

La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica

GUSTAVO OBANDO
CASTILLO

RESUMEN

El docente es quien vive de cerca la problemática de la escuela, quien concreta, tergiversa o sabotea los planes de acción, quien transmite la visión institucional o la dificulta, entre otros aspectos; lo cual lo revelan como pieza clave para la vida de las organizaciones educativas. Por ello es importante que participe en las escuelas de forma real, es decir, que intervenga en la toma de decisiones.

Sin embargo, en un contexto micropolítico, la participación puede darse de manera compleja y no siempre abierta, empleando una serie de estrategias como alianzas, rumores y chismes, para que los diversos grupos e individuos alcancen sus intereses, los que no necesariamente están alineados con los de la escuela o con los de los demás grupos.

Palabras clave: Organización educativa, micropolítica, participación del profesor, toma de decisiones

ABSTRACT

The teacher is the one who experiences close by the problematic of the school system, the one who makes decisions, modifies or sabotages the school plans, the one who transmits the vision of the school or makes it difficult, among others aspects; all which reveal the teacher as the key for maintaining alive the educative organizations. For this reason, it is important that the teacher participates in the schools with consciousness taking part of the decision making process.

However, in a micropolitical context, the participation can occur in a complex way and not always be open to discussion, making use of a variety of strategies (like alliances, rumors and comments) so that the different groups and individuals reach their interests, those that are not necessarily aligned with the school ones or other groups' interests.

Key words: Educational organization, micropolitics, teacher participation, decision-making

1. INTRODUCCIÓN

En el área educativa es muy común tratar temas de carácter pedagógico; sin embargo, el proceso educativo formal no se produce en forma aislada, sino en un contexto: la organización educativa, la cual existe en las interacciones de los individuos que la conforman. Por ello, nuestro acercamiento a esta realidad se centra en uno de sus principales actores, el docente, quien ha sido un «convidado de piedra» en la gestión educativa jerárquica, lo cual ha desperdiciado terriblemente su potencial profesional.

Este artículo presenta una investigación respecto a la participación de los docentes en la toma de decisiones institucionales en un caso concreto; el cual brinda el espacio para que los profesores no solo escuchen o den opiniones, sino que tengan la oportunidad de pronunciarse a favor o en contra de medidas institucionales.

Antes de entrar al caso propiamente dicho, nos detendremos a explicar el enfoque desde el cual abordamos la investigación: la visión micropolítica de las organizaciones educativas y la participación de los miembros en ella.

2. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE MICROPOLÍTICO

La organización educativa no se limita a los aspectos educativos formales porque en ella suceden diversos fenómenos que no siempre son tratados en forma abierta. Las cafeterías, los pasillos, las aulas vacías, la sala de profesores suelen ser escenarios de conversaciones que no se desea compartir con todos porque se entretienen comentarios, chismes y rumores de los sucesos de la escuela, se manifiestan clandestinos desacuerdos con las decisiones de los coordinadores o los directivos, se crean o forjan grupos como los profesores viejos, los jóvenes, los de ciencias, los de letras, los administrativos, entre otros. Existe un lado real pero oculto que tiene un fuerte tinte político; y los docentes y directivos son los principales actores de este lado, mientras que los padres de familia y los alumnos pasan a un segundo plano, porque son vistos como entes ajenos de la organización (Gento 1994; Bardisa 1997).

Dada nuestra visión de las organizaciones educativas, nos ubicamos en el enfoque micropolítico. Desde él, analizamos el desarrollo teórico de la participación docente en las escuelas para obtener una base de análisis respecto al caso que trataremos más adelante.

2.1. Aproximación a la gestión educativa desde el enfoque micropolítico

La teoría micropolítica reconoce el valor del contexto organizacional porque redefine las dimensiones estructurales y normativas establecidas; ya que observa a las escuelas como campos de lucha, donde los conflictos producidos son tratados como un fenómeno natural capaz de promover el cambio institucional (Bardisa 1997).

