



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Rodríguez, Elsy

El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 231-239

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196008>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela

Managerial leadership in the micro hermeneutics school

Informe

Elsy Rodríguez

Becaria. Escuela de Doctorado
Universidad de Zaragoza - España
Rev_49@hotmail.com

Recibido: 13 de octubre de 2015 / Aceptado: 26 de julio de 2016

Resumen

El presente trabajo analiza de manera teórica la micropolítica de los centros para entender la singularidad en la organización escolar. La revisión bibliográfica efectuada permite concluir que si bien la pugna juega un papel importante en la arena política de las escuelas, esta se puede gestionar a través del liderazgo directivo, rol necesario pero no siempre asumible por los directores escolares. La reflexión en torno al tema pone el conflicto y el liderazgo como factores que influyen en el tejido social de una comunidad educativa. El primero es inherente a la dinámica diaria de toda organización, incluso la escolar; pues surge de la interacción entre las personas, cada una con ideologías y formas de leer la realidad de manera diferente; situación que da lugar a la diversidad de metas sobre las cuales hay que ponerse de acuerdo. Por tanto, la negociación que conduce a las partes a llegar a acuerdos, requiere el ejercicio de un liderazgo desde la función directiva para evitar la polarización de ideas y al final trabajar por el bien común. Es decir, el liderazgo en la función directiva juega un papel importante para impulsar el dialogo en los centros, para motivar a los miembros de la comunidad educativa a participar en futuros cambios en beneficio de todos y no de unos pocos y lograr consensos sin que esto suponga blindar la democracia.

Palabras clave: Micropolítica, conflicto, coaliciones, liderazgo, diálogo, acuerdos.

Abstract

In the present work, we analyze in a theoretical way the micropolitics of the centers for understand the singularity in the school organization. The literature review leads to the conclusion, that while the struggle comply an important role in the political arena of the schools, this can be manage through the executive leadership, it's a necessary role but not ever assumable by the school principals, on the other hand, the reflection around the issue put the conflict and leadership as a factor that influence in the social fabric of an educational community. The first is inherent in the daily dynamics of every organization, including the school, because emerges from the interaction between people, each one with ideologies and ways to read the reality in different way. Situation that gives rise to diversity of goals on which we must agree. Therefore, the negotiation that leads to the parties to reach agreement requires the exercise of a leadership from the management function to avoid polarization of ideas and eventually work for the common good. That is to say the leadership in the managerial function is an important role for promote dialogue in the centers, for motivate to the members of the educational community to participate in future changes, in benefit of all and not a few, and achieve consensus without this implying shield the democracy.

Keywords: Micro leadership, coalitions, conflict, dialogue, agreements.

Introducción

Los conflictos existentes en el centro escapan del control macro, y son los que ayudan a interpretar la política del lugar. Esta última, a modo de “cajón de sastre” (González, 1989, p. 114), contiene una gran diversidad de intereses entre sus protagonistas: profesores (para quienes el aula es su espacio de dominio), padres de familia con escasa representatividad y director como órgano de gobierno unipersonal con autoridad formal para la toma de decisiones junto a un equipo directivo, cuyos miembros suelen distribuirse el poder.

El análisis micropolítico de la escuela se basó en la consulta y después reflexión de algunas referencias bibliográficas de expertos (modernos y contemporáneos) que han escrito sobre el tema. Sin embargo, en la construcción del discurso se tomaron en cuenta los aportes más relevantes en coherencia con el desarrollo de la temática. Al analizar la literatura se deduce la existencia de consenso en cuanto a la necesidad de la práctica del liderazgo en la función directiva como instrumento positivo para gestionar los conflictos, acoger la diversidad de voces y permitir que estas sean escuchadas desde la jerarquía superior, pues la organización de los centros es piramidal y la autoridad es formal por imperativo legal. Por tanto, las escuelas no son organizaciones exentas de luchas de poder, ya que al ser una construcción social, la conforman personas con ideologías y metas distintas. En consecuencia, para lograr sus objetivos utilizan estrategias; una de estas es identificarse con sujetos afines y formar coaliciones en defensa de sus intereses (particulares o colectivos). Es así que Santos (2015) subraya que cada escuela es un mundo diferente, es único, está llena de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines, y las teorías generales no pueden explicar lo que ocurre en cada una. Por ello, es necesario analizar su actividad política, que se mueve entre conflictos y consensos. Esta dinámica refleja una “guerra de cada uno contra su vecino” (Hobbes, 1999b, p. 266), con el propósito de poseer y realizar todo aquello que considere

necesario, bueno y útil para su beneficio personal o el de la organización.

