

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>

Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela

School Management Micropolitics and School Leadership

Elsy Rodríguez Revelo¹
Universidad de Zaragoza
Facultad de Ciencias de la Educación
Zaragoza, España
Rev_49@hotmail.com

Recibido: 6 octubre 2015 **Aceptado:** 22 setiembre 2016 **Corregido:** 14 octubre 2016

Resumen: *El presente trabajo analiza la micropolítica de la escuela para conocer la organización de cada centro en particular, así como los conflictos que se generan entre sus miembros. En este escenario, el liderazgo directivo cobra mayor importancia, pues permite fomentar el diálogo y la búsqueda de consensos. Esta dinámica política guarda estrecha relación con la estructura macro de orden jerárquico, racional y lineal. Por lo tanto, estudiarla supone llegar al núcleo de la vida institucional, develar los motivos ocultos que originan sus conflictos, descubrir su base constitutiva, sus juegos de intereses y la manera en que el poder se nutre bajo el paraguas de las normativas y es matizado por sus protagonistas. No obstante, las luchas de poder por intereses comunes o particulares dan lugar a la formación de grupos o coaliciones en defensa de sus objetivos. Considerando lo expuesto, el objetivo de este texto es presentar un breve ensayo como resultado de una revisión bibliográfica relacionada con el tema en cuestión (liderazgo y micropolítica). Esta misma se confronta con opiniones, presentadas a modo de ejemplos empíricos, de miembros de la comunidad educativa de tres centros públicos de la ciudad de Zaragoza (España), obtenidas a través de entrevistas etnográficas. Este grupo heterogéneo consta de: tres directores, tres profesores, tres padres de familia, un jefe de estudios y tres estudiantes. La confrontación de criterios entre las fuentes consultadas y los juicios de los sujetos informantes revelan que el liderazgo del director, en caso de existir, juega un papel importante para impulsar el diálogo en los centros educativos, ya que el líder actúa como dinamizador de la participación y como mediador en la búsqueda de consensos entre distintas posturas en beneficio colectivo, sin que esto suponga, para el director escolar, perder auctoritas y potestas.*

Palabras claves: *Micropolítica, conflicto, coaliciones, liderazgo, diálogo, acuerdos.*

Abstract: *This work analyzes the micropolitics of the school to know the organization of each particular center, as well as the conflicts that arise among their members. In this stage, the executive leadership takes most important role, because it allows dialogue to foster and the quest of consensus. This political dynamic save close relation with the macro structure hierarchical, rational and linear order. Therefore, studying will help to reach the core of the constitutional life, revealing the hidden motives that cause conflicts, discovering its constitutive basis, their interest games and the way that the power is nourished under the umbrella of the regulations and is tempered by its protagonists.*

1 Elsy Rodríguez Revelo fue directora de una escuela pública en la ciudad de Guayaquil (Ecuador). Actualmente está realizando su doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en calidad de Becaria. Su principal línea de investigación se ha centrado en la función directiva y la importancia del liderazgo en los centros públicos.

However, the struggles of power for the common or particular interest allows the formation of groups or coalitions in defense of their objectives taking this into account, the object of this word paper is to present a short essay as a result of a bibliographic review related to the subject matter (leadership and micro). The same that its comforted with opinions, presented as empirical examples of members of the educational community of three central publics of the Zaragoza (Spain) city, obtained through ethnographic interviews. This heterogeneous group consists of three directors, three teachers, three parents, a head of studies and three students. The confrontation of views between the sources consulted and the judgments of the informants reveal that the leadership of the director, if there, plays an important role in promoting dialogue in schools role as the leader acts as a catalyst for participation and as mediator in the search for consensus between different positions in collective benefit, without these poses to the school principal lose auctoritas and potestas.

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

Introducción

Los conflictos existentes en el centro, de manera oculta (Santos, 1994), escapan del control macro, y son los que ayudan a interpretar la política del centro; esta última, a modo de “cajón de sastre” (González, 1998, p. 114), contiene una gran diversidad de intereses entre sus protagonistas: docentes, para quienes el aula es su espacio de dominio, padres y madres de familia con escasa representatividad, y director o directora como órgano de gobierno unipersonal con autoridad formal para la toma de decisiones, junto a un equipo directivo cuyos miembros suelen distribuirse el poder.

