



GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y LA MICROPOLÍTICA ESCOLAR

Josefina Beas Gómez* Víctor Manuel Ponce Grima**

*Directora de Posgrado de la SEJ. Maestría en Educación, Unidad 141 de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Secretario Técnico del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (SEJ). Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Doctor en Educación, por el Programa Interinstitucional ULSAG, CIPS, ISIDM y la Unidad 141 de la UPN.

El propósito de este trabajo es proponer algunas reflexiones con relación a las condiciones que deben tomarse en cuenta para la gestión escolar en el marco de la mejora y la innovación.

Las cuestiones que se abordan son la teoría de la organización escolar y la cultura organizacional, así como el marco de las condiciones micropolíticas. Estas condiciones configuran nuevos campos de la formación para la gestión, así como del cambio y la innovación educativa.

El conjunto de los trabajos sobre gestión, del cual el presente forma parte, se propone la urgente necesidad de contar con una teoría del cambio, es decir, las condiciones límites y posibilidades que

favorecen o retrasan la mejora y la innovación de los procesos y los productos educativos de la escuela y el sistema educativo. Interesa abordar las condiciones para la innovación en el marco de la complejidad y la incertidumbre del sistema educativo.

1. La grave dificultad del cambio

Diversas investigaciones señalan grandes dificultades para el cambio y la mejora. De acuerdo con Gather (2004) ninguna estrategia aplicada en los últimos treinta años ha ejercido una verdadera influencia sobre las prácticas pedagógicas. Según esta consultora experimentada, en el campo de la gestión y la innovación escolar, la causa principal se debe a las resistencias a cambiar las costumbres y la cultura de la organización.

En una revisión de las reformas en diversos países de los últimos veinte años, Rudduck (1994) resalta las enormes dificultades de las reformas educativas. Documenta la gran dificultad del cambio escolar. Concluye que los esfuerzos para introducir cambios no han considerado suficientemente el poder de la cultura de la escuela y del aula en los procesos de innovación y de reforma educativas, ya que éstas entran continuamente en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar.

El problema esencial al que se enfrenta la reforma educativa radica en que los cambios fundamentales en las condiciones de la enseñanza y el

aprendizaje pocas veces llegan más allá de las zonas donde se prueban; es decir, no llegan hasta lo más amplio del sistema educativo (Elmore, 1999).

Las transformaciones educativas atraviesan necesariamente el plano de la cultura de los docentes y de las organizaciones escolares; esto es, los significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan sus miembros a través de sus comportamientos y prácticas. Las acciones en el contexto de la organización están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas por las organizaciones en *el transcurso de la interacción entre los sujetos* (Armengol, 2001: 24).

En este sentido toda reforma debe considerar al menos dos planos de la cultura, para obtener el respaldo suficiente para el cambio (sugerido o apropiado) como compromiso común: por un lado, el plano de las culturas personales y el de las organizaciones; por el otro, el compromiso y las voluntades tanto de los de “arriba” como de los de “abajo”.

Como dice Segovia (1998: 225) la mayor dificultad del cambio ocurre cuando se pretende *sustituir los valores arraigados en las organizaciones de gran historia por otros*. Las innovaciones o reformas son rechazadas de plano, aunque ocurre con frecuencia que las organizaciones educativas suelen asumir comportamientos de simulación. Como lo señala Rudduck (1994: 213) *cuando se ponen de moda las innovaciones, incorporan caracte-*

rísticas superficiales de las mismas, de tal forma que parezca que están participando sin cambiar, de hecho, sus hábitos.

Estas afirmaciones nos regresan otra vez al problema de la cultura de las personas y las organizaciones que participan en las reformas. De acuerdo con Murdock (1997) la cultura consiste en determinados hábitos de pensamiento y actuación colectivos. Estos hábitos son reacios al cambio, tienden hacia su conservación; solo se mueven cuando los grupos se han asegurado de que las nuevas formas de obrar o de pensar son mejores que las anteriores.

