el estudio de caso se basa en la comprensión de la subjetividad, de los imaginarios, de las creencias, de los ritos de los actores. Pues como menciona Simons (2009), lo que integra al caso es la subjetividad de los datos. La comprensión del caso se centra en cómo piensan, sienten y actúan las personas.

La finalidad del estudio de caso cualitativo es entender la complejidad del caso que se pretende abordar. La tarea es entender la naturaleza distintiva del caso particular, es entender lo que piensan, lo que sienten y lo que viven los individuos. La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular (Simons, 2009: 20). El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los investigadores, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto.

En nuestro trabajo de investigación utilizamos el método de estudio de casos, pues nos permitió entrar al mundo de los directores, nos brindó la oportunidad de conocer y comprender la compleja naturaleza de las organizaciones escolares y principalmente de acotar nuestro caso de estudio que se refiere a la percepción que tiene los directivos de educación primaria sobre el conflicto escolar y las estrategias de solución que ponen en práctica al momento de solucionarlos.

Los casos podemos encontrarlos en cualquier espacio, en cualquier escenario, en cualquier lugar, pero para nuestro trabajo nos centramos en el nivel educativo, con el grupo de directores de la zona escolar 039 de educación primaria, elegidos con el único criterio de que fueran directores de una organización escolar perteneciente a la zona escolar mencionada. “El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia” (Stake, 1999: 15). Lo importante es no confundir el “caso” con el “estudio de caso”. El caso es algo específico, algo particular, algo complejo y que está en constante movimiento, es un “sistema acotado” (Louis Smith; citado en Stake, 1999: 16), mientras que el estudio de caso es el método con el que se pretende comprender el caso. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999: 11).

Simons (2009: 42) define el estudio de caso de la siguiente manera:

*El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.*

También, Stake (1999), señala tres tipos de estudio de caso: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. El primero ocurre cuando el investigador cualitativo decide comprender un caso en particular de forma intencionada, es intrínseco porque al investigador le interesa y tiene la necesidad de aprender de ese caso en particular, es decir el caso viene dado para el investigador. El estudio de caso instrumental se elige con la finalidad de comprender otros ámbitos, en otras palabras, el estudio de caso funciona como un instrumento de mediación para comprender otra cosa. Por último, el estudio de caso colectivo se refiere a la elección de varias escuelas o profesores como casos con la finalidad de comprender un tema. Aclara Stake (1999) que la distinción entre estos tipos de caso se refiere



al uso distinto de métodos de recolección de datos. Nosotros le llamaremos técnicas de recolección de datos.

Al mismo tiempo argumenta Stake (1999) que el objetivo principal del estudio de caso es la comprensión de un caso en particular y no de la comprensión de otros, dicho de otra manera, al momento de seleccionar un caso no se debe seleccionar un caso que represente a otro. Por tal motivo los criterios que se deben manejar para la elección de un caso deben ser la máxima rentabilidad de aquello que se aprende, el tiempo que se dispone para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo, escoger casos que sean fáciles de abordar y donde las indagaciones sean bien recibidas y aquellos casos en los que se pueda identificar un posible informador y donde se cuente con actores dispuestos a proporcionar datos. “Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro” (Stake, 1999: 19).

Aclara este autor, que el estudio de caso no se realiza con la finalidad de generalizar conocimientos sobre actividades o problemas, un estudio de caso se realiza para comprender en profundidad un caso, pues en la dinámica de la cotidianidad de los individuos aparecerán nuevas actividades o problemas y nuevos datos para comprender.

*El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1999: 20).*

Por otra parte, una de las características distintivas de la investigación cualitativa es el énfasis en la interpretación (Erickson, 1986; citado en Stake, 1999). Al momento de diseñar los estudios se destaca “la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados” (Stake, 1999: 20-21). La intención de posicionar un intérprete en el escenario es para poder dar seguimiento, modificar o

sustituir las preguntas iniciales, todo depende si las preguntas no funcionan para comprender el tema o el desarrollo de la investigación así lo requiere.

Entonces, la interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Durante el estudio de caso el investigador cumple la función de mantener con claridad una interpretación fundamentada al momento de recoger los datos. Con los datos y observaciones los investigadores sacan sus conclusiones que Erickson (1986) citado en Stake (1999), las llama “asertos”. “Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Stake, 1999: 23).

Por consiguiente, mencionaremos algunas virtudes del estudio de caso que presenta Simons (2009). El estudio de caso que usa en particular métodos cualitativos permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los casos, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales. El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia. El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. El estudio de caso es flexible, es decir, no depende del tiempo ni está limitado por el método. Se puede realizar en pocos días, en meses o durante varios años, y quedar redactado de formas diferentes y con una extensión adecuada a la escala de tiempo. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso. El estudio de caso tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación.

### **3. 2. 2 La técnica de investigación**

#### **3. 2. 2. 1 La entrevista cualitativa en sus diferentes expresiones**

La entrevista cualitativa es la técnica de investigación que nos permitió recoger datos con la intención de comprender la realidad de las personas. Para autores como Ruiz (2012), Taylor y Bogdan (1998), Angrosino (2012) y Kvale (2011), la

entrevista cualitativa se genera en un ambiente y con un patrón de conversación, donde los encuentros cara a cara de los participantes, el entrevistador y el entrevistado, se orientan a la comprensión de las perspectivas de la realidad que viven las personas, es una técnica para obtener información transmitida oralmente por un individuo según su definición personal de la situación.

La entrevista cualitativa es una interacción entre los participantes que permite, en el intercambio de información, establecer nuevas rutas de investigación que en un inicio no se tenían pensadas, es decir, por medio de las preguntas se puede explorar áreas que no estaban iluminadas, permitiendo al investigador reorientar su investigación si lo cree pertinente.

El escenario donde se realizan las entrevistas no es el ambiente natural de las personas, es un escenario creado, adaptado o acordado por el entrevistador y el entrevistado para generar el ambiente adecuado donde se pueda dar y obtener información, en otras palabras, las entrevistas se realizan en situaciones preparadas con la intención de obtener información de experiencias directas del mundo social de los informantes.

La entrevista cualitativa no es un intercambio espontáneo de información basado en preguntas y respuestas, es una interacción profesional con el propósito de obtener información basado en el interrogatorio de temas específicos, dicho de otra manera, la entrevista se deba preparar con antelación basándose en todo lo que se sabe sobre el tema en cuestión, con el propósito de idear preguntas generales sobre las que se desea saber más.

Las entrevistas se pueden diferenciar en tres tipos. Taylor y Bogdan (1998), los describen como historias de vida, los que se refieren al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente y los que tienen la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

El primer tipo de entrevistas, le permite al investigador conocer y comprender las experiencias de las personas, le da la oportunidad de situarse en las experiencias más relevantes para el informante y comprender el porqué de su

importancia, en otras palabras, la historia de vida le permite al entrevistador conocer y comprender las experiencias y las definiciones que le dan a esas experiencias las personas. “La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común” (Taylor y Bogdan, 1998: 102).

El segundo tipo de entrevista tiene como intención conocer la realidad de las personas en las que el investigador no tiene acceso, usando como intermediario al informante para poder acceder a ella, dicho de otra forma, el investigador usa al entrevistado como informante de las actividades y acontecimientos que no puede observar directamente. Como anotan Taylor y Bogdan (1998), los informantes son sus ojos y oídos del investigador en el campo, donde su rol no solo se limita en describir su forma de ver la realidad, sino que deben describir el cómo perciben las otras personas esa realidad.

El último tipo de entrevista tiene como finalidad recabar mayor información con un manejo de tiempo adaptado a las posibilidades del entrevistador, es decir, el investigador puede recoger datos en un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas con el apoyo de la entrevista. Como especifican Taylor y Bogdan (1998: 103), “las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante”.

Así pues, la entrevista, argumenta el autor citado, es adecuada en situaciones cuando los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos, es decir, cuando el investigador cualitativo, después de una ardua investigación teórica hace un trabajo de acotación de sus intereses de investigación. Las entrevistas también son adecuadas cuando los escenarios no son accesibles de otro modo, o sea, cuando los intereses del investigador se centran en el estudio de acontecimientos del pasado o cuando el investigador no pueda tener acceso a los escenarios o a las personas.

La entrevista es conveniente usarla cuando el investigador tiene limitaciones de tiempo, pues las investigaciones con entrevistas pueden concluirse en periodos

cortos de tiempo. Otro rasgo del por qué usar las entrevistas lo podemos encontrar cuando el investigador depende de una amplia gama de escenarios o personas, en este caso la entrevista a una muestra pequeña tan esclarecedora como la entrevista a una muestra grande. El último rasgo que hace adecuada a la entrevista lo podemos encontrar cuando el investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva, dicho de otra forma, cuando nuestra investigación se orienta hacia la comprensión de la realidad vivida por las personas.

Se debe agregar que, Taylor y Bogdan (1998), identifican tres desventajas del uso de las entrevistas cualitativas. La primera se refiere a la susceptibilidad de las entrevistas a verse envueltas en falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan al intercambio verbal entre personas, dicho con otras palabras, las personas pueden hacer cosas muy distintas de lo que dicen. La segunda alude a la diferencia de lo que las personas llegan a decir y actuar en distintas situaciones. Y la tercera desventaja que notan se especifica en el hecho de que los investigadores no observan a las personas en su vida cotidiana, estos no conocen el contexto real que desean comprender.

En nuestra investigación utilizamos la entrevista semi-estructurada con la intención de obtener narraciones y descripciones de la realidad que viven los directores escolares, el propósito central es usar las descripciones de los directores para contextualizar la realidad escolar relacionada con los conflictos y las estrategias de solución que emplean estos personajes para solucionarlos. La razón que apuntala la elección de la entrevista semi-estructurada, se basa en que es una técnica que nos permite recabar información por medio de un instrumento que se adapta a las necesidades de nuestra investigación, además de que es una técnica flexible, permitiendo el intercambio de información a modo de una plática.

Del mismo modo, señala Kvale (2011), que no existe norma o procedimiento estandarizado para realizar una entrevista, pero que si podemos encontrar etapas de la investigación con entrevista que ayudan al investigador a no perder y conservar la ruta y el compromiso inicial a lo largo de la investigación. Las etapas

que propone son siete y que abordan la organización temática, el diseño, la entrevista, la transcripción, el análisis, la verificación y el informe.

En consecuencia, Kvale (2011), Ruiz (2012) y Angrosino (2012), convergen en que es importante que el entrevistador desarrolle y tenga presente una serie de habilidades al momento de su investigación, que, aun cuando no hay un número limitado, ni una descripción precisa de ellas, su intención es que le permita al investigador interactuar con su informante, debe tener habilidades de conversación, de tomar decisiones de como orientar sus preguntas para obtener el máximo de información posible sobre el tema que desea investigar, es un artesano de las preguntas, es un tiempista al momento de iniciar y terminar las entrevistas además de ser un experto en seguir la hebra de las historias.

### **3. 2. 3 Instrumento de investigación**

La técnica de entrevista semi-estructurada que usamos en el método de estudio de casos, requieren de instrumentos de investigación que faciliten de manera ordenada la recogida de datos. En nuestro caso, como investigadores noveles, nos apoyamos en los guiones de entrevista, por tener la bondad de registrar y encausar información detallada que facilite el conocimiento y comprensión de la realidad de las personas.

Taylor y Bogdan (1998) mencionan que el guion de entrevista contiene temas que el entrevistador debe cubrir o que puede manejar como una secuencia que guie la entrevista. El guion de entrevista tiene la bondad de ser flexible, pues se adapta a las necesidades y circunstancias que la entrevista marca en su desarrollo.

Para Simons (2009) y Kvale (2011) las preguntas de la entrevista se pueden diferenciar entre preguntas directas y preguntas indirectas. El propósito de las primeras es, en algunos momentos, concluir o llenar huecos que falta por llenar, es decir, confirmar temas o corroborar datos. Este tipo de preguntas también se utiliza con personas con poco tiempo para la entrevista o personas un poco impacientes. En el caso de las preguntas indirectas, su propósito es ir abriendo camino para centrarse en el tema que se quiere indagar.

Retomando a Kvale (2011) las preguntas de entrevista se pueden evaluar según la dimensión temática o dinámica que adoptan. La dimensión temática se refiere a la producción de conocimiento, se relacionan con el “qué” de una entrevista, con la parte teórica de la investigación. En esta dimensión las preguntas se diferencian entre las que buscan descripciones y narraciones y entre las que buscan un análisis conceptual. En esta dimensión se ubican las preguntas que se hace un investigador.

Para la dimensión dinámica, las preguntas se orientan a la relación interpersonal de la entrevista. Las preguntas tienen que ver con el “como” de una entrevista, mantienen el flujo de la conversación y brindan un ambiente donde los entrevistados expresen sus experiencias y sentimientos. Estas preguntas son cortas, fáciles de entender y libres de lenguaje académico. Las preguntas de esta dimensión se relacionan con el entrevistador.

Por otra parte, especifican Taylor y Bogdan (1998), que el inicio de las entrevistas se puede guiar con ayuda de preguntas descriptivas, relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora y los documentos personales. Las preguntas descriptivas permiten a los entrevistados bosquejar acontecimientos, experiencias, lugares o personas que han influido en su perspectiva de la realidad en la que se encuentran.

Los relatos solicitados los describen estos autores como una base sobre la cual se puede realizar una entrevista, es decir, los informantes proporcionan indicios sobre los acontecimientos, acciones o sucesos en los cuales haya participado, para que el investigador, con base en estos datos, pueda elaborar una guía de entrevista.

Estos autores, indican que la entrevista con cuaderno de bitácora se refiere al registro que llevan los informantes sobre sus actividades cotidianas durante un periodo específico, esta información detallada que proporcionan los cuadernos de bitácora permite estructurar un guion de entrevista. Zimmerman y Wieder (1977) citados en Taylor y Bogdan (1998), se refieren a esta como un método de la entrevista con diario.

Al mismo tiempo, aluden Taylor y Bogdan (1998), que la entrevista también se puede guiar por medio de los documentos personales que los informantes conservan. Estos diarios, fotografías, dibujos que guardan las personas y que estén dispuestos a mostrar, pueden ser una excelente opción que permita el recuerdo de algún sentimiento, experiencia o significado en los informantes.

El guion de entrevista que se diseñó para recabar la información empírica con los directores consideró en primer momento conocer las características generales de los informantes, se orientó a identificar datos como su edad, estado civil, características de su entorno familiar, también solicitamos datos sobre la preparación profesional, donde mencionaron el perfil académico y último grado de estudios, además mencionaron datos sobre su entorno laboral, donde compartieron los años de servicio, antigüedad como director, el tipo de organización que dirigen, la zona escolar, nivel educativo y describieron, de manera breve, el contexto escolar.

Esta descripción sintética del entorno escolar, brindó la oportunidad de direccionar la narrativa del director hacia preguntas más específicas sobre el tema que nos ocupa. Las categorías que se abordaron se orientaron a conocer las funciones del director en los centros escolares vistas desde la óptica de los maestros, padres de familia y de los mismos directores, los informantes enlistaron las características, competencias, cualidades y habilidades de un director líder, además de que narraron los procesos que siguieron para ascender a un puesto directivo.

Una segunda categoría permitió comprender como se vive la comunicación en la organización escolar, de tal manera que los directores describieron la interacción comunicativa entre los actores escolares que evita o que genera los conflictos escolares, puntualizaron las funciones de la comunicación en las escuelas, ubicaron el lugar que ocupa la comunicación para dirimir o negociar los conflictos, detallaron como debe mantener o establecer canales de comunicación en las organizaciones escolares, por último, narraron opciones para desarrollar la habilidad de comunicación en un director líder.



La siguiente categoría sirvió para identificar la política institucional, pues los directores enunciaron las opciones para mantener el orden en su centro de trabajo, reflexionaron sobre los grupos que se disputan intereses, cómo se forman, qué los orienta para formar grupos, cómo se seleccionan los integrantes de los grupos y las demandas o necesidades comunes para formar grupos, también mencionaron los intereses que cotidianamente generan conflictos en las organizaciones escolares.

La categoría que continua permitió que los informantes enunciaran la definición que tiene sobre el concepto de conflicto, describieran cómo son percibidos los conflictos por los integrantes de la comunidad escolar, así como también desenmarañaron la manera del cómo influyen los conflictos en la gestión del director.

La quinta categoría alude a los factores que desencadena los conflictos en las instituciones, en este espacio los entrevistados especificaron cómo identifican los factores que desencadenan los conflictos, cuál es el ambiente que generan los conflictos en las escuelas, cuáles son los conflictos más recurrentes y cuáles son los elementos que detonan con mayor frecuencia los conflictos.

La penúltima categoría permitió conocer en qué ámbitos, comunitarios o escolares, se generan más conflictos, además de identificar el grado en que influyen los conflictos escolares y comunitarios en la gestión del director. En la última categoría se abordaron las tensiones que enfrentan de manera cotidiana los integrantes de la organización, las habilidades que se requieren para resolver problemas, las estrategias o acciones se usan para resolver conflictos, la influencia del liderazgo del director al momento de resolver los conflictos, los límites de la autoridad del director para resolver conflictos en las instituciones, la información que debe poseer un director para resolver conflictos, los reglamentos, manuales y leyes que ayudan al director para solucionar los conflictos y por último, cómo se anticipa el director a los conflictos escolares.

En definitiva, podemos mencionar que el investigador es el principal instrumento para recolectar los datos, es el principal referente al momento de interpretarlos y es el responsable de redactar el informe. El investigador tiene la

tarea de conocer y comprender de los informantes los significados, las perspectivas y definiciones que tienen de la realidad en la que se encuentran

### **3. 2. 4 El acceso al campo y la selección de los informantes**

En el primero de nuestros apartados enfatizamos la complejidad del campo de la investigación cualitativa, en este marco, el acceso a este campo, mantiene esa misma naturaleza, pues no solo representa el permiso que nos concedan al escenario, también representa la negociación de entrar a la realidad de las personas, representa crear y mantener un vínculo que nos permita el acceso al universo de los ritos, creencias, subjetividades, experiencias o imaginarios de nuestros informantes.

