



Recibido: 7/1/2023, Aceptado: 28/2/2023, Publicado: 3/4/2023

Artículo original

El ejercicio del poder y el liderazgo del director de escuela

The exercise of power and leadership of school principals

Gino Angello Cusinga Díaz¹

E-mail: g.cusingad@pucp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-2558-1986>

Alex Oswaldo Sánchez-Huarcaya¹

E-mail: aosanchezh@pucp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

¹Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

¿Cómo citar este artículo? (APA, Séptima edición)

Cusinga Díaz, G. A. y Sánchez-Huarcaya, A. O. (2023). El ejercicio del poder y el liderazgo del director de escuela. *Pedagogía y Sociedad*, 26 (66), 61-83. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1620>

RESUMEN

Introducción: El estudio abarca la situación del director desde el poder, su uso en la práctica de gestión y liderazgo bajo la mirada del enfoque de la micropolítica.

Objetivo: Analizar el ejercicio del poder y estilo de liderazgo de tres directores de escuelas, a partir de las percepciones de los docentes.

Métodos: El estudio es de tipo cualitativo y se basó en dos categorías: la primera, el ejercicio de poder del director, y la segunda, sus estilos de liderazgo. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, dirigida a diferentes profesores que relatan sus experiencias sobre la labor del director.

Resultados: A partir del análisis de los hallazgos y discusión, se concluye que, el director, para lidiar con los conflictos, hace un uso conveniente de estrategias y tácticas de poder sobre los docentes y padres de familia.

Conclusiones: Un manejo exitoso de los conflictos suscita percepciones positivas sobre los estilos de liderazgo de los directores y, con ello, los estilos de liderazgo implican un manejo comprensivo del poder que debe administrar estratégicamente el director.

Palabras clave: autoridad escolar; director de escuelas; estrategias de poder; liderazgo.

ABSTRACT

Introduction: This study covers the situation of school principals from the point of view of power, and its use in management and leadership practices from the perspective of the micropolitics approach.

Objective: To analyze the exercise of power and leadership style of three school principals based on teachers' perceptions.

Methods: The study is qualitative and was based on two categories: the first, the principals' exercise of power; and the second, their leadership styles. The collection of information was carried out through the application of a semi-structured interview, directed to different teachers who reported their experiences about the principals' work.

Results: From the analysis of the findings and discussion, it is concluded that the principal, in order to deal with conflicts, makes a convenient use of strategies and tactics of power over teachers and parents.

Conclusions: Successful conflict management elicits positive perceptions about principals' leadership styles and, with this, leadership styles imply a comprehensive management of power that the principal must strategically manage.

Keywords: leadership; power strategies; school authority; school principals.

Introducción

El poder es un tema necesario de abordar en las instituciones escolares, considerando que es un factor vital para entender la sociedad, pues todos tienen y utilizan el poder en su quehacer. Para el presente estudio, se verá el ejercicio del poder del director de instituciones escolares, junto con su estilo de liderazgo. Ante esto, se plantea la pregunta de investigación ¿Cómo ejerce

el poder y estilo de liderazgo tres directores de escuela, a partir de las percepciones de los docentes?

En los siguientes apartados, se explican y analizan los presupuestos teóricos de esta investigación. El primer apartado gira en torno a la delimitación conceptual de la micropolítica escolar en base a la concepción foucaultiana del poder. Desde esta idea, el segundo apartado examinará las fuentes de poder imbricadas en los estilos de liderazgo del director mediante un complejo uso de estrategias y tácticas de poder al lidiar con los conflictos. En este sentido, el objetivo de la investigación es analizar el ejercicio del poder de directores de tres instituciones escolares y cómo hace uso de este ejercicio acorde al contexto en el que se sitúan concretas prácticas sociales.

Marco teórico o referentes conceptuales

Micropolítica y conceptos clave del poder

La micropolítica es un término comprensivo que abarca las múltiples relaciones de poder entre los actores de una organización. Dentro de la escuela, estas interacciones varían, pero principalmente se manifiestan a través del uso y desarrollo del poder en las prácticas regulares de la organización (Ball, 1989). En este sentido, Ball (1989) entiende a las escuelas como “campos de lucha” en las que conviven múltiples actores con diferentes intereses, potenciales conflictos y una tensa cooperación entre sus miembros y las metas de la organización.

Para comprender estas interacciones, el concepto de poder resulta de gran utilidad en la investigación educativa sobre la organización escolar porque permite analizar las múltiples dinámicas micropolíticas, sean estas amicales interacciones, conflictos o alianzas dentro de la escuela (Ball, 1989). En este sentido, resulta clave estudiar el poder desde el pensamiento filosófico de Foucault, que entendía este como una “acción sobre acción” (1988), es decir, una forma de modificar comportamientos, distinguir conductas, influir en el otro una acción determinada, sea esta influencia de manera consciente o inconsciente. Desde esta conceptualización, no se habla de una posesión del poder, sino de un ejercicio, una forma de actuar mediante estrategias con las cuales se conduce indirectamente a las personas (Foucault, 2002).

Lamentablemente, esta concepción del poder reduce su complejidad a una relación asimétrica de dominación en la que un sujeto, agente o institución, actúa, y hasta influye, sobre otro (Hannus & Simola, 2010; Lukes, 2005; Mcgregor et al., 2019; Pansardi, 2012). Especialmente Lukes (2005) considera que el factor principal del poder se encuentra en el concepto de interés y que de este emergen relaciones de poder que buscan manipular, amenazar o someter a otros sujetos bajo intereses propios. A estas tácticas de poder se las considera bajo el rótulo de “poder-sobre” y, aunque resulta la forma más visible de poder, no es la única comprensión posible.