Las reformas han fracasado porque no se ha comprendido el papel de la cultura de la organización escolar y las prácticas docentes, además porque se han desarrollado de “arriba hacia abajo”. Son diseñadas por expertos o especialistas y ejecutadas o aterrizadas por los docentes. Sin embargo, tampoco es verdad que las reformas exitosas han sido las que han promovido los sugeridos cambios de abajo hacia arriba, sino las que han logrado articular las *voluntades, saberes y recursos a nivel micro y macro en la articulación entre institución escolar, sociedad local y sociedad nacional* (Torres, 2000).

Conviene señalar que el cambio no es tampoco imposible, sino que existen diversas experiencias de reformas e innovaciones exitosas (Segovia 1998, Angulo 1994, Torres 2000). Schmelkes (1999) señala que el cambio se observa aún en escuelas que

operan con población de niveles socioeconómicos bajos y de orígenes culturales minoritarios.

Por otro lado, no basta considerar las condiciones de la reforma desde las escuelas, sino que es necesario mirar la otra parte; es indispensable considerar las condiciones de la reforma desde el resto del sistema educativo, sobre todo los mandos y los órganos centrales de apoyo. En este rubro, Schmelkes (1999) presenta resultados de una investigación de intervenciones centradas en algún problema académico en 190 escuelas preescolares y primarias del estado de Coahuila. Las conclusiones y reflexiones se dirigen principalmente a las transformaciones que deben impulsarse dentro del sistema educativo, para que contribuyan y sirvan a la reforma e innovación de las escuelas. La mayoría se refiere a la lentitud y burocracia en la atención de diversas solicitudes de las escuelas al sistema central (representado por el supervisor y las líneas de mayor jerarquía dentro del sistema), para que pueda fluir la reforma escolar.

Los apoyos que el sistema puede proveer para que las escuelas lleven a cabo sus reformas, en la fase del diseño del programa anual escolar, consisten en: orientaciones y asesorías pedagógicas y de planeación, libros de consulta, metodologías para trabajar grupos integrados, cursos de acuerdo con el proyecto seleccionado y capacitación didáctica. En la fase de ejecución: la falta de información, apoyo y asesoría de la supervisión u otras dependencias, así como

de recursos didácticos y económicos necesarios para llevar a cabo los programas; la excesiva carga de trabajo generalmente impuestas desde otras dependencias del sistema educativo.

En el mismo estudio Schmelkes, apoyándose en diversas investigaciones afirma que la escuela sí tiene la capacidad para lograr resultados de aprendizaje equitativo y de disminuir los niveles de desigualdad, lo que resalta es la necesidad de que el sistema educativo se ponga a disposición de la reforma escolar y de modificar sus estructuras burocráticas que están centradas más en las preocupaciones administrativas que en los procesos académicos y de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, conviene considerar las tendencias de las reformas internacionales, las cuales se están moviendo hacia reformas de mayor éxito y trascendencia. Elmore (1999) describe dos olas de reformas educativas, la primera se extiende desde finales de la década de los setenta hasta el momento y está centrada en el contenido académico y la implementación de normas más exigentes para maestros y alumnos. La "segunda ola", que recién inicia, enfoca las transformaciones en tres campos: 1) en las formas de aprender y las prácticas de la enseñanza, 2) en la situación ocupacional de los educadores y 3) en la distribución de la autoridad, la dirección y la organización dentro de la cuales operan las escuelas públicas (Elmore, 1999).

Sin embargo, con relación a la distribución de la autoridad, algunos reportes indican que el enfoque de la descentralización, no es una garantía de participación y, por tanto de cambio, pues los directores suelen acaparar el poder otorgado (Gather, 2004). Lo anterior muestra la necesidad de cuidar otras cuestiones emanadas de nuevos estudios de la organización, la cultura organizacional y de la micro-política escolar. Tema de los siguientes apartados.