También, autores como Rodríguez et al. (1999), Flick (2015) y Taylor y Bogdan (1998), mencionan que uno de los primeros momentos de acceso al campo se enfoca en solicitar el permiso de entrada al escenario, que puede ser una institución, una comunidad o una escuela. El permiso de acceso al campo es solicitado o negociado con la figura que se conoce como portero, esta persona es la indicada para autorizar al investigador la entrada al campo. Rodríguez et al., (1999: 107), define el acceso al campo como “un asunto de concesión o negociación del permiso para llevar a cabo la investigación”.

En este aspecto, una de las formas de conseguir o negociar el permiso especifican autores como Simons (2009), Stake (1999), Rodríguez et al., (1999) y Taylor y Bogdan (1998), es de forma directa por medio de una solicitud por escrito, donde se especifique de manera breve el propósito de la investigación, la intención es convencer al portero de que nuestra investigación no pretende causar daño a su centro escolar.

Taylor y Bogdan (1998) mencionan que cuando la solicitud de manera directa para acceso al campo no funciona, se puede buscar a un intermediario para que responda por nosotros. Es decir, podemos buscar la ayuda de algún amigo o conocido que persuada al portero para que nos permita la entrada a la institución

en la que estamos interesados. Rodríguez et al., (1999: 108) la llama “vía informal de negociación”.

A su vez, Rodríguez et al. (1999), señala que es posible encontrar problemas al momento de negociar el acceso al campo. Problemas como la presencia física del investigador y la problemática que se pretende investigar o la forma de abordarla son algunos de ellos, este último se da con mayor frecuencia, pues hay problemáticas sobre las que los individuos no tienen el interés de brindar información. Esa negativa radica en que la información que proporcione puede poner en peligro el status de los informantes o en otros casos la información podría modificar procesos en los que están involucrados. En tal sentido, este autor, indica que el acceso al campo es más que un problema físico, es un problema de negociar la información de las personas, pues estas solo proporcionarían información en quien confían.

En nuestra investigación, para acceder al campo, ubicamos a la supervisora escolar como el portero que nos brindó el permiso de realizar la investigación con los directores de la zona escolar. Después de dar una breve explicación a la supervisora sobre el propósito de nuestra investigación, nos dimos a la tarea de exponer a los directivos escolares los objetivos de nuestra investigación, las actividades que se desarrollarían, los principales temas a abordar, la disponibilidad de tiempo para realizar las entrevistas y la posible carga de trabajo que se pudiera ocasionar.

En relación con el acceso a la información, Simons (2009) y Rodríguez et al. (1999), indican que la negociación de acceso al campo se debe dar, además del portero, con cada uno de los informantes de manera constante. La negociación de la información con las personas, se basará en una invitación a participar en la investigación de tal manera que puedan opinar y defender sus intereses, asegurando que en ningún momento se pretende exhibir a su persona, dejando en claro que su participación es en un dialogo donde compartan sus conocimientos e interpretaciones, además de que la investigación les puede ayudar en su desarrollo personal.

Es así que, en ese proceso de acceder al campo, menciona Rodríguez et al. (1999), el investigador puede utilizar la estrategia de vagabundeo que le permite conocer el espacio físico y social en el que está interesado. La intención de esta estrategia es brindar al investigador un primer acercamiento a la realidad de las personas, es decir, el vagabundeo sitúa al investigador de manera informal en la cotidianeidad de sus posibles informantes.

Por otro lado, la selección de informantes, indica Flick (2015), nos ayuda a formular aseveraciones que nos permitan conocer y comprender la realidad de las personas. La selección de los informantes en la investigación cualitativa se guía por una forma intencional y flexible, es más formalizado. Es decir, el número de informantes esta dado desde el inicio de nuestra investigación, basado en criterios específicos. La intención es utilizar esos criterios para acceder a la variedad existente que estudiamos.

En nuestro trabajo de investigación se utilizó como criterio de selección de informantes el puesto de directivo que se desempeña en la organización escolar. Nos acercamos a todos los directores de la zona escolar 39, de nivel primaria, realizando un cuestionario de datos básicos, además de saber si se encontraban en la disponibilidad de participar como informantes de la investigación. La razón de utilizar el puesto directivo como criterio de selección de informantes, radica en que son estos personajes los responsables de mantener el orden en las instituciones escolares, utilizando las relaciones micropolíticas para para coordinar estrategias que ayuden a resolver los conflictos escolares, que es el tema que nos ocupa.

Para este caso, los directores entrevistados fueron seis, tres mujeres y tres hombres, sus edades oscilan entre los cincuenta y ocho a los treinta y cinco años de edad, mientras que los años de experiencia como directores escolares van desde los treinta a los dos años de servicio. En su totalidad son egresados de escuelas normales del estado de Tlaxcala, solo un informante cuenta con maestría. El domicilio donde radican se encuentra en los municipios aledaños a la zona escolar.

Patton (2002) citado en Flick (2015), propone una serie de alternativas que guían la selección de informantes de manera intencional. En primer lugar, es tratar

de integrar intencionalmente casos extremos o desviados, su propósito es comparar casos con éxitos y casos con problemas para comprender del campo como un todo. En segundo lugar, mencionan que se eligen los casos típicos, con la intención de comprender la realidad desde el centro de las organizaciones. La tercera se refiere a elegir informantes que sean lo más diferentes posibles, para comprender desde la variación y la diferenciación. En cuarto lugar, se eligen a los informantes según la intensidad de sus rasgos, procesos o experiencias. La selección también se puede dar a los casos críticos. Otra alternativa es seleccionar los casos sensibles. Por último, podemos seleccionar a los informantes con el criterio de conveniencia, por ser más fácil el acceso a ellos.

Por tanto, Flick (2015), señala que, en la investigación cualitativa, cuando la selección de informantes se interesa en el conocimiento de expertos sobre un tema en específico de la organización, primero se debe definir que se considera por experto en ese tema, se debe reflexionar sobre quien puede serlo y que puesto de la institución se puede situar en esta experiencia. En nuestro caso elegimos a los directores escolares para, a través de sus perspectivas, conocer y comprender el conflicto en la organización escolar.

### **3. 3 Estrategia de análisis para el tratamiento de la información**

#### **3. 3. 1 La transcripción de entrevistas**

Nuestro análisis para el tratamiento de la información, lo podemos iniciar con la transcripción de nuestras entrevistas, que, como ya sabemos, es una técnica de recogida de datos en un ambiente de conversación cara a cara, donde la interacción entre los participantes permite conocer y comprender la realidad investigada. La transcripción es un proceso interpretativo del lenguaje oral a lenguaje escrito. La transcripción es consecuencia de la entrevista, juntas se encaminan al análisis de datos para la comprensión de las personas.

Dicho lo anterior, describe Flick (2019), que las transcripciones son una traducción de las narraciones y descripciones que nos brindan los entrevistados en su discurso oral, a un discurso escrito conservando esas propiedades descriptivas y narrativas. Dicho de otra manera, las transcripciones son traducciones de una lengua oral a una escrita enmarcados en un proceso de juicios y decisiones de quien transcribe.

De igual modo, especifica que transcribir significa transformar el lenguaje hablado por el lenguaje escrito, pero que en esa transformación se debe tener cuidado, pues el sentido de la información puede cambiar, dando como resultados productos híbridos, que son constructos que no se pueden ubicar ni en la conversación oral vivida, ni en la forma del texto escrito.

Además, anota Kvale (2011), que la transformación de la entrevista a la transcripción implica dos procesos de abstracción, la grabación en audio de la entrevista y la transcripción de la conversación de la entrevista. La primera implica abstraer de la entrevista el lenguaje corporal, la postura y los gestos de los entrevistados, la segunda implica abstraer el tono de voz, las entonaciones y la forma de respirar de los informantes. En ese marco, “las transcripciones son traducciones empobrecidas descontextualizadas de las conversaciones de las entrevistas” (Kvale, 2011: 124).

También, este autor indica que los requisitos para la transcripción son: en primer lugar, que exista una entrevista grabada y, en segundo lugar, que esa grabación sea audible para el transcriptor. La relación de las entrevistas grabadas y las transcripciones radica en que las grabaciones registran las palabras, su tono y las pausas que usan los entrevistados para ser revisadas de manera auditiva una y otra vez.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta al momento de transcribir las entrevistas, indica Rapley (2007) citado en Kvale (2011) es la forma que tomara la estructura de las conversaciones para el análisis detallado por el investigador. Dicho

de otro modo, la forma de la transcripción depende del material y el propósito de la investigación, el tiempo y los recursos.

En tal sentido, especifica Kvale (2011), que el tiempo que se usa para la transcripción de una entrevista depende de la habilidad del transcriptor, la calidad del audio, los detalles y exactitud que requieran los propósitos de la investigación. Para la elección de la persona responsable de la transcripción se puede elegir a un secretario, si la investigación requiere de los detalles de comunicación o estilos lingüísticos, el responsable de la transcripción es el investigador, con la intención de que cuide el análisis específico. Para los procedimientos de transcripción se debe aclarar las cuestiones técnicas y de interpretación. Por último, la forma que adopte la transcripción depende de la dimensión de la conversación que se desea analizar, es decir, la forma de la transcripción la delimita el uso que se le dará, ya sea para un análisis lingüístico o para dar a conocer una historia.

Por ello, menciona este autor, que la fiabilidad de la transcripción la podemos asegurar al momento de comparar el escrito que dos personas hacen de una entrevista grabada de manera independiente, contando el número de palabras diferentes en la transcripción. Comparar la grabación de la entrevista con la transcripción para comprobar que algunas diferencias se deben a la mala calidad del audio o los errores de interpretación de pasajes difícilmente audibles, también asegura la fiabilidad de la transcripción. “La fiabilidad de la transcripción puede mejorar asegurando la calidad de la grabación del sonido y proporcionando instrucciones claras para el modo de transcripción” (Kvale, 2011: 132).

Para la validez señala este autor, se debe tomar en cuenta que las transcripciones reflejan conversaciones descontextualizadas guiadas por los propósitos de la investigación, son abstracciones que han dejado fuera el lenguaje corporal, las posturas, los gestos, el tono de voz y hasta la forma de respirar. “Las transcripciones no son copias o representaciones de alguna realidad original, sino construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para propósitos dados” (Kvale, 2011: 130).

Luego, especifica este autor, que la validez de las transcripciones se centra en la orientación de los propósitos de la investigación, es decir, la validez de la transcripción depende de las necesidades de la investigación, ya sea para un análisis lingüístico o para los significados de una historia. “No existe una transcripción válida de un relato oral, sino una variedad de formas de transcripción válidas para usos diferentes de la transcripción” (Kvale, 2011: 132).

De modo que, menciona el autor, se pueden disponer de herramientas informáticas para el análisis del contenido de las transcripciones. Los programas informáticos, de texto o de grabación sonora facilitan la pesada tarea de análisis de las transcripciones, dando mayor espacio para la reflexión, comprensión, conocimiento e interpretación de los datos, que es responsabilidad del investigador. Dicho de otro modo, los programas informáticos son solo herramientas para el análisis, pues los desafíos que presenta el análisis es responsabilidad del investigador.

En el caso de nuestra investigación, la transcripción de entrevistas fortaleció en gran medida nuestra estrategia de análisis de información, pues la traducción de un lenguaje oral a un lenguaje escrito permitió la comprensión de las percepciones de los informantes, dicho con otras palabras, la traducción de las narraciones y descripciones de los entrevistados en textos, brinda la oportunidad de situarnos en la realidad de los directores. Es importante aclarar que, al tener las entrevistas grabadas, cuidamos en no cambiar el sentido de la información al volver una y otra vez a los audios para contextualizar los datos, con la intención de no perder, omitir u olvidar algún detalle.

### **3. 3. 2 El análisis y construcción de categorías**

Después de recoger datos por medio de la entrevista semi-estructurada, hemos almacenado gran cantidad de materia prima para dar inicio a su análisis, pues como mencionan Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), los datos por sí solos no cuentan historias, no describen, no narran, por tal motivo hay que hacer hablar a los



datos y el responsable de esta acción es el investigador. En este sentido, Stake (1999) y Simons (2009), mencionan que es importante diferenciar el análisis de la interpretación, ya que la primera requiere de destrezas deductivas, mientras que la segunda requiere de destrezas intuitivas.

En palabras de Simons (2009) la interpretación alude a la comprensión y percepción de las ideas que obtiene el investigador después de tratar a los datos de manera holística. Es decir, la interpretación acompaña al análisis formal, pero pone énfasis en la naturaleza holística de los datos por medio de un sentido intuitivo y hermenéutico del investigador. La interpretación “es un proceso cognitivo e intuitivo altamente especializado, y suele requerir una completa inmersión en los datos, la relectura de transcripciones, notas de campo, observaciones y otras formas de datos en el conjunto de éstos, como poemas, viñetas, cameos o relatos” (Simons, 2009: 166)

El análisis de datos, indican Rodríguez et al. (1999), Taylor y Bogdan (1998) y Simons (2009), se refiere a una actividad que nos permite organizar los datos por medio de una codificación, clasificación, mapeo conceptual o generación de temas, para producir conclusiones o comprensión general del caso. Es decir, se debe depurar, pulir, estructurar y articular la información de tal manera que permita comprender la realidad investigada. Rodríguez et al. (1999: 200) define el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

Hay que mencionar, además Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), mencionan que el análisis de datos para los investigadores noveles presenta tres dificultades: indefinición de los métodos, escaso tratamiento en la literatura especializada y que no es posible localizar esta fase en el proceso de investigación. La primera, alude a que no existen vías definidas o convencionales claras que indiquen la manera de analizar datos, los modos son característicos al estilo y experiencia del investigador, es decir el análisis de datos es más un arte que una técnica.

Para la dificultad del escaso tratamiento en la literatura especializada, explican los autores que se refiere a la dificultad de encontrar en los informes de investigación una descripción detallada y precisa que indique el procedimiento para analizar los datos, incluso cuando se trata de explicar, existe una falta de acuerdos sobre la terminología que se debe usar para referirse a los elementos y operaciones implicados en el análisis.

La última de las dificultades son la complicación para el investigador al ubicar el análisis de datos en una fase del proceso de investigación, pues como indican Taylor y Bogdan (1998), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), el análisis de datos es simultáneo a otras tareas como el planteamiento del problema, elección de métodos, elaboración de instrumentos, recogida de datos, transcripción o redacción de informe. En otras palabras, toda acción que emprende el investigador en el proceso de investigación, es un análisis de datos continuo.

Por otro lado, señalan Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), que aun cuando no existe un procedimiento estandarizado para el análisis de datos, es posible arroparnos en tareas y actividades que contribuyen al proceso analítico básico. Miles y Huberman (1994) citados en Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), presentan procesos que aportan consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo de reducción de datos, exposición de los datos y las conclusiones de los datos y su verificación.

La reducción de datos, que es la primera tarea del proceso general de análisis de datos cualitativos, Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009) señalan que se refiere la simplificación, selección y resumen de la información para que sea manipulable y manejable, dicho con otras palabras, se deben seleccionar, delimitar y apartar los datos clave que se obtienen de la observación participante, entrevistas y la revisión de documentos.

Dentro de esta tarea, encontramos la actividad de identificación y clasificación de unidades, que consiste en la categorización y codificación de un conjunto de datos. De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), la categorización

constituye una valiosa herramienta que hace posible la clasificación conceptual de las unidades que son enmarcadas por un mismo estereotipo. Dicho de otra manera, la categorización es la separación de la información en unidades atendiendo criterios temáticos. Las categorías pueden referirse a temas, conceptos, interpretaciones, tipologías, comportamientos, opiniones, sentimientos, procesos, por mencionar algunos. Menciona Taylor y Bogdan (1998: 167), que “el número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico”.

Siguiendo con Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), la codificación es la acción de asignar un código propio a cada categoría. Es decir, a cada categoría se le destina un nombre que la identifique. Los códigos pueden ser descriptivos, analíticos o explicativos según se quiera trabajar nuestro marco teórico. Estos códigos pueden contener números y letras, además de abreviaturas. Se debe poner códigos tanto a los incidentes negativos como a los positivos, dependiendo de la categoría que se trate.

La segunda tarea que se refiere a la exposición de los datos, Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), la describen como la manera de presentar los datos o la manera ordenada para disponer de ellos. Es decir, la información se debe disponer de una manera organizada para una mejor comprensión y análisis. Podemos utilizar diagramas de forma visual como matrices o tablas con la intención de ver que acción conviene emprender para avanzar en el análisis.

Por lo tanto, la tarea de obtención y verificación de conclusiones, Rodríguez et al. (1999) y Simons (2009), implica confirmar y verificar los patrones, proposiciones y explicaciones que arrojen nuestras interpretaciones. Dicho de otra manera, la conclusión señala el proceso analítico de construcción de un todo basado en la comprensión de la realidad investigada.

En este proceso de análisis de la información, con los datos empíricos recabados en las entrevistas, se crearon seis categorías, que aluden a los procesos que siguen los profesores para ascender a funciones directivas, la descripción

desde la mirada de los padres de familia, profesores y directores sobre las funciones del director, los imaginarios que tienen los informantes sobre los conflictos escolares, el uso de las relaciones micropolíticas para desenmarañar la gestión del director, las estrategias que construyen los directores para solucionar los conflictos escolares y, por último, lo que representa el liderazgo del director en las escuelas.

### **3. 3. 3 Elaboración del informe final**

Este último apartado trata del como compartir la comprensión del tema investigado, de lo que se debe decir a los lectores, de los elementos que debe contener el informe final, de cuál será el tipo de redacción que nos acerque a un determinado grupo de lectores, en definitiva, trata del como redactar la historia que permita describir los resultados de nuestra investigación.