De esta manera, si la primera alude a esa relación de influencia o estrategia de control sobre otro sujeto, la segunda alude “al contexto de oportunidad que tiene un sujeto para ejercer poder o ser parte de la dinámica política dentro de un campo social jerarquizado” (Pansardi, 2012, p. 78). Se puede afirmar, entonces, que esta última enfatiza el rol de “tener la posibilidad de” actuar dentro de una dinámica social determinada y que es previa o una condición para que cualquier acto de dominación o uso de “poder-sobre” se efectúe. Con ello, se habla de “poder-para” como el punto de partida para comprender las formas de dominación, o “poder sobre”, y que, bajo la conceptualización de ambas, se integren en este estudio comprensivo del poder sobre el ejercicio de poder del director.

A pesar de la utilidad en describir los acontecimientos sociales bajo esta segunda forma de entender el poder, se debe discernir, además, una tercera forma dado que mapear el contexto de oportunidad no soluciona las relaciones de dominación existentes, solo justifica o complejiza la posición social en la que los sujetos se encuentran. Esta tercera comprensión del poder busca entenderlo como una forma de liberación (Lukes, 2005) y se la comprende como una manera positiva de entender el poder: la forma “poder-a través de” y “poder-con”. Estas dos aluden al empoderamiento conjunto en base al “poder compartido” entre los actores debido a las cooperaciones o consensos (Contreras, 2005). Así, esta tercera forma de poder establece un camino positivo para el director porque, como cabeza de la organización, tiene un rol importante no solo para mantener la estabilidad del colegio, sino también para transformarlo, darle una reestructuración emancipadora en base a su liderazgo (Heffernan, 2018; Limongi Vélez et al., 2021)). El rol del director

es esencial en este aspecto porque no solo debe manejar estrategias políticas de dominación para manejar conflictos, sino que también debe fomentar la participación democrática de sus miembros y una actitud de reciprocidad entre estos.

En suma, las tres formas de poder son un conjunto de concepciones que representan diferentes relaciones sociales. La primera describe una relación asimétrica de poder y comprende concepciones filosóficas de la teoría de la acción que se enfocan en la dominación. A pesar de una conceptualización rigurosa del poder en estos términos, la segunda concepción demarca el espacio de relaciones sociales existentes entre los miembros para llegar a un mapeo real de posibilidades de acción en los actores. Esta forma es principalmente descriptiva, pero útil para analizar de manera más general determinadas dinámicas micropolíticas junto a los actores de por medio. En último lugar, se tiene la forma liberadora de poder por la cual los actores incrementan su actividad política en pro de una estructuración democrática de la organización.

Fuentes de poder y estilos de liderazgo del director de escuela

En el contexto escolar, la función del director tiene la formalidad institucional que lo comprende como un agente autónomo y el último eslabón en la toma de decisiones respecto a la escuela, pero “detrás de todo eso”, existen otros actores con estrategias de poder informales que pueden influenciar en su control administrativo o toma de decisiones organizacionales. Sin embargo, aunque su cargo implica responsabilidades administrativas formales en su mayoría, también requiere de un manejo de estrategias micropolíticas para imponer su autoridad y mediar entre conflictos (Ball, 1989; Contreras, 2005). Desde este enfoque, el director no es el único actor principal de la escuela, puesto que existen otros dentro de la organización que pueden ejercer influencia sobre el director en su toma de decisiones, agravar o mitigar los conflictos (Ball, 1989; Berkovich, 2019; Contreras, 2005; Kolleck, 2019). Estos pueden ser los profesores, los padres de familia y, en menor medida, los alumnos (Contreras, 2005), pero también las ONGs, autoridades municipales o locales (Kolleck, 2019; Ozaslan, 2017).

Para entender de dónde emerge el poder del director, se debe explicar tres fuentes: la autoridad, la fuerza y la influencia (Vallès, 2007). El concepto de

autoridad se enfoca en la forma de “poder-para” dado que responde a la imagen que este posea dentro de la organización. En otras palabras, como parte del contexto en el que se encuentra, el director es dotado de un poder debido a las características institucionales de su cargo (Botha & Fuller, 2021; Contreras, 2005), pero a su vez, posee una reputación real dentro de la escuela y esta depende de las percepciones de los otros actores. En este sentido, un aspecto importante del director es el de una autoridad atribuida, pero que no necesariamente implica a la persona en particular. Por lo tanto, esta autoridad del director posee un carácter ambiguo pues su control de la organización no solo va a depender del cargo institucional que ostenta, sino también de cómo maneja la percepción de confianza y reputación que tienen sobre él, así como las coaliciones que forja y el trato que tiene con los miembros.

La fuente de la fuerza o coerción es la capacidad de negar o limitar oportunidades (Botha & Fuller, 2021; Vallès, 2007). El director ostenta un cargo mayor al de los otros y, por ello, se encuentra en una relación asimétrica de dominación sobre los otros actores. En este sentido, tanto un sujeto como el colectivo se pueden ver afectados por determinada norma, política, amenaza o forma de manipulación proveniente del director. Desde esta fuente, se considera la forma “poder-sobre” o dominación bajo el rol del director, en el que pueden manejar estrategias micropolíticas o sanciones administrativas que le atribuyen su cargo, como cabeza de la organización.

En más sutil medida, la fuente de la influencia es la capacidad de persuadir a otros para que adopten o abandonen determinados comportamientos (Vallès, 2007). Se trata de un uso del poder a través de su reputación y el manejo de esta para influir positivamente en el centro educativo (Botha & Fuller, 2021). Queda claro que la cabeza de la escuela debe saber cómo funcionan los mecanismos institucionales e informales para la toma de decisiones (Llorent-Bedmar et al., 2021; Szeto, 2020), pues la diversidad de metas y los conflictos internos deben, como mínimo, ser resueltos de manera satisfactoria y sin consecuencias perjudiciales para la organización. Para ello, el director debe conocer las estrategias políticas a las que se recurre.

