

## LA DIRECCION DE CENTROS EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA MICROPOLITICA

*José Joaquín Villegas Grijalba*

"...Creo que usted no mezcla la política con su profesión, en lo cual hace bien. Tiene confianza en sí mismo, y esta es una virtud valiosa, pero no indispensable. Es ambicioso, y la ambición, si no se exagera, obra más en beneficio que en daño".

Abraham Lincoln: *Retrato de un Jefe*. Carta a Joseph Hooker, 26 de enero, 1863.

### I. Breve repaso de los antecedentes históricos y conceptuales de la dirección de centros educativos

Señala Sander (1989, p. 251), que durante la época colonial, no fue mucho lo que se hizo en América Latina por "la administración de la educación, ni tampoco por la preparación de los administradores. Señala además, que las teorías y los conocimientos relativos a la administración de la educación en América Latina, se iniciaron en realidad en este siglo y sobre todo a partir de 1930".

En Costa Rica, durante el período colonial y hasta 1930 aproximadamente, se puede decir que la administración de centros educativos no era objeto de estudio, no solo porque el medio era muy reducido, sino porque, incluso, no se contaba con universidad; solo existió la Escuela Normal, ubicada en Heredia, como institución de Educación Superior, encargada de ofrecer programas educativos.

Por otro lado, si se acepta la tesis de Sander, se puede decir que, como producto de la aparición del culto a la eficacia, materia-

lizado en los intentos que alude Smyth (1989, p. 15), por desarrollar una "ciencia de la administración", se abre un segundo período histórico en la administración educativa que se extiende desde 1930 hasta fines de la Segunda Guerra Mundial (aproximadamente). Este lapso, está fuertemente influenciado por la aparición en el primer cuarto del siglo XX de las ideas de Taylor, que condujeron al intento de desarrollar el concepto de dirección científica y que según Smyth, "establecía una semejanza entre el hombre y la máquina".

A este enfoque de la administración, se le ha conocido históricamente como: positivista, empírico-analítico o lógico-empírico. En lo que respecta a América Latina, añade Sander (op. cit.) que, "hasta la segunda guerra mundial, la preparación de los administradores de la educación formaba parte del programa general de formación de docentes de las escuelas normales y las facultades de humanidades y ciencias".

La crítica que puede hacerse al respecto y que, es la más seria que se le ha hecho a este enfoque, que para efectos analíticos podría

conceptuarse como el segundo período histórico de la Administración Educativa, es el que en forma sintética plantea Smyth, al señalar que "el paradigma científico, al ocuparse sólo del mundo objetivo, no puede abarcar, y ni siquiera describir, un mundo subjetivo construido socialmente sobre la experiencia y la conciencia vivas de la mente humana".

Esta idea asumida por muchos hoy en día (Watkins, 1989 p. 116), tiene su antecedente histórico en lo que podría llamarse, un enfoque Taylorista. Al respecto, advierte Watkins (1989, p. 113) que, "en la literatura sobre Administración, los términos Taylorismo y dirección científica han llegado a ser equivalentes".

Este tipo de enfoques, basados en la ciencia empírico-analítica, son denominados por algunos (England, p. 87) como "positivismo" o "positivismo lógico". Según England, se considera que el conocimiento de la realidad social es objetivo.

A partir de 1930, coexistió con el movimiento de dirección científica, el enfoque de las relaciones humanas, que cobró vigencia con las investigaciones de Hawthorne. Estas permitieron introducir esquemas de incentivos salariales y pausas para descanso espaciadas durante el horario laboral. Lo anterior provocó incrementos en la producción. Este enfoque se desarrolló, como resultado de la gran depresión económica de 1930, el malestar de los obreros, que motivó a su vez la aparición de organizaciones sindicales y los ya mencionados experimentos de Hawthorne. Para Watkins (1989, p. 124), este enfoque permite mantener "las prerrogativas de la dirección sobre la toma de decisiones" con lo cual se podría homologar ideológicamente al Movimiento de la Dirección Científica. Según este autor, "La idea básica de esta concepción de la escuela es que los estudiantes deban prepararse para poder responder a las demandas de la realidad concreta de los puestos de trabajo". (Watkins, p. 114).