Asimismo, el análisis micropolítico ha permitido confrontar, por un lado, la bibliografía existente sobre el liderazgo del sujeto director desde la dialéctica de la micropolítica de los centros educativos y, por otro lado, las opiniones recogidas a través de entrevistas en profundidad, realizadas en un grupo heterogéneo, formado por tres directores y directoras, tres docentes, tres padres o madres de familia, un jefe de estudios y tres estudiantes de tres centros públicos de la ciudad de Zaragoza (España).

Por tanto, el propósito de este ensayo no solo consiste en cruzar la información teórica sobre liderazgo y micropolítica escolar, sino que, además, pretende contrastarla con los diversos ejemplos empíricos expuestos por los actores educativos, pues ellos son los que participan de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (dirección, profesorado, estudiantes, familia). En consecuencia, este cruce de información (teoría y hechos extraídos de la vivencia diaria de los sujetos) ha permitido percibir lo positivo del ejercicio del liderazgo de la dirección y las estrategias y recursos que utilizan los miembros de una comunidad educativa en su dinámica diaria (Hoyle, 1986) para la búsqueda de consensos, porque cada escuela es un mundo diferente, es única, está llena de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines, y las teorías generales no pueden explicar lo que ocurre en cada una (Santos, 2015). Por ello, si queremos lograr escuelas democratizadas, 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” se conoce gracias a las aportaciones de [Hoyle \(1986\)](#), quien considera que todos participamos de esta dinámica y es la fuente de los conflictos en el centro. [Ball \(1989\)](#), por su parte, lo analizó con posterioridad. Su investigación, en el contexto educativo anglosajón, demostró que sus miembros viven momentos de luchas, causadas por la diversidad de metas, la desarmonía ideológica y los juegos de intereses. En este escenario, el conflicto no es patógeno, sino que forma parte de su dinámica política. Las aportaciones de este autor son el referente a la hora de analizar e investigar este tema. Sin embargo, en los últimos años, [González \(1997; 1998\)](#), [Bardisa \(1997\)](#), [Jares \(1997\)](#), [Santos \(1994\)](#) y [Bernal \(2004\)](#), entre otros, han realizado importantes aportaciones al respecto.

1. La dinámica política escolar

La micropolítica permite conocer la singularidad organizativa de los centros, su cotidianidad y sus luchas. Todo ello, con influencia ideológica técnico-empresarial, que refleja un poder jerarquizado con poco espacio de participación democrática, lo que deriva en desigualdades ([Jares, 1997; San Fabián, 2004](#)), ya que el fin último de sus integrantes es conquistar dimensiones de poder de unas personas hacia las otras.

Las políticas públicas constituyen el canon para la organización escolar. Por ello, [Ball \(1989\)](#) y [Santos \(1994\)](#) advierten que no pueden subestimarse 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 la producción y de su reproducción ideológica. Esto conlleva que los cuerpos directores consideren que su única misión es conocer de las leyes, cumplirlas y exigir a las demás personas su cumplimiento ([Santos, 2015](#)). El primer director entrevistado lo ejemplifica, al mencionar: “Nosotros nos ceñimos a la ley y la tenemos muy clara; no hacemos nada contrario a la normativa; como directores debemos tener un conocimiento muy estricto de la misma y, dentro de nuestro pequeño margen de maniobra debemos saber interpretar las políticas educativas”.