2. La gestión desde la teoría de la organización escolar

El objeto central de toda gestión escolar que pretenda la mejora, está dirigido a reorientar la organización escolar, es decir, a la intervención de los elementos de la organización, de modo tal que los procesos y los productos sean más educativos. Por esa razón el tema de la organización es fundamental.

La organización es objeto de estudio de diversos campos de conocimiento, aunque cada uno aporte una visión fragmentada de la totalidad (Bardisa 1997); como los estudios microsociológicos o de la administración escolar, etcétera.

A la organización se le ha concebido desde una perspectiva tradicional-técnico racionalista, cuyos énfasis se localizan en la determinación de sus objetivos y la congruencia de sus medios para lograrlos. También se le ha estudiado desde la teoría de sistemas

o desde la teoría del control administrativo.

Se le inscribe además en el debate micro-macro, es decir, se trata de dos posiciones encontradas en las que se oponen a la organización como estructura (macro) o como acción (micro), o el énfasis en la libertad de los sujetos (micro) contra el determinismo del sistema social (macro), o como dice Bardisa (1997), el profesor por un lado en oposición al modo de producción. En la relación micro-macro la escuela no es simple entidad que se adapta al entorno, pero tampoco es independiente del éste.

El estudio de la organización escolar permite ampliar la visión acerca de las condiciones, límites y posibilidades para la innovación en el marco de la complejidad y la incertidumbre del sistema educativo.

Los estudios acerca de la organización han tenido un largo desarrollo, Ciscar y Uría (1988) destacan tres períodos: precientífico, transición y el científico. De este último, conviene destacar sobre todo la influencia de los estudios de la organización y la gerencia empresarial a la organización escolar. En estos estudios se enfatiza la necesidad de una organización formal (especialización del trabajo, el control, las líneas de jerarquía y autoridad, la departamentalización y la noción de eficiencia (racionalización del trabajo, tal que sea más sencillo, rápido y seguro). Por otro lado, se incorporan los estudios weberianos de la organización escolar, que la conciben como organización burocrática,

en el sentido no peyorativo, como la disposición de normas, estatutos, reglamentos, líneas de jerarquía y de autoridad definidos.

Posteriormente se incorporan estudios de la organización fundados en las relaciones humanas, los cuales conciben al individuo de modo no pasivo, sino activo, cuya participación es determinante para el logro de ciertos objetivos. Otros consideran a la organización de la escuela como un sistema (todo organizado compuesto de elementos en interacción dispuestos para lograr determinados objetivos), pero abierto, porque mantiene relaciones recíprocas con el entorno. Finalmente, otros destacan la naturaleza cultural y simbólica de la organización escolar, es decir, es construcción social, cargada de símbolos dispuestos para su interpretación colectiva, de los cuales depende la especificidad de la organización escolar.

Para Bardisa (1997) algunos de los nuevos enfoques de la organización señalan que la organización escolar es un sistema débilmente articulado, en oposición a la creencia de la concepción como sistema burocráticamente acoplado. Lo anterior quiere decir que cada parte del sistema posee y funciona con cierta autonomía e identidad propia. En ese sentido se operan procedimientos o acciones (intenciones) para la articulación, a través de alianzas, negociación, intercambios, trueques. En esas condiciones aparece el conflicto, entendido desde esta perspectiva como el choque de intereses.

De acuerdo con Gather (2004) la escuela es un sistema laxamente ligado. En esas condiciones, las prácticas son inciertas, los objetivos poco claros y las estructuras formales tienden a la anarquía. Se trata de un sistema simultáneamente abierto y cerrado, pleno de incertidumbre irracional, espontáneo y deliberado.

