

# LIDERAZGO Y CULTURA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES: UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL DESARROLLO EDUCATIVO

## LEADERSHIP AND CULTURE IN SCHOOL ORGANIZATIONS: A CASE STUDY ON THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT

Juan Quevedo Toro\*  
Andrés Flórez Mancilla\*\*

Fecha de recepción: 02-02-2011 Fecha de aceptación: 11-06-2011

### RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la investigación actual en el marco de la maestría SUE Caribe, cuyo objetivo es establecer la relación existente entre el liderazgo de los directivos y otros aspectos institucionales de las organizaciones educativas, tales como su historia, las estructuras de poder, y los procesos de comunicación y desarrollo, con el propósito de establecer el modo como el liderazgo afecta el desarrollo institucional, con el fin de generar un proceso de construcción de planes de desarrollo institucionales en las instituciones educativas seleccionadas. Todo ello busca enriquecer la comprensión de la compleja realidad de los planteles educativos, comprensión que permite perfilar rutas o vías de transformación y cambio en los mismos.

El estudio propuesto busca satisfacer la necesidad de tener una comprensión múltiple de la realidad de dos instituciones educativas en el distrito de Santa Marta, departamento del Magdalena; por tanto, jugará un papel importante la interpretación, pues se trata de comprender la dinámica institucional de manera reflexiva.

Se generó en nosotros la inquietud de conocer por dentro a las instituciones educativas como organizaciones en las que se generan interacciones colectivas, explorar la red de relaciones que allí se dan, la cultura y el liderazgo que estas interacciones y redes generan, buscando encontrar otra dimensión que explique y arroje luces acerca de la realidad de nuestra escuela.

\* Magíster en Educación. Psicopedagogo. Universidad del Magdalena. E-mail: quevedotorojuan@gmail.com

\*\*Magíster en Educación. Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad del Magdalena. E-mail: asflores@yahoo.es

**Palabras clave:** Liderazgo, directivos, organizaciones educativas, historia, estructuras de poder, procesos de comunicación, desarrollo, desarrollo institucional, planes de desarrollo institucionales, dinámica institucional, interacciones colectivas, red de relaciones, cultura.

## SUMMARY

This communication presents the results of current research in the framework of the master's SUE Caribbean whose objective is to establish the relationship between the leadership of managers and other institutional aspects of educational organizations, such as its history, power structures, processes of communication and development; having as purpose set the mode in which the leadership affects institutional development, in order to generate a process of construction of plans for institutional developments within the selected educational institutions. All this looking for enriching understanding of the complex reality of the educational institutions, understanding that allows shape routes or routes of transformation and change in the educational institution.

The proposed study, seeks to satisfy the need for multiple insight into the reality of 2 educational institutions in the District of Santa Marta, Magdalena Department; therefore play an important role interpretation, it is to understand the institutional dynamic in a reflexive manner. Generated in us the concern of knowing inside to educational institutions as organizations which are generated interactions collective, explore the network of relationships that occur there, culture and leadership that these interactions and networks generate, seeking to find another dimension that explain and will shed light on the reality of our school.

**Keywords:** Leadership, management, educational organizations, history, structures of power, communication processes, development, institutional development plans for institutional development, institutional dynamics, collective interactions, network of relationships, culture.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo teórico que han tenido las Ciencias Sociales en las últimas décadas, ha posibilitado la aparición de nuevos enfoques y marcos conceptuales desde los cuales se han enriquecido las investigaciones que tratan de captar la complejidad de los fenómenos de los cuales dan cuenta dichas Ciencias. Estos marcos conceptuales han penetrado y propuesto nuevos paradigmas y/o enfoques teóricos en la investigación de las organizaciones escolares, con conceptos tales como cultura organizativa, relaciones de poder, liderazgo para la transformación, etc., que han entrado a formar parte del pensamiento

investigativo acerca de la escuela para explicar su funcionamiento y sus posibilidades de cambio, en la búsqueda de mejorar su calidad, es decir, su desarrollo.

Al tratar de captar tal complejidad de las organizaciones, la nueva teoría de las mismas se enfrenta a la comprensión de una realidad que posee unos substratos profundos en su funcionamiento, nada "triviales", tales como la cultura organizativa, la dirección, el liderazgo, el poder, las estructuras del poder, etc. Sin tal comprensión cualquier proceso de cambio o de desarrollo de la institución educativa se verá colapsado.

El resultado de este cambio de paradigma, ha sido el enriquecimiento del

estudio de las organizaciones escolares, ante todo, incorporando la perspectiva interpretativa de la realidad, buscando una comprensión más completa de los complejos procesos institucionales, tales como la cultura, el liderazgo y el poder; permitiendo la construcción de una nueva visión de la organización, más cercana a la dinámica social de las mismas.

Desde la anterior perspectiva, el estudio del desarrollo institucional, el análisis de las organizaciones escolares, obliga a fijar la mirada en la cultura de la organización en la dirección y liderazgo de la misma, en el poder, a fin de captar la complejidad interna de las organizaciones educativas como comunidad, como construcciones sociales inmersas y resultantes de la estructura de relaciones de poder, de desigualdades, de ideologías, etc., que determinan y afectan sustancialmente el desarrollo curricular, incidiendo tanto en la realidad de la escuela como en la consecución de sus fines.