Mientras tanto, en América Latina durante las décadas del 60 y 70, Bustos (1991, p. 50) considera que "poco o nada tienen que mostrar como avances en la administración de los sistemas educativos". Apunta además, que algunos intentos limitados se orientaron a la utilización de técnicas de administración esco-

lar tomadas de la literatura procedente de países desarrollados, especialmente de los Estados Unidos de América". A finales de la década del 70, algunos países intentan generar procesos de modernización, como es el caso de los proyectos de "descentralización" de algunos ministerios de educación. La influencia que tuvieron estos procesos a nivel de los centros educativos, se tradujo en un incremento de la participación de los agentes educativos en la definición de los currícula. Finalmente, para concluir lo relativo a los dos enfoques anteriormente mencionados, señala Watkins (citando a Beare, 1982) que, durante los años 70 y 80 se ha producido un nuevo movimiento de la eficiencia o de un nuevo "culto a la eficiencia".

Todos estos enfoques, con variantes de distinto grado coexisten con aquellos que, avanzado el período de postguerra, aparecieron como producto, según Sander (1989, p. 248), del examen crítico a que fueron sometidos tanto la política como la administración educativa, así como a la creciente incorporación de científicos sociales, que empezaron a interesarse "cada vez más por la concepción de formas significativas y cualitativas de la vida humana en la educación y la sociedad". Si el "culto a la rentabilidad", como señala Sander (op. cit. p. 248), iba a la par de políticas educacionales "que hacían hincapié en los aspectos tecnocráticos y organizacionales de los sistemas de educación", el énfasis en la "pertinencia cultural" según este autor, se convirtió en el criterio predominante de la organización educacional y de la tarea administrativa.

Desde el punto de vista del autor de este trabajo, este nuevo énfasis, hizo hincapié en los aspectos humanos y políticos de los sistemas educativos. Podría ahondarse incluso, señalando que, los enfoques que England (1989, p. 80) asume como contestatarios del paradigma tradicional, se ubican dentro del énfasis antes caracterizado y centrado en la "pertinencia cultural". Una breve semblanza de estos enfoques, de acuerdo con lo que indica England sería:

- a. *"Modelo del cubo de desperdicios*: Define a las organizaciones como "anarquías organizadas". Los objetivos son inconsistentes, cambiantes, origen de conflictos, difíciles de llevar a la práctica. Con fre-

cuencia, son resultado de un proceso de toma de decisiones, más que punto de partida para ésta.

- b. *Teoría del desajuste*: Establece que "hay una débil conexión entre los elementos de una organización, sus procesos y rendimientos; por ejemplo, entre la administración y la docencia.
- c. *Teoría de la contingencia*: "De acuerdo con ella, no existe una forma óptima de entender las organizaciones y la administración, ni de llevar a cabo procesos administrativos como planificar, dirigir, motivar y evaluar". Todos estos procesos dependen de las circunstancias del entorno.
- d. *La concepción fenomenológica* de las organizaciones supone que estas son más bien "creaciones sociales, productos de la interacción de unas personas que buscan la consecución de sus fines". Unos miembros tratan de imponer su cosmovisión de los problemas a los demás.
- e. Finalmente, el *Enfoque crítico*, señala que, "el administrador debe tratar de comprender la sociedad y la institución en la que trabaja, no desde el punto de vista del control y del mantenimiento del sistema", al contrario, debe tratar de hacer "efectivos los valores de autodeterminación, justicia, liberación de la autoridad opresora e igualdad de oportunidades".

En cuanto a los tres primeros, a pesar de que England los asume como subyacentes en el paradigma dominante, dado el carácter estructurado que suele caracterizar a los enfoques basados en el paradigma tradicional (Teoría de sistemas entre otros), se ubican mejor en el énfasis que Sander conceptúa como atinentes a la "pertinencia cultural". Ahora bien, no debe pensarse que el enfoque Taylorista es cosa del pasado y que con él se puede pensar que ocurrió lo mismo que con la cosmovisión ptolemeica, que suponía que la tierra era el centro del universo y que con el advenimiento del paradigma copernicano, pasó a la historia y fue desechado. Todo lo contrario, afirma Watkins (1989, p. 116) que "la vigencia de los principios del taylorismo es todavía muy fuerte en la administración de las

organizaciones, tanto públicas como en el de las privadas".