Por otro lado, la organización escolar se caracteriza por funcionar como *egg-crate-like*, aulas separadas como los huevos en sus cajas de cartón, que protegen e impide a los docentes que choquen entre sí. Pero además, no permiten que observen y comprendan lo que hace el compañero. Si bien la ausencia de cooperación protege de la controversia, también impide la innovación, la mejora escolar y el desarrollo profesional de los docentes, pues sustrae a los amigos críticos capaces de aportar al desarrollo profesional. Se trata de una cultura individualista que provoca inmediatez, conservadurismo y aislamiento (Gather, 2004).

De acuerdo con Gather (2004), los cambios se inician precisamente en la eliminación de la cultura individualista, a través del desarrollo de la conversación y el intercambio académico de los docentes que trabajan en equipo. Este intercambio conversacional requiere de una reestructuración de la organización escolar.

La escuela se localiza en la confluencia de la lógica burocrática y la profesional. En la lógica burocrática su organización se despliega a partir de una reglamentación bastante

estructurada con un organigrama de relaciones de autoridad y cadenas jerárquicas explícitas. Posee canales de comunicación legítimos que indican las líneas de funciones y jerarquías. Sus miembros saben de quién dependen y quién puede darle órdenes, han interiorizado su papel, estatus, límites de autonomía, rol en la división del trabajo y en las relaciones de poder. El modelo burocrático racionaliza el trabajo, se basa en procedimientos estándares que las autoridades deciden o los especialistas prescriben (Gather 2004).

La lógica burocrática está interiorizada en los individuos, pero no es plenamente consciente, por lo que *enajena* al individuo, se representa en la ilusión de que las cosas así deben ser desde ya, y le impide darse cuenta de que esas lógicas son construidas y que pueden ser reconstruidas. Por ello es individuo y no sujeto, pues no ha *empoderado* sus posibilidades para comprender y cambiar su realidad.

Por el contrario, en la lógica profesional la organización está constituida por unidades especializadas. Se trata del trabajo de expertos enfrentados a un problema complejo, pues se parte de la convicción de que sólo ellos son capaces de analizar y controlar, sin doblegarse a los procedimientos burocráticos. Se confía más en las buenas soluciones particulares que surgen de las operaciones cotidianas, en función de la complejidad de las situaciones singulares, que en los procedimientos comunes (burocráticos) habituales (Gather 2004).

Por estas y otras razones, a los docentes se les ha considerado sub profesionales, pues no se han desarrollado competencias, ni la cultura, ni la confianza institucional para tratarlos como profesionales autónomos capaces de enfrentar las complejas situaciones educativas.

Entonces, la cultura individualista del trabajo aislado de cada docente en las organizaciones escolares refuerza no sólo el inmovilismo sino además el estancamiento profesional de los docentes. Los obliga a operar más en la lógica burocrática que en la lógica profesional. Por otro lado, fortalecer, sin más la lógica profesional en el seno de la actual cultura individualizada de los profesores, provocaría más proteccionismo, aislamiento individualizado e inmovilismo, pues la decisión de cambiar depende de cada individuo (Gather, 2004).

No se trata de eliminar la lógica burocrática, sino de equilibrar. La elimi-

nación de la lógica burocrática destruiría los canales de comunicación y racionalidad del conjunto de sistema educativo. De lo que se trata es de desarrollar lógicas burocráticas más flexibles y el desarrollo profesional de los docentes. Condiciones necesarias para el cambio y la mejora.

Conviene enfatizar que la organización es además un artefacto cultural, es decir, se trata de una realidad social construida cuya naturaleza depende de los significados de sus participantes. Lo que está en juego en el cambio organizacional es el cambio en las formas y contenidos de significaciones individuales y colectivos. Para ello es indispensable conformar comunidades de aprendizaje entre los docentes enfrentados a la resolución colaborativa de los problemas del desarrollo educativo y de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, la toma de decisiones de la gestión escolar se despliega en



Es indispensable conformar comunidades de aprendizaje entre los docentes.

contextos micropolíticos, es decir, de la conformación, y confrontación, de diversos tipos de intereses, en medio de los cuales se despliegan diversas estrategias de negociación, influencia y poder entre diversos individuos y grupos.