Desde el enfoque del estudio de casos, el trabajo que presentamos tiene como principal objetivo realizar un análisis de la cultura organizacional escolar y del liderazgo en dos centros educativos del distrito de Santa Marta, los cuales aparecen con nombres cambiados por petición de las respectivas comunidades académicas. El análisis nos permitió tener un conocimiento fundamentado especialmente en considerar la cultura institucional de la escuela como una estructura socialmente construida de creencias, valores, modos de interpretar y percibir la realidad, y las normas que identifican a los colectivos escolares, entendiendo la cultura escolar, tal como lo indica Santos Guerra (1992), como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro, y que provee a sus miembros

de elementos y herramientas para interpretar, planificar y desarrollar el currículo, definiendo de esta manera el cambio e innovación en la escuela.

Todas las finalidades que se plantean giran en torno a la necesidad de tener una comprensión más completa de una realidad tan compleja como lo es la organización escolar, pues ninguna transformación podrá pensarse, proponerse o definirse si antes no se tiene un análisis de lo que realmente sucede en los centros educativos como microsociedad constructora de significados y de referentes propios, que le dan a sus participantes lineamientos de conductas en la ejecución y desarrollo del currículo.

Se presentan inicialmente las particularidades que definen el contexto cultural de los centros educativos objetos del estudio de casos. En segundo lugar, se aborda una caracterización de la cultura acorde con los resultados de la investigación en los centros seleccionados, y, finalmente, se describen los aspectos relevantes que se han venido obteniendo en relación con el poder y el liderazgo de estas organizaciones educativas.

## CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIAL DE LAS INSTITUCIONES

En el contexto de la problemática educativa de la calidad de la educación en la región Caribe, y precisamente en cuanto a la reflexión sobre la cultura interna e invisible (pero traducida en la vida diaria de la escuela y en sus logros curriculares) de las instituciones educativas, no existe una clara y avanzada perspectiva de investigación de la calidad de la educación en el marco de la cultura organizacional, pues ha habido más preocupación por aspectos de la vida escolar relacionados

directamente con el proceso de aprendizaje y las mediciones del rendimiento académico.

El Instituto La Victoria para Señoritas es un centro educativo distrital de naturaleza académica que en sus inicios enfatizaba en Ciencias Naturales y a partir del año 2007 diversificó su oferta en tres modalidades: Auxiliar de Documentación y Registro de Operaciones Contables, Asistente en Análisis de Producción e Información administrativa y Operador Turístico Recreativo. Ofrece enseñanza en los niveles de educación preescolar, básica media y media vocacional, en las jornadas matinal y vespertina. Cuenta con dos extensiones anexas. Fue fundada en 1962 como una Escuela Hogar para niñas pobres. Su cultura tiene una base social que la sustenta, o trama social, donde se destaca la existencia de un grupo “sacerdotal”, creado por la fundadora como una “gran familia”; este grupo o coalición es la continuación que en calidad de depositario de los significados construidos desde la fundación, cuida de que estos se perpetúen y vela porque la identidad se mantenga.

El Centro Educativo La Ceiba surge como institución departamental educativa para varones, fundado en el año de 1905, de naturaleza académica con énfasis en humanidades, se encuentra ubicado en pleno corazón de la ciudad; teniendo a su alrededor variadas instituciones educativas. Vive de los éxitos, añoranzas y glorias; pasadas es una institución que se mueve más para mostrarse en el medio educativo y no para alcanzar metas propuestas que promuevan el cambio y la transformación de una práctica docente y un desarrollo integral.

En el presente estudio, además de poner en evidencia un aspecto vital en el funcionamiento de los centros como es el

liderazgo, se hace eco y toma relevancia el tono del cambio de perspectiva en el estudio de las organizaciones y del liderazgo, que va de la mano del análisis de las características personales, conductuales o situacionales de los líderes, derivando hacia el análisis de la relación existente entre este y los procesos desarrollados dentro de la organización.

## CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA EN LOS CENTROS

Para comprender el proceso de cambio o desarrollo curricular, es necesario analizar cómo los tipos de culturas escolares (Hargreaves. 1996), mediatizan la acción de los participantes en las propuestas de innovación y cambios; analizar la dependencia que tales cambios tienen con la cultura escolar existente, para de esa forma generar desde los propios centros una cultura crítica que genere una reconstrucción de los mismos. Creemos que el desarrollo organizativo interno de los centros es factor de calidad en la transformación de la educación que necesita el sector en Colombia, la región Caribe y el distrito de Santa Marta.

### Cultura e identidad

La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros de cada uno de los centros analizados; se puede decir, en efecto, que gracias a la cultura, cada institución posee un conjunto de rasgos que la diferencian de las demás. Por grandes que sean las semejanzas entre centros, encontramos diferencias que no están precisamente dadas por ser oficiales o privados; hay diferencias significativas que permitirán hablar de cultura escolar propia, o idiosincrasia escolar. Cualquiera que sea el origen de las particularidades, la ubicación del establecimiento, las enseñanzas que se impartan, la natura-

leza del centro, el estilo de dirección, las características de los alumnos o de los profesores, lo cierto es que cada centro tiene su propia cultura, tal como se evidencia en los resultados encontrados.