A este respecto, Simons (2009) y Stake (1999), indican que, para elaborar el informe final, se debe encontrar un punto que inicie el tejido de una historia coherente como medio para contar nuestra comprensión de nuestra investigación al público exterior, pues nuestra historia debe describir y narrar de manera concreta los resultados obtenidos. Dicho de otra manera, después de haber escuchado con atención a las personas, observar sus negociaciones y reacciones ante los acontecimientos, debemos construir una historia que contenga nuestras interpretaciones para compartirlas con otras personas.

Habría que decir también, Kvale (2011) y Taylor y Bogdan (1998), especifican que se debe acercar a los lectores la información suficiente para que conozcan la manera en cómo se recogieren e interpretaron los datos, con la intención de contextualicen los resultados, pues en raras ocasiones se incluyen en los informes aspectos específicos de la metodología usada, causando problemas para saber si los hallazgos provienen del marco teórico, las experiencias personales o del trabajo de campo. Es decir, conocer el diseño y los métodos de investigación, permiten evaluar la calidad y validez del informe.

Señala Stake (1999), identificar a los posibles lectores del informe es un poco complicado, pese a ello, el investigador debe elaborar su informe imaginando un lector y sus posibles reacciones que dependen de las circunstancias e intenciones de la lectura. Eco (1994) citado en Stake (1999), advierte que el investigador debe conocer la diferencia entre lector empírico y lector modelo, el primero se refiere a las personas reales que leen el informe, mientras que los segundos son las personas para las que escribe el investigador. En este caso, el investigador debe imaginar un informe para un lector modelo, pero escribe para un lector empírico.

Considerando que, Taylor y Bogdan (1998), señalan que en un investigador novel la capacidad para escribir de manera clara y concisa se adquiere mediante la práctica, la disciplina y el contacto con el ejemplo de otras obras. En este marco, especifica como sugerencias que antes de comenzar a redactar se bosquejen las ideas en papel, tomar en cuenta el tipo de lector, aclarar el propósito de nuestro escrito, utilizar una escritura concisa, directa y con palabras simples que ayuden a contextualizar al lector y, sustentar el escrito con ejemplos simples.

Por consiguiente, podemos mencionar que el proceso de redacción del informe final donde pretendemos dar a conocer nuestras interpretaciones de la investigación, es un trabajo arduo y lleno de tropiezos como investigadores noveles, pero que también los investigadores expertos no están exentos de ello. Por tal motivo debemos tomar en cuenta que la redacción del informe exigió mayor tiempo que la recogida de datos.

## **CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **4. 1 Ascenso a funciones directivas**

Para comenzar, identificamos que la elección de los directores para las escuelas primarias no es cosa fácil, encontrar a la persona que esté al frente de la institución es un proceso con distintas alternativas, por ejemplo, en la zona escolar donde se realizó la investigación, con los datos que nos brindan los entrevistados, delimitamos que el ascenso a directivo escolar se dimensiona en las siguientes categorías: grupo de directores que siguen un proceso que inicia con la comisión a la función para después terminar recibiendo su nombramiento definitivo, directores que solo cuenta con la comisión y, grupo de directores que siguen un proceso de aplicación de examen para ostentar el cargo directivo y recibir su nombramiento. De los seis directores solo uno tiene la iniciativa de obtener el cargo de director, el resto es motivado por sus compañeros o jefe inmediato para asumir el cargo. Imaginar el ascenso a funciones directivas desde esta arista parece simple, pero la realidad es compleja.

El primer proceso que se refiere a aceptar la comisión de director como antesala para recibir el nombramiento definitivo, era un mecanismo frecuente hasta antes del año 2013. Los directores describen que son dos las condiciones para que opere este trámite, la primera es que hubiera un espacio de director vacante en la escuela, este espacio era generado por cambio del director titular a otro centro de trabajo, por jubilación o por ascenso a funciones de supervisión. La segunda es la antigüedad en el servicio, que es designada por el nombramiento definitivo en la función. Cumplidas estas dos funciones, el proceso se desarrollaría de la siguiente manera: el jefe inmediato, que en este caso es el supervisor de la zona escolar, convoca a una reunión de los integrantes del centro escolar, donde invita a los maestros, en orden de mayor a menor en cuanto a antigüedad se refiere, para asumir, de manera temporal o hasta que las necesidades del servicio lo requieran, la comisión de director, una vez que algún profesor acepta, se le extiende su nombramiento de director comisionado, se informa al departamento de escuelas

primarias y se comunica al secretario delegacional. Cabe señalar que el proceso anterior es una práctica de usos y costumbres que se realiza en las zonas escolares de la región.

Al paso del tiempo, los profesores comisionados en la función directiva, por constancia en el cargo y reconocimiento a su buen desempeño, recibían su nombramiento definitivo a los tres años de permanencia en el cargo, aunque no siempre se daba de esa manera, pues pasaban largos periodos para entregar nombramientos. En otras ocasiones los decretos de los gobiernos estatales permitían realizar el ajuste para que los maestros comisionados recibieran la “clave 21”, que los identifica como directores técnicos. Sobre el tema de comisión y nombramiento definitivo, los entrevistados mencionan lo siguiente:

*A mí me pusieron, porque cuando tenía doce o trece años de servicio yo no quería ser director, yo era feliz en mi grupo trabajando y echándole ganas, pero en donde llegué a trabajar era una escuela donde éramos tres maestros, en los dos o tres años posteriores se convirtió en escuela de organización completa, donde llegó un intendente, un director técnico, entonces en la escuela trabajamos dos o tres ciclos más, donde tuve dos directivos, las cosas son circunstanciales, el último que estuvo se va y al no haber director me quedo comisionado, eso es con el ex gobernador Alfonso Sánchez Anaya, y en ese lapso que estoy comisionado se lanza el decreto de que todos los directores comisionados se les debe dar la clave veintiuno como directores y lo lanza el gobierno de Alfonso Sánchez Anaya, me tocó la promoción, entonces cuando me di cuenta ya era director técnico (Informante 1).*

*Recuerdo que un compañero era el director comisionado de esa escuela, ya llevaba diez años en esa institución, más allá de Calpulalpan, en San Marcos Guaquilpan, ya llevaba más de diez años como director comisionado y en aquel tiempo si tenía mínimo tres años de servicio como director comisionado, se podría hacer acreedor a que por merecimiento, por reconocimiento, ser director técnico, siempre y cuando se desempeñará de manera ininterrumpida como director comisionado, obviamente no siempre se dio eso, porque había periodos muy largos y extensos y no se daban periodos de regularización, yo tenía mi clave dos ochenta y uno, entonces cuando el directivo que estaba comisionado se cambia de escuela y de zona, porque él era de Tenango y quería acercarse, se queda el espacio de director, era una escuela de seis grupos, un docente por grado, les fueron preguntando y a mí fue al último, porque todos tenían más antigüedad, en ese momento se le preguntaba al compañero con mayor antigüedad si aceptaba en ser director comisionado con grupo para que se le hiciera su nombramiento por parte de la supervisión escolar y también de enterado el secretario de la delegación sindical, entonces al no aceptar mis compañeros me preguntaron a mí, en un primer momento pensé que no, pero nunca había vivido esa experiencia y dije vamos a ver qué pasa (Informante 5).*

*Yo no tenía pensado ser director, las circunstancias del trabajo que desde el segundo año de servicio no me preguntaron que si quería ser director o no, me*

*dijeron aquí está su escuela y su nombramiento, estuve comisionada tres años en una escuela cuando inicie, luego regresé a Tlaxcala también estuve comisionada, ya después obtuve la clave, no es que quiera uno, es que cuando llega uno a una institución donde no hay directivo y la mayoría de compañeros está por honorarios pues a nosotros nos cargan toda esa responsabilidad, entonces ya cuando termine la especialidad, entonces si solicite la dirección con clave y tuve la fortuna de que a los cuatro meses de que yo solicité me la dieron, fue inmediato, ya teníamos un poco de experiencia en cuanto al trabajo (Informante 6).*

El testimonio de los informantes 1 y 6 indican que la comisión de dirección con dificultad es asumida por voluntad, para la designación de la comisión influye el contar con un nombramiento definitivo de maestro frente a grupo, pues es el que tiene mayores responsabilidades comparado con los maestros que solamente cuentan con un nombramiento por “honorarios”, es decir, los maestros que cuentan con un nombramiento definitivo estarán en primer lugar de la lista de candidatos para asumir la responsabilidad de la comisión de dirección. En otras ocasiones la antigüedad en el servicio o la antigüedad en la institución les permite a los maestros deslindarse de la responsabilidad de la comisión y pasar la estafeta a los nuevos maestros que llegan a la escuela, pues la comisión de dirección implica cumplir con funciones distintas que demandan mayor uso de tiempo, además de que incrementan la carga de trabajo. El argumento de los testimonios anteriores, lo podemos apuntalar con el siguiente comentario que menciona uno de los directores entrevistados.

*Solicité mi cambio de zona y llegó a disposición de supervisión, ahí la maestra María del Carmen, nuestra supervisora, me informa que voy a llegar como director comisionado, fue una gran sorpresa, nunca me lo esperé, yo pensé que iba a llegar como maestro frente a grupo, nunca había tenido la experiencia de cómo se maneja una escuela (Informante 4).*

Como podemos identificar, únicamente el informante 6 siguió los pasos para el ascenso a funciones directivas de esa época, el cual se realizaba mediante una promoción escalafonaria, donde podían participar maestros que contaran con un mínimo de antigüedad de seis meses de ejercicio en su plaza inicial, es decir, los maestros que eran trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con un mínimo de tiempo en su función podían participar en la promoción por escalafón. El ascenso a funciones directivas en este proceso escalafonario era



determinado mediante la calificación de los factores de conocimientos, aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad; donde los conocimientos se refieren a los principios teóricos y prácticos que son requeridos para el desempeño de la plaza en la que se desenvuelven, la aptitud es la suma de habilidades para llevar a cabo una actividad determinada, mientras que la antigüedad es el tiempo de servicio prestado a la SEP.

Por otro lado, para los maestros que asumen el cargo a través de aplicación de examen para ascenso a funciones directivas, mencionan que fueron motivados por compañeros, además de que aprovecharon la inercia de buenos resultados en los exámenes que le permitían el ingreso en algún nivel del programa de carrera magisterial o porque cursaron un programa de posgrado que les permitió el desarrollo de ciertas habilidades directivas. Para estos profesores, el ascenso a funciones directivas es por el acomodo de diferentes eventos que le permiten encontrar motivos suficientes para presentar el examen de conocimientos y ostentar un cargo directivo.

*La verdad yo no quería ser directora porque me encantan los niños, me encanta estar en grupo, (...) ascendí en carrera magisterial y de manera punitiva la supervisora dijo, me está pidiendo el gobierno el nombre de compañeros para que presenten examen de permanencia y como es un examen muy difícil, que se vayan los que ascendieron en carrera, porque seguramente ahorita son los que están mejor preparados, (...) después de que presenté ese examen dije, pues ya me presentaron el examen, ya firmé mi contrato donde se acaban muchos de mis derechos, pues ya voy a hacer el examen de directivo, por eso es que hice mi examen de directivo (Informante 2).*

*Estaba estudiando la maestría en el año dos mil quince, estaba terminado la maestría y una compañera me animó, de por sí todo mundo me ha dicho que soy muy mandona, muy autoritaria y que mi voz y mi personalidad se presta para mandar, ordenar y organizar, porque me encanta organizar, (...) yo creo que fueron coincidencias, porque no es suerte, son coincidencias que me permitieron llegar al puesto, me siento afortunada porque haber estudiado la maestría me ayudó, tenía muchos conocimientos frescos, todo lo que venía en el examen lo habíamos analizado, tenía un panorama de lo que trataba (Informante 3).*

En resumen, los individuos que integran los centros educativos hacen distintos recorridos para asumir un cargo directivo, muchas de las ocasiones no realizan este trayecto por iniciativa personal, son motivados por sus compañeros que observan en ellos un rol de líder, con personalidad, actitudes y habilidades directivas; otros

simplemente acatan indicaciones de su jefe inmediato que aplica la norma de asignar al maestro de mayor antigüedad en la institución o porque observa ciertas habilidades en los profesores para asumir un cargo directivo. Durante muchos años el ascenso a funciones directivas fue sostenido por el factor de antigüedad, pues era más común que los maestros con mayor tiempo en el servicio educativo recibieran la oportunidad para estar al frente de una institución educativa, dicho con otras palabras, los directores de las organizaciones escolares, eran designados por la experiencia que adquirirían con los años de servicio. Actualmente los procesos de promoción a cargos directivos el sesgo está cargado a la presentación de un examen de conocimientos.

#### **4. 2 Funciones del director en la educación primaria**

El director escolar, encuentra múltiples funciones en su labor como directivo de una institución educativa a lo largo de su trayectoria laboral, pues cada escuela en su dinamismo exige funciones específicas para satisfacer las demandas y las necesidades propias, en primer lugar, de los reglamentos, acuerdos, normas; en segundo lugar, de profesores y padres de familia, dependiendo del contexto escolar y comunitario en el que se encuentren. Es complicado enumerar las funciones del director escolar debido a la falta de criterios puntuales y la gran variedad de percepciones de los actores escolares, para sortear esta complicación nos podemos apoyar de los imaginarios que tienen los directores, profesores y padres de familia sobre las tareas que realiza el director, con la intención de agruparlas en facetas que nos permiten enmarcar las funciones directivas.

Sobre la percepción de los directores respecto a las funciones directivas, los entrevistados mencionan que estos personajes deben desempeñar funciones pedagógicas, funciones administrativas y funciones que mantienen un clima social estable. En primer lugar, ubican las funciones de acompañamiento pedagógico, donde desarrollan tareas como la observación de la práctica docente, orientaciones al mejoramiento o al cambio de la metodología que usan sus compañeros docentes, al acompañamiento en la forma de evaluación, apoyo en el diseño y puesta en

práctica de proyectos escolares, además de involucrarse en el seguimiento del avance de los alumnos que requieren apoyo, sin dejar de lado los alumnos que se encuentran en nivel esperado. Aunque la función pedagógica sea la que tiene mayor consideración para los directores, no siempre es posible llevar a cabo las tareas que se encuadran en esta, pues las múltiples actividades se lo impiden. Lo anterior lo podemos identificar en los siguientes testimonios.

*Si hubiera un manual, como lo dice la Secretaría de Educación o como lo dice el reglamento de trabajadores de la Secretaría se quedaría corto, pues nos dedicaríamos a supervisar a los maestros, a estarlos vigilando, buscando el lado malo para poderlos sancionar o meternos al parte técnico pedagógica, que es lo más complicado por tantas cosas que tenemos que realizar. (...) otra situación que se convierte en cierta forma engorrosa, y que nos quita muchísimo tiempo, es la organización del municipio, en el municipio todos los regidores, el de salud e higiene, el de educación, el de protección civil, el de cultura, el de deportes, vienen a la escuela para que se les apoye con sus actividades deportivas, literarias, solicitan espacios para que den pláticas de higiene, seguridad, es un asunto que nos complica la labor del director técnico pedagógico como lo dice la orden. (...) Entonces esa es la chamba, y cuando tenemos que ir a los grupos ya se acabó el día, ya no nos da tiempo de pasar, ya nos tenemos que ir (Informante 1).*

*Huuuuy! maestro, pues las funciones son muchas, podríamos dividir las en muchos ámbitos, va desde la administrativa, en donde para mí es la debilidad más grande de un director porque tiene uno que valorar y estar al pendiente de tiempos, de documentos, para registrar, recoger, valorar, entregar, y a veces es solo una responsabilidad de decir recibo y entrego, pero en ese proceso se pierde en realidad la intención pedagógica que debe tener un directivo, porque para mí la más importante es la función pedagógica, en la cual como directivo tiene uno que observar, orientar, apoyar, acompañar, evaluar a cada uno de los compañeros, si se puede también cada uno de los alumnos, a las familias, para que nadie se quede atrás y nadie afuera (Informante 2).*

*Pues la primera y considero la más importante es el acompañamiento pedagógico con las compañeras, con los docentes, el acompañamiento a los alumnos, los que van en un buen nivel, como los que van rezagados, porque hay que estar pendientes de que realmente hay un avance o un progreso con todos (Informante 3).*

Como se puede distinguir en los testimonios anteriores, el nombramiento de director implica como prioritarias las funciones pedagógicas y de asesoramiento, que se dejan de lado por atender las funciones administrativas, pues absorben mucho tiempo y demandan mayor esfuerzo; en estas funciones administrativas el director realiza tareas como la organización y coordinación de las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de los estudiantes; verifica y

apoya en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica y de seguimiento, al mismo tiempo, marca fechas para la captura de calificaciones; coordina la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de las actividades del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC); además debe organizar actividades escolares y las que se relacionan con la comunidad donde se encuentra la escuela, por ejemplo, las actividades propuestas por los regidores del municipio, ya sea culturales, de salud o deportivas. Otra tarea en esta faceta es cumplir y hacer cumplir la parte normativa entre todos los miembros escolares. Al respecto los entrevistados mencionan lo siguiente.

*(...) lo administrativo en cuento a llenar papeleo, proporcionar información, estadísticas, revisar reportes de evaluación, toda la información que me requieran en supervisión, jefatura de sector y lo que compete a la dependencia de la Secretaría de Educación (Informante 3).*

*Otra actividad es realizar la documentación, el área administrativa de la escuela como son las inscripciones, las altas, las bajas, los cambios y revisar el trabajo de los maestros, lo que es su planeación y que se cumpla el trabajo dentro del salón como debe de ser (Informante 4).*

*(...) es tarea del mismo director que durante el transcurso de una reunión a otra los acuerdos, en el carácter técnico pedagógico y además del organizativo, se cumplan, pero más centrados en la práctica docente, porque si el director no da seguimiento o no observa el PEMC fueron acuerdos para cumplir de manera administrativa nada más, pero no para dar seguimiento a ese acuerdo, que después de ahí derivan una serie de conflictos (Informante 5).*

*Como función primordial es la organización del trabajo en la institución en la parte académica, en la parte administrativa y también la parte social donde nosotros tenemos que relacionarnos con la comunidad, con nuestras autoridades y con todos los que de manera indirecta apoyan a nuestra institución (Informante 6).*

La última función que describen se refiere a mantener un clima social estable, propicio para sostener la gobernanza en la organización escolar, esta función enmarca tareas correspondientes a la intervención y mediación de conflictos escolares, ya sea entre profesores, entre profesores y padres de familia o en algunos casos entre profesores y el mismo director; coordina la elaboración de acuerdos escolares; establece buenas relaciones con los consejos de participación social y asociación de padres de familia, en este caso se debe mediar si es que hubiera conflictos entre ellos.