3. Condiciones micropolíticas de la gestión escolar

Las acciones de gestión se desenvuelven en condiciones micropolíticas. Se entiende por lo anterior a las acciones y estrategias que llevan a cabo los agentes de la gestión¹ en medio de conflictos de intereses; en oposición a la macropolítica, externa a la escuela, que implica a la estructura y el sistema educativo en su conjunto o incluso al sistema social.

Se entiende por micropolítica *las estrategias por las cuales los individuos y grupos tratan de usar los recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses* (Bardisa, 1997: 32).

Los estudios de la micropolítica escolar reconocen que la escuela no es la comunidad idílica, exenta de conflictos, sino por el contrario, es compleja y plena de incertidumbre, ya que en ella se teje una diversidad de elementos, grupos, intereses y conflictos de diversa naturaleza: culturales, académicos, políticos, administrativos, etcétera. Sus categorías centrales son la negociación, el conflicto y el poder, influencia, decisiones de poder, intereses, actividad, política y el control.

Bardisa así define a la escuela:

La escuela está compuesta de una serie de interacciones segmentadas de grupos unidos por intereses comunes, proyectos, deportes, actividades organizadas no excluyentes y voluntarias, lo que constituye un tipo de redes que debería dar identidad a la institución y una cultura particular diferenciadora (1997: 18).

En ese sentido el orden escolar se negocia permanentemente. Lo que interesa indagar es la lógica de esas negociaciones. Las instituciones escolares son campos de lucha... a través de los cuales se resuelve la supervivencia de la cotidianidad o del cambio

Así desde la micropolítica y la organización se entiende a la escuela como una organización débilmente articulada en donde se desarrolla la negociación y el conflicto. Se vive el conflicto de la legitimidad de la toma de decisiones de acuerdo con los intereses en pugna o los de los mandos centrales, la democracia y la colegialidad de los profesores o el cumplimiento de la política del sistema educativo.

En la escuela existen diferentes grupos con intereses particulares, con grados diversos de conciencia y organización (tribus, sectas, coaliciones, etcétera), que actúan para influir en las decisiones. Los actores operan en grupo porque las personas que participan en los centros escolares no tienen el poder de decisión del desarrollo institucional, porque necesitan de la protección del grupo, así como la información de éste para su supervivencia. Por supuesto que los grupos se relacionan tanto hacia adentro como hacia fuera del centro escolar.

En el conjunto de estas problemáticas conviene estudiar tanto las estrategias que utiliza el director o el agente de la gestión para resolver los conflictos de interés entre los grupos, conservar el poder, así como la naturaleza (educativa o no) de las decisiones y las estrategias que utilizan los grupos para influir en la toma de decisiones.

Las condiciones de la micropolítica escolar se desarrollan en contextos donde se exige al director mayor distribución del poder entre los diversos actores escolares. La gestión participativa demanda mayor autonomía y colegialidad a los profesores y mayor participación de los padres de familia y los alumnos en las decisiones escolares.

El director se encuentra en la inestabilidad, entre dos orillas, por un lado responsabilidad atribuida interna/externa contra las expectativas de colegialidad; entre ser el líder carismático o el malvado mandado por los jefes de arriba.

El director es entonces el hábil negociador que debe responder tanto al poder central como a los poderes locales; atender hacia adentro diversos intereses en conflicto. Debe dar cuentas de los procesos y productos educativos cuando no existe entre los profesores una cultura para rendir cuentas, sino una cultura individualista. Los profesores limitan su espacio profesional al aula, están aislados en ésta. Ahí son libres de ejercer los recursos sin dar explicación ni cuentas a nadie.