La identidad puede ser persistente en el tiempo o puede ser continua, en el sentido de que persisten algunos componentes claves y otros se van readaptando. Esto lo podemos observar en el Instituto Laura Vicuña, centro donde la cultura ejerce un papel de primer orden en la identidad, en la memoria organizativa. Al igual que la cultura, la identidad puede ser básicamente definida, tal como lo indica López Yáñez (2002), no solo como las ideas compartidas, sino también como las actitudes, valores, formas de expresarse y de sentir, todo lo cual se expresa en forma de símbolos. Por otra parte, observamos que no es así en el Liceo Celedón, en donde, como en otras organizaciones escolares públicas, hay una débil identificación con la organización, y la identidad organizativa se ha ido debilitando a través del tiempo, con pocos proyectos de innovación, falta de procesos de planeación liderados, con Proyecto Educativo Institucional (PEI) desarticulado, con escasa receptividad de la Ley General de Educación, lo cual se traduce en una cultura fragmentada, débilmente articulada. Es un centro que camina sin orientación.

### **Tipos de cultura escolar**

En los centros analizados encontramos las diferentes expresiones o tipologías teóricas de culturas y de tipos, sin importar el tamaño de la institución ni los años de existencia. Sin que sean expresiones puras de los tipos de culturas, encontramos que centros como el Liceo Celedón son instituciones donde el sistema cultural está fragmentado, y los

diferentes grupos disponen de una fuerte autodeterminación, siendo ésta la que impulsa la conducta cotidiana con un cierre a todo cambio, manifestándose como centros estancados que de acuerdo con la tipificación que realizan López y Sánchez (2003), son centros que se hunden, donde predomina el trabajo profesional aislado, con sentimientos de fracaso, con bajas expectativas de mejoramiento, pero también como centros paseantes (López y Sánchez, 2003), que caminan, las más de las veces viviendo de las glorias o nombres pasados pero que actualmente no pueden alcanzar.

Al examinar la historia de este centro también encontramos una pérdida de la identidad cultural fundacional, los cambios tanto de origen externo como interno fueron debilitando la identidad original y no se logró configurar una visión compartida de significados aceptados por todos; no tiene un reconocimiento social como centro de educación con calidad, ni el rendimiento académico de los alumnos egresados dice lo contrario.

Por otro lado, encontramos que centros como el Instituto La Victoria se caracterizan por ser instituciones con una cultura hegemónica fuerte; la cual ha sido caracterizada por Etkin y Schvarstein (1997) como una cultura donde los contenidos son compartidos, conocidos o que impulsan la conducta cotidiana de los participantes, con símbolos, estructuras de poder, redes de relaciones, y rituales claros; La victoria, es un Centro cuya cultura, sin ser pura como tipología, se caracterizan también por su fuerte raigambre en la identidad fundacional que han mantenido durante su devenir histórico; son organizaciones que se expresan como centros dinámicos, que de acuerdo con López y Sánchez, (2003) tienen y han encontrado equilibrio entre su desarrollo y su estabilidad, con pro-

yectos institucionales definidos y donde se ha desarrollado el trabajo en equipo. También en ellos hemos encontrado expresiones profesionales de balcanización y de colegialidad artificial, que de acuerdo con Hargreaves (1997), son maneras de agruparse o cohesionarse de los profesores en los centros y se constituyen en formas culturales alternativas que expresan identidad con los intereses de tales grupos.

No obstante, La Victoria ante todo es una institución que lucha por lograr cambios aunque sus directivos pretendan que aquellos no modifiquen el núcleo de sus prácticas tradicionales. En definitiva, podemos sostener que, si bien la dinámica de este Centro tiende a configurarse de acuerdo con la metáfora de una gran familia, aporta sus matices, dependiendo esencialmente de la composición de los profesores.

En general, apreciamos las diferentes tipologías de culturas como configuraciones típicas contrastadas en cada modalidad de trabajo que históricamente se ha desarrollado en los centros analizados. Aun así, en estas instituciones analizadas, encontramos que en la cultura predominante se perfilan discontinuidades en subculturas o culturas emergentes que conviven; esto las previene de un proceso de desintegración organizacional y cultural.

### **Historia institucional y la figura del fundador**

Las Instituciones educativas son realidades sociales, y como tales poseen una historia, una experiencia y un saber acumulado y validado con el tiempo, que en la medida en que se recuerde existirá y tendrá efecto. Realizando la reconstrucción de la historia de los centros, hemos encontrado, tal como lo señala

Bolívar (2004), que la memoria está escrita en la cultura organizativa a modo de conductas rutinarias en la estructura de creencias, símbolos y códigos que refuerzan o contradicen las formalidades, y que esta memoria solo es recuperable desde los relatos de vida organizativa; de tal manera que la memoria institucional, de los colegios estudiados, se encuentran en la memoria colectiva escrita, pero ante todo encontramos que se hace realidad en las prácticas rutinarias que se realizan individual y colectivamente por medio de los ritos, símbolos, lenguajes y mensajes.

Encontramos que en cuanto a construcciones sociales y culturas en desarrollo, al contrastar la evolución histórica de las instituciones, éstas siguen unos procesos de evolución, que a modo de ciclos de vida recurrentes (Domingo 2004 y Fernández 1994) tienen que ver con la identidad. Tales ciclos corresponden a las etapas de origen y fundación (nacimiento), el crecimiento, fortalecimiento o debilitamiento de la cultura fundacional (adolescencia) y consolidación, duelo por la pérdida de los fundadores, y redefinición de roles y de las relaciones de poder (madurez) que subyacen en los distintos periodos que se han tejido en la historia institucional de los centros.