*La otra parte es la que no ven las autoridades que es la organización con los padres de familia, el atender a padres de familia prácticamente todos los días, dando orientaciones, atendiendo a padres de familia que no están de acuerdo con las actividades de que presenta el profesor, no porque estén mal planteadas, sino porque para el papá es una actividad que no está bien hecha. Hay que atender los problemas con los niños que no vienen, hay que hablar con los papás por qué no vienen, platicar con los comités de padres de familia cuando tienen problemas internos (Informante 1).*

*(...) atender a los padres de familia, esa es otra, atenderlos escucharlos, escuchar quejas y además intereses, propuestas, trabajar de manera coordinada con comités de participación social y de padres de familia para gestionar y hacer mejoras en la escuela, entonces todas esas son nuestras funciones, y también a veces servir como mediador entre el docente y el padre de familia, el docente y el alumno (Informante 3).*

La percepción de los profesores posiciona a los directores, en primer término, como administradores, enseguida en las funciones pedagógicas y de acompañamiento, posteriormente como de líder escolar, mientras que una minoría tiene la incertidumbre de cuáles son las funciones del director. Las funciones de administrador, por ejemplo, están orientadas a vigilar el proceso de inscripción y reinscripción de los alumnos para hacer el registro pertinente en el departamento de escuelas primarias, además de recordar a los maestros los tiempos de aplicación de las evaluaciones trimestrales y con ello poder informar el avance académico. Además, el director debe diseñar, coordinar y conducir las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE). También debe convocar y dirigir las reuniones con padres de familia de la institución al inicio del ciclo escolar para la elección de los consejos de participación social y asociación de padres de familia, una vez conformados los comités se encarga de trabajar con ellos de manera coordinada para hacer mejoras en la institución.

*(...) los maestros ven al director como el administrador de la institución, no nos ven como el técnico pedagógico porque no nos da tiempo, nos ven más como el administrador porque resuelve problemas, el que hace que las cosas estén en su lugar y que no falte nada (Informante 1).*

Por otro lado, en sus funciones de administrador escolar, sus compañeros le piden al director idear la manera de reducir la carga administrativa, ya sea en la captura de calificaciones y observaciones, en imaginar formatos de concentración de datos estadísticos, reducir elementos innecesarios en los planes de clase o estructurar

reuniones que concentren el menor número posible de elementos en su orden del día, con la intención de que los puntos a tratar sean suficientes para dar a conocer información o tomar acuerdos. Se puede identificar que la planeación es un ritual que cumple con el propósito de proporcionar evidencias, que sostengan el logro de metas de los proyectos escolares. Esto se puede comprender mejor con el siguiente testimonio.

*(...) para las compañeras es que debemos aligerar la carga en lo administrativo, por lo regular eso es lo que nos piden, acompañamiento en cuanto a los procesos de enseñanza, darles más estrategias, recursos para mejorar en cuanto al trabajo de enseñanza aprendizaje de los alumnos. (...) les he dicho sobre las planeaciones, no es necesario que me entregues un formato super elaborado, si solo me lo estás entregando como algo administrativo, escríbeme en una libreta tu aprendizaje esperado, tus actividades que realmente vas a realizar, presentadas y ejecutadas con los alumnos, entonces yo no pido una planeación tan elaborada, porque para qué, nada más es un requisito, solo las van a descargar (Informante 3).*

Las funciones pedagógicas los profesores las perciben como aquellas donde el director es el responsable de sugerir o apoyar en la elección de un método que desarrolle de manera pertinente las competencias y habilidades en sus alumnos, con la intención de mejorar su práctica docente, el director asesora a sus compañeros en la estructura diseño y seguimiento de sus planes de clase, recomienda instrumentos de evaluación además de dar seguimiento al avance de los logros académicos de los alumnos que requieren apoyo, es decir, el director escolar en sus funciones de asesor pedagógico observa, sugiere, acompaña, orienta, apoya y evalúa la práctica docente.

*Lo principal es el acompañamiento en el trabajo cotidiano, en todos los aspectos para que el trabajo aterrice con nuestros niños y haya un mejor aprovechamiento, estar constantemente en el apoyo con ellos en ver resultados, en ver cómo se evalúan, como se estimulan esos niños, en base a las planeaciones que llevan a cabo cada semana para que ellos y nosotros veamos el avance de todos los contenidos que se llevan, eso es lo medular que nos debe encauzar un trabajo en una escuela. Trabajo académico (Informante 6).*

En el imaginario de las funciones del director, entre jefe y líder, los maestros miran al director en una faceta con funciones de líder escolar, pues sus tareas les permiten afrontar cambios contextuales, institucionales y académicos. En determinadas actividades o circunstancias, los directores líderes, deben guiar a los actores

escolares entre la incertidumbre y los retos institucionales por medio de sus habilidades, conocimientos y competencias. El director debe ser capaz de crear un vínculo con la comunidad escolar, donde los padres de familia se integren en actividades de mejoramiento de las instalaciones escolares y apoyo a sus hijos.

*Que busca un colectivo docente, para ellos el director es la cabeza oficial de una escuela, el líder reconocido oficialmente, pero abajo también hay líderes, pero hay líderes constructivos y hay líderes destructivos, no aportan, pero le generan a la escuela esa vibra de malestar, inconformidad, de desintegración, de agresión, entonces lo que buscan los maestros que son constructivos es hacer un clic con el director para construir comunicación. (...) algunos docentes buscan construir para la escuela alguna propuesta, alguna idea sobresaliente, pero hay quienes solamente quieren darse a conocer para desintegrar, para destruir, evidenciar (Informante 2).*

*Pues ellos quieren que jalemos a los papás, comentan que tengo que ver a los papás para que vengan a reparar, ellos te echan la bolita o te echan hasta enfrente para escudarse (Informante 4).*

*Para los maestros el director en primer lugar debe ser su líder, no su jefe, bueno en términos de acuerdo a la norma si es su jefe, porque así está el organigrama, pero yo nunca he estado de acuerdo, yo siento que debemos ser líderes y pregonar con el ejemplo siempre (Informante 5).*

Otros maestros miran al director con incertidumbre, pues las tareas que realiza dentro de la institución no son puntuales, el director solo les comunica algunas de las muchas tareas que realiza durante el día, ellos solo ven a una figura que está en la dirección atendiendo a padres de familia, a personal del ayuntamiento o que está sentado horas frente a la computadora, no se imaginan lo que está haciendo. Cuando el director se ausenta de la escuela a atender sus tareas, los maestros no dimensionan las múltiples actividades que debe resolver, se olvidan de que el director debe tramitar, ordenar o dar seguimiento en supervisión, jefatura de sector o las distintas dependencias de la SEP a programas o proyectos escolares.

*(...) cuando estaba como docente en otra escuela, y se iba el director, pensaba por que se iba, por qué llega un ratito y se va, a la mejor ya hasta se fue a comer a un restaurant bien a gusto y uno aquí trabajando, eso es lo que han de pensar de mi trabajo y la realidad es diferente (Informante 4).*

Por otro lado, tenemos la mirada de los padres de familia sobre las funciones del director. Para estos actores, las funciones del director son de suma importancia, pues debe entender cómo se dan las relaciones interpersonales entre los actores

escolares para armar el rompecabezas que le permita alcanzar el logro de los aprendizajes esperados, es responsable de estructurar un medio de comunicación que permita dar a conocer las metas y propósitos del proyecto escolar, todo esto con la finalidad de que se logre la calidad académica deseada, pues los padres ven al director como el responsable de que los alumnos aprendan. El buen funcionamiento de la escuela es responsabilidad del director, para tal efecto, debe elaborar un plan de trabajo que considere la distribución de recursos económicos para todo el ciclo escolar, de tal manera que en las actividades académicas previstas en el proyecto escolar se cuente con lo necesario. El director debe desarrollar competencias que le permita preparar presupuestos que respondan las necesidades del proyecto escolar y mantenimiento de las instalaciones. Las siguientes narraciones dan testimonio de lo anterior.

*(...) los padres de familia nos ven como los que estamos al frente de la escuela y que tiene que caminar, ¿cómo?, no saben, pero la escuela tiene que caminar y no debe haber problemas. No ven las muchas necesidades que tenemos al interior de la institución. Si nosotros pedimos una caja de hojas, nos preguntan por qué una caja de hojas, cuando es algo básico para trabajar en la escuela (Informante 1).*

*Los padres de familia buscan que sus hijos aprendan, así de simple, y a veces, que también el director sea quien resuelva los problemas que como padres no pueden resolver, es decir, yo no puedo con mi hija, yo la traigo con usted para que la transforme, aunque ellos no estén todo el día con ella, entonces, si se da cuenta es un juego muy complicado (Informante 2).*

*El padre de familia deposita en nosotros la confianza de tener bien organizada nuestra institución para que sus hijos estén atendidos, estén en un lugar seguro, pero principalmente que se dé el aprovechamiento de la manera más adecuada, depositan la confianza en nosotros porque cuando ellos se retiran y dejan a sus hijos con nosotros, quien tiene la mayor responsabilidad es el director, en todo momento debemos estar al pendiente de que los niños sean bien atendidos, de que estén seguros y sobre todo que haya un buen aprovechamiento (Informante 6).*

Como podemos observar, existen distintas perspectivas que consideran las funciones del director escolar. Debido a los escenarios desde donde se miran y la percepción con que se definen las tareas propias de la dirección, podemos identificar que, por un lado, los profesores definen las funciones por medio de una serie de tradiciones y modos de pensar la dirección escolar, dejando estas funciones instaladas en la cultura escolar, traducidas en mitos y supuestas maneras de hacer



la práctica directiva que se institucionalizan en la organización. Por otro lado, los padres de familia instalan mitos racionalizados sobre las funciones directivas en el plano del “deber ser”, donde se manejan creencias y deseos sobre las tareas que realiza el director escolar, dejando a la figura del director como interventor para generar cambios en los sujetos que forman parte de la institución. Otro imaginario es el del director escolar que maneja el marco vigente, las normas y leyes, donde las funciones pueden ser reales y posibles, pues su nombramiento así lo indica.

### **4. 3 Imaginarios del conflicto**

Como señalamos antes, las funciones del director son múltiples y muy variadas, se deben adaptar al contexto escolar y comunitario, están encaminadas a cubrir las necesidades de los actores escolares en la medida de las posibilidades e imaginarios del director, además, estas funciones deben cubrir los requerimientos que demanda la SEP. Dentro de este océano de funciones encontramos las tareas que apuntan al líder escolar como el responsable de dirimir los conflictos en las instituciones escolares, para tal efecto, estos personajes que dirigen las organizaciones escolares identifican factores que desencadenan los conflictos. Recordemos que en nuestro caso de estudio es el tema que nos ocupa.

En este sentido, los directores escolares narran de manera distinta la conflictividad en sus instituciones, cada uno describe su institución con cierto grado de lucha de intereses. Esta variedad depende de las características de la realidad institucional, es decir, la dimensión, peso y resistencia de los conflictos están sometidos a las variables de la cultura escolar, tamaño de la organización, historia institucional, perspectiva hacia el conflicto y modelo organizativo. Tomando como filtros estas variables, los conflictos se harían patentes con mayor dificultad quedando en estado latente o en sentido opuesto se harían más visibles, creando una efervescencia política en la institución y dejando a estas organizaciones ante las miradas de los profesores, directivos y padres de familia como espacios conflictivos.

En este contexto, el imaginario de los directores sitúa al conflicto como el resultado de la diferencia de intereses, de opiniones y de formas de trabajo; muchas ocasiones se debe a que buscan mantener privilegios o recursos, también se originan porque no se respeta la normativa, hay falta de claridad en los propósitos o mala comunicación entre los compañeros, de esta manera se abre el espacio para los desacuerdos y choque de intereses.

*Regularmente para mí el conflicto dentro de los maestros es un conflicto de intereses, o sea, buscamos mantener ciertos privilegios dentro de la institución, que cuando se ven trastocados ya no estoy de acuerdo, ahí es donde se pueden meter los conflictos, porque se les está pegando donde les duele (Informante 1).*

*Para mí el conflicto es un problema en donde no se tiene claro un mismo propósito, no ha existido una buena conciencia, una buena comunicación, la conciencia de lo que implica su trabajo, y que ahora en esa ignorancia, porque para mí el conflicto es parte de la ignorancia, se genera un conflicto, entonces la escuela puede perder el timón (Informante 2).*

*Pues son diferencias de opiniones, de intereses, diferencias en formas de trabajar puede generar un conflicto, el que no se preste a la comunicación y a partir de ahí haya divergencia de ideas y de información, se genera confusión y genera un conflicto (Informante 3).*

*Se genera por desacuerdos al no haber información, si no te comunicas con ellos o los maestros no se comunican contigo empieza el choque, por qué él hizo esto y nosotros no, o como tengo la comisión de director tengo que salir y por las prisas ya no les aviso o llego tarde, aquí empieza el conflicto (Informante 4).*

*Un conflicto es un desacuerdo, si alguien no está de acuerdo con algo por cualquier situación, automáticamente tenemos un conflicto, menor, mayor, grave o como sea, pero ya hay un conflicto cuando hay partes en desacuerdo, aunque esto no quiere decir que la situación se transforme a grave en la escuela, no, un conflicto puede ser simplemente que no está de acuerdo con algo (Informante 5).*

*Mire, el conflicto es cuando ambas partes no se entienden, a la mejor equivocadamente todos pensamos en tener la razón, es cuando una normatividad no se respeta, y aun a pesar de eso siento tener la razón (Informante 6).*

Los entrevistados ofrecen un vario pinto sobre el cómo perciben el conflicto, cada uno tiene una visión y un imaginario de lo que integra, rodea y detona un conflicto, por un lado, se encuentran los directores que centran los intereses de los individuos como un componente sustancial para que se gesten los conflictos, pues al tratar de mantener, proteger o expandir estos intereses, es cuando se trastocan los de los otros, iniciando así una lucha de intereses que concluirá en un conflicto. Por otro

lado, encontramos a los informantes que ubican a los niveles de comunicación como un factor que inicia los conflictos, puesto que la comunicación es fundamental en la distribución o retención de información, al no estar informados los maestros se originan desacuerdos, se desvirtúan intereses o se propician confusiones, que tarde o temprano serán fuente de origen de los conflictos. Además, puntualizan que la dimensión de los conflictos es variable, depende del tipo de intereses, la comunicación, la actitud de los involucrados y el poder que posean los participantes en el conflicto.

Como podemos identificar en los anteriores testimonios, en el imaginario de los directivos sobre el conflicto, encontramos como elemento medular a los intereses, pues son el punto de referencia para generar disputas entre los actores escolares, marca la línea imaginaria entre las subjetividades, las creencias, miradas perspectivas de cada individuo, las prácticas personales, los valores, deseos o ambiciones de los individuos. Cuando alguno de los personajes escolares invade o rebasa esa línea, indudablemente hacen acto de presencia los conflictos. En este sentido, podemos decir que los intereses son tendencias que guían el actuar de las personas con rutas marcadas por ambiciones, valores y deseos.

Los intereses son vistos por los integrantes de la organización como áreas espaciales, son valorados y atesorados, en su realidad escolar los individuos los cuidan y defienden de las personas con quienes interactúan, pues ven a sus compañeros como invasores de ese terreno dominado, por ejemplo, el informante uno menciona que sus compañeros buscan mantener privilegios en la institución y que al ser trastocados se generan los conflictos.

Así mismo, podemos reconocer que en el entorno escolar los intereses comunes son los profesionales, pues se refieren a filosofías, prácticas y métodos que dirigen el desempeño profesional de las personas, en otras palabras, los intereses de naturaleza profesional están relacionados con sus formas de trabajar y sus funciones establecidas en la normativa escolar, como lo describen los informantes tres y seis.

Así por ejemplo, los entrevistados mencionan que algunas causas que originan los conflictos en las organizaciones escolares, se centran en la ideología

de los individuos, en la percepción que cada uno de los actores tiene sobre la pedagogía que se debe aplicar en la escuela, la manera de definir y comprender el concepto de escuela por parte de los miembros de la organización, la diversidad cultural que se vive en la institución, pues sabemos que cada escuela cuenta con su cultura endémica y que de la misma manera cada uno de sus miembros asiste a las escuelas con una cultura propia, con tradiciones y costumbres.

Algunos actores, como los padres de familia, cuestionan la forma de evaluar a los alumnos y no concuerdan en la eficacia de los instrumentos utilizados, esto genera un conflicto. Además, que los maestros prefieran dar clases a cierto grupo por empatía, amistad o porque se hayan construido vínculos afectivos, o, por otro lado, que los padres propongan a un maestro determinado para que atienda a sus hijos por tener rigor en la disciplina de grupo, también genera un conflicto, pues se han construido este tipo de creencias en las interacciones entre los integrantes de la organización, estas interacciones construyen en el imaginario del padre una valoración de lo que es un “buen o mal” maestro. Dicho con otras palabras, las causas del conflicto se centran en la ideología que tienen los actores sobre las costumbres, tradiciones y ritos que se deben hacer en una organización. Estas causas detonan conflictos comunes en las instituciones, como lo describen los directores.