Así pues, las ideas de jerarquía, democracia y coerción están obligadas a coexistir con cierta proximidad en la dinámica diaria de los centros ([Ball, 1989](#)), pero ninguno de estos elementos es estable o decisivo en la estructura organizativa del centro, pues la escuela como organización está débilmente articulada y no siempre existirá cohesión o sincronización entre sus diferentes estructuras, sin que por ello deje necesariamente de funcionar. Sin embargo, el hecho de no propiciar esta cohesión puede avocar a una realidad en la que una disparidad de metas ralentice la transformación positiva de los centros educativos. Un ejemplo acerca de la incidencia de la disparidad de objetivos es manifestado por el director del segundo centro entrevistado al testimoniar como, por un lado, el profesorado considera que el acercamiento afectivo de la autoridad del plantel a través de proyectos (aulas felices y grupos interactivos), lo ayudan a implicarse emocionalmente y alejarse de un perfil formal; mientras, por otro lado, el director considera la afectividad y el trabajo de las emociones como algo secundario y no tan influyente en la transformación del centro, argumentando que la normativa bien ejecutada genera resultados positivos. Por tanto, ambos colectivos trabajan en un mismo centro desde expectativas diferentes.

Los integrantes de la micropolítica, con independencia o no de grupos formales, no pueden desligarse, ya que dan sentido a la estructura (Bernal, 2004; González, 1997) 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. Sus protagonistas buscan su cohesión haciendo uso de sus propias tácticas, por ejemplo, una de esas estrategias la vemos reflejada en el siguiente párrafo: “El proyecto global de centro con los subproyectos fue la única manera que encontramos para trabajar en equipo, porque debe ser asumido por todos; no todos se implican, pero contamos con un número elevado que sí lo hace” (segundo director de centro público entrevistado). En consecuencia, al existir una oposición, se generan luchas, por tanto, quien está a cargo de la dirección, como buen o buena líder, tiene que ser un sujeto muy previsor y tratar de buscar consensos. “Nosotros debemos adelantarnos a los hechos, estar ahí para quemar el fuego y evitar conflictos mayores”, concluye una directora de centro público. Esto demuestra lo puntualizado por Wieviorka (2010), al señalar que el grado de integración de una sociedad depende de la capacidad de prevenir o minimizar los conflictos sociales.

1.1 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 (Bardisa 1997; Rodríguez, 1995).

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 sujeto director tiene mayor autoridad en la toma de decisiones, eso no significa que posea capacidad de liderazgo. Quiere decir, que el poder no siempre se da de arriba a abajo, sino que puede ir en cualquier dirección (González, 1997; Rodríguez, 1995). Igualmente, Bernal (2004) puntualiza que personas con un poder no formal (liderazgo) pueden disponer de más influencia que quienes creen poseerlo debido a su jerarquía. De este modo, el poder termina siendo disputado, y su reparto dependerá de las habilidades, estrategias y recursos que utilicen sus participantes en la lucha por obtenerlo (Ball, 1989; Rodríguez, 1995).

1.2 La estratificación del poder

La ideología técnico-empresarial ha jerarquizado el poder en el centro, con una estructura piramidal de “idéntica adoración a un jefe”, a modo de estratificación social (Orwell, 1984, p. 213). Por ello, el conflicto en los centros se genera debido al choque de tres coaliciones, las cuales son producto de una clasificación: el grupo de los altos mandos, 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 mandos altos, órgano de gobierno del centro, organiza la escuela según los cánones oficiales. Este, en materia de educación, coloca al ente director en una posición única de autocracia admitida y reconocida por todo el resto (poder formal), pero, al mismo tiempo, lo convierte en un instrumento más de la superestructura (Ball, 1989).

La primera directora entrevistada puntualiza que “la norma marca a un director con mucho más poder de decisión como figura única”. En consecuencia, será representante, de la macropolítica más que de la comunidad escolar; de hecho, 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 acota: “Cuando fui director de un colegio público en Madrid, me situé del lado de la comunidad. Esa posición me costó el puesto” (Santos, 2015, p. 38). Frente a esto, la tercera directora de un centro público expresa que, en ocasiones, es cierto que las leyes son un encochado de exigencia con poca autonomía para el ejercicio director. Sin embargo, ella señala que no puede verse esto como impedimento y no luchar por la mejora y el cambio educativo. De ahí que un padre y un profesor, de este mismo centro, ponen de ejemplo el liderazgo de la directora. Ellos la describen como una líder en la comunidad educativa que ha logrado cohesionar y emprender proyectos comunes. En conclusión, un director o directora puede someterse a la normativa de manera ciega y sin reflexión de los pros o los contras o, por el contrario, buscar sus entresijos (espacios de autonomía) y trabajar por el bien común.