De igual manera, el análisis del origen de los planteles educativos nos permite indicar que su iniciación está asociada a grandes ideas, a proyectos personales de los fundadores que amparados en épocas sociales de valoración de la educación, esperaban cumplir con mandatos o requerimientos de la sociedad, esperando provocar cambios en la misma a través de la educación. De ahí que encontramos aquí lo que Nicastro (1997) indica acerca de cómo las fundaciones de las instituciones educativas están impregnadas de elementos utópicos, heroicos, en relación con las intenciones individuales de los

fundadores, líderes o inspiradores. En los casos, es a partir de las propias estimaciones que de la situación hicieron el o los fundadores, de sus presunciones y valores, que llegan las instituciones a convertirse en un conjunto de definiciones *compartidas y validadas consensualmente* para pasar a los nuevos miembros como “la manera correcta de definir la situación”.

Encontramos también un común denominador: son proyectos educativos asociados a la modernidad, que cuando pasa el tiempo afrontan conmociones económicas y sociales. Sin embargo, culturas como la de La Ceiba no resisten el impacto de estos cambios o conmociones, trastocándose y debilitándose la visión originaria; sin un grupo “sucesor” la misión “fundacional” deja de ser la idea aglutinadora que construirá significados compartidos. Mientras que el Instituto La Victoria mantiene su identidad cultural fundacional, pues como se creó un fuerte núcleo de “sucesores” arraigó una cultura fuerte, con rasgos de homogeneidad definidos.

### **EL LIDERAZGO, SU ESTRUCTURA Y SU RELACIÓN CON LOS RASGOS CULTURALES DE LA ORGANIZACIÓN**

La perspectiva cultural abre otro horizonte en el análisis organizacional: la reinterpretación de muchos conceptos y el proceso de la dirección. En los últimos años, los teóricos de la organización y de la dirección se han dado cuenta de la necesidad de reconocer la importancia del liderazgo para explicar la organización (Rodríguez, 2001).

En este contexto señalado, y situándonos en el enfoque interpretativo de la organización escolar, que como ya hemos indicado considera a la escuela como un lugar esencialmente de interacción entre los distintos elementos y procesos que intervienen en ella, es que se sitúa la importancia de avanzar en la indagación acerca de la complejidad de dirigir las organizaciones escolares, en el entendido de que dirigir es liderar; por tanto, surge la necesidad de investigar la relación del liderazgo con los procesos institucionales tales como la cultura y el poder, al igual que el tipo de liderazgo necesario para promover el cambio en las organizaciones escolares.

### **Tipologías de liderazgo**

Es necesario situar el liderazgo dentro de la complejidad y peculiaridad de las instituciones educacionales, relacionándolo con conceptos de cambio y mejora de la escuela, en la cual intervienen diversas dimensiones, estrategias, procesos y agentes.

Como sintetiza Antonio Bolívar (1997:25ss), se destacan los siguientes movimientos:

A fines de los años setentas las “escuelas eficaces” tenían como meta conseguir mejores resultados en lo que hacían, postulando un “liderazgo instructivo” capaz de articular una visión compartida y apoyar a los profesores para lograr una enseñanza efectiva, centrando las tareas en el currículo, supervisándolas y dinamizando el trabajo conjunto.

Luego, entre los ochentas y los noventas, el movimiento de “mejora de la escuela”, se esforzaba por mejorar el nivel organizativo de la institución como totalidad, destacándose un líder dinamizador y promotor del cambio organizativo. Se intenta generar condiciones internas que promuevan el desarrollo de la propia organización. Las metas compartidas y el liderazgo son base de la mejora, situando a los profesores como agentes de desarrollo curricular y provocando un desarrollo organizativo interno que afecta tanto a lo que ocurre en el aula como al aprendizaje de los alumnos. En este periodo, Conger citado en Morales et al., (1994) estudia el “liderazgo carismático”, referido a personas capaces de percibir deficiencias, sentir la necesidad del cambio y formular una nueva visión en las organizaciones. Para ello es necesario que sean buenos comunicadores, y que inspiren gran fe y confianza tanto en ellos mismos como en la visión que sostienen.

Sin embargo, el aporte más importante de la línea de investigación de eficacia escolar en los años ochentas, fue el acuñar un término que ha tenido una fuerte repercusión en la dirección escolar: **el liderazgo instructivo**. Así, las escuelas que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus alumnos son aquellas que:

- Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares.
- Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje.
- Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores.
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículo del centro.
- Fomentan el trabajo en equipo de los docentes.
- Favorecen la participación de la comunidad escolar.
- Tienen altas expectativas hacia los docentes y las comunican.

Greenfield (1987), asimila el liderazgo instructivo con el **liderazgo pedagógico**, definiéndolo como «las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos». Muestra especial interés sobre los otros líderes distintos a los que ocupan puestos directivos.

Pascual, Villa y Auzmendi (1990:66), en una investigación sobre el liderazgo referencian lo que Bass llamaría **liderazgo transaccional** o de intercambio, y el paso al posterior **liderazgo transformacional**.