Ball (1989) plantea una serie de conceptos claves para comprender este fenómeno: diversidad de metas, intereses, disputa ideológica, conflicto, poder, actividad política y control. Dentro de esta perspectiva, los actores escolares aparecen como actores sociales con protagonismo en la organización, ya que el desarrollo de la misma se produce mediante sus interacciones.

Existen diversas estrategias de control dentro de las escuelas que se refieren al manejo que se tiene sobre la organización como un todo. Usualmente, el control reside en la dirección, pero está sujeto a negociaciones y disputas; por lo tanto, este surge a partir de enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. En consecuencia, el control se modifica continuamente.

Por otra parte, la escuela permite y reproduce la diversidad y la variedad de metas, por lo que reconoce la existencia del *loose coupling* de Weick, donde se plantea que aunque los diferentes componentes de la escuela están interconectados, el grado de relación resulta relativo debido a que cada uno de tales componentes posee y mantiene cierta identidad y autonomía (Díaz 2005)¹.

Otros aspectos claves en los planteamientos de Ball se refieren a la elaboración de políticas y la toma de decisiones, las cuales tienen carga valorativa y contenido ideológico. Ello implica que diferentes ideologías y políticas educativas lleven a los profesores a realizar su trabajo de diferentes formas. De esto se desprende la ideología del proceso educativo; es decir, la concepción particular sobre el proceso educativo así como las características y principios que se le atribuyen.

No obstante, no todos los componentes de la organización coinciden con los aspectos ideológicos, ni persiguen necesariamente los mismos fines. La diversidad de los miembros produce diversidad de fines; estos tienden a enfrentarse y se genera una lucha por el control de la organización; es decir, se genera conflicto. Aunque, el conflicto también puede surgir a partir de la bús-

¹ Es necesario aclarar que según Orton y Weick (1990), debe entenderse que el fenómeno de *loose coupling* no es una realidad estática, sino que ocurre bajo determinadas circunstancias que pueden ser temporales. Es un fenómeno dinámico porque involucra aspectos sociales y humanos, mas no es una cuestión simplificada, como se suele observar desde una mirada de las estructuras, un enfoque burocrático.

queda de un cambio, cuestión que tendrá opositores y defensores. Esta política de cambio puede favorecer o fortalecer a un grupo, y perjudicar a otros.

En este vaivén de conflictos, políticas de cambio y demás, se vislumbra el poder como un elemento político clave y por lo tanto, sustancia de la micropolítica.

Tradicionalmente, bajo la perspectiva científico-racional se ha vinculado la idea de poder con la de autoridad. En ese sentido, se ha concebido que los directivos utilicen el poder para mantener el orden y facilitar la eficiencia en un sistema jerárquico. En oposición —aunque en el fondo, producto de esta visión—, se encuentra la mirada marxista que entiende el poder como una herramienta para mantener la relación opresor-oprimido, donde se beneficia a una élite. Dentro de esta lógica, el poder sirve para eliminar el conflicto, el que puede generar un cambio en el sistema social (Bardisa 1997).

En nuestro caso, entendemos el poder en las organizaciones como un producto de la acción que procede de las alianzas más que de la autoridad formal. Surge del acuerdo temporal basado en la opinión común, por ende, separado de la violencia o formas de dominación. Al ser producto de alianzas y acuerdos, el poder es temporal ya que su duración será vigente en tanto el acuerdo permanezca. Desde esta mirada, el poder es legitimado pues existe en tanto haya concierto (Batallán 2003). Tenemos entonces que en el caso de las escuelas, el poder no necesariamente reposa en el director, sino que maestros, padres y alumnos también pueden tenerlo.

Bardisa (1997) señala también que no se debe atribuir el poder a la autoridad jerárquica, sino que replantea las relaciones de poder reconociéndolo como la habilidad para lograr objetivos o resultados y, que se manifiesta en las alianzas y coaliciones formadas para la toma de decisiones. Esto coincide con lo que señala Anderson (2004), quien apunta que las autoridades deben cuidar su relación con los maestros para cuidar el poder que tienen. Entonces, los maestros otorgan poder al directivo por concierto, y será legítimo hasta que se produzca un conflicto que cambie tal hecho.