Ante la situación planteada, se puede decir que la figura que dirige se encuentra entre dos fuegos: como representante de la administración y también de la comunidad. Sin embargo, lo primero tiene mayor peso que lo segundo, porque el Estado no se aleja del control del centro, las normativas son el instrumento de este para 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, y por ello, difieren de la idea de sociabilidad. Igualmente, Wieviorka (2010) subraya que los seres humanos son sociables y capaces de oponerse y luchar entre sí, porque los conflictos son la fuerza motriz de la vida social, algo que no debe ser visto como elemento negativo, destructivo o disociante; sin duda estos conflictos, direccionados a través del liderazgo directivo, incentivan el diálogo y logran consensos entre sus miembros, favoreciendo así la cohesión institucional (Bernal, 2004; Jares, 1997).

El grupo de los medios, conformado por docentes (una parte con un poder informal, resultado del ejercicio de un liderazgo), también continúa con la influencia de los cánones de la cultura pública. En consecuencia, en las aulas, el profesorado, ocupa el lugar de jefatura e impone una autoridad reconocida y aceptada por la totalidad. “La autoridad del aula la tiene el profesor”, concluye la tercera directora entrevistada de un centro público. El profesorado, con sus normativas y sanciones, a través de las evaluaciones y los exámenes, utiliza un lenguaje político e ideológico, como “ritual de poder”. En tal sentido, el profesorado también disciplina, controla y vigila (Bardisa, 1997; Rodríguez, 1995). Esto puede generar una estratificación en el aula entre débiles y fuertes y, por extensión, quien educa será otro instrumento macropolítico de organización y regulación de las relaciones sociales. Un ejemplo es el hecho de que, en el segundo centro entrevistado, un profesor se considerase “el sargento”. Pues el conflicto es visto como algo cancerígeno que daña la convivencia del aula, de manera que los castigos responden a esta concepción, en consecuencia, estos tendrán un carácter poco educativo y más sancionador.

Este grupo de los medios también crea sus propias metas como identidad cultural del aula, con gran influencia de la ideología macro, unidas a las doctrinas personales del profesorado (Ball, 1989). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los objetivos de la institución educativa no se encuentran articulados con las necesidades reales que tienen los diferentes grupos (familias, estudiantes, docentes...), de ahí que resulte común encontrar enormes discrepancias entre profesores y profesoras del mismo departamento y quienes comparten la misma asignatura (Ball, 1989).

El grupo de los bajos, integrado por padres, madres y estudiantes con nula participación, es pieza clave en el organigrama funcional del centro. Si bien confunden libertad con sumisión, y mansedumbre con posibilidad de diálogo, legitiman la autoridad del sujeto director. El ejemplo expuesto por la primera directora entrevistada subraya que: “los padres son muy piramidales, depositan todo el poder en la persona del director, para que este decida y actúe”. De la misma forma, el estudiantado reconoce un deber de obediencia que legitima la organización piramidal como instrumento de control y al director o directora como perfil de autoridad suprema.

Los grupos de estudiantes aprueban esta estructura piramidal, y mencionan que quien ejerce la dirección “está para controlar y vigilar. Su mandato es legítimo, por ser el de mayor jerarquía. Por eso no le podemos negar nada”. En consecuencia, el personal directivo con liderazgo debe 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 sujetos y pobreza para muchos (Pasquinelli, 1987).

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?