En esas condiciones, diversas indagaciones se han percatado de un pac-

to tácito entre profesores y director: el profesor circunscribe su poder absoluto en el aula y el director en las cuestiones administrativas que no afecten el poder individual del profesor. Esto genera una ilusión de autonomía. Al final ambos pierden la oportunidad de aprender y fortalecer su verdadera autonomía y desarrollo profesional, ni el profesor aprende de los otros colegas y del director, y éste pierde la oportunidad para disponer de proyectos escolares colegiados centrados en el desarrollo educativo.

Por otro lado, diversas investigaciones señalan que los profesores se resisten a la participación de los padres de familia y los alumnos, con el argumento de que ellos son los únicos especialistas, los demás no son dignos de confianza en sus opiniones.

En general, los padres de familia, aunque accedan a la información, no participan, no son aceptadas sus opiniones, ni son escuchados. Lo mismo pasa con los alumnos, aunque se demanda en los perfiles el desarrollo de competencias participativas en la vida de la comunidad, en la vida escolar se les niega su participación en la toma de decisiones que les afectan.

4. Propuestas para el cambio

El cambio debe enfatizar los siguientes aspectos:

1. Toda reforma se traduce en nuevas prácticas, es decir, en nuevos modos de significación y de actuación en el aula. Las reformas y las inno-

vaciones dependen de lo que piensen los docentes, sus intereses e historia.

2. El significado del cambio es una construcción individual, colectiva e interactiva. Nadie puede sustituir el lugar de los interesados.
3. Debemos comprender mejor dónde y cómo los docentes construyen el significado del cambio propuesto, individual y colectivamente, con el fin de aplicar estructuras de acogida favorables a la innovación.
4. Debe considerarse la cultura y las prácticas organizativas.
5. Se requiere de una organización flexible, más móvil y mejor adaptada a los problemas de aprendizaje del alumnado.
6. Basada en la idea de la complejidad, con una visión diferente de la división del trabajo.
7. Debe precisarse con mucha claridad el dominio de autonomía que buscan las instituciones escolares. Una política basada en la autonomía parcial de las instituciones escolares debe permitir un amplio margen de elección, en cuanto a las formas de alcanzar los objetivos educativos que han definido las autoridades.
8. Autogestión dirigida a desarrollar los dispositivos de enseñanza- aprendizaje más adecuados, en función de las necesidades y potencialidades locales.
9. El contenido de la innovación también puede modificar las relaciones de poder. La apertura a nuevos enfoques didácticos, la ampliación

del papel de las tecnologías o recurrir a herramientas sofisticadas de evaluación con criterio, incrementan la dependencia respecto a los especialistas o, cuando menos, respecto a los profesionales más competentes.

10. El objetivo principal reside en aplicar un sistema que permita una reflexión permanente sobre la eficacia de las prácticas entre todos los implicados, su construcción colectiva e interactiva de las finalidades, de las estrategias y de las modalidades de evaluación y regulación (Allal, 1994).
11. *Empowerment*, que podría traducirse por *toma de poder sobre el trabajo o, con connotaciones menos políticas, gestión apropiativa* (Gélinas y Fortín, 1996).

Lograr un cambio, se trataría del resultado de un proceso de construcción colectivo, que adquiere sentido cuando los actores se movilizan y consiguen superar los juegos estratégicos y las relaciones de poder habituales, para crear y desarrollar conjuntamente nuevos recursos y capacidades que permitan al sistema orientarse o reorientarse como un conjunto humano y no como una máquina.

Conclusiones

En el primer apartado se planteó la dificultad del cambio. Pocas reformas, innovaciones, son exitosas, la mayoría fracasan por diversas razones, entre las que destacan las resistencias culturales al cambio, es decir, la per-

sistencias de los hábitos, las costumbres, los modos de significación y de actuación de los individuos y los colectivos.

Este inmovilismo ha demandado nuevos estudios emanados de la organización escolar y la micropolítica. En el primer caso se destaca la definición de la organización escolar como una estructura débilmente articulada, en la que se ha desarrollado una cultura individualista que ha aislado a cada profesor y a los directores en nichos que impiden el diálogo, el intercambio y la retroalimentación, y por tanto, impide el desarrollo profesional, en el sentido de proveer dispositivos generadores de competencias académicas y de la autonomía para resolver problemas de mayor complejidad.