El primer estilo de liderazgo es el interpersonal. Este es típico del director activo, visible, que estimula la autonomía profesional y tiene la capacidad de

trabajar con otros (Yangali Vicente & Torres Lévano, 2020). Enfatiza la interacción y el contacto frente a frente con los otros miembros de la escuela (Contreras, 2005). La principal estrategia de poder es la de negociación y los acuerdos individuales donde se resuelven quejas y problemas con el director. En este se pueden comprender las tres diferentes formas de poder en una relación más horizontal entre el directivo y los otros miembros.

El segundo estilo de liderazgo es el administrativo y emplea procedimientos formales de configuración amplia y la comunicación es de “arriba para abajo”, usualmente mediada por documentos o actas formales a los miembros subordinados de la organización (Contreras, 2005). Este tiene un carácter principalmente de la forma “poder-para” y se fija en el cumplimiento de lo que debe realizar el director como parte de su administración.

El tercer y cuarto estilo de liderazgo son de carácter político: el autoritario y el antagónico (Ball, 1989; Contreras, 2005). Por un lado, el estilo antagónico promueve el diálogo y el debate público entre los miembros. Esta forma de control busca compartir con los otros actores sociales la toma de decisiones y, así, democratizar su intervención política. Esta forma de “poder-a través de” y “poder-con” promueve la participación política de los actores sociales y demanda habilidades reales para la persuasión y el convencimiento a través del diálogo y la negociación.

La antítesis de este es el estilo autoritario que impone sus ideas sobre los otros actores y llega hacer coercitivo (Yangali Vicente & Torres Lévano, 2020). Puede apelar al engaño o manipulación de información como método de control organizativo y existe una evidente adhesión al *statu quo*.

En síntesis, las tres fuentes de poder, fuerza, autoridad e influencia emergen de las diversas dinámicas organizacionales (Latta, 2019) que implican estrategias y tácticas de poder de las que hace uso el líder de una organización educativa. Estas fuentes emergen de manera espontánea cuando se tiene que lidiar con los múltiples actores educativos de una organización, principalmente si son conflictivos.

En este sentido, el estudio es importante porque la “legitimidad formal del director es desafiada permanentemente” (Cabrera-Otarola y Giraldo-Díaz, 2018, p. 163), y esto se necesita comprender, tanto desde la micropolítica y de los estilos de liderazgo del director. Como tal, el tema del poder del director

de escuela en relación con su liderazgo es un tópico con poca bibliografía en español y, por ello, se debe retomar una mayor descripción de la complejidad micropolítica de la gestión directiva.

Metodología empleada

Se consideraron los siguientes aspectos metodológicos en el presente estudio.

Enfoque de la investigación

La investigación, de enfoque cualitativo es inductiva e interpretativa (Creswell, 2013; Guzmán, 2021). Permite comprender el objeto de estudio desde sus cualidades y no de manera contraria, siendo sus resultados no generalizables. Por ello, se consideró una técnica que implica la relación entre el investigador e informantes (Presado et al., 2021), como la entrevista semiestructurada. Esta busca analizar diferentes experiencias de los informantes sobre los conflictos de poder en la escuela en base a dos categorías importantes de la micropolítica escolar: el ejercicio del poder y los estilos de liderazgo del director.

El objetivo de la investigación fue analizar el ejercicio del poder y estilo de liderazgo de tres directores, a partir de las percepciones de los docentes.

El estudio recogió narraciones de las entrevistadas a partir de las categorías de estudio. Estas narraciones exponían sus experiencias vividas en la escuela a partir de la gestión de los directores, conflictos, liderazgo, tensiones, uso del poder en diversas situaciones.

Por lo cual, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió hacer repreguntas a partir de las respuestas brindadas. Cabe resaltar, que la guía de preguntas (instrumento de recogida de información), fue validada mediante el juicio de expertos, para determinar la pertinencia del contenido de cada una de las preguntas.

Las informantes

Las informantes son tres docentes de tres diferentes escuelas (D1, D2, D3). La selección se realizó siguiendo los siguientes criterios: primero, ser docente en Educación Básica; segundo, ser docente en las instituciones estudiadas y tercero, haber trabajado con el director unos tres años como mínimo. Por el nivel en el que laboran todas son del género femenino.

Considerados los principios éticos planteados por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se aplicó el protocolo de consentimiento a cada informante, con el fin de garantizar su participación anónima y comunicarle que los datos proporcionados no serían compartidos ni revelados. Acorde al principio de la integridad científica, el informante autorizó grabar (videollamada) la entrevista.

Sobre el contexto

La investigación se desarrolló en colegios de Lima metropolitana. Estos colegios tienen los tres niveles de Educación Básica y tienen un enfoque de aprendizaje por competencias. Las estructuras laborales son jerarquizadas y formales entre docentes y directivos, pero más flexibles entre directivos y padres de familia.

Proceso de análisis de resultados

Antes de la recolección de información, se formularon dos categorías, detalladas a continuación:

- Ejercicio de poder del director, relacionada con las labores cotidianas del director y las diversas formas de lidiar con los conflictos micropolíticos entre docentes y padres de familia.
- Estilos de liderazgo del director, relacionada con las formas cómo el director lidera la escuela, tanto los conflictos como los proyectos y consensos.