Desde el planteamiento de Santos (2015), el director o directora, al representar de algún modo a la comunidad, debería elegirse democráticamente. Según el autor, esto daría lugar a impulsar su formación, y que esta sea exigente y necesaria. No obstante, Bardisa (1997) subraya que el hecho de no involucrar al grupo de los bajos en la elección de sus autoridades se debe al desconocimiento del funcionamiento del centro. Asimismo, la heterogeneidad, la dispersión y la poca articulación del grupo de los bajos hacen difícil que se aborde con sus integrantes una campaña electoral que permita democratizar la elección de sus representantes. Igualmente, los padres y madres participantes de las entrevistas no están de acuerdo con un sufragio para elegir a sus entes directivos. Consideran que esto es responsabilidad de la administración. Sin embargo, reclaman espacios de participación donde sus opiniones sean valoradas y tomadas en cuenta. “No creo merecer que simplemente se nos consulte y que, al final, el director sea quien decida y estampe su firma” (padres entrevistados en un centro público). En consecuencia, el espacio de participación para esta colectividad es poco y en ocasiones nulo, pues todo queda en discursos e intenciones retóricas por parte de los altos y los medios (Bardisa, 1997). Un ejemplo, es el carácter consultivo que le otorga la normativa (LOMCE, 2013) al Consejo Escolar, en la cual democratizar las decisiones va a depender de la voluntad del ente director, pues la ley le ha otorgado absoluto poder en la toma de decisiones.

En resumen, la estratificación “refleja las diferencias de poder y saber” (Santos, 1994, p. 21), deja claro quién manda y quién debe obedecer; así lo ejemplifica el tercer director entrevistado: “Como director, hay que dejar claro cuál es el decreto de funciones y obligaciones, y si no puede cumplir, que deje su hoja de funcionario”. Igualmente, la primera directora entrevistada señala: “La ley me da potestad completa para ubicar a cada profesor donde crea conveniente y esto es un arma peligrosa porque debes imponer tu autoridad”. Esto demuestra que la función directiva es una instancia de vigilancia y control. Las políticas en materia educativa ayudan a que su figura sea la de “persona con poder de imponer orden y sancionar” (Santos, 2015, p. 104). Esto revela la superioridad de unas personas sobre otras, algo que también comenta el primer director de centro público entrevistado: “Las políticas generales en materia educativa dejan brechas para la desigualdad; algunos directores en vez de cerrarlas las abren más”, de lo que deducimos que la presencia de un liderazgo puede favorecer el desarrollo de acciones que fomenten la participación, así como paliar algunos sesgos generados a causa de las normativas.

1.3 Los conflictos ideológicos

Como señala Pasquinelli (1987), el poder está reglamentado por expectativas y papeles sociales, orienta procesos, y adjudica derechos y espacios a los procesos democráticos. Asimismo, Wieviorka (2010) subraya que las políticas son una expresión de lo social, lo cultural y lo religioso, en la que todos estos elementos aparecen imbricados. 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. Los elementos integrantes de las políticas educativas (social, cultural, religioso, étnico etc.) originan el despliegue de una diversidad ideológica que rompe con la coordinación de actividades y metas comunes.

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 y 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, lo que incluye una serie de factores que se relacionan entre sí: la imagen de la enseñanza creada sus docentes cuando son estudiantes, 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 es determinante en la construcción del credo de cada individuo; estos pueden coincidir o no con los proclamados por la comunidad escolar (Sharp y Green, citado por Ball, 1989). En consecuencia, de toda esta amalgama se generan conflictos, y cada uno de sus miembros tratará de defender su posición de manera

aislada o agrupada. Sin embargo, el sujeto director, como líder, debe buscar estrategias que permitan converger toda esta diversidad ideológica en un proyecto común de centro.

1.4 Coaliciones para asegurar el poder

Partiendo de los postulados de [Wieviorka \(2010\)](#), los conflictos no son una confrontación entre sujetos enemigos, sino una relación entre oponentes. Las coaliciones representan esa oposición, donde sus integrantes no se unen por lazos de sangre, sino por intereses comunes o particulares ([Orwell, 1984](#)). Estas, en su mayoría, arrastran al grupo de los bajos, 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](#)). Sin embargo, los bajos suelen ser utilizados por los altos y los medios para sus intereses particulares. Por tanto, el ejercicio de un liderazgo por parte del ente director debe incentivar la participación de estos grupos en la dinámica política del centro y de esta manera evitar su manipulación.