*En primer lugar, pondría los de los papás, que se generan afuera y llegan a la escuela, porque nos pegan tanto a la organización como en el rendimiento escolar de los alumnos y por ende el aprovechamiento escolar. Sobre los maestros está tranquilo, si hay detalles entre ellos, pero no es complicado solucionarlos, lo que hay que hacer es que se vuelva llevadero (Informante 1).*

*Los más comunes en los padres de familia es si el maestro no viene, si el maestro no revisa tareas, no le califica tareas, porque cuando un maestro viene y califica tareas, la mamá puede decir es que mi hijo no aprende, yo puedo pedir al maestro que me preste libretas y decirle a la mamá, mire fíjese aquí como estaba y aquí como se encuentra, vea cuánto avanzó, para usted es poquito, pero para su hijo es un mar de conocimientos, entonces ya no hay problema. Entre los maestros es que ellos quieren tener el control sobre el director (Informante 2).*

*Con las compañeras es que no hagamos lo que ellas quieren, que propongan una actividad que para ellas es algo maravilloso y las demás digan no, pues a la mejor en cuanto a las formas de trabajar, como que se encelan, porque proponen actividades que requieren mucho tiempo, (...) el hecho de que alguien quiera sobresalir más que otras no les gusta y eso les genera conflicto. Con los papás es*

*que las maestras tengan alumnos preferidos es una, otra es que las maestras exhiben a los niños, que mencionen que no traen material (Informante 3).*

*Con los padres es la puntualidad, que los niños lleguen puntuales, que lleguen aseados, involucrarlos al trabajo, esos son los problemas. Con las maestras, es que cumplan con lo administrativo, lo que les corresponde como sus planeaciones, cuando tienen una reunión con su orden del día (Informante 4).*

*Aquí hay de todos, la falta de colaboración de los padres aleccionados por los maestros, la falta de apoyo a los maestros por parte de supervisión, aleccionado también por los maestros y aprobado por supervisión, (...) los padres no quieren que a sus hijos les toque cierta maestra, mencionan, yo no quiero que le toque esta maestra quiero que le toque otra, entonces tengo grupos con más alumnos y otros con menos (Informante 6).*

Los testimonios anteriores sostienen que las causas frecuentes que originan conflictos con los padres de familia se refieren a la puntualidad y asistencia de los alumnos, al aseo personal de los estudiantes y la falta de colaboración de los padres de familia en las actividades académicas, mientras que las causas frecuentes que detonan conflictos con los profesores son incumplimiento de sus funciones administrativas, inasistencia en días laborables, falta de revisión y calificación de tareas, imposición de intereses personales entre sus compañeros docentes y cuando los maestros manipulan o forman coaliciones con los padres de familia para ir en contra de las propuestas del director. Caso importante que describen los directores son los padres de familia que se sienten con la facultad de influir en el rumbo que toman las actividades de la escuela, solo por el hecho de encontrarse en una comunidad de pensamiento machista y donde el único papel de la mujer se atiene a la crianza de los niños. Este último, comentario lo apuntala el siguiente testimonio.

*(...) en Texoloc aún existen muchas personas con características machistas, donde las mujeres son sometidas y que están acostumbradas a vivir así, eso nos perjudica porque los papás quieren imponer en la escuela, con el pensamiento de que si lo hago en la casa también puedo hacerlo en la escuela (Informante 1).*

Cabe señalar el testimonio del informante tres menciona que la estructura escolar, contiene la ambigüedad de las metas, la fragmentación del colectivo docente o la debilidad organizativa como causas del conflicto institucional. Los actores que

actúan de manera aislada, que hacen propuestas para sobre salir por encima de los compañeros, frecuentemente no reciben el apoyo deseado, generando conflictos.

Las causas que provocan la diferencia de intereses en las organizaciones escolares, ya mencionadas, son muestra de que la mayoría de conflictos se generan al interior, pues la interacción constante y la diversidad cultural de cada persona son ingredientes sustanciales para provocar conflictos. La diversidad de metas entre el colectivo docente que se contraponen con el pensamiento homogéneo instituido, de igual manera ocasiona conflictos, la aplicación de la norma y la negociación de cambios en las prácticas docentes, también generan conflictos al interior de las escuelas. Por otro lado, los conflictos que se originan al exterior de la institución radican en la falta de oportunidades para encausar la atención de los padres hacia el trabajo y apoyo en las tareas extraescolares que tienen los alumnos, principalmente los alumnos que requieren apoyo académico. Como muestra tenemos los siguientes testimonios.

*(...) la mayoría están afuera, eso nos permite dejar afuera a los papás y los problemas de la comunidad y solo atender los problemas adentro con las herramientas que tenemos a la mano, entonces les demostramos a los de afuera que estamos unidos (Informante 1).*

*En la escuela, porque hay docentes que no tienen conciencia de lo que es ser maestro, entonces la escuela es un espacio para llegar y poner actividades sin sentido, cuando hay una revisión ponen barreras, eso genera conflictos, cuando el director quiere observar la práctica de un docente, se generan conflictos; cuando lo único que quiere el director es rescatar evidencias para su bitácora escolar y comprobar si su escuela ya salió de la zona que requiere apoyo (Informante 2).*

*Puede ser con los docentes, porque no les gusta que una sobresalga más que la otra, ni que haga más que la otra, todas quieren ir parejitas, hacer casi lo mismo, pero siempre hay compañeras que tienen más ímpetu, más ganas, más intenciones y quererse lucir con los papás, mientras hay otras que son pasivas y esa pasividad hace que vayan con su planeación y se encuadren (Informante 3).*

*Pues ahorita aquí, dentro de la escuela, porque es amoldarnos y entendernos cómo vamos a trabajar, porque estaban acostumbradas a un modo de trabajo, llego y ahora si les exijo, les propongo que se va a hacer, entonces como que se abstienen en su forma de trabajo y es lo que yo no quiero, entonces la situación donde se tiene más conflicto es en los cambios que se tiene que hacer (Informante 4).*

*Los que tenemos ahorita son por falta de apoyo de los padres de familia, que prácticamente han dejado solos a los alumnos, algunos no a todos, sobre todo en*

*los que son RA, que son los que más requieren apoyo y son los que han dejado solos (Informante 5).*

*Yo creo por igual, porque los conflictos de afuera influyen en la escuela, y los conflictos que se dan aquí también influyen allá afuera, y porque la poca gente que razona no se mete, pero la gente que la orientan para dar problemas está fuera y dentro, de esa manera influyen los problemas de allá afuera en mi gestión (Informante 6).*

Es importante resaltar, que los conflictos al interior de las organizaciones escolares se puntualizan al momento de que los directores ponen en práctica sus funciones pedagógicas, pues las visitas de los directores a los salones con la intención de observar las prácticas educativas, recabar información y evidencias para datos estadísticos, además de dar seguimiento a las metas y propósitos de los proyectos escolares, genera ambientes de incomodidad y los docentes ponen barreras para impedir este tipo de visitas. Además, los cambios institucionales con el propósito de mejorar las prácticas instituidas se tornan complicadas de negociar para los directores, como lo mencionan los informantes dos y cuatro.

A manera de resumen, los directores escolares identifican el conflicto como la diferencia de intereses, de opiniones y de formas de trabajo; pues mantener privilegios o recursos, las distintas interpretaciones de las normas, acuerdos o reglamentos, la falta de claridad en los propósitos institucionales o mala comunicación entre los compañeros, abre el espacio para los desacuerdos y choque de intereses. Estos conflictos frecuentemente se generan al interior de las instituciones por causas ideológicas, uso de poder y prácticas instituidas en la organización escolar.

#### **4. 4 La micropolítica y la gestión del director**

Después de conocer el imaginario que tienen los directores escolares respecto al conflicto, podemos identificar que el director percibe a la organización escolar como un escenario político, donde las relaciones que se viven entre los actores escolares son un referente para su gestión escolar. Las instituciones educativas al estar conformadas por individuos, arrojarán interacciones conflictivas, luchas de intereses, formación de grupos o creación de coaliciones, que, con el paso del

tiempo se convierten en nudos que complican la gestión del director, sin embargo, si el director los aprende a intervenir, los utilizará para fomentar un cambio institucional, o, por el contrario, formará parte de la situación conflictiva. También, reconocer la existencia de conflictos, tensiones, negociaciones o acuerdos en las organizaciones escolares, es reconocer la existencia de las relaciones micropolíticas que se pueden usar como instrumento para alcanzar la gestión escolar pretendida por el director.

Se debe agregar que, los directores escolares encuentran una estrecha relación entre la micropolítica y su gestión escolar. Las relaciones micropolíticas que entretejen los directores con los compañeros que disputan intereses, guardan la intención de conducir los conflictos hacia un espacio de diálogo y acuerdos, además de que el colectivo docente note que el director interviene en los conflictos cada que es necesario y que su gestión no se vea interrumpida. En otros momentos, los directores anteponen los intereses de sus compañeros sobre su gestión, para no generar conflictos, evitan enfrentar a los individuos, dejando a un lado los propósitos y metas de su proyecto escolar. Estos argumentos se reflejan en los primeros dos testimonios.

*Yo creo que el poner el dedo sobre la llaga ayuda porque todos lo ven, o sea, el hecho de que alguien esté dejando de hacer sus actividades todos lo ven, y todos preguntan por qué a él no se le dice nada, cuando ven que hay una llamada de atención en buen plan, por decirlo de alguna manera, y ven un cambio de actitud, saben que ya se habló con el maestro, por ejemplo en este consejo técnico todo mundo se dio cuenta que se habló con él, pero es que se debe hacer así, porque si nos mostramos permisivos el malo de la película termina siendo el director (Informante 1).*

*Huy maestro, es que también hay de directores a directores, los directores cuando ven que ya no pueden con el enemigo se les unen, saben que, vamos a echarnos el desayuno de dos horas, estando ya encima la hora del recreo, y aun así les da tiempo para organizar la comida de mañana (Informante 2).*

*(...) si hay un conflicto de director hacia los maestros, no va a haber ese apoyo de los maestros hacia el director en cuestión informar a los papás para que sepan el trabajo que se quiera hacer, por ejemplo, nosotros queremos abrir el comedor, pero si hubiera un conflicto con los maestros, ellos no me respaldan, entonces los maestros no lo van a comunicar como debiera con los papás, van a malinterpretar la información, incluso hasta peligró que el comedor no se abra por esa situación, entonces aquí el conflicto sería que si no hay apoyo del maestro hacia el director no se van a lograr las cosas con los papás, para pasarles o bajarles esa información*



*como debe de ser o cómo debiera ser, para que los papás están sabedores de cómo se van a realizar las cosas, pues solo medio se les dicen las cosas, entonces no saben cuándo se va a limpiar, cuándo se va a abrir, cómo se va a trabajar, cuando hay un conflicto o a los maestros no les parece, le ponen el pie al director, le ponen trabas (Informante 4).*

*Todo me obstruyen, porque le diré que ese equipo de maestros, para empezar, les dicen a los padres de familia que no cooperen, y si no hay ese apoyo económico, aunque las cosas las planeemos no se llevan a cabo, organizan en cada grupo a dos o tres padres de familia para que me vayan a acusar con el presidente de comunidad y con el presidente municipal, a los padres de familia los organizan para que no cooperen (Informante 6).*

En los testimonios de los informantes cuatro y seis, identificamos que la gestión del director se ve entorpecida por una lucha de poderes, donde los profesores son poseedores de la información como fuente de poder. En esta fuente de poder, los individuos que controlan, seleccionan, filtran, abren o cierran los canales de comunicación se hacen acreedores de la definición del cambio de la realidad institucional. Los docentes que poseen la información tienen influencia sobre los padres de familia. Entonces los directivos comprenden que esta fuente de poder se debe manejar desde la micropolítica pues es una de las llaves que le darán acceso a su gestión escolar en la institución.

Además, en la micropolítica se encuentran los intereses como un elemento medular, pues son el punto de referencia para generar disputas entre los actores escolares, marca la línea imaginaria entre las subjetividades, filosofías, prácticas, valores, deseos o ambiciones de los individuos. Los directores describen que, cuando alguno de los personajes escolares invade o rebasa esa línea, indudablemente hacen acto de presencia los conflictos.

Los intereses son vistos por los integrantes de la organización como áreas espaciales, son valorados y atesorados, en su realidad escolar, los individuos los cuidan y defienden de las personas con quienes interactúan, pues ven a sus compañeros como invasores de ese terreno dominado, en determinados casos, los personajes escolares tienden a expandir sus intereses si las condiciones lo permiten. Los intereses delimitados por el espacio escolar son profesionales, materiales y personales.

Los primeros se refieren a filosofías, prácticas y métodos que dirigen el desempeño profesional de las personas, en otras palabras, los intereses de naturaleza profesional están relacionados con el trabajo que desempeña la persona y sus funciones, como se menciona en el siguiente testimonio del informante tres, los intereses personales se relacionan con las aspiraciones y metas a futuro como la coordinación de determinada actividad, imponer sus intereses en actividades escolares o sobre ciertas personas, además de dar clases a un grupo en específico, según sus conveniencias laborales, este argumento lo ubicamos en los testimonios de los informantes dos y cinco. Los intereses materiales brindan oportunidades de ocio, horarios determinados, utilizar ciertas instalaciones y principalmente manejo de recursos económicos, el informante cinco sostiene la afirmación con su testimonio.

*El control, un control que esté arriba de la dirección, ordenarle al director, manipularlo, en mi corta experiencia como directivo siempre hay balcanización de los colectivos, porque hay múltiples intereses, hay intereses diversos, hay quienes en la hora de entrada quieren que todos los alumnos lleguen temprano, con el uniforme bien portado, que la puerta se cierre y nadie salga, ese es el ideal de un equipo, de un grupo, otro grupo puede decir que por qué tiene que estar pidiendo permiso para salir, pueden decir que se deje la puerta abierta para que salgan y entren cuando ellos quieran, la directora se pasa, ahora ya nos quiere controlar la puerta, entonces hay diferentes razones (Informante 2).*

*(...) hay cierta maestra que le gusta sobresalir mucho, siempre es de dar mucho, hacer mucho por los alumnos, pero porque quiere que la están ensalzando, las otras se manejan por la media, son de las que se la llevan tranquila, hacen lo que les compete para nada más, cuando ven que esa compañera quiere sobresalir, le dicen que se aguante, que no se quiera salir del huacal (Informante 3).*

*(...) es la parte económica, era una escuela muy grande, donde había alrededor de setecientos alumnos, había un buen ingreso por parte de cooperativa escolar, por parte de inglés, computación, entonces ahí era la pelea por ver quién era de acción social, la pelea por ver qué grupito se quedaba con la comisión de cooperativa escolar, (...) aparte del económico estaba la cuestión del trabajo, porque ahí sí como eran escuelas grandes, por ejemplo, de tres grupos de cada grado y grupos de treinta y ocho o cuarenta y dos alumnos y con padres de familia de muchísimas partes del estado, entonces los intereses que mueven también son los laborales, porque no estaban de acuerdo en atender a muchos alumnos (Informante 5).*

Es importante aclarar que, en ocasiones diferenciar los tipos de intereses que tienen los individuos no se realizará de manera clara y precisa, pues los actores en su afán de conservar o mejorar sus intereses, tratarán de disfrazarlos como intereses de

otra índole, con la intención de confundir a sus competidores. Cuando se trata de mejorar los intereses personales o materiales en la organización, serán presentados como intereses profesionales o de función, pues estos tienen mayor peso, respeto e importancia en la escuela. De igual manera debemos considerar el ritmo, la constancia e intensidad con que se luche por alcanzar los intereses deseados, los intereses de función o ideológicos se realizarán de manera más constante, mientras que los personales y materiales de forma esporádica.

En el entramado que forma la micropolítica y la gestión del director, identificamos que las personas que participan en la organización buscan mantener o expandir sus intereses, los defienden si se sienten invadidos o atacan si quieren mejorar sus posesiones. Eso no quiere decir que los intereses se preserven o se agranden de forma individual, pues los actores participan en grupos de interés o coaliciones para conseguir estos propósitos.

Los grupos de interés guardan como intención transformar la realidad escolar, tratan de amoldar la vida institucional a sus necesidades e intereses, los grupos de interés los podemos describir como el grupo de personas que se unifican de manera temporal o permanente, en torno a valores, deseos, ambiciones o expectativas comunes.

La línea que siguen los actores escolares para formar grupos de interés no respeta jerarquías, funciones o grupos formales, pueden ser integrados por directivos, profesores, administrativos, personal de apoyo y padres de familia. La condición más importante para formar grupos es la unidad de los individuos para lograr que sus intereses formen parte de los proyectos escolares, sean considerados al momento de la distribución de los recursos de la organización o al redireccionar el rumbo de la cultura escolar. Los grupos se forman, por ejemplo, cuando se trastocan sus intereses económicos, su tiempo de trabajo en la institución o en la distribución de los recursos, como menciona uno de los directores entrevistados.

*(...) si yo le rayo el libro al maestro porque no se presentó o llego tarde, sin antes preguntar la razón, como los casos anteriores que tuve de COVID, que no entregaron el diagnóstico, el maestro se va a sentir agredido y va a buscar situaciones afines, alguien que le haya pasado lo mismo, al maestro que también se*

*le rayó el libro porque no entregó permiso o tuvieron que llevar de emergencia a algún familiar enfermo al hospital. Buscan situaciones afines y empiezan a formar grupos (Informante 1).*

Estos grupos de interés no siempre estarán delimitados ni visibles, pues gran parte de la política interna se mantiene oculta, vive en las sombras, lejos de los reflectores que iluminan el escenario escolar. El dinamismo escolar impide hacer visibles y marcar magnitudes de los grupos, también es complicado enlistar a los participantes, ya que algunos estarán dispuestos a ser reconocidos, mientras otros preferirán ser anónimos

Así mismo, las organizaciones escolares son espacios de micropolítica por ser lugares donde las cosas no se orientan en una sola dirección, los elementos que las integran no forman un grupo compacto que reciba los embates de una sociedad demandante, si los actores de la institución fueran músicos, estos no tocarían la melodía al mismo ritmo y con la misma cadencia. Las instituciones escolares son escenarios articulados de manera provisional por la norma, donde cada elemento actúa con cierta autonomía, pues cada individuo tiene distintos intereses, entonces el director no tiene control sobre los actores escolares en su actuar o en su estilo de enseñanza, difícilmente se pueden coordinar a los individuos para que se congreguen y conformen un grupo sólido donde prevalezca la amistad y el compañerismo. En estos espacios que deja esta frágil unidad, es donde se cuelean y desarrollan las relaciones micropolíticas, que de una u otra manera afectan la gestión del director.