De todo lo visto hasta el momento, observamos que el poder está estrechamente ligado con la toma de decisiones, donde para entender cuáles son los procesos que se deben seguir y con qué posibilidades se cuenta, se requiere conocer a los grupos o individuos claves, con qué apoyo cuentan y en qué temas tendrán apoyo general o desacuerdo del resto. Las redes sociales, asociaciones de grupos o individuos que se identifican entre sí por criterios diversos (departamentos, nuevos contra antiguos, entre otros), juegan un papel fundamental en este aspecto pues ayudan a conseguir negociaciones, acuerdos, supresiones y cambios. Estas coaliciones y alianzas en la toma de decisiones se

mueven en dos dimensiones: la autoridad como el derecho a tomar la decisión final, y la influencia como la capacidad para persuadir a quienes tengan la autoridad de tomar cierta decisión a cualquier nivel (Bardisa 1997).

En resumen, reconocemos que las organizaciones educativas están compuestas por diversos miembros de características heterógenas que poseen intereses diversos. El buscar lograr tales intereses produce una serie de conflictos entre miembros y grupos que se resuelven mediante alianzas, negociaciones y otras estrategias. Desde esta perspectiva, la organización no se desarrolla jerárquicamente y el poder no es permanente para nadie, sino que este se realiza bajo cierto concierto, y se moviliza de un grupo de interés a otro. Así, este poder se convierte en una herramienta clave para la consecución de los intereses. Por lo tanto, la toma de decisiones es un proceso dinámico vinculado a intereses individuales y al manejo del poder.

2.2. La participación docente en la toma de decisiones

Dado lo observado hasta el momento, creemos que cabe plantearse la necesidad de participación, si se tiene en cuenta que las organizaciones están compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman las decisiones que determinan la dirección y acciones de la misma. Además, la participación va en contra de brindar oportunidades para los más poderosos y aquellos que mantienen sistemas excluyentes u opresores (Grant y Naidoo 2004).

Antes de continuar, debemos aclarar que la participación puede analizarse en función de la distribución del poder entre los actores, en términos de estructura interna y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela, así como entre ella y la comunidad (Eguren 2005). Para ser más precisos, consideramos que la participación en la gestión educativa se refiere a «la intervención en la toma de decisiones, y no solo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta» (Gento 1994). Es decir que la participación es la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones, que los afectan para el logro de determinados objetivos. Funciona, por tanto, como un medio y no como un fin en sí mismo, que apunta a captar las cualidades creativas de los miembros de la organización. Indirectamente, ayuda a la adaptación, a los procesos de mejora continua y al vencimiento de la resistencia al cambio (Velasco 2000).

De acuerdo al grado de compromiso o influencia en las decisiones, existen tres tipos de participación en las organizaciones (Velasco 2000).

- El primero es la participación decisoria que se refiere a la discusión que lleva a la toma de la decisión.
- La consultiva es aquella en la que se manifiestan opiniones a alguna o todas las personas que toman la decisión.
- Finalmente, la activa, donde los miembros de la organización actúan de modo congruente con las decisiones tomadas.

Desde nuestra concepción, la primera de las tres resulta la máxima expresión de participación; sin embargo, hay que resaltar que ella no es necesariamente la mejor garantía de compromiso por parte de los miembros que no toman la decisión directa. De ahí la importancia de la comunión con los intereses, valores y objetivos de la organización. Esto último resalta la importancia de la dimensión comunitaria de la organización, donde todos los miembros comparten un sistema ideológico y una visión de proyecto institucional. Por ello, coincidimos con Velasco respecto a la importancia de un compromiso y una responsabilidad mutua para que los esfuerzos se dirijan a un objetivo común. Así resulta útil la creación del trabajo colaborativo y la facilitación de la comunicación. Esto no necesariamente implica la anulación de los intereses individuales.