2. El diálogo y la negociación para la búsqueda de pactos

2.1 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 una persona vencedora. 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.

El diálogo es analizado por [Santos \(2004\)](#) como fuente para comprender la micropolítica; el autor sostiene 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 ni para hacer de cada escuela una comunidad con visión y misión de conjunto. Así lo ejemplifican los sujetos directores entrevistados al subrayar que, a pesar de la creación de un buen ambiente de trabajo, pueden existir discrepancias; afirman tenerlas y las consideran enriquecedoras desde el respeto. Sin embargo, puntualizan que, en esta dinámica social y política del centro, existen personas con las que no se logran comunicar tan a fondo; estas, al final, constituyen la oposición a la dirección.

3. 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 la otra persona, porque lo importante es que exista quien venza y quien sea vencido o vencida. Las segundas persiguen la satisfacción de ambas partes, con el compromiso de colaborar 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. Es el momento de los pactos, de las agendas ocultas, del intercambio o trueque, ya que se utilizan bienes o comodidades que tienen los sujetos opositores: desplazamiento, control de información, control de reuniones y división de reglas, como posibles herramientas de negociación. No obstante, también es el momento del entendimiento mutuo que, pese a la amalgama ideológica, puede desembocar en acuerdos que deriven en la mejoría del clima institucional a través del despliegue de un buen liderazgo directivo ([Bardisa, 1997](#); [González, 1997](#); [Santos, 1995](#)).

3.1 Los acuerdos

Llegar a acuerdos no supone que todo el grupo tenga derecho a todo. Hay que flexibilizar posturas y buscar el 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 del resto ([Bernal, 2004](#); [González, 1997](#)). Por tanto, los acuerdos suponen una autoeliminación voluntaria de algunas libertades, lo que incluye una renuncia compartida de autonomía. Así pues, como señalan los sujetos directores entrevistados de los centros públicos, aunque la figura de dirección ostente el mayor poder, autoridad y responsabilidad, no tiene, necesariamente, que decidirlo todo. Según los testimonios, debe escuchar a todas las partes para facilitar la fluidez de ideas, apoyar aquellas que estén bien, y reconducir con habilidad aquellas que estén mal, sin cerrar puertas, dejando claro el objetivo del centro y asegurando la participación ([Hobbes, 1999a](#)). Siguiendo a [Mindell \(2014\)](#), el sujeto director no puede tener una visión pobre del centro que dirige, tampoco incapacidad para comprender a los otros y mucho menos tratar de solucionar los conflictos a su manera, ya que solo conseguirá atascarlos, eternizarlos y permitir que condicionen la vida de la comunidad educativa. En cambio, el director o directora con estrategias adecuadas y haciendo uso de su liderazgo negocia y da voz a quienes están en desventaja, pues en palabras de [Mindell \(2014, p. 39\)](#) “cuanto más débil es su conciencia de rango, más violenta es la reacción que provoca en el grupo que se siente sin poder». Quiere decir, que en su función de líder protege a quien ostente menos poder para evitar la marginación dentro de la comunidad escolar.

La posibilidad de alcanzar acuerdos democráticos, aun cuando la normativa deposite la toma de decisiones en el ente director, se ejemplifica claramente en la experiencia de los centros estudiados. En el primero, la directora escucha a todos los miembros del consejo escolar. Todos presentan propuestas y lo hacen sobre el compromiso de que estas sean aportes a la integración e inclusión de toda la comunidad educativa. La directora, por su parte, hace

de las decisiones logradas en asamblea un proceso vinculante. Otro hecho importante atañe a la toma de decisiones curriculares dentro del profesorado y equipo directivo. Esta toma de decisiones se hace a modo de cascada. La directora realiza una propuesta sobre coordinación pedagógica y el claustro la discute en las diferentes comisiones académicas primero, y con todo el personal docente después. Finalmente vuelve al equipo directivo con la moción que han considerado. En conclusión, la búsqueda de consenso de manera democrática es viable cuando la naturaleza del liderazgo está más próxima a la influencia que a la imposición sancionada en virtud de una autoridad formal.