La información fue recogida mediante grabaciones de videollamadas, y luego transcrita literalmente. A lo largo de esta, se mantuvo el anonimato de los informantes con los códigos asignados (Ejemplo: D1). Asimismo, se elaboraron matrices donde se registraron los datos e identificaron los hallazgos pertinentes que comprendieron cúmulos de información relacionados a las categorías. Con ello, se analizaron los datos para identificar los principales elementos emergentes o codificaciones.

Resultados

La interpretación de hallazgos se desarrolló por categorías, mediante el proceso de “codificación abierta” (Creswell, 2013). Se consideraron los testimonios más significativos de los informantes y, en base a ellos, se

reflexionó sobre el rol del director, su autoridad y las estrategias que emplea para mediar los conflictos micropolíticos dentro de la escuela.

En relación con la primera categoría, su ejercicio de poder se distingue por ser el líder de la escuela: “El director es un líder que maneja la sede de por sí. El trabajo [del director es que] tiene que dar directamente la respuesta o la solución al momento” (D1). Este liderazgo implica esencialmente un ejercicio de poder sobre cuestiones formales porque “se encarga de todo lo administrativo y académico” (D1). En relación con cuestiones administrativas, la informante refiere a la entrega de libretas, del calendario escolar, “pagos, entrega de materiales” (D1), “las normas, los oficios, los registros” (D2); y en relación con cuestiones académicas, refiere al currículo y “proyectos de investigación” (D1). En general, ambos roles son los más reconocidos en el director y es mediante estas cuestiones que surgen conflictos micropolíticos diversos.

En esta misma línea, entonces, el director se “encarga de la gestión de un colegio” (D3). Con ello, una informante se refiere principalmente al manejo de los actores educativos, es decir, a la organización de las labores de los docentes. Es en esta organización donde surgen problemas: “una institución es como una empresa. Y al ser adultos, surgen bastantes opiniones y muchas veces estas quedan en el aire. Entonces, la directora tenía que estar ahí, de cierta manera encontrar esa solución a los problemas” (D3). Otra informante señala que: “el director es importante, la cabeza, [pero los docentes] somos los otros órganos del cuerpo para que la sede sobresalga” (D1). Por lo tanto, la imagen del director como un líder que debe organizar las funciones y labores académicas de los docentes es la más importante de su gestión para las informantes.

Es en este punto de inflexión, el de la gestión humana, en que el escenario micropolítico florece porque existen múltiples conflictos posibles en relación con los actores educativos, principalmente con docentes y padres de familia. Un conflicto señalado por una informante consistía en la coordinación de labores extracurriculares para unas docentes de primaria, [Las docentes] querían evitar dictar talleres en las tardes, cosa que no podían porque estaba en el contrato. Por ejemplo, ellas preferían quedarse, por ejemplo, invitaban niñas [de] la misma cantidad, pues [los talleres consistían en] 10 niñas en las tardes. Pero

ellas invitaban a 3 niñas que sabían que no iban a ir, porque las mamás trabajaban. Como ellas eran tutoras tenían esa información. Y entonces ellas decían a la directora: “Profesora, yo las he invitado, pero no han venido”. La directora les decía: “Pero tienes que invitar más niños, otros niños” (D1).

En este sentido, la lucha por el poder se manifiesta mediante un enfrentamiento entre la directora y una alianza de profesoras “negativas” (D1). La esencia del asunto consistía en que las profesoras habían encontrado una forma de no dictar los talleres, que eran exigidos por su contrato, mediante la manipulación de información que tenían de sus alumnos. Esta estrategia era una manera de evadir las responsabilidades que debían cumplir y, por lo tanto, la directora debía encargarse de confrontar a estas docentes para que obedecieran las cláusulas de su contrato.

Una estrategia de la directora para lidiar con esta alianza de docentes fue la reunión individual con cada una de las docentes por separado: “La directora las llamó y les conversó, una por una” (D1). Pero esto no fue suficiente, para la directora, pues después de cada reunión individual, “se habló con todas en una reunión general” (D1). Para asegurar su poder sobre las profesoras, la directora les advirtió que, si seguían en esa actitud, podrían cambiarlas de sede: En cierto modo, les decía: “Mira, o lo dejas de hacer o te mandan a un lugar muy lejos y tú vas a tener que renunciar porque te vas a levantar más temprano, en lo que es la movilización, almuerzos, etcétera”. Entonces, entendían la indirecta y dejaban de hacer eso (D1).

En esencia, la directora tuvo conversaciones con las docentes de manera individual y grupal para desarticular esta coalición de poder que buscaba sobreponerse a su autoridad. Añadida a la confrontación, la profesora usó una táctica de advertencia para que se garantizara la obediencia de las docentes a las reglas del colegio. Con esta, “ellas entendieron, [pues] no querían [el cambio de sede]” (D1).

Otro conflicto que surge gira en torno a cumplir las responsabilidades académicas del currículo. Las informantes resaltan la importancia central de los informes o documentos escritos que reflejan los acuerdos previos en las reuniones. De este modo, se potencia el cumplimiento de los acuerdos porque es una forma de evidencia tajante que señala los roles y funciones a cumplir previamente acordados por el conjunto de docentes y directivos: “Una vez que

queda en el acta, se tiene que respetar sí o sí. Es como una prueba para que después no digan que se quedó de otra manera” (D3).

En paralelo, un memorándum servía para catalizar conflictos sobre formalidades. Según la informante, la estrategia del memorándum le garantiza mayor éxito de control a los directores sobre los docentes y, con ello, evitar incluso la impuntualidad: “[La directora] enviaba memorándum para las reuniones y tenían, pues, decía la fecha de tal hora a tal hora, cosa que, si la profesora llegaba tarde, le decía: “pero profesora: ahí dice que es a las 10am y ud. ha llegado tarde. Ahí está. Entonces se le enseñaba [el documento]” (D3). De esta manera, la directora fomentaba responsabilidad respecto a las labores académicas de los profesores y que respetaran las formalidades laborales, como la puntualidad.