Si empezamos a concretar nuestra exposición en relación con las escuelas, notamos a partir de diversos autores (Gutiérrez 2005; Bardisa 1997; Gento 1994) y la Ley General de la Educación (Ley 28044), que formalmente se tienen leyes y estructuras desarrolladas para fomentar la participación de todos los actores educativos en la gestión del centro mediante el consejo escolar², por ejemplo. Sin embargo, según tales autores y sobre la base de nuestra experiencia profesional, observamos que la participación en las escuelas es débil, burocrática y desalineada.

Para aproximarnos más a la realidad de la participación en las escuelas, nos detendremos en algunos rasgos básicos de este fenómeno basados en una caracterización hecha por Gutiérrez (2005).

Primero, debemos reconocer —e insistimos en ello— que en las organizaciones educativas existen una serie de grupos sumamente heterogéneos y que por ello no persiguen necesariamente los mismos intereses. Estos grupos, aunque se plantean como elementos interdependientes, tienen una autonomía que dificulta la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento (*loose coupling*) y, complica una participación abierta y conjunta.

² En el Perú, se le conoce como Consejo Educativo Institucional (Cap. II, art. 69 de la Ley General de Educación).

Un segundo rasgo se refiere a la dificultad para la representación colectiva, ya que la participación formal en las escuelas se entiende a partir de la existencia de grupos homogéneos entre sí y heterogéneos respecto al resto. En realidad, entre ellos prima el carácter heterogéneo sobre el que construyen una no-identificación entre sí debido a la desconfianza, lo que junto a la variedad de intereses, quita legitimidad al representante.

Otro rasgo se refiere al conflicto entre los organismos escolares. La presencia de los consejos escolares, los proyectos educativos institucionales y los discursos hacen alusión a principios participativos y de trabajo colaborativo institucional, mas en la práctica algunos miembros del personal docente y directivos son quienes realmente tienen el control. De ello se desprende la formalidad inoperante; es decir que tanto los consejos como juntas de delegados o comités, carecen de operatividad y las reuniones se convierten en una tramitación de procedimientos ya decididos.

La escuela busca la eficiencia y la participación, lo que en un sentido administrativo funcionalista, es una pérdida de tiempo. El quinto y último rasgo que mencionamos entonces, se refiere al conflicto entre el carácter político de la participación y los imperativos del trámite administrativo. Para estos últimos, la participación es una discusión en la que no se puede decidir nada, por lo tanto se busca el detrimento del debate público en favor de una dinámica funcional más eficiente y efectiva.

En esta aproximación a la participación en la escuela, notamos que los administrativos y los docentes son quienes suelen involucrarse en forma más directa en las cuestiones de gestión de la organización educativa. Aún así, son los docentes quienes suelen hallarse frecuentemente marginados de los procesos de toma de decisiones. Es decir, ellos se manifiestan principalmente entre la participación consultiva y activa, pero difícilmente en la decisoria. Su exclusión, según Servat (2005), no solo es en asuntos administrativos o financieros, sino también en los pedagógicos.

Siguiendo la línea de Servat, la participación docente está limitada debido a la cultura organizacional —de carácter burocrático, jerárquico y lineal (Cassasus 2000)— y a la propia cultura del personal docente, la falta de autonomía profesional. Esta variable dificulta la participación porque no facilita el crecimiento personal y, por ende, el desarrollo de la escuela. El docente resulta un ser gregario, una persona que no es funcional a un cambio en la organización ni en el sistema educativo, por lo que es importante comprometer a los docentes en relación con la toma de decisiones.

¿Y por qué la toma de decisiones? Debemos entender que es necesario apuntar a un acto significativo en lo que respecta a la importancia que puede

llegar a tener tanto para la organización como para la persona. La mayoría de los docentes participan cuando creen que su intervención tiene una influencia en lo que sucede en los centros y, en la medida en que su trabajo y la organización le satisfacen (Servat 2005).