Los directivos destacan que la frágil unidad en las metas y propósitos de los integrantes de las instituciones se debe a la dificultad de entablar comunicación entre ellos, generando inconformidades y desacuerdos, ésta dificultad de comunicación se debe a la personalidad de cada integrante, pues existen personas con percepciones distintas que ocasionan inseguridad en los acuerdos y al mismo tiempo la desconfianza, dejando como consecuencia un espacio para la división de grupos, o en otros casos origina que algunos compañeros se aislen, es decir, algunos integrantes de la institución circulan por la vida cotidiana adaptando sus intereses según las necesidades y circunstancias que se vivan, con la finalidad de no perder privilegios, por lo regular se unen a los grupos donde está el poder, con

la intención de mantener, preservar o agrandar sus intereses. Para comprender el comportamiento de estos individuos, como investigadores, utilizamos la metáfora del teatro con el propósito de ubicar el doble personaje que interpretan en la cotidianidad escolar. En este caso, mencionan los informantes, que los directores luchan por hacer compacto el equipo de compañeros, usan el respeto como un valor que amalgame a su colectivo docente y de esta manera enviar un mensaje a los padres de familia de que en la escuela se vive un ambiente de trabajo adecuado.

*Entre ellos hay ciertas inconformidades, desacuerdos, pero estos desacuerdos van más a cómo es la personalidad del maestro o maestra. Lo que yo les he dicho a los compañeros es que somos una institución donde debemos fomentar el respeto, si bien yo no les pido que vengan a buscar amigos aquí, porque no todos los compañeros nos caen bien, se trata de que nos respetemos, y el respeto empieza por escucharnos, y les he dicho que para que un equipo funcione tenemos que hablar bien de los que están dentro del equipo de trabajo, y si les cuesta trabajo no hablen mal de los compañeros (Informante 1).*

*No lo voy a mencionar, pero solo le puedo decir que es en términos de doble cara, por aquí una cara y por aquí otra. (...) lo que juega entre los docentes es un doble rol, te escucho, te sonrío y te digo que sí, pero en mi vida cotidiana no atiendo tus sugerencias (Informante2).*

*Entre los compañeros hay la dificultad de que todos no se comunican, desde que llegué a la institución la comunicación no se da de manera adecuada, no hay la confianza, no hay la empatía, hasta cierto punto he logrado que se dé el respeto nada más, la comunicación es poca entre los compañeros, hay dos grupos de maestros, hay cinco separados y el resto, es difícil la comunicación por las formas de trabajo de como se ha llevado la organización en años atrás (informante 6).*

Así pues, en las instituciones escolares las metas no son uniformes, difícilmente el consenso y los acuerdos pueden orientar de manera lineal las acciones de los miembros, los pensamientos de las personas que las conforman no son isomorfos, pues tienen intereses distintos, actúan bajo la premisa de que sus intereses definan y formen parte de los propósitos de la organización, la estructura de las organizaciones no se caracteriza por la racionalidad, en este contexto las relaciones y procesos que se desarrollan en las instituciones de manera cotidiana son relaciones micropolíticas, que en cierta medida, afectan la gestión del director.

Otro factor que los directivos identifican como nudo que impide que su gestión se desarrolle plenamente, hace referencia a los profesores que se sienten “dueños” de la escuela. En las instituciones con un estatus definido por la antigüedad, su

preparación, tipo de liderazgo o las alianzas que comparte con otros docentes, existen integrantes que resguardan las costumbres y tradiciones, los modos de hacer, además de que conocen las prácticas escolares ya institucionalizadas, conocen a detalle los rituales que se viven en la realidad escolar, y que, al tratar de implementar un proyecto institucional por parte del director entre estos individuos, genera tensiones y como consecuencia se gesta un conflicto que impide que fluyan las actividades. En estas tensiones y conflictos es donde entra la gestión del director.

*He notado que como son maestros de más antigüedad que uno, estamos hablando de veinte años de servicio, estaban con la idea de que un maestro joven no sabe, que me va a enseñar, que me va a decir, por qué me va a mandar, pero con el simple hecho que tengo la comisión, soy su jefe inmediato y tienen que respetar y tiene que acatar las indicaciones que se le den, el maestro joven que me va a venir a decir, que me va a ordenar si yo tengo muchos más años de experiencia, así que la escuela es mía, él es nuevo, él no conoce aquí, no sabe cómo son las cosas (Informante 4).*

*Algunos son de aquí, los une el no moverse, el que llegó y hace bien las cosas que se vaya, están en su confort, ya se sienten dueños de la escuela, se sienten así tristemente porque la supervisora los ha apapachado, no los ha corregido (Informante 6).*

Las tensiones que se viven durante un conflicto convierten el ambiente en el que conviven los maestros un tanto ríspido, pedregosos, tóxico y difícil de tratar, en este sentido, la generación de un clima positivo es indispensable para la negociación de intereses, para la negociación de significados, con el propósito de que el proceso de generación de acuerdos, cooperación, toma de decisiones y negociación sea más fluido y no se vea entorpecido por un ambiente insociable e intratable, un ambiente conflictivo es el que tratan de cambiar los directores escolares para transformar la realidad escolar que narran.

*Entonces un ambiente conflictivo impacta en el logro de los aprendizajes, impacta en la gestión del director. Si los maestros viven en un ambiente conflictivo entonces no va haber avances, no hay compromiso, gastan su tiempo en los conflictos en lugar de estar trabajando para alcanzar los objetivos, es algo agotador (Informante 2).*

*Se les nota el enojo, cambian la forma de expresarse, se da uno cuenta cuando les molesta el comentario a la orden que se les da, porque tiene que hacerlo, como que te contestan por contestar, no como debiera ser, si se nota el cambio (Informante 4).*

*Pues a como están las cosas yo creo que todos no estamos a gusto, no llegamos con el gusto con que debíamos. El ambiente se siente muy tenso, diario es tenso, incluso me han enviado a padres queriéndome amenazar, queriéndome intimidar (Informante 6).*

Generar un ambiente positivo y pertinente para la negociación de intereses no es cuestión de cronometrar tiempos, es tejer acciones, personajes, imaginarios, actitudes, intereses y significados para encontrar el momento y el lugar adecuado para la negociación. Los directores escolares no cuentan con un instructivo para los procesos de negociación, donde tengan la lista de documentos, materiales, elementos y participantes, además de que siga al pie de la letra los pasos a seguir, pues la complejidad de la organización no le brinda estas facilidades, los directores escolares deben poseer la habilidad de encontrar los tiempos justos para generar un ambiente que se preste a la negociación de conflictos, considerando que no todos sus músicos saben interpretar partituras, son arrítmicos y que sus instrumentos están desafinados.

*En una sesión no se puede arreglar un problema, porque de repente los ánimos se caldean y las cosas se salen de control, entonces tenemos que ir por partes y darles su tiempo, ¿por qué tiempo?, porque la gente cuando está exaltada tiende a manifestarse de muchas maneras y el darles tiempo hace que se vayan tranquilizando y cuando llegan podemos platicar, si las cosas se ponen difíciles podemos dar otro tiempo y avanzar de manera calmada, porque si le entramos en el mismo tono vamos a salir peleados (Informante 1).*

La micropolítica escolar le revela al director el secreto de que la gestión del cambio institucional debe ser compartida, generando espacios que brinden oportunidades de diálogo, análisis y reflexión de las propuestas y opiniones que se expongan, con la finalidad de que las decisiones se hagan en conjunto y responsabilidad. Estas decisiones solo son provisionales, pues la realidad dinámica y compleja de las instituciones reclama un espacio para los reajustes y redefiniciones en las decisiones tomadas.

#### **4. 5 Estrategias para solucionar conflictos**

Los directores escolares durante su trayectoria profesional se enfrentan a numerosas situaciones que involucran conflictos escolares complicando su gestión,

en este caso, estas situaciones son nudos que debe descifrar con estrategias pertinentes dependiendo del contexto escolar, los actores involucrados, la historicidad del conflicto, el reconocimiento de las prácticas escolares, las lógicas y formas de hacer las cosas entre la comunidad escolar, con estos elementos, el director hace un trabajo artesanal al solucionar los conflictos. Como menciona uno de los directores:

*Dependiendo de cómo se presenta el conflicto es que voy actuando, porque cuando uno actúa de buena fe y piensa que la gente va actuar de buena fe, terminan existiendo grupos que, si lo entienden y grupos que no, entonces cuando uno actúa de buena fe las cosas no resultan (Informante 1).*

Entonces, enfrentar los conflictos escolares no es tarea fácil para el director, pues se trata de una cuestión compleja, donde se requiere de un análisis profundo de las peculiaridades de cada situación. En este contexto, las estrategias que se manejen para dirimir los conflictos, darán como resultado distintos niveles de solución, en algunos casos se podrá solucionar el conflicto, en otros tantos el director se conforma con reducir el grado de enfrentamiento entre los compañeros involucrados, en otros momentos solo se aceptan acuerdos parciales, o en el mejor de los casos, como mencionan los directores, solo se logra reestablecer la comunicación. No existe una estrategia que, como varita mágica, logre solucionar los conflictos que se presentan en las instituciones escolares.

Un factor que influye en el nivel de solución de los conflictos escolares, es la actitud que adoptan los directores ante el conflicto. Los actores encargados de solucionar problemas presentan actitudes de evitar, confrontar o negociar el conflicto. Una de las estrategias que usan los directores para solucionar los conflictos es evitarlos, pues muestran indiferencia ante estos, huyen al primer indicio de gestación de un conflicto, se desentienden de la realidad conflictiva en la que se encuentran, no dan la cara si son requeridos o actúan como si no existiera conflicto alguno. Evitar afrontar el conflicto, puede ser por incapacidad o por comodidad, en la primera están dispuestos a colocar los intereses de los demás por encima de los suyos, en la segunda es porque a su juicio la gravedad o intensidad del conflicto no requiere de su participación.



*En primer momento estamos al pendiente, si me percató de algún desacuerdo o de alguna discusión un poquito fuerte con algún compañero, siento que debemos intervenir porque para eso estoy, si vemos que el asunto ya es de tiempo pero que no es tan grave, que solo es por falta de acuerdo en alguna actividad o de organización, entonces dejo que lo platicuen (Informante 5).*

En el lado opuesto de la anterior actitud encontramos la confrontación, donde la estrategia de los directores para solucionar el conflicto está encaminada a satisfacer los intereses de una de las partes involucradas, sin importar las consecuencias que se originen. El tiempo que dure la tensión generada por la lucha de intereses, depende de la resistencia de los actores involucrados, puede ser un chispazo o terminar formando parte de la historicidad de la institución, saliendo a la luz cada que haya oportunidad. La estrategia de confrontación es medir fuerzas para demostrar quién es el poseedor de mayor poder, se trata de vencedores y vencidos. Como lo narran los directores.

*Cuando identificamos al bocón y debemos enfrentarlo de manera directa, hay que bajar al bravucón, que se den cuenta que no somos tontos y que también podemos, sobre todo cuando es uno y no varios. Ese cúmulo de experiencias es a través de varios años, entonces cuando se presentan las cosas ya lo sabes, pero no es que lo hayas leído en el libro (Informante 1).*

Para una estrategia de negociación y confrontación directa, los directores se encaminan a buscar soluciones consensuadas, donde los actores involucrados en el conflicto, puedan reconocer sus intereses y los de los otros, este reconocimiento permitirá moldear, reacomodar o redefinir sus fronteras de interés, esta estrategia permite a los actores desprenderse de alguna parte de sus intereses y de esta manera poder llegar a un acuerdo que convenga a ambas partes.

Los directores escolares usan de distinta forma la estrategia de negociación, cada uno de ellos le imprime su toque personal, entre los aspectos comunes que consideran en dicha estrategia, podemos rescatar la preparación de la negociación y la construir canales de comunicación entre los individuos involucrados en el conflicto. La preparación de la negociación no es cosa fácil, pues en este aspecto, los directores escolares deben recabar la mayor cantidad de información que les permitan comprender el conflicto que desean desarticular, mediar o suavizar. Como lo mencionan los entrevistados.

*A veces soy de las personas que me gusta analizar las cosas y dentro de ese análisis tomar las decisiones, mi estrategia es analizar el problema y tomar mi tiempo por partes, nunca atiendo un problema, cuando se sale de las manos, a la ley de la ocurrencia, ni nunca lo hago de manera acelerada, siempre ha sido con ese análisis y ese estudio de las características de las personas involucradas, con esos antecedentes que me dan los compañeros y las personas (Informante 1).*

*Los observo, los escucho, el director siempre se entera, las situaciones que parecieran más ocultas se identifican, en esta escuela se identifican (Informante 2).*

*En mi caso es comprometer al maestro, en ese argumento que nos dio el papá o en esa sugerencia y observación que se hizo hacia el trabajo, ver que el maestro cumpla en ese aspecto. (...) Cuando ha habido choque entre los maestros, los escucho primero, veo los puntos de vista, los llamé uno por uno, escucho sus razones por las que fue su inconformidad, o cuál fue la acción mal intencionada se podría decir, ya que me dieron cada quien su punto de vista o sus motivos, entonces si los reúno, pero ya tengo una solución para ese problema o incluso se llega al acuerdo (Informante 4).*

Como podemos reconocer, en esta fase, los directores identifican los individuos o los grupos de individuos que forman parte del conflicto, enlistan los intereses que se ponen en juego, el poder que tienen estos grupos en la institución, indaga si es que se han formado coaliciones. Los directores reconocen los actores que están participando de forma activa y constante en el conflicto, los actores que solo participan en los grupos porque sienten que pueden trastocar sus intereses y los actores que presentan un rol pasivo ante el conflicto. No debemos olvidar que los directores al ser miembros de la institución, también forma parte de algún grupo, están afiliados, forman parte de una tribu, por tal motivo es información que se debe tomar en cuenta.

De igual manera, los directores deben reconocer las prácticas que desarrollan los sujetos en la escuela, la filosofía de los actores que viven en la cotidianeidad de la institución, los directores deben reconocer la forma de cómo hacen y al mismo tiempo cómo se hacen las cosas en la organización, los usos y costumbres, las lógicas de acción que siguen los individuos involucrados en las tensiones, dicho con otras palabras, se debe tener claros los campos de significados de los individuos que sostienen y dan forma a la realidad institucional.

La historia del conflicto también es un insumo informativo importante para los directores escolares, muchos conflictos tienen un pasado, algunos con los mismos personajes se hacen presentes, otros solo se presentan con los personajes

principales, pero que en la actualidad han hecho grupos o coaliciones con nuevos integrantes en la institución. En cuanto los directores tienen claridad en la historia del conflicto, los grupos de poder, los integrantes del conflicto, las coaliciones, los campos de significado, los intereses, los ritos, costumbres y tradiciones de hacer las cosas en la organización, es que pueden iniciar la promoción de canales de comunicación a través de un clima positivo. Como lo narra uno de los directores.

*(...) entonces lo que intento o lo que hago es que en las reuniones que tenemos, dar la información a todos, dar las recomendaciones a todos y poco a poquito tratar de que las cosas vayan mejorando, poco a poco vamos haciendo que se respeten, que se saluden porque ya no se saludaban, las acciones de un grupo le da presión a todo, nada de lo que hagan los maestros les parece, principalmente los que bajaron del turno vespertino a integrarse al matutino, estaban con esa división, yo creo que más de veinte años están fracturados en dos grupo o no sé si más, no sé si solo sea en nuestra escuela pero al parecer en las otras también, en algunas hay dos, en otras tres pero no creo que haya una escuela donde tenga su personal unificado (Informante 6).*

En la estrategia de negociación de intereses, los directores otorgan mayor peso a la negociación y la comunicación directa o cara a cara como dispositivos para el manejo de conflictos. La intervención del director estará dirigida a la negociación de significados y experiencias, el director y los actores involucrados en el conflicto deben participar exponiendo sus intereses para poder reacomodar y delimitar fronteras de intereses, pues la estrategia de negociación implica un emprendimiento conjunto en el cual todos los involucrados tienen la responsabilidad de trabajar en su totalidad para solucionar el problema. En este punto es indispensable crear canales de comunicación, con el propósito que circule la información entre todas las personas y no se generen malos entendidos, ya que la desinformación es un detonante para los conflictos.

*Primero es la comunicación, saber qué le pasa, porque se está comportando así, siempre es decirle las cosas directo, es hablarlo, entenderlo y hacerle entender que esa no es la forma (Informante 3).*

*Pues ya que los reuní y escuchamos sus versiones, llegamos a un acuerdo de cómo van a hacer las cosas, de ahí tengo que estar vigilando que se cumpla y que no se vuelva a generarse la misma situación, les digo a los maestros, si ven que otra vez se va a generar ese problema, acérquense conmigo, platicamos antes de que estalle nuevamente, así se ha mantenido (informante 4).*

La comunicación en las organizaciones escolares tiene gran utilidad para los directores, les permite mantener la dinámica institucional, organizar y realizar las actividades, sostener las interacciones formales e informales, aprender y comprender normas escolares, desarrollar la identidad escolar y solucionar conflictos, en este último aspecto, como ya mencionamos, los directores escolares le encuentran gran utilidad a la comunicación.