Además de conflictos con los docentes por temas académicos, también existen conflictos con otros actores por temas administrativos. Los padres de familia son diferentes actores sociales en la escuela pues no guardan una relación laboral con el director. Un conflicto en el colegio de D1 se debió al pago y entrega de los libros:

Lo que pasa es que la entrega de libros es por Courier y los padres deben pagar el Courier un 50% y el 50% restante lo paga el colegio. Y los libros no tienen ningún costo adicional porque es parte de la mensualidad. Y el papá dijo que no era justo, que muy aparte de lo que está pagando, encima tienen que pagar por lo que viene a ser el Courier. Se puso a gritar a la docente y pedía que el director ingrese a hablar y le justifique el por qué. El director ingresó y conversó con los papás que en el caso de la entrega de libros el colegio sí corre con los gastos de la imprenta, pero [en este caso] el colegio paga el 50% del envío, no todo [...] El papá, al ver esta situación, entendió, pidió disculpas y aceptó (D1).

En este caso, el director tuvo que persuadir al padre de familia frente a los otros padres en la reunión. Su manejo de la conversación fue “de una manera tranquila, pausada” (D1) para que no hubiera malentendidos ni más enfrentamientos que puedan exasperar a este u a otro padre.

Es este temple el que las informantes recalcaron de los directores porque evidencia una actitud dialogante y amigable: “[La directora] usaba esta frase: “gánense a los padres de familia”. No les decía que sean amigos, pero [que

tengan un] buen trato con los padres” (D3). Por esta razón, el director debe manejar estratégicamente su confrontación con los padres, ya que es una manera distinta de la que usa con los docentes. En este caso, no se trata de una amenaza, sino de un diálogo asertivo y horizontal.

Un conflicto importante que mencionó la segunda informante (D2) giraba en torno a la comunicación entre padres y profesores: “Por [la directora] va a filtrarse toda la información del colegio. O sea, los padres se comunican directamente con ella y ella nos informa a nosotros por qué el alumno llegó tarde, por qué faltó. Y o sea, nosotros tenemos una duda o queremos saber del alumno [...] a veces como maestros, queremos saber por qué el niño no rinde, qué está pasando en ese hogar o cómo es el hogar. Cuando llegamos al salón, tenemos un diario de incidencias y ahí colocamos todo lo que observamos y tenemos que aceptar que la directora no se va a pasar toda la noche para poder comunicarse con, pongamos, Juancito. Digamos que Juancito entró tarde al colegio y triste. Ella no va a leer que el alumno entró triste y va a llamar. No, pues. Esos aspectos se van dando y se van dejando. Se van acumulando y, este, ahí es donde viene la falla. [...] Me gustaría que este seguimiento, al menos en el aspecto de primaria, debería permitirse a los maestros un poco más de comunicación con los padres”.

En este conflicto podemos notar que la profesora de primaria se siente limitada en su enseñanza porque no puede hacer un seguimiento directo con los padres de familia debido a que la directora considera que ella es el centro de información sobre las familias. Es más, la informante prosigue: “Ella monopoliza la información y creo que ella cree que nosotros podemos buscar un beneficio fuera de las clases” (D2). Es decir, la directora busca prevenir las clases particulares de forma irregular. Según la directora, esta es la razón detrás de su control de la información. Incluso, les prohíbe cualquier forma de comunicación: “hay maestros que tienen grupos de *Whatsapp*, pero a escondidas de la directora y entre los padres se informan y comunican” (D2). A pesar de que la directora tenga una justificación sobre su gestión de la información, para la informante esta razón no es fuerte: “te soy sincera, [...] si se entera, me da igual” (D2).

En síntesis, respecto a la categoría uno, el ejercicio de poder del director presupone su rol como cabeza del colegio que gestiona las cuestiones

académicas y administrativas. Sin embargo, su sola autoridad no lo exime de conflictos. Por un lado, debe lidiar con docentes conflictivos mediante la fuerza de su autoridad mientras que, por otro lado, debe “calmar” y “congraciarse” con los padres conflictivos.

En relación con la segunda categoría, es importante resaltar los estilos de liderazgo de cada director. Dado el último caso de gestión de la información, se comenzará con este, porque presenta un conflicto entre docentes y la directora dado que puede llegar a la confrontación o al “hostigamiento” (D2). Respecto a esta forma de gestionar la información, la informante señala que la directora es “muy autoritaria” (D2). Es más, “a algunos profesores les ha costado el puesto porque los han retirado” (D2) o ellos “se retiran por cansancio” (D2).

Sin embargo, también cabe recalcar que el estilo de liderazgo autoritario solo lo es respecto al manejo de información que filtra la directora. Respecto a su trato de “apoyo moral” (D2) con los docentes, la misma informante tenía una opinión distinta: “Ella sabía cuando llegábamos mal. Cuando yo recién ingresé, estaba pasando por una situación emocional un poco difícil [...] [ella] constantemente te ayudaba, te estaba apoyando” (D2). En este sentido, la directora tenía un liderazgo autoritario respecto a la información de los alumnos, pero también era un soporte emocional cuando interactuaba con los docentes.