4. Importancia del liderazgo para llegar al consenso

El director o directora jefea y tiene un poder legal que le concede autoridad (Ball, 1989), si bien carece de liderazgo, tal y como subraya Pasquinelli (1987, p. 47), por lo que a veces no se le escucha ni obedece. Sin embargo, su posición lo convierte en representante del centro; por tanto, aunque su escaso liderazgo lo hace débil, al ser representante de la administración, ha de tener como objetivo maximizar el rendimiento de cada miembro del centro en cuanto a tareas y funciones, de manera que sea posible alcanzar metas y asegurar su propio prestigio y su estatus ante la administración.

Para buscar la solución a los conflictos, es fundamental su liderazgo. Con ello se motiva la participación y el uso, por parte de los actores del centro, de su derecho a opinar; así surgirán los acuerdos y se asumirán responsabilidades. Esto no supone la manipulación de las personas que integran la comunidad educativa con intereses particulares: su papel es mediar. Por otro lado, 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, y directores de centros públicos, comunicación personal, 2015).

Un liderazgo también puede ser patógeno, si es ostentado por quienes 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), así como los sujetos entrevistados, 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 o directora debe trabajar para que su liderazgo sea reconocido y valorado desde la igualdad y no por imposición. Que esto es así, lo dejó claro un profesor del tercer centro entrevistado, al manifestar que la directora ha ganado su reconocimiento como líder; no por el hecho de haber sido asignada al cargo de directora, sino por haber demostrado, ante los demás individuos, deseos de trabajar por el centro, haber sembrado una motivación de trabajo en equipo y haber dado ejemplo de esfuerzo y superación. En caso contrario, la *auctoritas* no hubiera podido sustentarse únicamente en la normativa sin riesgo de suscitar rebeldía. Por tanto, el liderazgo no es algo que se acepta con la misma facilidad que la autoridad, ya que el poder de influencia radica en las personas, no sobre ellas.

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). Tal y como subraya Hobbes (1999a, p. 18), “resulta odioso tanto el luchar contra algo, como el no llegar a un acuerdo”, aunque de alguna manera, esto sea lo que ayuda a definir la cultura escolar. Sin embargo, no podemos olvidar el liderazgo como elemento característico de la figura directiva. Este le permite abrir espacios que garanticen el pleno ejercicio democrático en la toma de decisiones, aunque no todas finalicen conforme a los acuerdos alcanzados. Los conflictos permiten conocer la vida política de los centros; estos últimos no son edenes de paz perpetua, pues “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. En conclusión, la influencia del líder es decisiva para direccionar las actuaciones en momentos de confusión y conflicto, y para coordinar, dirigir, dar apoyo y motivar a las demás personas.

Consideraciones finales

El contraste entre las líneas teóricas aportadas por la revisión de la bibliografía y los ejemplos empíricos arroja que la micropolítica es la vida política de los centros educativos, y como tal, las diferencias de ideas y la desigualdad de poder constituyen rasgos característicos de esta. Sin embargo, quien dirige a partir de su liderazgo debe ser agente de cambio y promover unos valores que ayuden a mejorar la dinámica del gobierno de los centros, a través de la participación y la búsqueda de consenso, sin que este gobierno se convierta en un juego de intereses en el que emerjan sujetos ganadores y vencidos.

Por otro lado, como se desprende de los ejemplos testimoniales, los actores de un centro educativo son dependientes de la macropolítica y tampoco gozan de autonomía. Aunque la macropolítica dibuje a los directores y directoras como entes ejecutores de los programas trazados por esta, la fuerza del liderazgo en sus funciones se hace necesaria para afrontar las desigualdades internas. Estas desigualdades aparecen como producto de un gobierno normativo de los centros en el cual quien dirige, más que guía y figura motivadora, representa un *keleustes* que toca el tambor para una comunidad educativa en la que la totalidad rema hacia una dirección impuesta y con un ritmo no sentido por todos sus miembros.