El término “micropolítica escolar” se conoce gracias a las aportaciones de Hoyle (1986), quien considera que todos los actores escolares participan de esa dinámica dialéctica a la que se refería Hobbes (1999b). Además, son la fuente de los conflictos en el centro. Esto ya fue demostrado en la investigación de Ball (1989) desarrollada en el contexto educativo anglosajón. El autor comprobó que los miembros de una organización escolar viven momentos de luchas causadas por la diversidad de metas, la desarmonía ideológica y los juegos de intereses. De tal manera que el conflicto no debe ser visto como una plaga que daña la comunidad escolar, sino más bien como un factor positivo, pues forma parte de la dinámica política en toda organización. Las aportaciones de este autor son el referente a la hora de analizar e investigar el tema.

La dinámica política escolar

La micropolítica permite conocer la singularidad organizativa de los centros, su cotidianidad y sus luchas reflejando un poder jerarquizado con poco espacio de participación democrática, lo que deriva en desigualdades, porque el fin último de sus individuos es conquistar dimensiones de poder de los unos hacia los otros (Jares, 1997; San Fabián, 2004). En palabras de Bernal (2014, p. 158):

El análisis micropolítico va a poner el acento en la dimensión política de la escuela o del nivel de organización [...] en donde aspectos como el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación han impregnado profundamente el estudio de la micropolítica escolar”.

Es decir, la micropolítica se define por características particulares de análisis, pues se produce esencialmente en las relaciones entre los diferentes grupos o individuos, ya que en las organizaciones hay fuerte carga ideológica y con diversos matices de valoración dando lugar a las discrepancias. Además, el concepto de conflicto al igual



que el concepto de dominio son puntos claves para comprender las organizaciones educativas. Esto es debido a la fragmentación de las personas y los grupos, pues cada uno de ellos actúan en defensa de sus intereses, situación que los avoca a la confrontación por posiciones contrapuestas, traducido en toma de decisiones políticas y no racionales, como comúnmente se cree (Bernal, 2006, Egido, 2006). En conclusión, en el análisis de la organización educativa se requiere poner énfasis en su estructura política; pues el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación proyectan un panorama de la escuela como centros de luchas, con reglas de juego complejas y diversas (Bernal, 2006).

Las políticas públicas constituyen el referente para la organización escolar. Por ello, Ball (1989) y Santos (1994) advierten que no se puede subestimar el peso y las determinaciones estructurales externas, y tampoco se debe malinterpretar su influencia en la dinámica social de las instituciones, ya que estas convierten la escuela en un ente paralítico dependiente, controlable y manipulable. Por tanto, como señala Bardisa (1997), los centros son sistemas de actividad política y un aparato del Estado, responsable de producción y reproducción ideológica. Esto conlleva a que los directores consideren que su única misión es cumplir las leyes y exigir a los demás su cumplimiento (Santos, 2015). Así pues, las ideas de jerarquía, democracia y coerción coexisten con cierta proximidad en los centros (Ball, 1989), pero ninguno de estos elementos son estables o decisivos en la estructura organizativa del centro.

Los integrantes de la micropolítica escolar, con independencia o no de la existencia de grupos formales, no pueden desligarse de esa dinámica, ya que dan sentido a la estructura (Bernal, 2004) y generan diversidad de voces, intereses, ideologías y posicionamientos. Parafraseando a González (1997), constituyen un elemento con el que hay que contar y trabajar en el centro, ya que sus protagonistas buscan su cohesión haciendo uso de sus propias estrategias.

El poder

El poder, elemento clave, integra la vida micropolítica del centro y atraviesa toda su estructura social (Foucault, 1979). Esta forma parte de las relaciones sociales, los instrumentos de producción y la implantación de las normas y reglas propias del ser humano (Rodríguez, 1995; Bardisa 1997).