En el espacio de regulación y control institucional, la comunicación tiene la función de articulador de las percepciones de los individuos para la realización de tareas, controlar la distribución de espacios y recursos, permite concertar metas, propósitos y fines para mantener la dinámica institucional y asegurar la efectividad del proyecto escolar, dicho con otras palabras, la comunicación le permite a los miembros de la escuela conocer la distribución y coordinación de los trabajos que se emprenden en la cotidianeidad de la institución, les dibuja a los individuos la salida y la llegada de los propósitos escolares, contextualiza a las personas en el espacio de las normas, ofrece criterios para el logro de metas y propósitos, además de acercar a las personas la información interna y externa que da color a la vida de la organización. Entonces la comunicación marca tiempos, aclara procedimientos, marca formas de hacer, ubica lugares y posibilita cambios de las actividades emprendidas en la escuela, como lo narran los directores.

*Es primordial la comunicación con ellos porque tienen la responsabilidad de los alumnos, también para que cualquier actividad que tenga modificación o cambio, estén enterados de que se va a hacer, cómo se va a realizar, cuál es la intención de esa actividad. Lo hacemos también en reuniones de consejo técnico en asuntos generales, damos a conocer la información, hay la comunicación con ellos, se reciben los puntos de vista de los maestros para que el trabajo salga bien, creo que la comunicación es lo que sostiene que cada actividad se lleve a cabo (Informante 6).*

Como ya mencionamos, la comunicación es parte importante de la estrategia de solución de conflictos, pues, como señalan los directores, permite a los actores escolares construir un repertorio común de significados, además de que, restituir el diálogo, facilitar y permitir que circule la palabra, posibilita la negociación de significados, es decir, cuando los individuos interactúan cara a cara, usan la comunicación como intermediario, entonces, en gran medida se logra la

negociación de intereses, se suavizan, se diluyen o se posponen conflictos. Cuando los canales de comunicación se encuentran lastimados, se impide la retroalimentación de información, abriendo un espacio a la ambigüedad, en este contexto, la circulación de la palabra solo viaja en un sentido, por tal motivo los espacios que quedan vacíos por falta de información se llenan con supuestos y creencias sesgadas, detonando en muchas ocasiones conflictos, por tal motivo es de suma importancia la comunicación, como mencionan los directores.

*(...) los conflictos se dan porque no nos sabemos comunicar, porque mi mensaje cuando llega a usted es diferente pues yo no me expresé de manera correcta y entonces es donde se generan todos los problemas, o cuando yo infiero sobre lo que leo en su expresión corporal puede generar historias de lo que usted piensa de mí, pero en realidad yo traía un rollo desde casa y solo estoy inventando cosas (Informante 2).*

Mientras tanto, el director mantiene el orden en la institución, a través de generar un clima organizativo que nutra un ambiente de colaboración entre el colectivo docente. Este orden institucional debe mantener condiciones de trabajo en equipo, negociación de intereses y una filosofía de trabajo en conjunto. Para tal efecto, la función del director está encaminada a mediar conflictos, promover la integración de alumnos, padres de familia y maestros en el proyecto escolar, planteando un escenario de democracia y procesos de toma de decisiones de manera colegiada, es decir, el director escolar usa la democracia como herramienta para mantener el orden en la organización. En este caso, los procesos de negociaciones y toma de decisiones en las organizaciones son terrenos relevantes para la micropolítica del director. Como podemos identificar en los siguientes testimonios.

*Digamos que es una democracia consensuada, porque hablo con ellos, hacen propuestas y tomamos un acuerdo, también tomo mucho en cuenta sus opiniones, en ocasiones lo que yo propongo no les convence y ellos son los que proponen, entonces yo me hago de lado, pero por el bien del equipo, o sea, no puedo imponer algo sobre lo que ellos me aseguran que no puede funcionar, entonces me hago aun lado y ellos sienten que respeto su decisión y no estoy imponiendo lo que yo quiero. Cuando hay personas que imponemos y no consideramos el consenso, vamos al fracaso (Informante 1).*

*Pues yo pienso que es a partir de una democracia, porque me gusta reunirlos, me gusta escucharlos (Informante 2).*

*Siempre considerarlas, no es tomar decisiones por mi cuenta, porque al final el trabajo lo respaldan ellas, quienes lo realizan son ellas, entonces yo me debo a ellas y yo soy la protectora de ellas, es una dupla que es bidireccional, yo doy y ellas me dan, yo doy seguridad en el trabajo con el apoyo con lo que realizan y al mismo tiempo ellas me dan seguridad a mí en cuanto a la ejecución de actividades, es un trabajo en equipo, entonces debo siempre considerarlas para las actividades. Es dar la importancia a los maestros, dar la oportunidad a que todos colaboren, comenten, argumenten y se tomen los acuerdos para bien de todos y quien no esté de acuerdo hacerle entender, no por obligación ni forzarlo, sino hacerle ver que somos la mayoría, y que esa mayoría está siempre buscando el bien común, por lo tanto, debería unirse a esa mayoría (Informante 3).*

*Para todo lo que se va a realizar convocó a los maestros, les propongo que se va a hacer y los escucho, tomo muy en cuenta sus propuestas porque tienen más tiempo en esta comunidad y conocen mejor a los padres de familia, de los puntos de vista que ellos te dan partimos y armamos lo que es el proyecto o la actividad que se va a hacer, llegamos a acuerdos, para que se lleven a cabo vigilo que los maestros cumplan con la parte que les corresponda, que hagan por lo que les están pagando, que hagan su trabajo (Informante 4).*

*Yo inicio teniendo el diálogo con todos, porque soy directora de todos, no de dos, no de tres, no de cinco, de todos, entonces desde las indicaciones y todo lo que conlleva el trabajo lo informo, sea por celular, o que nos reunamos, o elaboramos un documento para que quede más claro lo hacemos, se les entrega y firman todos, ya si alguno tiene algún inconveniente, se acerca y le doy las razones del porqué, si proponen algo diferente nos reunimos y les voy tomando a uno por uno su opinión, vemos cuantos sí y cuántos no y de ahí partimos, creo que en esa parte considero la opinión de todos, todas las opiniones son buenas para mejorar el trabajo, porque ellos ven las necesidades en sus grupos y yo las veo de manera general en la institución, entonces sus opiniones enriquecen el trabajo que yo pueda decidir hacer, generar un proyecto que beneficie a todos (Informante 6).*

Al final de los testimonios de los informantes tres y cuatro, se deja entre ver que la democracia como estrategia de solucionar conflictos en ocasiones no es tan viable, pues, en algunos casos se niega o se oculta el conflicto utilizando el consenso para maquillar las tensiones, las pugnas, el choque o la confrontación. Imponer lo que la mayoría ha determinado no significa que el conflicto se haya erradicado o solucionado, solo se deja en pausa, se mantiene en silencio y oculto por el maquillaje de la imposición de una votación establecida, dicho de otra manera, la democracia y el consenso que se realizan, sirven como fachada para hacer saber a la comunidad escolar que en la institución no hay conflictos. Entonces, cuando los actores consideran oportuno rompen los acuerdos para mostrar el poder que tienen en la institución, dejando la responsabilidad al director de establecer relaciones

micropolíticas con estos actores para reestablecer el orden escolar, como lo menciona uno de los directores.

*(...) hay personas que son muy dadas a romper los acuerdos y se pasan por alto lo que ya debatimos, lo que ya asentamos y solo porque se le ocurrió una nueva idea, entonces es cuando regresamos a los acuerdos firmados, es cuando se les recuerda lo que ya acordamos en colectivo, les repetimos lo que ellos sugirieron, entonces a mí me corresponde guiar, llevarlos a que tomen las mejores decisiones, y que nos hagamos responsables de esas decisiones (Informante 2).*

En suma, los directores escolares arman rompecabezas al dirimir los conflictos que limitan su gestión. La estrategia que apliquen podrá solucionar los conflictos, reducir el grado de enfrentamiento, aceptar acuerdos parciales o solo reestablecer la comunicación. Su estrategia parte de recabar información del conflicto que se esté solucionando, inicia por conocer los intereses de los participantes, el nivel de participación de los actores, identifican grupos, coaliciones y sus campos de significados, todo esto con la intención de preparar un clima positivo para dar inicio a la negociación de intereses. Ponen como elemento sustancial en su estrategia de solución de conflictos a la comunicación, pues resulta eficiente al negociar intereses, significados y experiencias, ya que regula y mantiene la dinámica institucional, además de que permite comprender la realidad de la institución y guarda la intención de mantener gobernanza entre los integrantes de la organización.

#### **4. 6 Liderazgo del director**

En este último apartado, se aborda la importancia del liderazgo del director en la organización escolar, pues, como lo mencionan los entrevistados, el rol de líder escolar exige competencias, cualidades y habilidades que ayuden en la organización de la realidad cotidiana y mantener el orden institucional. Sus funciones implican establecer relaciones que sostengan la comunicación entre el contexto escolar y los actores escolares, presenta un perfil humanista estrechamente relacionado con la parte normativa, de tal manera que, al aplicar estrategias de resolución de conflictos, se mantenga un equilibrio en el ambiente laboral.

En este escenario, el director líder se ubica como una pieza clave para responder a las demandas y necesidades complejas que están determinadas por el

contexto escolar, los individuos, los grupos y las coaliciones, ya que dan vida y color a la realidad institucional, y al mismo tiempo exigen que se mantenga el orden social en la organización. El director que se encuentra al frente de una institución escolar, es moldeado por la dinámica y complejidad de la realidad institucional, se presenta como un personaje que, en determinadas ocasiones y necesidades, cuenta con un perfil humanista y un perfil directivo, pues guarda la intención de trabajar con el grupo de compañeros a su cargo, organizar sus tiempos para cubrir su agenda de trabajo, delegar responsabilidades, organizar y diseñar reuniones eficaces, además de comprender la importancia de la comunicación con sus compañeros al momento de resolver conflictos.

Como se ha dicho, en el segundo apartado, el director cumple con una serie de tareas relacionadas con la parte normativa, los reglamentos, acuerdos y leyes; además lleva un registro de entradas y salidas del personal que labora en la institución, reporta a las autoridades las faltas o permisos económicos de sus compañeros, así como organizar y regular las actividades escolares. Dentro de esta constelación de tareas administrativas relacionadas con la normativa, el director líder funciona como un articulador, una bisagra y un intérprete entre las leyes y la percepción de los maestros, es decir, el modo de ser del liderazgo directivo influye en la aplicación de la norma, pues depende de la personalidad y rol del director durante el ejercicio de sus funciones, como lo narran los directores.

*(...) cuando usted le otorga un permiso o cuando usted le apoya en un problema, se siente más comprometido a que cuando usted se lo está negando, decirle a ver cómo le haces pero tu llegas, a ver cómo le haces pero tu cumples, si algún compañero le pide tiempo es porque realmente lo necesita, pero eso también se va ganando con la confianza y el desempeño del compañero, porque si observo que seguido me hace lo mismo, entonces ahí ponemos orden porque no puedo permitir que cada quien haga lo que quiere (Informante 5).*

Lo anterior quiere decir que los integrantes de la organización escolar designan una autoridad moral al liderazgo del director, pues lo ven como un personaje que influye en las personas al tomar decisiones, emprender acciones, organizar actividades, mantener el orden o resolver conflictos, este líder conserva su autoridad a través de



la congruencia que guarda entre lo que dice, piensa y actúa. El liderazgo del director fusiona con coherencia al articular su perfil humanista y su perfil directivo.

El perfil humanista contiene los imaginarios, creencias, valores, personalidad y subjetividad del director, ayuda a definir la percepción de estos sobre la realidad escolar, determina en gran medida el perfil directivo. Dicho de otra manera, el perfil humanista mantiene un vínculo indisoluble con el perfil directivo, las decisiones que toma el directivo líder están tamizadas por la subjetividad de la persona que representa el papel del director. Su actitud esta revestida de compromiso y una visión amplia. El perfil humanista del director líder amortigua el peso de los reglamentos, acuerdos y leyes, equilibra la parte oficial y la parte laboral de la institución, funciona como un articulador entre los actores escolares, además de que brinda confianza a sus compañeros para exponer problemáticas laborales o personales. Los siguientes testimonios apuntalan los argumentos antes planteados.

*La parte humanista quizás no está señalada tal cual, pero para mí esa parte es demasiado importante, porque el escritorio de un directivo lleva todo, lo que pareciera ser más oculto, llega porque llega, entonces el directivo tiene que ser como una pieza que equilibra, como una pieza que equilibrar no solamente a la escuela sino también a las autoridades, a los lineamientos, al marco legal por el cual nosotros nos regimos, tiene que haber una pequeña flexibilidad para entender y apoyar a los compañeros, entonces esa parte humanista es también una gran responsabilidad de un director porque si logras la comunicación puedes lograr muchas cosas, pero si solo aplicas la regla tal cual, definitivamente se rompe el trabajo en un colectivo docente (Informante 2).*

*(...)tener una visión más amplia, siempre adelantarnos a lo que pudiera pasar, si hago esto puede pasar esto, pero si no lo hago puede pasar esto otro, puede tener estas consecuencias, entonces es mi obligación estar al pendiente de todo lo que está sucediendo en la escuela, la anticipación es algo muy importante, tener esa visión más amplia, incluso con los padres debemos ser más empáticos, si no nos ponemos en su lugar, si no nos ponemos en sus zapatos, entonces difícilmente podemos entender el problema que está viviendo un padre de familia, y no se diga con nuestros compañeros maestros, porque antes que tener cualquier título, somos seres humanos y tenemos muchas necesidades aun cuando tenemos deberes u obligaciones en nuestro trabajo (Informante 5).*

El perfil directivo, mencionan los entrevistados, se ve fortalecido por las habilidades que posee el director, además del proyecto escolar que estructura y presenta a sus compañeros. El proyecto escolar permite cubrir las necesidades de las personas que son atendidas, pero de la misma manera cubre las necesidades de las personas

que dimensionan, ejecutan y consolidan las actividades del proyecto escolar. Los propósitos y metas claras del proyecto del PEMC influyen en la realidad escolar, permite que los individuos comprenden cuál es su función en la institución, además de que coordina tiempos de ejecución de actividades, con lo anterior se quiere decir, el proyecto escolar enmarca la filosofía de la escuela, marca un inicio y una meta donde llegar. El director líder con el proyecto escolar prevé cambios inesperados y la incertidumbre del futuro, se anticipa a posibles conflictos como lo describen los informantes.

*Pues eso es lo medular, como escuela debemos tener un propósito, nuestra visión y misión, que de ellas se desprende el PEMC, si no nos salimos de sus actividades sabríamos a dónde queremos llegar y eso nos evitaría muchísimos conflictos, entre mayor planificación haya en una escuela por parte del director, entre más clara la actividad hay menos conflictos (Informante 2).*

El perfil directivo concentra habilidades como manejo de tiempo, organización y diseño de reuniones, toma de decisiones, trabajo en equipo, la habilidad de comunicarse con las personas, además de la habilidad de resolver conflictos. La primera habilidad, la de manejo de tiempo, se refiere a la organización y gestión del tiempo para realizar las múltiples actividades y tareas que el director en su faceta de funciones administrativas, funciones pedagógicas de asesoramiento, funciones del mejoramiento del clima escolar y las funciones de difusión de información debe realizar en la institución.

En este sentido, la habilidad de manejo de tiempo se torna indispensable para realizar el conjunto de actividades diarias que debe realizar el director, pues sin el tiempo suficiente no puede poner en práctica actividades del proyecto escolar, ni atender problemáticas institucionales. Todos los días hay tareas nuevas que se suman a las que dejaron pendientes el día anterior, que, sin el recurso de tiempo, le serán imposible allanar al director, por ejemplo, el director debe atender a padres de familia por asuntos académicos o personales, debe atender problemas de inasistencia de alumnos, platicar con la sociedad de padres de familia cuando tienen problemas internos, abrir espacios para atender a las autoridades municipales, asesorar a los maestros en su práctica educativa, entonces, sino desarrolla la

habilidad de manejar el tiempo, es inalcanzable la atención de todas esas actividades en su jornada escolar. Como mencionan los directores.

*La otra situación que se convierte en cierta forma engorrosa, y que nos quita muchísimo tiempo, es la organización del municipio, en el municipio todos los regidores, el de salud e higiene, el de educación, el de protección civil, el de cultura, el de deportes, vienen a la escuela para que se les apoye con sus actividades deportivas, literarias, solicitan espacios para que den pláticas de higiene, seguridad, es un asunto que nos complica la labor del director técnico pedagógico como lo dice la orden. A eso le abonamos todo lo que la secretaría de educación quiere. Entonces esa es la chamba, y cuando tenemos que ir a los grupos ya se acabó el día, ya no nos da tiempo de pasar, ya nos tenemos que ir (Informante 1).*

De manera que, los directores escolares, sin la habilidad de manejar el tiempo, en muchas de las ocasiones llegan tarde a las reuniones programadas con sus compañeros maestros o con supervisión, les resulta complicado encontrar el tiempo para atender lo importante, se la pasan resolviendo conflictos y las urgencias cotidianas, que complican la puesta en práctica del proyecto escolar e incorporar ideas nuevas en las practicas pedagógicas.

El manejo de tiempo algunos directores lo solventan realizando un análisis sobre sus capacidades de trabajo, el grado de concentración al realizar las actividades, su acopio de conocimientos, sus prioridades, sus intereses, su forma de ser y de actuar, es decir, pone como filtro sus conocimientos, experiencias, intereses y actitudes al momento de dar prioridad a lo importante antes que lo urgente.