Obviamente, el estilo de liderazgo, así como las funciones que se suelen señalar a los directores de centros educativos, varían conforme a distintos aspectos, entre los cuales cabe considerar, los enfoques enunciados (según el que se asuma), además de la personalidad del director y el contexto en el cual debe ejercer su papel.

## II. Características y estilos de dirección de centros educativos

Para Sander (1989, p. 255), la participación colectiva en la administración de la educación, puede contituir un poderoso antídoto al autoritarismo institucionalizado de la burocracia formal y a la acción dogmática de los grupos minoritarios. Presenta este autor, lo que denomina el paradigma multidimensional de la administración de la educación, y que "estará compuesto por cuatro dimensiones que actúan entre sí: la económica, la pedagógica, la política y la cultural". (Sander, p. 245).

Para que la administración educativa sea culturalmente pertinente, propone Sander (p. 250) que, "cada sistema educativo debería determinar y adoptar su propio paradigma específico de participación", mediante la mediación democrática, como estrategia política.

Por otro lado, England (1989, p. 78), propone como las principales cualidades que hoy día se requieren de un administrador educativo las siguientes:

"capacidad para delimitar y presentar casos a los estamentos y responsables gubernamentales de los diversos niveles de los sistemas educativos, el uso efectivo de la habilidad política (capacidad para influir en los procesos de toma de decisiones y de establecimiento de directrices políticas, capacidad, por ejemplo, para el cabildeo); habilidad para resolver conflictos sindicales y de relación laboral; hacer posible una interacción sólida entre la escuela y la comunidad; y una serie de técnicas de dirección, como llevar las cuentas, elaborar presupuestos, toma de decisiones y diseño de programas de actuación".

En la literatura costarricense sobre esta temática, Ugalde (1979) señala que el administrador de la educación parte de los objetivos previamente señalados, enfrenta situaciones,

organiza los recursos, asigna tareas, supervisa, evalúa e investiga. Además, como parte de lo que podría considerarse un perfil ideal, estima que el administrador de la educación "es un individuo dinámico, hábil, promotor y comunicador; tiene conocimientos y experiencias que lo caracterizan como líder en su campo de trabajo" (1979, p. 78).

Por su parte, Lépiz (1986, p. 64) aporta dos tipos de administradores de la educación: el administrador-conductor, al que caracteriza esencialmente su capacidad para tomar decisiones y el administrador-docente, al que concibe no como docente-administrador, toda vez que se administra lo sustantivo y lo sustantivo no es la administración sino el currículum.

Durante 1984, se efectuó por parte de la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación Pública, un trabajo, mediante la técnica Delphi, para determinar un perfil del administrador educacional, en el que el autor de este trabajo fue juez. En tal ocasión, Araya y Chavarría (1984, p. 27) concluyeron, entre otras cosas, lo siguiente:

- Que los profesionales participantes en la investigación determinaron 115 características fundamentales, que integran el perfil del administrador educacional que

necesita el Ministerio de Educación Pública.

- Que de las 115 características propuestas, se destacan dos como indispensables: "ser responsable en el desempeño de sus funciones" y "tener capacidad para tomar decisiones", ambas pertenecen al rol social.

A pesar de las diferencias de contexto, no deja de llamar la atención que la característica: "Tener capacidad para tomar decisiones", sea considerada importante también en el caso Hanna, que Ball (1989, p. 123) relata. En esta ocasión, el subdirector Norris estimaba que "el defecto más serio del jefe es que no le gusta tomar decisiones". Además, el Jefe del Departamento de Geografía corroboró esta afirmación.