**Tabla 1**  
Cuadro comparativo entre los liderazgos transaccional y transformacional.

Líder transaccional	Líder transformacional
Se basa en la recompensa, la corrección y el castigo disciplinario.	Basada en la motivación y estímulo para el compromiso y la participación.
Conduce a la obediencia, al mantenimiento del status quo.	Promueve la innovación y transformación de la organización.
Se trata en realidad sólo de gerencia, establece una relación de intercambio.	Establece una relación de estímulo recíproco que transforma al líder en agente moral preocupado por valores como la libertad, la justicia o la equidad.
Clarifica y controla las funciones y labores de los miembros de la organización.	Transmite su visión de la escuela y logra el compromiso de los otros miembros y de la comunidad para su realización.

Elaborada de acuerdo con los planteamientos de Bernard Bass.

- **Liderazgo carismático**

Es el resultado de las percepciones de los seguidores influenciadas por los rasgos y conductas del líder, el contexto de la situación y las necesidades colectivas e individuales de los seguidores, lo consideran en la figura del «gran hombre».

- **Liderazgo facilitador**

Se considera como el ejercicio del poder a través de los demás y no sobre ellos; en este estilo los directores son capaces de liderar sin dominar. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados, según Lashway, (1995). Liderazgo Persuasivo.

- **Liderazgo sostenible**

Andy Hargreaves y Dean Fink (2003:110); es una reciente propuesta basada en siete

principios que permiten: 1) Generar y mantener un aprendizaje sostenible; 2) asegurar el éxito en el tiempo; 3) apoyar el liderazgo de otros; 4) dirigir la atención hacia la justicia social; 5) desarrollar, más que utilizar, los recursos humanos y materiales; 6) desarrollar la diversidad y la capacidad del entorno; y 7) tener un compromiso activo con el entorno.

- **Liderazgo distribuido o compartido.**

Sin embargo, el concepto que más fuertemente se está imponiendo entre investigadores y expertos, y al cual se le vislumbra un futuro muy prometedor, es el concepto de “**liderazgo distribuido o compartido**” (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006)

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del

director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación, aprovechando las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

En los centros analizados, en general la trama informal tiene mucho más peso que la trama o estructura formal, tal como lo indican Deal y Kennedy (1985), representando este fenómeno, al parecer, una pauta en este tipo de organizaciones. Podemos caracterizar con la metáfora de la *gran familia* a los centros cuya cultura tiene una gran penetración y fuerza, como en el caso de La Victoria, donde los vínculos observados giran alrededor de los objetivos institucionales y puede decirse que son “fraternales”; además de las coaliciones de poder, tienen arraigo los agrupamientos por áreas del conocimiento entre los profesores y el desarrollo de actos sociales. La constitución de estas “familias” está condicionada por el talento del líder fundador, y su visión de “la continuidad” o “sucesión” también está condicionada por la naturaleza oficial o privada del establecimiento.

En aquellos donde la cultura fundacional ha sido fracturada y se ha debilitado, como en el caso de La Ceiba, las coaliciones se dan por intereses personales, familiares, siendo este último aspecto el elemento más fuerte alrededor del cual giran fundamentalmente las relaciones en este colectivo.

Este tipo de reconocimiento que hace el claustro de profesores en estos centros llama la atención, toda vez que los profesores de todos aquellos provienen del mismo colectivo de los profesores de secundaria del distrito de Santa Marta que tienen una identidad como gremio, pero

que de acuerdo con el análisis podemos decir que en cada institución adquieren la identidad que la cultura les da.

## Poder y liderazgo

El poder es la estructura de relaciones (López Julián, 2002) definida o configurada por las ubicaciones y/o posiciones de los miembros dentro de la organización, y por las relaciones de influencias que se generan de unos sobre otros desde dichas posiciones; tal poder se traduce en el ejercicio de la influencia dentro de la red social. Asumimos el liderazgo como la *“capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales”*. Es una relación de influencia cuyo fundamento va más allá de la autoridad formal, es una capacidad para ejercer influencia informalmente. El líder despliega su poder sin necesidad de recibir el reconocimiento explícito de la organización, y para ello no utiliza una base posicionada dentro de la estructura sino que se vale de los vínculos sociales que establece con los otros miembros, de sus características personales, su capacidad comunicativa, sus conocimientos técnicos o sobre la temática, u otras destrezas que pone en juego al relacionarse con los miembros de la organización influyendo de un modo u otro en su conducta. Por tanto, el concepto de liderazgo involucra o reúne a muchas de las fuentes del poder en torno a la posición que un miembro ocupa en la red de relaciones sociales, así como la habilidad para moverse dentro de esa red.

En el caso de la organización escolar, el conocimiento teórico aportado por más de treinta años de investigación educativa en torno a la eficacia escolar, la mejora, la transformación de los centros, el cambio educativo, etc., conectan claramente con un elemento del proceso organizativo

escolar de mayor respaldo en la contribución a los logros académicos, como es el liderazgo de la dirección escolar; pero, por la complejidad de la organización escolar, y por su peculiar modo de estructurarse, se ha hecho larga y hasta complicada la conceptualización del mismo. Abundan una amplia gama de enfoques y diversos calificativos -liderazgo visionario, liderazgo simbólico, liderazgo educativo, liderazgo efectivo, liderazgo instruccional, etc.- (Maureira, 2004).