En general, respecto al liderazgo de un director, las otras docentes interrogadas señalaron que este debe ser conciliador y democrático, en búsqueda de reuniones constantes que incluyan a todos los actores educativos, especialmente padres de familia y docentes, para que se puedan integrar los objetivos de la organización y la asignación de roles por trabajar durante la jornada laboral o incluso, para colaborar en proyectos extracurriculares del colegio:

Tenemos reuniones bastante constantes. En todas las sedes tenemos siempre reuniones los lunes a las últimas horas. Dura una hora y el director presenta las situaciones a los profesores y siempre se tienen en cuenta algunas recomendaciones, ideas nuevas por los profesores, tal vez innovaciones, si hay alguna dificultad porque tal vez en algún salón no se van a poder hacer de cierta manera. Todo está en los informes y los informes se juntan semanalmente y se mandan a dirección general para que estén al tanto de lo que pasa en la sede (D1).

Las reuniones, además, son un escenario para que el director demuestre su estilo de liderazgo frente a otros actores educativos, como los padres de familia. Una informante señaló que, en las reuniones, se puede entrever cómo el liderazgo del director es exitoso al lidiar con padres conflictivos. Ante un caso de una madre exasperada, la informante señala: “La directora, su respuesta, no era tanto de gritonear. Dejaba que hable y la dejaba, [la madre] que desfogue hasta que se canse. Y de ahí, [la directora] le hablaba, o sea, no bajo, [sino] al nivel. Tampoco le va a hablar bajito porque la [madre] estaba hablando demasiado fuerte” (D3). Por lo tanto, ante la exasperación de un padre conflictivo, la reacción de la directora no debía ser de confrontación ni sumisión porque, de ser así, no podría liderar exitosamente la reunión: “No todos son capaces de desempeñar bien el papel de director o directora porque surgen problemas, ¿no? Y como ella era conciliadora, pero a la vez firme. No era “blandengue”. Era firme pues cuando decía que se quedaba en eso, pues se quedaba en eso” (D3).

Este estilo conciliador y firme depende del comportamiento del director en las reuniones grupales, pero no solo para lidiar con el enfrentamiento de los padres de familia, sino también para fomentar la participación y discusión grupal o promover nuevos proyectos o labores en clase: “Se dio la idea con un docente y veíamos cómo influía la música en el niño. Hubo exposiciones, investigaciones a nivel de docentes de inicial y ellas presentaron el proyecto para innovar en este curso. Dicho sea de paso, este curso no es parte de la currícula del Estado, pero sí era un curso adicional en el caso de este colegio. Siempre estamos buscando innovar” (D1).

En este caso, resulta importante señalar cómo el director gestiona la posibilidad de una investigación educativa en el colegio para su implementación en el currículo escolar mediante reuniones y presentaciones de los profesores. Incentivar este tipo de proyectos innovadores es una forma de compartir el poder para cumplir ciertas metas en común por parte de los docentes y directivos.

No obstante, estas metas de proyectos compartidos pueden presentar un poco de resistencia. “Por ejemplo, hicieron un proyecto ambiental que consistía en ambientar [...] un jardín” (D3) y los profesores tenían que organizar esto con ayuda de los padres de familia. Sin embargo, los docentes explicaban que no

se podía por algunos padres conflictivos y preferían no hacerlo. La directora los convenció al señalarles que “reciben un reconocimiento por parte de la Ugel” (D3). Y aunque algunos se demoraron en completar el jardín, la directora logró que se llegara a ambientar el jardín. La informante acotó: “Su fuerza era la persuasión” (D3).

En resumen, con respecto a la categoría dos, las informantes señalan que el liderazgo del director depende de ciertos aspectos en los que se manifiesta su forma de lidiar con los conflictos, especialmente con los padres de familia y docentes conflictivos. En especial, se presta atención a un liderazgo autoritario, interpersonal, conciliador y dialogante. Sin embargo, que el director controle exitosamente los conflictos o problemas no es la única manera de liderar la organización, aunque sí la más visible. Otra forma de liderar la organización también implica promover proyectos de investigación que sean compartidos por los docentes en beneficio de los alumnos.

DISCUSIÓN

Desde las percepciones de las docentes sobre los directores, los hallazgos han permitido comprender, en base al enfoque de la micropolítica, el rol del director, algunos de los conflictos con los que debe lidiar, así como las tácticas y estrategias de poder entremezcladas en sus estilos de liderazgo.

Para comenzar, el ejercicio de poder del director se ve comprendido por las labores administrativas y académicas que debe organizar a lo largo del año escolar. Estas cuestiones se toman por sentado, pero demarcan un espacio de posibilidades en su toma de decisiones. Con el fin de entender sus acciones desde el ejercicio del poder social (Pansardi, 2012), es importante resaltar que el director también se encuentra limitado en su campo de acción para controlar a los docentes o a los padres de familia. Por lo tanto, hay afluencia entre el control (o “*poder-sobre*”) y las posibilidades de control que tiene el director (o “*poder-para*”). Debido a esto, es importante resaltar el carácter estratégico del poder que el director hace uso para comprender cómo lidera la organización sin afectar el normal funcionamiento de esta.

Dados los conflictos académicos y administrativos, se puede observar que el director varía su forma de confrontación, sea con los padres o con los docentes

a su cargo. Para ello, debe tener ciertas habilidades y estrategias políticas (Brosky, 2011; Campos-García y Zúñiga-Vicente, 2020). Por un lado, la directora de D1 confronta a la alianza de docentes conflictivas desde la fuerza de la norma contractual, en reuniones individuales y también con una advertencia que funciona como llamada de atención correctiva. Cabe resaltar, asimismo, que los directores en ese colegio “siempre tratan de evitar roces” (D1). El conflicto se vio motivado por una “líder tácita” (D1) que manejó al grupo de las otras docentes para manipular sus posibilidades en su propio beneficio. En este caso, los intereses de la institución se contraponen a los intereses de estas docentes y, ya que estas usaron una estratagema para lograr sus propios fines, la directora tuvo que desarticular tanto la alianza como al grupo. En este enfrentamiento juegan los intereses de ambos actores (Lukes, 2005; Smeed et al, 2009), pues la directora representa los de la institución, que son intereses profesionales, pero, por su lado, las profesoras personifican una actitud bajo intereses más personales. Este es un ejemplo de lucha por el control, o “poder-sobre” entre directora y los docentes que se oponen a las reglas del colegio y, por ende, a su autoridad (Ball, 1989; Smeed et al, 2009).