Un resumen de las principales características (cinco de cada categoría) contempladas en este perfil, según la media aritmética para cada una de las categorías consideradas, se indican en el siguiente cuadro de Araya y Chavarría (1984, p. 28):

En relación con el "clima" que debe prevalecer en el centro educativo, Kimball (1975, p. 169) sostiene que una de las funciones del director es la de crear un ambiente emocional

Cuadro 1

Principales características del perfil del administrador educacional

Función social	Ética profesional	Perfil personal	Perfil ocupacional
-Tener capacidad para organizar.	-Respetar las normas de la ética profesional.	-Poseer estabilidad emocional.	-Planificar con base en las necesidades reales y los recursos disponibles.
-Poseer capacidad de liderazgo.	-Ser responsable.	-Poseer buena salud.	-Tomar decisiones con base en un adecuado y confiable sistema de información.
-Poseer capacidad ejecutiva.	-Poseer apego a la sinceridad y a la verdad.	-Tener conocimientos sobre la Ley Fundamental de Educación	-Organizar y utilizar adecuadamente los recursos existentes
-Conocer la función de la institución	-Mantenerse actualizado profesionalmente	-Tener conocimientos sobre organización	-Realizar evaluaciones periódicas de su institución.
-Delegar funciones y autoridad adecuadamente.			

Fuente: MEP. Perfil del Administrador Educación, 1984.

sano en la escuela. Agrega, además, que el respeto de la personalidad de los maestros es muy importante, pues de la forma en que se traten a estos profesionales, dependerá, en cierto modo el trato que recibirán los niños por parte de estos. También afirma que

"un buen administrador de personal, nunca cierra la puerta de su despacho. Cualquiera puede entrar y fijarse si el señor con quien quiere hablar está ocupado o no. La puerta de su oficina jamás se cierra por razones particulares. Además, no debe rehusarse a ver a nadie, ni tampoco hacerse esperar para darse importancia" (p. 173).

En un trabajo de investigación para optar por el grado académico de Licenciado en Ciencias de la Educación, Bogantes (1989, p. 17) indica que, a su juicio, las cualidades que debe tener un director de un centro educativo son:

- Interés por sus subalternos
- Aptitud para ponerse en el lugar de los demás
- Equilibrio emocional. Este autor la considera la más importante de las cualidades
- Imparcialidad: tratar a todos por igual
- Compartir ideas y fomentar la iniciativa de su personal
- Saber trabajar con la gente

En cuanto a la acción del director, Filho (1974, p. 66) destaca que: "todos los que tengan que dirigir deben aprender a guiarse por conocimientos amplios, pero también por el entusiasmo de la empresa común en que esperan". Este autor, también, agrega que "esto será siempre más importante que su grado de autoridad formal, legal o reglamentaria".

En otras palabras, es fundamental que el director sea un hombre culto o ilustrado, además de mostrar gran interés en lo que hace, o sea, si se predica con el ejemplo, la gestión tiene más posibilidad de influir en la motivación del personal.

Como contrapunto dentro de este caleidoscopio de opiniones que podrían denominarse "ortodoxas", resulta oportuno el punto de vista que sugiere Ball (1989, p. 92), en cuanto a que "las responsabilidades del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida". Sostiene, además, que "en cir-

cunstancias normales, el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela" (p. 93). Para efectos de este artículo, se entenderá por actividad micropolítica, el conjunto de relaciones de poder que se dan al interior de un centro educativo.

Hace hincapié en la situación dual que se le presenta a un director, que lo obliga a asumir una conducta jánica: de un lado, debe asegurar el control y el dominio, lo cual, obviamente, provoca conflictos y oposición; y de otro, "debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación de entusiasmo y adhesión". (Ball, p. 93). También plantea una premisa interesante, poco común en otros autores: "el poder es disputado, no investido" (p. 95). Considera, además, que "la mayoría de los estilos de liderazgo exigen un mayor o menor grado de apoyo mutuo entre el líder y los dirigidos y, a medida que avanza el proceso de acción conjunta, el ajuste mutuo, los acuerdos y las negociaciones desempeñan todos un papel importante en el desarrollo de la relación social" (el subrayado es del autor del trabajo).