La dirección, ya sea por el estilo, en orden a la cultura dominante, o por la vulnerabilidad que impacta en los conflictos, es de especial interés en el análisis de todos los casos. Podemos indicar que el papel de los directores, fundadores y el de aquellos líderes que dirigen o tienen el poder, es fundamental tanto en el mantenimiento de la cultura como en las transformaciones claves de estas organizaciones. Hemos encontrado que en cada caso el poder y la autoridad intervienen en el mantenimiento o la transformación de la cultura, independientemente de las características particulares que ambos tengan en una y otra institución educativa.

En los casos de La Ceiba y La Victoria, ambos de carácter oficial, la estructura social que apoya al poder, así como la autoridad, se manifiestan de manera diferente. En ambos el poder reside en las coaliciones de profesores, tal como sucede en la mayoría de los planteles de naturaleza pública u oficial.

En La Ceiba, el recurso a la autoridad (el poder formal) es grandemente insuficiente, la acción directiva descansa ante todo en la autoridad, y no porque primen las reglas formales, sino porque prima la estructura burocrática, siendo el referente para los miembros el que el señor rector sea el responsable directo de toda la actividad de la organización, pero no es quien

ejerce realmente liderazgo y el poder, porque éstos se han desplazado hacia los grupos desarticulados alrededor de una cultura fracturada y debilitada. Siempre se ha mirado al rector como persona influyente, respetada, que mueve los hilos al interior de la Institución, y que tiene no solo el poder, sino toda la responsabilidad de lo que allí sucede.

De la década de los setenta hacia abajo, los rectores, al igual que los profesores, eran nombrados directamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero con unas exigencias de idoneidad, capacidad de liderazgo, cualificación y perfil profesional. Así, el poder era desde arriba, y por su investidura y políticas de selección, quienes lo ostentaban de esa forma eran autónomos y responsables en la toma de decisiones. La autoridad, por las características de los directores, estaba depositada en la persona del rector. Para la “época de oro”, de brillantez, de esplendor, de calidad académica en esta institución, se tenían unas metas fuertemente compartidas, socialmente construidas de creencias, valores, normas, modos de ver y actuar en el mundo que identificaban a cada uno de los miembros del centro; que regulaba, no sólo el pensamiento y el comportamiento de sus actores, sino que era de compromiso social y le daba significado al quehacer de la comunidad educativa ceibista.

Una cultura cuyos contenidos eran identificados, reconocidos, compartidos y proyectados con fuerza, con penetración hacia otras subculturas con homogeneidad flexible y con claridad a sus egresados. Todo ello, liderado por rectores con una estructura de poder de corte autoritario; poder ejercido mediante medios y estrategias personales, responsabilizándose de manera directa de la conducción de los diferentes procesos de la organización ceibista. Las decisiones

eran tomadas sin consulta externa ni interna, se encontraba la autoridad concentrada en la persona del rector como figura central del plantel educativo.

Con el continuo cuestionamiento de la gestión y de la figura del director, a partir de la década de los ochenta se comenzó a difuminar la autoridad real de los rectores, perdiéndose el liderazgo; quedando la figura, la autoridad formal, la representación, más no el poder como ejercicio de la influencia a lo largo de una red social determinada dentro de una organización, sino como la suma de los actos que unos individuos realizan con el objeto de orientar, en algún sentido, las conductas de otros sujetos.

Para la época de cambios paradigmáticos y de decadencia, el estilo de liderazgo y la estructura del poder que los caracteriza son de corte burocrático. En esta estructura la fuente de poder que alimenta y direcciona el accionar de las directivas, es la autoridad fundamentada en los soportes que proporcionan la estructura formal y muy en especial las normas establecidas y reguladas por el gobierno y sus leyes.

En esta estructura burocrática, el poder en La Ceiba está en manos de los miembros que ostentan cargos opuestos de responsabilidad o administración; los directivos rehúsan fundamentar sus actos y decisiones, sobre compromisos profesionales o de educadores, solo en sus responsabilidades legales laborales, en regulaciones formales (normas y leyes) los resultados u objetivos que se proponen alcanzar, son por agentes externos.

La estructura de poder burocrático en La Ceiba, ha generado una cultura escolar que se fortaleció como una cultura fragmentada, tendiente al cierre y con una característica muy especial: es una cultura débil, puesto que sus contenidos cultura-

les prevalecientes no son reconocidos ni compartidos entre sus miembros. En esta cultura no hay muchos procesos de cambio, las expectativas del cuerpo docente son precarias y tiende a culpabilizar de sus fracasos a factores externos, a rectores, secretarías de educación, alcaldía, gobierno, etc.

Se mezcla la estructura de poder de corte burocrático; a veces se presenta en la conducta de los directivos una fusión con la de corte autoritario, trayendo como consecuencia choques y contradicciones entre sus miembros; presentándose falta de equidad en la distribución de las tareas, por lo cual se favorece a algunos por simpatía, otros las realizan por temor, hay postura de verticalidad. En este estilo de liderazgo no se delegan acciones y hay mucho de autoritarismo. Cuando el liderazgo se utiliza para direccionar e influenciar en el comportamiento del otro, tanto la comunicación como las relaciones interpersonales se tornan conflictivas, pues las acciones son realizadas en este medio para dar cumplimiento a una disposición autoritaria o normativa, y no para ser asumidas como un patrón de relaciones sociales bajo el cual estas acciones adquieren un sentido determinado.