El manejo del conflicto con las docentes pudo ser posible mediante tácticas de confrontación y estrategias de reuniones individuales y generales para consolidar el liderazgo de la directora sobre la alianza opositora (Brosky, 2011; Smeed et al., 2009). Sin embargo, la informante D1 también sostiene que no puede hacer uso de las mismas tácticas con los padres de familia. Los hallazgos dan cuenta de un manejo más cuidadoso de la conversación con los padres de familia, con tácticas como la congraciación, lenguaje asertivo y persuasión (Brosky, 2011). Tanto D1 y D3 enfatizaron el rol conciliador del director en un estilo antagónico (Ball, 1989; Contreras, 2005). En reuniones públicas y generales con padres de familia, por lo tanto, el estilo del liderazgo antagónico del director consiste en manejar bien el enfrentamiento público desde la congraciación con los padres, o lo que llamaríamos “buen trato”, y la firmeza frente a los padres conflictivos “que gritonean” (D3).

Cabe recalcar que el conflicto con un padre de familia por el costo del envío del libro también mostró el temple y manejo del director en base a la conocida táctica de persuasión (Brosky, 2011). No obstante, el director debe ser táctico

para hablar con los padres de familia y debe balancear entre la congraciación y la persuasión su discurso a la hora de enfrentarse a padres conflictivos.

Por lo tanto, y en segundo lugar, el estilo de liderazgo antagónico en el director es el más adecuado para las informantes, pero no es el único. El estilo de liderazgo de D2 enfatiza un carácter autoritario que consistía en la imposición del director sobre los demás agentes de la escuela, concentra el poder y toma las decisiones (Ball, 1989; Smeed et al., 2009; Hernández Colón, 2021). El estilo autoritario de la directora D2 se debía al “monopolio de la información” (D2) que hacía uso la directora y, con este, limitaba a los profesores de comunicarse con los padres de familia. Incluso podría haber drásticas sanciones para los profesores que se comunicaban con los padres de familia de manera virtual, mediante grupos de *Whatsapp*. En defensa de la directora, se buscaba prevenir cualquier clase particular con los alumnos de manera irregular, pero la informante señalaba que esto afectaba sus clases porque la distanciaba de los alumnos.

Paradójicamente, la misma informante señala que la directora solo tenía ese estilo autoritario respecto a esta comunicación entre profesores y padres, pero en general, era una directora comprensiva que reconocía cuándo los profesores se sentían mal emocionalmente e intentaba ayudarlos. Por lo tanto, la directora gestiona a los docentes también como un apoyo emocional y no solo como la autoridad superior a ellos que filtra la comunicación entre padres y docentes. En este sentido, la directora reconoce las actitudes y emociones de los docentes para que exista un poder compartido, o “poder-con” (Contreras, 2005; Smeed et al, 2009), entre estos y los directivos; es decir, se trata de afianzar una relación positiva entre el director y los profesores, lo cual permite también una descentralización de la gestión (Xia & Shen, 2019; Yangali Vicente & Torres Lévano, 2020). A su vez, esto fortalece la fuerza social, o “poder para” que cada uno posee en la organización.

Asimismo, es bueno considerar el uso del poder compartido y facilitador por parte de los directores con los docentes y padres de familia (Smeed et al, 2009). A este uso compartido de responsabilidades, o poder, se le comprende dentro del marco del liderazgo distribuido (Zala-Mezö et al., 2020). Considerando que todos los directores han establecido reuniones generales para inculcar el debate público, pero también para informar sobre proyectos de

innovación escolar, este liderazgo distribuido siempre es propuesto a lo largo del año escolar. El “poder-con” y el “poder-a través de” se pueden reflejar en los proyectos de innovación curricular en el colegio de D1 que integra proyectos escolares por parte de los profesores, pero inculcados por los directores. En estas reuniones generales con los docentes, se analizan los proyectos y se promueven algunos trabajos grupales en beneficio de los alumnos y, por lo tanto, cada actor educativo comparte parte de su conocimiento o sirve de apoyo para estos proyectos grupales. En este sentido, el liderazgo directivo guarda relación con el desempeño docente (Limongi Vélez et al., 2021) al facilitar la investigación e innovación curricular.

Conclusiones

A modo de síntesis, el estudio ha comprendido un análisis descriptivo sobre el ejercicio de poder del director en su gestión micropolítica de los conflictos. Se establece que los conflictos micropolíticos, o “lucha por el poder” entre actores educativos, deben ser manejados cuidadosamente por el director de escuela mediante un uso constante de estrategias y tácticas de influencia sobre los otros actores educativos, especialmente padres de familia y docentes.

En primer lugar, se concluye que las formas de gestionar los conflictos por parte del director dependen de cómo maneja estas estrategias de “poder-sobre”, sean reuniones individuales de confrontación o de “poder-a través de”, sea bajo el memorándum, las actas o reuniones grupales en las que el director gestiona proyectos o discute acuerdos en conjunto con los profesores o padres de familia. Asimismo, cabe resaltar que el director hace un uso conveniente de tácticas de influencia con los docentes y es diferente a su actuar frente a los padres de familia. Por ejemplo, para conciliar en reuniones con estos últimos, predomina en el director hacer uso de tácticas de persuasión, negociación y congraciarse (o “poder-con”) mientras que, frente a los docentes, impone su autoridad mediante tácticas de coerción (o “poder-sobre”).