Parece conveniente destacar los términos acuerdos y negociaciones, porque los primeros enfoques tratados asumen, en cierta forma, que las personas actúan de manera racional, esto es, que las anima el deseo de cumplir los objetivos institucionales y concretamente, de que hay consenso en la búsqueda de metas comunes. Tal situación, idílica y poco real, es similar a la que la Teoría del Consumidor asume en la ciencia económica: supone que este actúa racionalmente y que, en consecuencia, tratará de maximizar los beneficios en la compra de bienes y servicios. La realidad muestra contraejemplos devastadores: ante un "jeans", un joven podría preferir el de precio más alto, por una preferencia de marca, aunque no difieran sustancialmente en calidad con otro. Así, en el caso de la administración de centros educativos, los conflictos, divergencias ideológicas o personales y las pequeñas luchas por cuotas de poder, ilustran una realidad que difiere sustancialmente de la que se relaciona con los aspectos puramente formales.

Es atinente la acotación que hace Englund (p. 1989, p. 81) en cuanto a que los fines de las personas que trabajan en una organización, "son diversos y con frecuencia con-

trapuestos, de forma que las organizaciones son verdaderos campos de batalla para sus miembros que quieren imponer a los demás un conjunto determinado de valores y creencias”.

Señala, además, que “el hecho de que unas personas sean miembros de una misma organización no es razón suficiente para suponerles idénticos propósitos, puntos de vista o razones que las induzcan a serlo”.

Ball (1989, p. 97) distingue tres tipos de estilos, en la dirección de escuelas, a saber:

- a. **Interpersonal:**  
“Se pone énfasis en el contacto cara a cara entre el director y su personal. Hay una preferencia por las negociaciones y acuerdos individuales, que en algunos aspectos se ajusta a una definición ‘profesional’ de la relación profesor-director”. Este estilo llevado al extremo puede generar descontento ante reales o figuradas situaciones de favoritismo.
- b. **Administrativo:** Según Ball (1989), este tipo de director “es el jefe ejecutivo de la escuela, generalmente rodeado y apoyado por un equipo de administración superior” (p. 105). Agrega que el director se relaciona con el personal por mediación de este equipo y una estructura formal de reuniones y comités.
- c. **Político:** Se divide en dos: antagónico y autoritario.
  - c.1 **Antagónico:** “Estimula el debate público y es un destacado participante en él. Se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones” (Ball, p. 1989).
  - c.2 **Autoritario:** Según Ball (1989), este tipo de director “se preocupa directamente de imponerse. La exposición, más que el enfrentamiento, es el modo primario de relación verbal con los demás. El director autoritario no ofrece ninguna probabilidad de reconocer ideas e intereses rivales. Evita, impide o simplemente ignora la oposición” (p. 116).

Al margen de estilo, características, funciones y perfiles de los directores de centros educativos, conviene referirse al contexto actual, en el cual se desarrolla este tipo de labor. Según Pascual y Villa (1991, p. 14), algunos síntomas de la situación que vive la humanidad, señalan lo siguiente:

- a. **Ambiente de cambio:** Se vive en una época de rápidos cambios sociales.
- b. **Ambiente de participación:** Hay un fenómeno mundial de democratización política.
- c. **Interacción de los diferentes ámbitos:** Cultural, económico, político, social, etc. Este obliga al directivo y, en general, a todos los profesionales, a tener un mayor dominio del saber, de la cultura, del conocimiento (op. cit. p. 16).
- d. **La reducción del mundo:** Parafraseando a Mc Luhan, “el mundo se ha convertido en una aldea global”.

Pascual y Villa configuran una serie de actitudes básicas necesarias en el directivo actual:

- flexibilidad,
- actitud democrática,
- actitud de integración cultural: deseo de saber y de conocer,
- actitud comunicativa y
- actitud de intercambio.

En el cuadro 2 se sintetizan los comportamientos que desde los puntos de vista formal e informal, (Pascual y Villa, p. 21) se consideran esenciales en los directivos.