La micropolítica debe ir más allá de un gobierno de los centros a través de pactos perversos (beneficio individual), mediante negociaciones ocultas (tras bastidores) y a través de coaliciones que buscan acuerdos motivados por intereses personales y no grupales. Esto se logra cuando el líder pone a los sujetos miembros de la comunidad escolar como el centro de la organización, pues son ellos los que dan vida a todo el entramado social que se teje en los centros educativos. Por tanto, el papel del director o directora es el del líder, que motiva para llegar acuerdos, en lugar de imponer órdenes prescritas. Ha de ser consciente de que las personas tienen unos valores, normas de comportamientos, tradiciones y costumbres, que construyen una realidad no reflejada en las normativas, pero si demostrada a través de los juicios de valor expresados en sus experiencias y de la interpretación que hacen de los hechos.

Ahora bien, el liderazgo educativo es una estrategia, ya que potencia la mejora educativa. La transformación que implica esta mejora no es movida por la fuerza de autoridad directiva sino por la fuerza de su liderazgo, pues no ve, en los actores educativos subordinados

(docentes, familias, estudiantes), otra cosa que no sea un equipo de trabajo movido por un proyecto común. A pesar de todo, el conflicto surgirá; sin embargo, será utilizado como una herramienta para mejorar y avanzar hacia la búsqueda de un consenso basado en acuerdos colectivos y no individuales.

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

Los centros son fiel reflejo de la sociedad, pues están envueltos en un armazón de conocimiento e influencia política que otorga poder, y en el que la desigualdad derivada de la estratificación de autoridad continúa perpetuándose. Esto origina un juego entre personas favorecidas y desfavorecidas, privilegiadas y excluidas, interesadas 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 ausencia de búsqueda de acuerdos impide la cohesión entre sus protagonistas; y esta última se genera cuando las partes implicadas construyen proyectos con visión y metas comunes sin mediar imposición alguna. Para que esto suceda, es necesario un liderazgo en la acción directiva que motive, impulse y cree canales de participación y debate social.

Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Micropolítica. Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bernal, J. (2004). La micropolítica: Un sentimiento. Organización y gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de Administradores de la Educación OGE*, 4, 11- 16.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2^{da} Ed.). Madrid: La Piqueta.
- González, M. (1997). La micropolítica escolar: Algunas acotaciones. *Profesora*, 1(2), 45-54. Recuperado de [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre316/re3161200464.pdf?documentId=0901e72b81270c47>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Hobbes, T. (1999a). *El ciudadano*. Valladolid: Troatta.
- Hobbes, T. (1999b). *El Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management* [La política de gestión de la escuela]. Londres: Hodder and Stoughton.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Micropolítica de la escuela. Monográfico. *Iberoamericana de Educación*, 15, 53-72.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lorenzo, M. (2011). Organización de centros educativos. Modelos emergentes. Madrid: La Muralla.
- Mindell, A. (2014). Sentados en el fuego: Como transformar grandes grupos mediante el conflicto y la diversidad. Barcelona: DDeXpresiones de demobracia profunda.
- Orwell, G. (1984). *1984*. Barcelona: Destino.
- Pasquinelli, C. (1987). Poder sin Estado. Poder y control. *Hispano-Latinoamericana de disciplinas sobre el control social*, 1, 39-57.
- Pérez, A. (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. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 7, 163-181.
- Salvador, F. (1995). Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En M. Lorenzo, y O. Sáenz (Eds.). *Organización escolar una perspectiva ecológica*. pp. 213-238. Alcoy: Marfil.
- San Fabian, J. (2004). ¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir poder? Organización y gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de Administradores de la Educación OEG*, 4, 10.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Granada: Aljibe.
- Santos, M. (2004). La micropolítica desde dentro de la escuela. Organización y gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de Administradores de la Educación OEG*, 4, 17-21.

Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: GRAO.

Wieviorka, M. (2010). El conflicto social. *Sociopedia.isa*, 1-10. Recuperado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Social%20Conflict%20-%20Spanish.pdf>