En la micropolítica, el poder tiene diferentes matices y se revela a través de la capacidad de influencia de unos individuos sobre otros. Este se representa en la figura de un soberano cuyo papel consiste en mandar, frente a quienes deben obedecer. Aunque el director tenga mayor autoridad en la toma de decisiones, eso no significa que posea capacidad de liderazgo. El poder no siempre se da de arriba a abajo, sino que puede ir en cualquier dirección (Rodríguez, 1995; González, 1997). Igualmente, Bernal (2004) puntualiza que personas con un poder no formal pueden disponer de más influencia que quienes creen poseerlo por su jerarquía, lo cual motiva que el poder termine siendo disputado, y su reparto dependa de las habilidades, estrategias y recursos que utilicen sus participantes en la lucha por obtenerlo (Ball 1989; Rodríguez, 1995).

La estratificación del poder

La ideología técnico-empresarial ha jerarquizado el poder en los centros escolares que poseen una estructura piramidal, manifestándose en planteamientos de “idéntica adoración a un jefe”, a modo de estratificación social (Orwell, 1984, p. 213; Wieviorka, 2010). Por ello, el conflicto en los centros se genera a través del choque de tres coaliciones (bien sean explícitas o implícitas): la de los que controlan los altos puestos, los medios y los bajos. Estos tres grupos se encuentran integrados por un conjunto de personas organizadas en función de las distintas tareas que realizan, y están unidos por intereses comunes e individuales, con un reparto equívoco del poder y de la autonomía. De este modo se dibuja una desigualdad en el centro y se estancan los procesos democráticos.



El grupo de los altos cargos, órgano de gobierno del centro, organiza la escuela según los cánones oficiales en materia de educación, los cuales colocan al director en una posición única de autocracia admitida y reconocida por todos (poder formal), pero, al mismo tiempo, lo convierte en un instrumento más de la superestructura (Ball, 1989).

Santos (2015, p. 30) señala que “la administración puede desear que los directores sean su brazo armado en los centros, que sean meros gestores de la institución y simples garantes del cumplimiento de la normativa”. El mismo autor señala: “Cuando fui director de un colegio público en Madrid, me situé del lado de la comunidad. Esa posición me costó el puesto” (2015, p. 38).

Ante la situación planteada, se puede decir que el director se encuentra entre dos fuegos: como representante de la administración y también de la comunidad. Sin embargo, la primera representación suele tener mayor peso que la segunda, sobre todo en los casos en los que el Estado no se aleja del control del centro y las normativas son interpretadas como un instrumento destinado a disciplinar, vigilar y gobernar. Ante esta realidad, los conflictos se consideran algo “patógeno” (Ball, 1989, p. 30), debido a su relación con el poder y la coacción, cuando en realidad deberían ser la fuerza motriz de la vida social. Es decir, como algo que no debe ser visto como elemento negativo, destructivo o disociante. El conflicto, direccionado a través del liderazgo directivo incentiva el diálogo y logra consensos entre sus miembros favoreciendo así la cohesión institucional (Jares, 1997; Bernal, 2004).

El grupo de los que ocupan cargos intermedios, conformado por profesores (algunos con un poder informal, resultado del ejercicio de un liderazgo), también continúa bajo la influencia de los cánones de la cultura pública. En consecuencia, el profesor ocupa en el aula el lugar del jefe e impone una autoridad reconocida y aceptada por todos. Este, con sus normativas y sanciones, a través de las evaluaciones y los exámenes, utiliza un lenguaje político e ideológico, como “ritual de poder”

que controla y vigila (Rodríguez, 1995; Bardisa, 1997). Debido a esto, se puede generar una estratificación en el aula y, por extensión, el educador se convierte en otro instrumento político de organización y regulación de las relaciones sociales. Según Ball (1989), los pertenecientes a este grupo crean sus propias metas como identidad cultural del aula, unidas a las doctrinas personales del profesor. Sin embargo, en la mayoría de los casos estos objetivos no se encuentran articulados con los del centro, lo cual explica que resulte común encontrar enormes diferencias entre profesores del mismo departamento y profesores que comparten la misma asignatura.