Es interesante lo que apunta Veenman (1991, p. 51) en lo que respecta a los perfiles de los directores, que se suelen publicar en los Países Bajos cuando hay una vacante:

- a. **disponibilidad de jornada completa.** Si bien Caillods y Neville (1991, p. 183) se refieren al trabajo docente, la situación que describen se podría extrapolar al terreno de los directores de centros educativos, cuando afirman que, “en las zonas urbanas, los profesores tienen pequeños negocios (por ejemplo, taxis). En las zonas rurales dedican más tiempo a sus terrenos de cultivo que a la enseñanza”. Agregan que, “debido a sus largas jornadas de trabajo, preparan las clases cada vez menos, no corrigen los deberes o simplemente

Cuadro 2

## Comportamiento directivo formal e informal

Comportamiento formal	Comportamiento informal
- Planifica	- Trabaja para desarrollarse carrera profesional
- Organiza	- Intenta ser perspicaz para descubrir lo que piensa que la superioridad desea
- Dirige	- Negocia continuamente con los que dependen de él
- Manda	- Procura mantener buenas relaciones con su equipo directivo
- Coordina	- Intenta supervisar la corriente de trabajo interno en su centro
	- Representa a su profesorado
	- Intenta ser él mismo
	- Intenta equilibrar sus tensiones y el desempeño de sus funciones

Fuente: Pacual y Villa. La Dirección de Centros Docentes: un enigma sin resolver.

se ausentan". Tal panorama, sombrío desde el punto de vista de la calidad de la educación, se remata con los resultados de una encuesta que se aplicó en la India y que mostró, según Caillods y Neville (1991, p. 184), que "los directores de escuela no dedican mucho tiempo a la supervisión y orientación de los maestros". Además, afirman estos autores, que "raros son los países que organizan programas de formación para directores. En algunos casos, especialmente en las zonas rurales, su nivel pedagógico es apenas superior al de su personal docente".

- b. Adaptarse a la organización del Centro,
- c. Historial profesional,
- d. Experiencia directiva previa,
- e. Edad, y
- f. Experiencia como subdirector o en puestos directivos medios (Jefe de Departamento).

Finalmente, Immegart (1991, p. 113) distingue a los administradores reactivos, o sea, que solo mantienen el "barco a flote" y los proactivos, que "sacan partido de las oportunidades, mejoran y desarrollan la organización, van más allá de lo evidente y hacen avanzar la organización hacia el futuro". Refiere seguidamente los resultados de una investigación realizada en Canadá, que permite ubicar a los di-

rectores, según el nivel de ejecución. El cuadro 3 resume esta jerarquización.

Cuadro 3

## Jerarquización de directores de centros educativos según niveles de ejecución

Nivel	Criterio	Logro
1	Controlar procedimientos	Solo ejecutan a este nivel
2	Fomentar las relaciones interpersonales	Ejecutan a este nivel y al anterior
3	Dirigir el currículo escolar	Ejecutan a este nivel y los dos anteriores
4	Resolución sistemática de problemas	Ejecutan a todos los niveles. Es el nivel de ejecución más alto

Todo el panorama reflejado en este apartado, ilustra sobre lo que en diferentes contextos se considera una dirección eficaz, pues, como señala Ball (1989, p. 123), es importante comprender la dirección en relación con los contextos institucionales y las historias específicas, ya que como él mismo anota, (op. cit., p. 91), "el papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela".

### III. La administración educativa como marco de referencia para la dirección de centros educativos

Dentro de una línea contextualizadora y prospectiva, Bustos (1991, p. 52) destaca las tendencias en el planeamiento y administración de la educación, que, a no dudarlo, constituyen referentes obligados a la hora de configurar un perfil del administrador educativo. Estas tendencias son:

- La construcción de procesos de planeamiento y administración que tengan en cuenta los nuevos escenarios de la educación, los nuevos agentes educativos y los acelerados cambios en la sociedad.
- El carácter predominantemente prospectivo del planeamiento, especialmente mediante el uso de modelos simulados para la construcción de escenarios, proyección de cambios previstos o imprevistos, medición de efectos e influencias de factores endógenos, etc.
- La incorporación de nuevas tecnologías a los procesos de planeamiento y toma de decisiones, especialmente de los sistemas cada más elaborados de información.
- El énfasis hacia una concepción general de los servicios educativos, con criterios de eficiencia, pertinencia, calidad y oportunidad.
- La valoración creciente de la gestión y planeamiento a nivel de base (local e institucional), tendiente a fortalecer la participación social de las comunidades, la pertinencia y adecuación de los servicios educativos, la viabilización de la integración intra-sectorial y la coordinación intersectorial e inter-institucional.
- El reconocimiento de que las innovaciones pedagógicas constituyen un elemento permanente e inherente al desarrollo educativo.

Estas tendencias deben ser compatibles con un marco de referencia axiológico, que brinde un margen adecuado a los valores y creencias de cada pueblo y se pueda dar un "rostro humano" a la dirección de centros educativos. Esta necesidad la reflejan Davydov y

Zinchenko, para quienes, "la educación ha perdido su orientación axiológica para convertirse en una enseñanza utilitarista que, por lo demás, deja mucho que desear".

En cuanto a la tendencia, que pareciera universal, de participación de las comunidades en la gestión educativa (sobre todo a nivel de centros educativos), se confirma con lo que, refiriéndose al contexto africano, apunta Chinapah (1991) en cuanto a que la descentralización y una mayor participación en la administración de la educación podría contribuir a procesos más democráticos de adopción de decisiones.

Esto se complementa, si se vuelve los ojos a América Latina, con lo que Bustos (op. cit., p. 51) destaca como una tendencia de modernización: "la creciente incorporación a la gestión educativa de personal especializado de otras disciplinas; además de la presencia creciente del sector privado y de organismos no gubernamentales en la educación que le plantean a la administración educativa tradicional retos de competencia".

Así, pues, PARTICIPACION, DEMOCRATIZACION Y TECNOLOGIA se convierten, en los tres conceptos claves de lo que habrá de ser la gestión de los administradores de los centros educativos en los próximos años.

### IV. Conclusión

Si se retoma el tema de la micropolítica en un centro educativo, resulta interesante destacar los aspectos sobresalientes observados, durante un estudio hecho dentro del enfoque etnográfico, por el autor de este trabajo, en un total de cinco centros educativos de la Educación General Básica, ubicados en distintos lugares de Costa Rica. Las conclusiones más relevantes y que parecen confirmar lo que ya han señalado otros autores (Ball, 1989; Woods, 1987), fueron las siguientes:

- a. En primer término, la temática de la micropolítica es enteramente novedosa en nuestro medio. El enfoque de los cursos de Administración Educativa, ha sido tradicionalmente positivista y los directores involucrados en el estudio responden con un discurso que, a la luz de esta disciplina, resulta trasnochado, y obsoleto a



tal punto que se presentan dos versiones en la escuela: la del director, cuya función la concibe él mismo en términos taylorianos y la de los docentes, que muestra las grietas de una relación que se debate todos los días, en una especie de guerra no declarada por el poder real, pues en tres casos de los centros tomados como unidades de análisis, los educadores señalaron una tendencia, no hacia el diálogo y la negociación, sino hacia la imposición.

- b. Esto podría considerarse herético si se mira desde una óptica investigativa de corte hipotético-deductivo, pero tiene validez desde el enfoque etnográfico. Se presenta una lucha de poder entre el director y los docentes que en el fondo, no es más que un reflejo de un viejo problema de la humanidad, que se remonta a los tiempos de Caín y Abel. No se encontró un docente, que mostrara un aprecio especial por el trabajo de su director. Siempre, ya sea en forma explícita o por medio de opiniones no verbales, hay ambivalencia, aún en aquellos que podrían conceptuarse como adláteres del director. El apoyo es condicionado, depende de circunstancias cambiantes y como la alta política, también la micropolítica es, una ciencia de realidades, en la que los intereses del momento determinan el ascenso o la caída de la imagen de una persona.
- c. Se notó que en general, los docentes y directores entrevistados no le dan importancia a la tecnología, uno de los conceptos claves que en el apartado III se señaló como uno de los bastiones, de lo que habrá de ser la gestión de los administradores educativos en el futuro. Valdría la pena conocer si los educadores tienen noción de la época que vive la humanidad.
- d. Debe destacarse la existencia de dos discursos en las relaciones director-docentes de un centro educativo. El del director, normalmente es formal y no parece tomar en cuenta el "volcán" que tiene bajo sus pies. Es quien presenta a la escuela con ropas de domingo, parafraseando a Woods (1987). Por otro lado,