En segundo lugar, el estudio también señala que la percepción de un director conciliador y dialogante es el mejor estilo de liderazgo para manejar los conflictos internos en la organización educativa. Los directores oscilan sus comportamientos entre el estilo autoritario, el interpersonal y el antagónico, puesto que dependen del contexto y de los otros actores educativos. En

general, ningún estilo de liderazgo es único, sino predominante y dependen de los otros actores para determinar la estrategia a llevar a cabo. En base a ello, los ejercicios de poder más efectivos de un director conciliador consisten en abrir la discusión sobre temas académicos a foros públicos; evitar los enfrentamientos; anticipar los potenciales problemas, como la impuntualidad o irresponsabilidad, con documentos y reglamentos claros; y facilitar la investigación e innovación curricular.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Berkovich, I. (2019). Micro-politics, Senior Management Teams, and Principals' Inner Circle: A Structural Exploration. *Leadership and Policy in Schools*, 19(2), 290–303. 10.1080/15700763.2018.1551552
- Botha, J. & Fuller, M. (2021). South African teachers' views of the power and control exercised by their principals. *International Journal of Leadership in Education*, (10).1080/13603124.2021.1942993
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leader's use of political skill and influence tactics. *The International Journal of Education Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>
- Cabrera-Otálora, M.I., y Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159-167 <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.29.009>
- Campos-García, I. & Zúñiga-Vicente, J. Á. (2020). Strategic decision-making in secondary schools: the impact of a principal's demographic profile. *Leadership and Policy in Schools*, 1–22. 10.1080/15700763.2020.1802653
- Contreras, B. (2005). *Micropolítica escolar: Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/125>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3° ed.). SAGE Publishing.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Foucault, M. F. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hannus, S. & Simola, H. (2010). The Effects of Power Mechanisms in Education: Bringing Foucault and Bourdieu Together. *Power and Education*, 2(1), 1–17. doi:10.2304/power.2010.2.1.1
- Heffernan, A. (2018). Power and the “autonomous” principal: autonomy, teacher development, and school leaders’ work. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 379–396. 10.1080/00220620.2018.1518318
- Hernández Colón, M. (2021). Relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros y maestras de la generación millennials. *Educación*, 30(58), 188-205. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.009>
- Kolleck, N. (2019). The power of third sector organizations in public education. *Journal of Educational Administration*, 57(4) 10.1108/jea-08-2018-0142
- Latta, G. (2019). Modelling the interaction of leadership, culture and power in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(9) 10.1080/0309877X.2019.1669770
- Limongi Vélez, V., Ramón Cabrera, F. & De la Cruz Lozado, J. (2021). Liderazgo directivo para la mejora del desempeño en docentes de las Unidades Educativas, 2016 – 2020. *In Crescendo*, 11(4), 463-485. <https://doi.org/10.21895/incres.2020.v11n4.04>
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados, M. & Cobano-Delgado Palma, V. C. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership & Management*, 41(3), 239–259. 10.1080/13632434.2021.1872526
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view*. Second Edition. Palgrave Macmillan.
- McGregor, C., Devaney, C. & Moran, L. (2019). A Critical Overview of the

- Significance of Power and Power Relations in Practice with Children in Foster Care: Evidence from an Irish Study. *Child Care in Practice*, 27(1)1–15. 10.1080/13575279.2018.1555135
- Özaslan, G. (2017). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2). <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0120>
- Pansardi, P. (2012). Power to and power over: two distinct concepts of power? *Journal of Political Power*, 5(1), 73–89. [10.1080/2158379x.2012.658278](https://doi.org/10.1080/2158379x.2012.658278)
- Presado, M., Lavareda, C. y Fernández, E. (2021). Investigación cualitativa en tiempos de pandemia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, (74). <https://www.scielo.br/j/reben/a/Swp39qvyQvTzqqbWYX9bvKN/?lang=es&format=pdf>
- Smeed, J. L., Kimber, M., Millwater, J., y Ehrich, L. C. (2009). Power over, with and through: Another look at micropolitics. *Leading & Managing*, 15(1), 26–41. <https://eprints.qut.edu.au/27643/1/c27643.pdf>
- Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Ariel
- Szeto, E. (2020). Influence of professional cultures and principal leadership effects on early-career teacher leadership development in Hong Kong schools. *Professional Development in Education*. 10.1080/19415257.2020.1770837
- Xia, J. & Shen, J. (2019). The Principal-Teacher's Power Relationship Revisited: A National Study Based on the 2011-12 SASS Data. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 477–496. 10.1080/15700763.2019.1586962
- Yangali Vicente, J., y Torres Lévano, G. (2020). Liderazgo directivo y su impacto en el aprendizaje estudiantil en instituciones educativas. *INNOVA Research Journal*, 5(3.1), 58-75. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.1.2020.1579>
- Zala-Mezö, E., Bormann, I., Strauss, N.-C. & Müller-Kuhn, D. (2019). Distributed leadership practice in Swiss "eco-schools" and its influence on school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4)1–23. 10.1080/15700763.2019.1631855

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

G.A.C.D.: Participó en la concepción y diseño del estudio, así como de la revisión de la literatura, recojo de información y datos, análisis e interpretación de resultados y la redacción del artículo.

A.O.S.H.: Brindó asesoría, revisó la literatura, validó los instrumentos, supervisó de manera crítica el artículo y aprobó la versión final.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



<https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/pedagogiasociedad@uniss.edu.cu>