El grupo de los que ocupan los niveles más bajos de la pirámide escolar, integrado por padres y estudiantes, es pieza clave en el organigrama funcional del centro. Al confundir libertad con sumisión y mansedumbre, legitiman la autoridad del director. El único modo de cambiar ese círculo vicioso es a través de una dirección con liderazgo, siempre que sea usado para incentivar en la comunidad educativa el empoderamiento de la democracia, de tal forma que posibilite debates amplios y participativos en la toma de decisiones para impedir que el poder sea patrimonio de pocos y pobreza para muchos (Pasquinelli, 1987, p. 48).

Como resultado de lo anteriormente expuesto, surge el siguiente interrogante: si la escuela como comunidad se organiza con los cánones de la cultura pública, ¿por qué sus miembros no pueden interferir en la elección de sus autoridades y participar en la construcción del perfil directivo que desean para la institución?

Por un lado, desde el planteamiento de Santos (2015), el director al representar de algún modo a la comunidad, debería ser elegido democráticamente, lo cual no impide, sino todo lo contrario, la necesidad de impulsar la formación de directores y que esta sea exigente y necesaria. Por otro lado, Bardisa (1997) subraya que el hecho de no involucrar al grupo de los situados en lo más bajo de la pirámide escolar en la elección de las autoridades académicas se debe al desconocimiento del funcionamiento del centro. Asimismo, la heterogeneidad, la dispersión y



la poca articulación de este grupo hacen difícil que se aborde con sus integrantes una campaña electoral que permita democratizar la elección de sus representantes. En consecuencia, el espacio de participación para esta colectividad es poco y en ocasiones nulo. En resumen, la estratificación “refleja las diferencias de poder y saber” (Santos, 1994, p. 21), dejando claro quién manda y quién debe obedecer. Las políticas en materia educativa ayudan a que la figura del director escolar sea la de una “persona con poder de imponer orden y sancionar” (Santos, 2015, p. 104).

Los conflictos ideológicos

Como señala Pasquinelli (1987), el poder está reglamentado por expectativas y papeles sociales, orienta procesos, adjudica derechos y espacios a los procesos democráticos. Asimismo, Wieviorka (2010) subraya que las políticas son una expresión de lo social, cultural y religioso, donde todo tiene que combinarse. Por tanto, siguiendo la tesis del autor, es en esta esfera donde las luchas tienen razones específicas de acción en relación con otros ámbitos de la vida social, ya que los elementos integrantes de las políticas educativas (social, cultural, religioso, étnico etc.) causan una diversidad ideológica que rompe con la coordinación de actividades y metas comunes, debido a una amalgama de credos.

Esta pluralidad de ideas está integrada por distintas doctrinas: la macro de tecnificación y desarrollo social, que busca resultados medibles y cuantificables; la micro, propia del centro, que resulta de la “cultura académica”, y que es definida por Pérez (1995, pp. 10-15) como un conjunto de contenidos destilados por la cultura pública para ser trabajados en la escuela. Por ello:

Una ideología de la enseñanza incluye una caracterización de la sociedad, del papel y funciones de la educación en el contexto social, incluyendo supuestos hasta en el carácter de las tareas que deben realizar los profesores; habilidades, técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas; así

como criterios para evaluar el rendimiento de los alumnos y los profesores (Ball, 1989, p. 31).

Por último, a esta batalla doctrinal se unen las ideologías propias de sus protagonistas, que incluyen una serie de factores que se relacionan entre sí: la imagen de la enseñanza que se forman los profesores cuando se es alumno, las orientaciones cognitivas, la ideología que se recibe en la formación profesional, las experiencias obtenidas en la práctica y las concepciones del mundo social y político. Cada uno de estos factores son determinantes en la construcción del credo de cada individuo, pudiendo coincidir, o no, con los proclamados por la comunidad escolar (Sharp y Green, citado por Ball, 1989).

No obstante, el concepto de poder difiere al de autoridad. El primero es más activo, y flexible que el segundo (autoridad), ya que no es una posición, sino el resultado de un proceso, logrado mediante ejecución o la acción conjunta. Por tanto el conflicto es algo connatural a las organizaciones, en la cual, los enfoques racionalistas que ven en el conflicto una patología dejan de tener sentido, pues, no se busca su resolución, a cualquier precio, sino entenderlos, comprenderlos y manejarlos. Para Bernal (2014, p. 165) el conflicto es un síntoma de buena salud de los centros educativos, ya que estos ayudan a su mejora y crecimiento. Quiere decir que actúan como instrumento de transformación y revitalizador de la organización. En consecuencia, al igual como sostiene el autor, “el conflicto está en el centro de la concepción micropolítica” (Bernal, 2014, p. 165). Sin embargo, no es caos, ni tampoco el estado natural de las relaciones, simplemente surge en las relaciones con los otros y sirve para mejorar y avanzar.