los docentes son más proclives a desmitificar la realidad la cual interactúan y, quizá, conscientes de su papel en la dicotomía hegeliana, de conciencia dominadora/conciencia dominada, asumen, en términos generales, un papel crítico frente a las actitudes y acciones del director. No siendo aceptadas sus ofrendas ante el altar del poder, representan el papel de Caín. Esto no quiere decir que los "abuelos" de esta historia sean seráficos; sólo quiere indicarse que muchas veces permanecen ajenos, a los entretejidos de la trama y la urdimbre de lo que se dice en la sala de reuniones de los profesores.

### Bibliografía

- Araya, Alvaro; Chavarría, Elieth. (1984): *Perfil del administrador educacional*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ball, Stephen. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: PAIDOS.
- Bustos, Fabio. (1991): El planeamiento y la administración de la educación en América Latina. *Revista Perspectivas* 77. París: UNESCO.
- Caillods, F.; Neville, P. (1989): Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los países en desarrollo. *Revista Perspectivas* 70. París: UNESCO.
- Chinapah, Vinayagum. (1991): Planeamiento y gestión de la educación en Africa. *Revista Perspectivas* 77. París: UNESCO.
- Colegio de Licenciados y Profesores. (1977): *Ley de Carrera Docente*. San José: Imprenta Nacional.
- Davydov, V.; Zinchenko, V.P. (1991): Cultura, Educación, Mentalidad. *Revista Perspectivas*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- England, Gerry. (1989): *Tres formas de entender la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Filho, Lourenco. (1974): *Organización y administración escolar*.
- Grao, Julio; Marañón, Mikel. (1991): *La dirección de centros educativos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Hidalgo, Mercedes. (1989): La función directiva en los centros públicos de EGB en la comunidad autónoma Vasca. En Grao, Julio y Marañón, Mikel: *La dirección de centros educativos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Immegart, Glenn. (1991): El acceso al puesto, la formación y el liderazgo de los directores escolares en Estados Unidos. En Grao, Julio y Marañón, Mikel: *La dirección de centros educativos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Kimbal, Wiles. (1975): *Técnicas de supervisión para mejorar las escuelas*. Madrid: Trillas.
- Lépiz, Carlos. (1986): *La administración y planificación como proceso*. Tomo I. San José, EUNED.
- Ministerio de Educación Pública. (1978): *Manual de Procedimientos para Administrar una Institución de III Ciclo y Educación Diversificada*. San José: mimeo.
- Pascual, Roberto; Villa, Aurelio. (1991): La dirección de centros docentes: un enigma sin resolver. En Grao y Marañón: *La Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sander, Benno. (1989): Gestión y administración de los sistemas educacionales: problemas y tendencias. *Revista Perspectivas*. París: UNESCO.
- Sepúlveda, Gastón. (1989): El paradigma de la educación actual. *Revista La Educación 104*. Washington: OEA.
- Smyth, John. (1989): La Administración Educativa: crítica al enfoque tradicional, en Bates, R.: *Práctica crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ugalde, Jesús. (1979): *Administración Institucional*. San José: EUNED.
- Veenman, Simón. (1991): Elección, Selección y Formación de los Directores Escolares en los Países Bajos. En Grao, Julio y Marañón, Mikel: *La dirección de centros educativos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Watkins, Peter. (1989). El administrador como gestor; en Bates, R.: *Práctica crítica de la Administración Educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Woods, Peter. (1987): *La Escuela por dentro*. Barcelona: PAIDOS.