En el caso de La Victoria, al existir una cultura más homogénea y de tipo misionaria, unida alrededor de una misión con una base social que mantiene una visión de conjunto, y que además mantiene viva la metáfora de la “gran familia”, es decir, una “coalición ideológica” que se basa en tradiciones, creencias, mitos o historias de la organización, tal como lo señala Mintzberg (1992), allí el poder se desplaza hacia los profesores, y si la dirección no ejerce la autoridad formal en coherencia con ello o tiene un estilo antagónico con la cultura, resulta aislada como en efecto ha sucedido en los últimos períodos; presentándose conflictos

no solo porque no encaja un estilo burocrático con una cultura misionaria, sino por el procedimiento para la “sucesión” (escoger director desde la Secretaría de Educación), que no tiene en cuenta las recomendaciones de la coalición interna.

La gestión educativa la podemos enmarcar dentro del ámbito del liderazgo pedagógico, al ser ésta la que ha dinamizado una serie de elementos que fortalecen el trabajo de los docentes en el aula de clases. “Bueno eso, fue una idea, esto ya venía cocinándose y en un tiempo lo hicimos -lo de implementar la departamentalización por áreas-, pero tenemos una directora muy dinámica, reyita y eso fue un reto para ella, nosotros, ella no los pidió a nosotras las coordinadoras y nosotras nos pusimos la camiseta con ella y allí lo tenemos, ¿qué se busca con la departamentalización?, primero infundir la responsabilidad del estudiante y del docente y aprovechar el tiempo” (ELV-02).

“La rectora dedica mucho de su tiempo al manejo de las buenas relaciones con funcionarios de la administración distrital, eso quizás explica el por qué en algunos momentos que hacíamos nuestra observación no se encontraba en las instalaciones de la institución: ... y actualizándolo digamos con los procesos nacionales en cuanto al Ministerio de Educación y en lo local, sumándole los procesos políticos también que es importante” (ELV-06).

El estilo de liderazgo de la señora rectora o ubicamos en el liderazgo pedagógico por el énfasis que le imprime a su gestión: “El pasado fue muy bueno y nos llevó se podría decir hasta donde estamos en este momento, el presente es muy interesante, con muchas propuestas, muchas innovaciones, actualizaciones y yo pienso que si continuamos así, podremos alcanzar la meta de la excelencia propuesta” (ELV-05). Otro testimonio que corrobora

lo planteado: “La actual rectora es una persona muy dedicada, muy consagrada, muy entendida de la actualidad educativa y se desempeña muy bien es acogida por todos los docentes, su actitud es positiva y en pro de la institución”... (ELV-05).

En el caso de La Victoria, el PEI, tiene o guarda coherencia entre teoría y práctica, lo hemos encontrado asociado a culturas fuertes, articuladas a un proyecto fundacional y cuya identidad cultural ha permanecido sin variar a través de los distintos y diferentes periodos: sostenida por una red de relaciones informales en la cual los diferentes grupos cumplen el papel de “guardianes” y “sacerdotes” de la cultura misionaria fundacional.

En lo referente a la existencia de innovaciones encontramos que en las instituciones que hemos indicado como de cultura fragmentada, y centros estancados, hay una ausencia de procesos de innovación, y la aplicación de la Ley General de Educación, no ha podido ser llevada a cabo más allá del cumplimiento de las exigencias de la Administración educativa. Los ajustes respecto a las tareas educativas y organizativas se producen de una manera más contingente e improvisada, y como implementación mecánica de una estructura de funcionamiento, pero sin la concertación de los miembros de la organización.

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ha sido una tarea inacabada en La Ceiba; mientras que en el Instituto La Victoria, las exigencias de la Ley General de Educación a las instituciones educativas, no solo han servido para formular el PEI de manera consensuada y concertada, sino que han sido la oportunidad para, haciendo adaptaciones, fortalecer los fines y los propósitos educativos e incorporar proyectos de innovación, corroborándose que la im-

plementación de cambios planificados desde afuera va a depender de que al ser evaluados por su grado de congruencia con la cultura escolar existente se adapten con la misma.

Los profesores de La Victoria ven a su institución como “una escuela con futuro”, donde se pueden “hacer cosas significativas”; ven a su plantel como el sitio donde encontraron estabilidad laboral y “una casa”; esta estabilidad se constituye en un ventaja en lo atinente a la permanencia o mantenimiento de la cultura, así como en la incorporación de los nuevos miembros a la misma.

En el caso de los profesores de La Ceiba, éstos ven las instituciones como fortines políticos, señalando a este hecho como la principal fuente de perturbación; se sienten constantemente amenazados con posibles traslados, lo cual se traduce en inseguridad, desmotivación y sentimientos de resentimiento.

Esta investigación ha posibilitando nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y a la complejidad de la vida de la escuela, proporcionándonos mecanismos de develación y de análisis de la cultura escolar, que permiten penetrar la capa de la aparente realidad “visible” de la escuela y encontrarnos con el mundo “invisible”, pero real, de la organización escolar.