Por consiguiente, el resultado de toda una amalgama de ideología son los conflictos, en la cual cada uno de sus miembros tratará de defender su posición de manera aislada o agrupada. Sin embargo, los directores escolares que ejercen su función con liderazgo buscarán estrategias que permitan converger toda esa diversidad de metas en un proyecto común de centro. Este liderazgo directivo deberá ser crítico, participativo e institu-



cionalizado con capacidad de influencia positiva en los otros, pues es capaz de gestionar diferentes formas de poder hacia objetivos e intereses colectivos y no individual.

Coaliciones para asegurar el poder

Partiendo de los postulados de Wiewiorka (2010), los conflictos no son una confrontación entre enemigos, sino una relación entre oponentes. Las coaliciones representan esa oposición, donde sus integrantes no están unidos por lazos de sangre, sino por intereses comunes o particulares (Orwell, 1984). Estas suelen arrastrar a los miembros situados en lo más bajo de la pirámide escolar, debido a su escasa representatividad y participación en la toma de decisiones, lo que los hace proclives a formar alianzas para alcanzar acuerdos que, en su totalidad, son de beneficio colectivo (Bardisa, 1997). El único modo de modificar esa situación es a través del ejercicio del liderazgo responsable por parte del director.

El diálogo, la negociación y la búsqueda de pactos

Diálogo para llegar a los acuerdos

El diálogo es importante para alcanzar acuerdos que permitan la toma de decisiones de cara a lograr una colaboración sin la existencia de un vencedor. Al respecto Rodríguez (1995) señala, que el diálogo es esencial en este proceso porque encamina a los individuos hacia el entendimiento. Según Jares (1997), el diálogo es imperiosamente necesario para la resolución de conflictos. En esta misma línea Hargreaves (1996) sostiene, que lo mejor en las organizaciones es no evadir los conflictos, sino dialogar sobre ellos dentro de un proceso sincero y ético, propio de sociedades democráticas, donde los sujetos puedan lograr objetivos comunes dentro de un abanico de posibilidades.

Santos (2004) manifiesta que al existir grupos cerrados que no se abren al debate, se rompen

los puentes del diálogo y se dificulta el intercambio de las interpretaciones. No obstante, esto no debería representar un obstáculo para la democracia y hacer de cada escuela una comunidad con visión y misión de conjunto a través del ejercicio de un liderazgo directivo participativo que influya de manera positiva en los procesos de diálogos, pues dirige su atención hacia la colaboración y el compromiso de los miembros de la comunidad escolar, a través de la comunicación abierta, el consenso, la autonomía del profesorado, abriendo la posibilidad a que todos participen en la toma de decisiones, así como en la generación y despliegue de una visión compartida (Arbués, 2012).

Negociación

La escuela como organización se enfrenta a un conjunto de exigencias y expectativas, tanto internas como externas, que conducen a sus miembros a la confrontación. Por tanto, la negociación, parafraseando a Lorenzo (2011), es la mejor herramienta para buscar una salida salomónica a los conflictos. Sin embargo, el autor puntualiza que se debe diferenciar entre las negociaciones competitivas y las colaborativas. Las primeras, con las que comúnmente se convive en el interior de los centros, aluden a la confrontación y la despreocupación por el otro, porque lo importante es que exista un vencedor y un vencido. Las segundas persiguen la satisfacción de ambas partes, con el compromiso de colaborar todos en beneficio del centro.

Inicialmente, la negociación permite a la organización alcanzar intereses comunes o que la coalición dominante imponga las suyas. En este escenario, la política de la escuela resulta agitada, se mueve a un ritmo acelerado y mide el pulso del contrario: la influencia de un buen líder, por lo general, ajeno a la pirámide jerárquica y la autoridad del director que busca el cumplimiento de las políticas educativas. Es el momento de los pactos, de las agendas ocultas, del intercambio y del trueque. También es el momento del entendimiento mutuo que, pese a la amalgama ideológica, hará que se alcancen acuerdos que deriven en un buen



clima institucional (Santos, 1995; Bardisa, 1997; González, 1997).