Desde el marco de la micropolítica se ha señalado que la escuela, como organización débilmente articulada, está constituida de individuos, grupos, sectas, coaliciones, etcétera. con diversos tipos de intereses, no necesariamente educativos o pedagógicos, que influyen significativamente en la toma de decisiones de los directores, y por tanto, en las posibilidades de cambio o en el mejor de los casos en el rumbo de los cambios.

En este sentido se define a la gestión como las acciones y estrategias de negociación e intercambio que los agentes de la gestión llevan a cabo con los diversos individuos y grupos de interés de la organización escolar. La naturaleza de las negociaciones, la forma como se resuelven los intereses permite comprender las condiciones de la inmovilidad o del cambio escolar.

Todo lo anterior introduce nuevas necesidades formativas relacionadas con la planeación y la evaluación estratégica, la reingeniería y la gestión participativa, necesarias para una gestión del cambio y mejora escolar. Esto es, si el director no aprende a planificar, no será capaz de identificar los objetivos y las acciones pertinentes para la mejora escolar. Si no es capaz de evaluar no será posible que lleve a cabo ajustes al proyecto de cambio, para garantizar el logro de los objetivos. Si no provee una gestión participativa, el proyecto escolar será mero documento formal que no penetra ni orienta las formas de pensamiento y actuación de los profesores.

Las nuevas necesidades formativas se relacionan con capacidades cognitivas y teóricas del director, es decir, con la capacidad para comprender de modo complejo la organización escolar; competencias prácticas relacionadas con la negociación, el diálogo y la interacción con los diversos intereses individuales y grupales de la escuela; y, finalmente, competencias volitivas y afectivas, pues sin voluntad y afectos educativos, es preferible dejar las cosas como están que enfrentar los intereses y las culturas contrarias a la mejora educativa y el desarrollo profesional de los educadores.

Notas

¹ Preferimos hablar de agente de la gestión en lugar de director, pues no siempre el director es su agente, en muchas ocasiones la ejerce el subdirector u otras personas.

Bibliografía

- ANGULO J., Félix Rasco.
(1994). "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo". En *Teoría y desarrollo del currículum*. Universidad de Málaga Aljibe, Málaga.
- BARDISA RUIZ, Teresa.
(1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En Biblioteca digital, *Revista iberoamericana de educación*. Número 15. Micropolítica en la escuela. Septiembre-diciembre. Ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- CISCAR, Concepción y URÍA, María Esther.
(1998). "Organización escolar" En *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea.
- ELMORE, Richard F. y COOL
(1999). *La reestructuración de las escuelas*. F.C.E., México.
- ECUDERO MUÑOZ, Juan Manuel.
(1988). "La innovación y la organización escolar", en: PASCUAL PACHECO, Roberto (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea; (II Congreso Mundial Vasco)
- ETKIN, Jorge y SCHVARSTEIN, Leonardo.
(1992). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G. y AGUERRONDO, I.
(1995). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Estudios para su gestión*. Editorial Troquel, *Educación*, Serie FLACSO-Acción, Buenos Aires, Argentina.
- GATHER, Mónica.
(2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Editorial Grao, Barcelona.
- HERNÁNDEZ FLORES, Gloria.
(2002). *El fracaso escolar en la zona norte del estado de México*. VI Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo.
- MURDOCK, George Meter.
(1997). *Cultura y sociedad*. Fondo de cultura económica, México.
- NAMO DE MELLO, Guiomar.
(1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, SEP, México.
- RUDDUCK, Jean.
(1994). "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. Universidad de Cambridge". En *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga.
- SEGOVIA OLMO, Felipe y BELTRÁN LLERA, Jesús.
(1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Espasa, Madrid.