## CONCLUSIONES

En el centro educativo el líder necesita fomentar la motivación y el incentivo personal de manera entusiasta, implicando a la mayor parte del personal, y comprometiendo a todos en la visión del futuro. Necesita también saber gestionar los procesos, proporcionar coherencia

y congruencia a actividades complejas y heterogéneas por la diversidad del personal que interviene: la educación en valores, el desarrollo de capacidades intelectuales, la adquisición de habilidades instrumentales y hábitos de trabajo. Todo ello no puede funcionar sin el ejercicio de un liderazgo eficaz que armonice esfuerzos e intereses en función de un objetivo común.

La interacción entre los miembros de la comunidad educativa permite compartir conocimientos y experiencias, y ofrece grandes posibilidades de ser un factor positivo a la hora de reconocer la cultura del centro y desarrollar un liderazgo compartido, apoyando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello debería permitir compartir la visión de futuro del centro, produciendo un sentimiento de pertenencia y compromiso, a pesar del aislamiento en el que trabajan los docentes en el aula. La actitud de los profesores hacia el aprendizaje debe facilitar también que el centro sea una organización que aprende y con capacidad para el cambio.

Por otra parte, el liderazgo debe asimilarse a una distribución de poder; en el caso de la organización educativa, ésta no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia hacia una persona. Por lo tanto, el liderazgo en las escuelas se debe manifestar en capacidad para implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos claves del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes.

A lo largo de la investigación se pone de manifiesto que el liderazgo implica todo un cambio en la cultura institucional, en cuanto a la participación, a la responsabilidad y al compromiso de todos para transformar lo existente hacia la visión

y el futuro deseados. Por lo tanto, el liderazgo transformacional en el ámbito educativo debe contribuir a un cambio cultural que no sea meramente estructural, sino que realmente incida en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la dirección escolar de los centros educativos.

Desde la temática y los casos investigados se concluye que no existe un solo estilo de liderazgo para todas las circunstancias. Si bien se podría considerar el liderazgo transformacional como el más apropiado para los requerimientos actuales de la gestión educacional, se estima necesario adecuar el rol de los rectores y coordinadores al contexto cultural en el que deben manifestarse ciertas competencias que le permitan al líder adaptarse a los cambios futuros. Este tipo de liderazgo busca el compromiso personal, haciendo énfasis en la capacidad del líder para lograr el entusiasmo mancomunado a fin de que todos se sientan identificados institucionalmente y sean capaces de asumir sus compromisos más allá de lo que cabría esperar. Hoy por hoy, lo que se busca es ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en la organización, que se promueva un liderazgo compartido. En definitiva, que cualquier miembro de la comunidad pueda ser líder y aportar al desarrollo de la misión y visión institucional.

Tenemos que admitir que las organizaciones escolares encuentran serias dificultades al proponerse acciones, planes y proyectos de cambio. Éstas están estrechamente relacionadas con las dificultades para aprender, por eso el cambio no es un proceso sencillo ni súbito, menos aún si no se involucran en él tanto quie-

nes toman decisiones políticas como los protagonistas diarios del hecho educativo.

Por otro lado, si bien la preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza sigue vigente y se acentúa, no es menos cierto que la educación en valores es aún una preocupación mayor en nuestras organizaciones educativas, ya que ésta condiciona poderosamente los logros académicos y el normal funcionamiento del trabajo docente. Así, el trabajo del director y de los docentes en los centros se hace más complejo, adquiriendo mayor fuerza la preocupación por desarrollar un tipo de liderazgo que jalone el proyecto educativo y logre interpretar a los distintos agentes educativos en torno a una visión compartida. El director debe asumir diferentes roles, adquirir mayor protagonismo e impulsar la dinamización en su comunidad educativa.

Como conclusión final, considerando el variado y complejo contexto escolar colombiano, las bases conceptuales que nos muestran la tendencia hacia un tipo de organización fundado en el aprendizaje de sus comunidades con estructuras y formas más participativas de gestión, y las reiteradas evidencias de que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad, se hace evidente que tanto directivos como profesores deberán desempeñarse como líderes en sus respectivos ámbitos. No será una vía sin complejidades, ya que implica un cambio significativo en la cultura escolar. Para ambos, el logro de asumir el desafío con un buen desempeño no sólo dependerá de su voluntad o del el mandato de otros, sino en gran medida por el alto grado de competencias y habilidades profesionales que será necesario desarrollar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BASS, B (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE Deusto.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu, Buenos Aires.
- BOLÍVAR, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (Coord.): *El Liderazgo en Educación*. UNED, Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla, Madrid.
- CORONEL, J. M. (1992). *La facilitación del cambio en los centros escolares*. Tesis. Doctoral. Universidad de Sevilla
- CORONEL, J. M. (1996). *La Investigación sobre el liderazgo y proceso de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva, Huelva.
- LÓPEZ J., SÁNCHEZ M. Y NICASTRO, S. (2002) *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Síntesis, Madrid.
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Síntesis, Madrid.
- LÓPEZ, J., SÁNCHEZ, M., MURILLO, P., Altopiedi, M. y Lavié, J.M. (2002). *La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario*.
- MAUREIRA, O. (2004). "El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal". Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 2, No.1.
- SANTOS GUERRA, M. (1992). "Cultura y poder en la organización escolar". Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitaria de Organizaciones Educativas. Sevilla, Diciembre 15-18, 1992
- SMITH P. B. Y PETERSON, M. F. (1990) *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Pirámide, Madrid.