Búsqueda de pactos

Llegar a acuerdos no supone que todos tengan derecho a todo. Hay que flexibilizar posturas y buscar un bienestar común, donde el poder se utilice para lograr intereses colectivos y las decisiones no se impongan. Es importante que estas constituyan un orden democrático capaz de evitar que se alcancen pactos perversos de interés particular a expensas de otros (González, 1997; Bernal, 2004). Por tanto, los acuerdos suponen una autoeliminación voluntaria de algunas libertades, lo que incluye una renuncia compartida de autonomía. Así pues, aunque el director ostente el mayor poder, autoridad y responsabilidad, no tiene necesariamente que decidirlo todo, pero sí debe escuchar a todas las partes para facilitar la fluidez de ideas: aquellas que estén bien debe apoyarlas y las que estén mal reconducirlas con habilidad, sin cerrar puertas, dejando claro el objetivo del centro y asegurando la participación (Hobbes, 1999a).

Importancia del liderazgo para llegar al consenso

El director es el jefe y tiene un poder legal que le concede autoridad (Ball, 1989). Cuando ese poder lo ejerce sin liderazgo, tal y como subraya Pasquinelli (1987), está condenado a no ser escuchado ni obedecido. En tanto que él, como representante de la administración, tiene como objetivo obtener de cada uno de los miembros del centro el máximo rendimiento profesional en cuanto a tareas y funciones, para alcanzar metas y, de esta manera, ganar prestigio y salvaguardar su estatus ante la administración.

Para buscar la solución a los conflictos es fundamental el liderazgo del director. Con ello se motiva la participación y el uso por parte de los actores del centro de su derecho a opinar, como único medio de que surjan los acuerdos y se asuman responsabilidades. Esto no supone

la manipulación de las personas que integran la comunidad educativa con intereses particulares, ya que su papel es el de mediador. Además, el liderazgo es decisivo para mantener y potenciar optimismo en el centro. Este actúa como brújula que direcciona el timón y asegura el camino que se debe seguir (Santos, 2015).

Un liderazgo también puede ser patógeno si es ostentado por aquellos que poseen conocimiento, información y pueden moverse bien en las redes de relaciones. Con ello, monopolizan el poder o imponen una ideología susceptible de bloquear los procesos de participación (Bardisa, 1997; Bernal, 2004). En este sentido, tal y como señala Salvador (1995), el buen liderazgo debe fomentar la equidad, la valoración del talento humano, la incentivación de la creatividad de sus miembros y la orientación del centro hacia el crecimiento y la transformación de su realidad. Asimismo, todo director debe trabajar para que su liderazgo sea reconocido y valorado desde la igualdad y no por imposición. Es por ello que siguiendo los postulados de Blase y Kirby (2013) el director líder para favorecer la participación de la comunidad educativa debería:

1. Gestionar el consenso para conocer la capacidad de compromiso de las personas con los procesos que desarrolla la comunidad educativa. Por tanto, el poder y la responsabilidad son conceptos que deben discutirse ampliamente y llegar a cierto acuerdo para obtener la colaboración de los demás.
 2. Fomentar la participación de las personas a través de la delegación de responsabilidades a personas dispuestas a asumirlas, siempre que cuenten con los conocimientos, y competencias para adjudicarse. Además, brinda oportunidad a los demás para que desarrollen dichos conocimientos y competencias.
 3. Fomentar mecanismos formales de participación que permitan la implicación de la comunidad educativa en la gestión del centro.
- Por último, el liderazgo para el fomento de la participación de la comunidad educativa no solo espera buenos resultados, al contrario, el



líder es un motivador de las personas para mejorar de manera eficaz la toma de decisiones, para valorar y respetar las decisiones tomadas de forma colectiva, pues se identifica como miembro de un equipo de trabajo y no como una autoridad formal, por ello, comparte la responsabilidad con los demás participantes de la comunidad educativa y hace que los acuerdos sean vinculantes, aplicables y con sentido a la mejora escolar.