*Organizar mis tiempos, organizo mis tiempos en cómo voy a trabajar con mis alumnos y hasta qué momento ya los puedo dejar solos y enfocarme con el trabajo de la dirección, me llevo trabajo de la dirección a casa, prefiero hacerlo allá, para que otro día venga, atienda un rato a los alumnos, les deje trabajo y me vaya a hacer trámites o a dejar documentación a supervisión (Informante 4).*

Delegar actividades es otra habilidad que debe desarrollar el director escolar, está estrechamente relacionada con la de manejo de tiempo, pues aprender a delegar actividades le permite al director optimizar tiempos. Saber delegar no es tarea sencilla para el director, pues debe de tener un ojo clínico para saber elegir al o a los maestros que realizaran la actividad que pretende encomendarles, estas actividades no son acciones que el director no pueda o no quiera realizar, son

actividades que guardan un propósito específico y que solo ciertas personas, con características y habilidades específicas pueden realizar, entonces, para delegar debe estar en sintonía la persona con sus habilidades, conocimientos, aptitudes y funciones en relación a la actividad a desempeñar, ya que de estas depende el éxito o el fracaso del logro del propósito de la actividad. Delegar implica propiciar que sus compañeros aprovechen al máximo sus capacidades, imaginación y creatividad al momento de realizar las actividades encomendadas. Cuando el director delega una actividad o trabajo a alguno de sus compañeros, le brinda la oportunidad de tomar decisiones para realizar la tarea con responsabilidad, esto no significa que se abandone al compañero a su suerte, en este caso el director debe estar al pendiente de dicha actividad, como lo describen.

*(...) hay que saber explotar las cualidades de los compañeros, mi compañero es muy hábil para cuestión de la tecnología, entonces procuro que me ayude en todo momento, que no esté como una figura de adorno, que tengo subdirector y que no lo sé ocupar, maestro hay reunión se prepara la información, este es el plan hay que organizarla, como le podemos hacer, siempre lo tomo en cuenta, él sabe, al igual que yo, donde está la información, en que archivo, en que carpeta, en que cajón, él sabe de agenda, la razón es que así me doy cuenta cómo se desenvuelve, como se desarrolla, estuvo algunos años en el sindicato, entonces estoy al pendiente de sus habilidades, pero también hago que se sienta a gusto, que se sienta contento, para esto le digo, usted me apoya con esto mientras yo hago lo otro (Informante 5).*

Tomando en cuenta el testimonio anterior, ubicamos la organización y diseño de reuniones como otra habilidad directiva. Las reuniones eficaces permiten a los directivos tomar acuerdos y consensos, le brinda la oportunidad de dar seguimiento a las actividades del proyecto escolar, es un espacio abierto y pertinente para aclarar dudas y redireccionar acciones. La organización y diseño de reuniones implica amalgamar escenarios de poder, manejo de grupo, manejo de información, capacidad de comunicación y dominio de recursos tecnológicos.

Otra habilidad directiva alude a la toma de decisiones, emitir un juicio o tomar una decisión es una de las tareas destacadas del director líder. En esta tarea entran en juego afectos, valores, creencias, imaginarios y conocimientos del director, pone en práctica la gran mayoría de sus habilidades. El director intercambia su juicio o decisión con los integrantes de la organización, padres de familia, profesores y alumnos, por la responsabilidad de dar cuentas de los resultados, aceptar

consecuencias y enfrentar el análisis y valoraciones que resulten. Es decir, los directores toman decisiones o juicios, utilizando elementos como reglamentos, acuerdos, proyecto escolar e información que le proporcionan los individuos, con el propósito de obtener los mejores resultados posibles, pero al mismo tiempo saben que ese resultado puede estar lo más cercano a un error, y, en este caso, asumir las consecuencias.

*(...) me gusta estar en la puerta a la hora de entrada, a la hora de salida por alguna inconformidad, para atender a los padres y que no digan que no se les deja pasar a quejarse, es estos asuntos debemos ser discretos también, no por cualquier cosa que nos digan los padres debemos darles toda la credibilidad, porque así como escuchamos a padres también debemos escuchar a la contraparte, cuando usted toma en cuenta el punto de vista de una parte y de la otra puede emitir un juicio, decir esto está mal de acuerdo a la norma, aquí no debemos conducirnos de esta forma o decir tiene razón, que nos podemos equivocar a eso siempre estamos expuestos, somos humanos, pero procuramos siempre actuar de la mejor manera (Informante 5).*

Por otro lado, la habilidad de trabajar en equipos o formar equipos de trabajo resulta útil para los directores, pues un grupo compacto de compañeros permite afrontar los retos que exige la complejidad de las instituciones, posibilita hacer frente y resolver las necesidades y demandas del contexto escolar en el que se encuentra. El trabajo en equipo brinda a los integrantes de la organización escolar la oportunidad de experimentar la complementariedad de ideas, la creatividad desde otro ángulo, la distribución de responsabilidades y la interdependencia con los compañeros que buscan un mismo propósito. La habilidad del director para formar un equipo de trabajo en la institución no es tarea fácil, pues necesita negociar intereses para moldear un propósito escolar lo más cercano a lo común. No se trata de escoger los mejores elementos, se trata de transformar los elementos que se encuentran en la escuela en los mejores.

Influye en unirlos, en juntarlos, en empalmar sus ideas, en que rompan el hielo, en que rompan las diferencias, en hacerlos trabajar en equipo, en mejorar la comunicación, en buscar las actividades, dedicar un día para un convivio, pero a través de ese convivio donde van a hacer juegos, desayunar, platicar y comentar, se van haciendo menos esas rencillas, se va a perder tiempo de la escuela, pero va a repercutir el ambiente en la escuela (Informante 3).

Una habilidad más es saber comunicarse con sus compañeros, esta habilidad le permite al director que fluya la información entre los integrantes de la organización, con la intención de evitar malos entendidos, pues la desinformación en numerosas ocasiones genera conflictos. La habilidad comunicativa contribuye a mantener el orden institucional, mantiene el dinamismo escolar, permite organizar y realizar las actividades del proyecto escolar, además de que sostiene las interacciones entre los miembros de la organización. La comunicación le permite desenmarañar los nudos que le entorpecen la gestión del director líder, es decir, la interacción comunicativa entre el director y sus compañeros ayuda a negociar intereses.

(...) si yo voy a tomar un acuerdo y creo que alguien va a objetar esa propuesta, lo primero que hago es ir a hablar con esa persona, y una vez que hablo con ella y obtuve su consentimiento o que ya la convencí, viene la propuesta para todos y el trabajo sale adelante, eso es lo que a mí me ha funcionado. La comunicación es básica para la gestión escolar (Informante 1).

Por último, el director líder debe poseer la habilidad de resolver conflictos escolares, pues la complejidad de las instituciones así lo requiere. En una institución convergen individuos con diferentes imaginarios, valores e intereses que al trastocarse generan conflictos, en este marco el director debe intervenir para evitar que el equilibrio en el orden social se vea alterado drásticamente, pues como sabemos, es difícil que los conflictos desaparezcan de las instituciones, en este caso, la función del director líder es sortear esas complicaciones que se presentan en la realidad institucional.

Un buen líder debe sortear los problemas, pero no por ser buen líder siempre vas a poder resolver los problemas, y eso lo debes tener presente, hasta hay presidentes de la república que quedan fuera de los problemas (Informante 2).

En resumen, el director líder debe responder a las demandas y necesidades de la complejidad institucional. Por medio de sus habilidades puede navegar en el mar de la incertidumbre y afrontar los retos del contexto escolar. Su personaje fusiona un perfil humanista y un perfil directivo, con la intención de articular las percepciones de los individuos con la normativa escolar. Sus creencias, valores e imaginarios se entretejen en buena medida con sus habilidades de comunicación, manejo de

tiempos, delegación de actividades, organización y diseño de reuniones, trabajo en equipo y resolución de conflictos, con el propósito de mantener el orden institucional.

## CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, tuvimos la oportunidad de acercarnos al mundo de los directores escolares, observamos la realidad y dinámica institucional a través de la mirada de estos personajes, además de que comprendimos la complejidad de dirigir una organización escolar. Por medio de las descripciones, historias y narrativa del director enfocamos las relaciones micropolíticas que se establecen entre los integrantes de la escuela durante su interacción cotidiana. Los testimonios de los informantes nos revelan los distintos tipos de intereses y las fuentes de poder como elementos que detonan los conflictos escolares. A continuación, mencionamos las conclusiones a las que llegamos en nuestro trabajo de investigación.

La primera conclusión que podemos exponer se refiere a la complicación que se tiene para elegir a la figura de directivo escolar, difícilmente se encuentran a profesores con el deseo de ascender a una función directiva, los maestros que realizan el proceso para ascenso directivo están direccionados por la motivación de sus compañeros o jefes inmediatos, que ven en ellos actitudes, habilidades y competencias de líder o con una personalidad directiva, en otras ocasiones no es la motivación, solo acatan indicaciones, pues las necesidades del servicio requieren que alguien asuma la función directiva. Las razones que encuentran los profesores para no adquirir un cargo directivo son, en primer lugar, que las funciones directivas implican cumplir con tareas que demandan mayor uso de tiempo, además de que incrementan la carga de trabajo, en segundo lugar, que los maestros no cuentan con preparación profesional que les ayude a sortear las funciones directivas, principalmente en la intervención de conflictos escolares, pues al momento de ascender al cargo solo reciben un curso de habilidades directivas. Por otro lado, los maestros que deciden por voluntad ascender a un cargo directivo, tienen como antecedentes la inercia de buenos resultados en los exámenes que le permitían el ingreso en algún nivel del programa de carrera magisterial o porque cursaron un programa de posgrado que les permitió el desarrollo de ciertas habilidades directivas.



Una segunda conclusión se refiere a la dificultad de especificar las funciones del director en las organizaciones escolares, pues no se cuenta con criterios puntuales para delimitarlas. Las funciones del director están determinadas por la percepción que tengan de la realidad escolar los padres de familia, profesores y directores, además de cómo se interpretan los reglamentos, acuerdos y normas, también se debe considerar la naturaleza de la escuela, pues en su dinamismo cada institución exige funciones específicas para satisfacer sus demandas y necesidades. Dicho con otras palabras, las funciones del director están definidas por la normativa escolar y por los actores escolares, la normativa escolar especifica que los directores deben cumplir con funciones pedagógicas, administrativas y funciones que mantienen un clima social estable, Los profesores le encomienda al director funciones de administrador, pedagógicas y de acompañamientos, pero principalmente le designan funciones de líder escolar. Para los padres de familia las funciones del director se basan en comprender las relaciones interpersonales y mantener canales de comunicación sanos entre la institución y la comunidad.

Otra conclusión que podemos exponer tiene relación con los distintos niveles de conflictividad que existen en las instituciones escolares, pues los conflictos dependen de variables como la dimensión, peso y resistencia de los conflictos, además de la cultura escolar, tamaño de la organización, historia institucional, perspectiva hacia el conflicto y modelo organizativo. Donde convergen los testimonios de los entrevistados, es que los conflictos tienen como elementos sustanciales a los intereses de los individuos y el nivel de comunicación que se desarrolla en los centros escolares. Cuando los intereses, que son ideas que conducen el actuar de los individuos, no son compartidos por sus compañeros se inicia un conflicto, así mismo, cuando los canales de comunicación no sostienen la interacción entre los compañeros, de igual manera se termina gestando un conflicto. En este marco, el conflicto es el resultado de la diferencia de intereses, de opiniones y de formas de trabajo, muchas ocasiones se debe a que buscan mantener privilegios o recursos, también se originan por la mala comunicación entre los compañeros, pues de esta manera se abre el espacio para los desacuerdos y choque de intereses.

De igual manera, concluimos que el director escolar observa a las instituciones como escenarios políticos, ya que las relaciones donde se ven involucrados intereses y fuentes de poder son relaciones micropolíticas en las que debe poner atención el director para poder desarrollar su gestión escolar, pues en ocasiones la gestión del director se ve entorpecida por los profesores que cuentan con fuentes de poder como el manejo de información, que usan para influir sobre los padres de familia o sus compañeros maestros. Otro factor que impide el desarrollo de la gestión del director es la débil articulación en las instituciones escolares, debido a que existe la dificultad de entablar comunicación entre los maestros, generando desacuerdos e inconformidades. También debe considerar la diversidad de metas al momento de pensar en gestión escolar, pues los individuos tienen intereses distintos y actúan bajo la premisa que sus intereses deben guiar las metas de la escuela ocasionan variantes en la gestión del director.

Otra de las conclusiones a las que llegamos en esta investigación está vinculada a las estrategias que utilizan los directores para solucionar los conflictos en las organizaciones escolares. Identificamos que no existe una sola estrategia para solucionar los conflictos, pues las estrategias dependen del contexto escolar, los actores involucrados, las lógicas y las formas de hacer las cosas entre la comunidad escolar, además de las prácticas instituidas, entonces con estos elementos, el director diseña una estrategia a la medida para resolver el conflicto. El director es consciente que su estrategia empleada arrojará distintos niveles de solución al conflicto, en algunos casos el conflicto se podrá solucionar, en otros se reducirá el grado de enfrentamiento o se aceptarán acuerdos momentáneos. Los directores coinciden que las estrategias de intervención de conflictos parten de reestablecer los canales de comunicación, con la intención de conocer los intereses de los individuos, identificar el nivel de participación de los actores, identificar los grupos y coaliciones, todo esto con la finalidad de generar un espacio pertinente para la negociación de intereses.

Una última conclusión, se enfoca al liderazgo del director, aquí los integrantes de la organización y el contexto escolar otorgan al director escolar el papel de líder,

pues es una pieza clave para responder la demandas y necesidades que determina el contexto escolar, ya que su función es articular, interpretar y mediar la parte normativa con las percepciones de sus compañeros maestros, es decir, la personalidad del director líder funciona como filtro de las leyes, acuerdos y normas que se deben aplicar en las instituciones a su cargo, con la intención de mantener el orden social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angrosino, M., (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Barraza, L. y O. Casanova, (2013) *Directivos de escuelas inteligentes. ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* Ciudad de México, Editorial SM
- Bardisa, T., (1997) “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares” en Revista Iberoamericana de educación No. 15. septiembre 1997, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berger, P. y T. Luckmann, (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Borioli, A., (2010) *El trabajo del director en las relaciones con la comunidad: entre directores de escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Campos, F. et al., (2014). “Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas” en Revista Perspectiva educacional. Formación de profesores [En línea] No. 2. 2014, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/256/115> [Accesado el 16 de junio del 2021]
- Dávila, L., (2001) *Teorías organizacionales y administración*. Colombia, Mc. GRAW-HILL.
- Denzin, k. y S. Lincoln, (2012) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- DOF, (1982) Acuerdo 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.
- DOF, (2013) Ley general del servicio profesional docente.
- DOF, (2019) Ley general de educación.
- DOF, (2019) Ley general del sistema para la carrera de las maestras y los maestros.
- DOF, (2019) Por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica
- Escamilla, S., (2006) *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Flecha et al., (2010) *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Flick, U., (2015) *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- García, J. et al., (2011). "El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos" en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [En línea] No. 3. 2011, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003> [Accesado el 16 de junio del 2021]
- García, J., (2002). "Perfil del Personal directivo de Educación Básica". Documento de trabajo. Depto. de Actualización, Subdirección Técnica, Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D.F. México.
- Gimeno, S., (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goffman, E., (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- González, M. T., (2009) "Las relaciones micropolíticas" en González M. T. (comp.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson Educación.
- González, N. (2006) "Perfil del director: competencias de la posición de director o directora de un centro educativo" en Revista Ciencia y Sociedad [En línea] No. 2. Abril-junio 2006, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87031205> [Accesado el 17 de mayo del 2021]
- Guasch, O., (1997) *Observación participante*. España, Centro de investigaciones sociales, Colección Cuadernos Metodológicos, Núm. 20.
- Herrera, S. y S. Tobón, (2017). "El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual" en Revista de Pedagogía [En Línea] No. 102. 2017, Universidad Central de Venezuela, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009> [Accesado el 3 de noviembre del 2021]
- Jares, X., (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar" en Revista Iberoamericana de Educación [En línea] No. 15. Septiembre-Diciembre 1997, Universidad de la Coruña, España, disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm> [Accesado el 20 de junio del 2021]
- Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata

- Martínez J. A., (2009) “La dirección de centros escolares” en González M. T. (comp.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson Educación.
- Marturet, M., (2010) “El trabajo del director: la tarea, los compañeros, el proyecto y la norma”. En Socolovsky, T. (comp.) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de educación de Argentina.
- MINED, (2008) *Dirección escolar efectiva*, El Salvador, Ministerio de Educación.
- Morgan, G., (1990) *Imágenes de la organización*. Madrid, Ra-Ma.
- Nieto, J., (2009) “Perspectivas teóricas de la organización escolar” en González M. T. (comp.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson Educación.
- Potter, J., (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Remedí, E., (2004) “La intervención educativa” en *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa*. 28 de marzo al 2 de abril del 2004, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivas, J. (2003). “La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual” en *Revista Educar [En línea]* No. 31. Universidad de Málaga, disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31/0211819Xn31p109.pdf> [Accesado el 25 de Febrero de 2023]
- Rodríguez, G. et al., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Ruiz, J., (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Universidad de Deusto.
- Salamón, M. (1980) “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social” en *Perfiles Educativos* No. 8. junio 1980, Universidad Nacional Autónoma de México [Accesado el 19 de marzo del 2021].
- Santos, M. (1994) “Cultura y poder en la organización escolar” en Santos Guerra M. A., *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Málaga, Aljibe.
- SEP, (1980) *Manual de organización de la escuela de educación primaria*. México. SEP.
- SEP, (2019) *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. México. SEP.

- Simons, H., (2009) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Ediciones Morata.
- Stake, R. E., (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
- Taylor, S. y R. Bogdan, (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Teixidó, J. “Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos. Algunas implicaciones en la formación de directivos escolares” en Revista Textos y Materiales de Trabajo [En línea], Universidad de Girona, disponible en [http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/intervencion\\_directivos.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/intervencion_directivos.pdf) [Accesado el 20 de junio del 2021]
- Tyler, W., (1996) *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, Ediciones Morata.
- USICAMM, (2019) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. México. SEP.
- USICAMM, (2020) Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. México. SEP.