Finalmente, se puede considerar que la vida política de la escuela es un movimiento cíclico de confrontación y de diálogo. Este se halla definido por sus momentos de confusión y estabilidad, lo cual no equivale a una guerra sin cuartel (Bernal, 2004), porque, como subraya Hobbes (1999a, p. 18), “resulta odioso tanto luchar contra algo como no llegar a un acuerdo”, a pesar de que esto ayuda a definir la cultura escolar. Sin embargo, no podemos olvidar el liderazgo como elemento característico de un director. Este le permite abrir espacios que garanticen el pleno ejercicio democrático en la toma de decisiones, aunque no todos finalizan conforme a los acuerdos alcanzados. Igualmente, los conflictos permiten conocer la vida política de los centros; estos últimos no son edenes de paz perpetua, porque “es imposible que no se muestre o se sienta alguna vez odio, desprecio o desacuerdo por algo” (Hobbes, 1999a, p. 18), si bien tampoco son un campo de batalla.

Consideraciones finales

La micropolítica escolar es el escenario donde el poder adopta diferentes contrastes y toma distintas direcciones. Esto da sentido a su dinámica social y advierte que la escuela, como cualquier otra organización, es un centro político de juegos de intereses, ambiciones frustradas, alianzas creadas y acuerdos destruidos, donde la lealtad puede ser traicionada y al mismo tiempo confundida con la sumisión.

Los centros escolares son fiel reflejo de la sociedad, pues están envueltos en un armazón de conocimiento e influencia política que otorga poder, donde la desigualdad por la estratificación

de autoridad continúa perpetuándose. Esto origina un juego entre favorecidos y desfavorecidos, privilegiados y excluidos, interesados y carentes de interés, conformistas y rebeldes, fuertes y débiles; encarnado en una comunidad como la escuela (Ball, 1989).

Los conflictos no solucionados en cualquier organización son cancerígenos. La no búsqueda de acuerdos impide la cohesión entre sus protagonistas. La cohesión se genera cuando las partes, sin imposición, construyen proyectos con visión y metas comunes. Para que ello suceda, es necesario un liderazgo en la acción directiva que motive, impulse y cree canales de participación y debate social.

Referencias bibliográficas

- Arbués, I. (2012). Liderazgo escolar e influencias del asociacionismo, Recuperado del sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932732.pdf>. *Fórum Aragón*, 5, pp. 6-9.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Micropolítica*, 15, 13-52. Iberoamericana de Educación.
- Bernal, J. (2004). La micropolítica: Un sentimiento. *Organización y gestión educativa. OGE*, 4, 11-15. Fórum de Administradores de la Educación.
- (2006). *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, pp. 141-165.
- (2014). “La escuela como organización compleja, un espacio de negociación y conflicto”. *Organización de los Centros Educativos. LOMCE y Políticas Neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Blase, J. y Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Egido, I. (2006). “El director escolar: Modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en supervisión educativa*. Revista de la asociación de inspectores de educación en España. Núm. 4. pp. 1-10. Recuperado del sitio web: <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/issue/view/23>.



- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2da ed). Madrid: La Piqueta.
- González, M. (1997). La micropolítica escolar: Algunas acotaciones. *Profesorado*, 1(2), 45-54.
- _____. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- Hobbes, T. (1999a). *El ciudadano*. Valladolid: Trotta.
- _____. (1999b). *El Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Micropolítica de la Escuela*, 15, 53-72. Monográfico. Iberoamericana de Educación.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Orwell, G. (1984). 1984. Barcelona. Destino.
- Pasquinelli, C. (1987). Poder Sin Estado. *Poder y Control*, 1, 39-57. Hispano-Latinoamericana de disciplinas sobre el control social.
- Pérez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber: La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar. *Teoría de la educación*, 7, 163-181. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Salvador, F. (1995). Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En: *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 213-238). Alcoy: Marfil.
- San Fabián, J. (2004). ¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir poder? *Organización y gestión educativa OEG*, 4, 10. Fórum de Administradores de la Educación.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- _____. (2004). La micropolítica desde dentro de la escuela. *Organización y gestión educativa, OEG*, 4, 17-21. Fórum de Administradores de la Educación.
- _____. (2015). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.
- Wieviorka, M. (2010). El conflicto social. *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, France: Sociopedia*. isa, pp. 1-10 doi: 10.1177/205684601056.