Tomemos conciencia de que al tomar una decisión difícilmente se parte de una base homogénea. Se realizará una discusión que llevará a cambios en las creencias de los individuos. Estos cambios pueden darse porque todos quienes participan en la toma de decisión y, a partir de evidencia e información, cambian sus creencias. También porque quienes se encontraban fuera de la propuesta inicial sobre una decisión a tomar movilizan sus creencias hacia dicha propuesta; o porque las creencias de los miembros de la organización son movilizados hacia otra lógica de pensamiento. Los factores de estos cambios suelen suceder por dos razones: convergencias de creencias o cambios en la composición del personal con alto cargo jerárquico, que normalmente no han sido de agrado de los miembros de la organización (Markóczy 2001). Como vemos, el fenómeno de la toma de decisiones recae en aspectos que involucran tanto cuestiones individuales como grupales y organizacionales, por lo que se convierte en un fenómeno muy complejo que no debe caer en idealizaciones si se desea una participación efectiva.

Para concluir, aclaramos que la participación docente en la toma de decisiones es un tema en el cual también deben observarse las dificultades y riesgos. En cualquier caso, es fundamental analizar el contexto en que el proceso participativo se realiza, especialmente los aspectos culturales, políticos y organizacionales en los que se enmarca. Se trata de diseñar e implementar proyectos, de acuerdo con las necesidades y demandas específicas, y adaptadas a las personas y a las realidades concretas (Eguren 2005).

2.3. Los conflictos y la negociación como posibilidades de participación

Recordemos que desde el punto de vista de la micropolítica el conflicto es una realidad y un hecho regular en las organizaciones, que debe ser afrontado pues puede generar la crítica necesaria para el cambio, la mejora, la reforma y la innovación.

Habitualmente el conflicto es asumido como un problema en la toma de decisiones que implica debilidad y un pobre desempeño organizacional. Sin embargo, también es posible que se tome conciencia de que el conflicto puede en algunas ocasiones infundir la búsqueda del consenso y la supresión de los desacuerdos (Schwenk 1990).

Según Jares (1997), el conflicto resulta un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Dicho proceso estará acompañado por la toma de conciencia colectiva orientada a detectar las contradicciones implícitas y descubrir formas de pseudoconciencia que alteran el significado de las condiciones organizacionales.

Los conflictos resultantes se constituyen en torno a tres elementos interactivos: el problema o motivo de la disputa, las personas o protagonistas y el proceso seguido. El primero sucede por las diferencias que se despiertan en cuanto a puntos de vista y opiniones respecto a un hecho en concreto que se convierte en elemento de disputa. El segundo se da ante la presencia de incompatibilidades interpersonales que incluyen componentes afectivos como sensación de tensión, fricción, molestia, frustración e irritación. Finalmente, el proceso seguido se define como la aparición de controversias sobre el cómo llevar a cabo una tarea, lo que implica responsabilidades, funciones, entre otros aspectos (Jehn y Mannix 2001).

En general, si reconocemos el papel clave del poder y del control, los conflictos en la escuela pueden generarse reconociendo cuatro aspectos (Jares 1997):

- En primer lugar, notamos que la escuela como organización puede ser explicada desde diferentes ideologías o concepciones científicas que pueden entrar en colisión y así, producir una serie de conflictos ideológico-científicos.
- Luego, tenemos que el cotidiano escolar está en contacto permanente con conflictos potenciales explícitos u ocultos en torno al poder, tales como el acceso a recursos o la toma de decisiones.
- En tercer lugar, a partir de la propia estructura de la organización educativa pueden surgir conflictos debido al sistema de *loose coupling* que lleva al «celularismo» (estructura fragmentaria), al enfrentamiento entre administradores y docentes, a la ambigüedad de metas y funciones, entre otros aspectos.
- En último lugar, los conflictos también pueden generarse a partir de problemas relacionados con cuestiones personales y de relación interpersonal como insatisfacción laboral o comunicación deficiente o desigual.

El potencial favorable de los conflictos solamente podrá materializarse en la medida que estos sean resueltos. Aquí consideraremos la utilidad de las negociaciones, las cuales si son desarrolladas de modo adecuado, brindan la oportunidad de contribuir a la superación de los conflictos debido a que la negociación es un acto que se realiza entre dos o más partes en la que unos

quieren obtener algo de los otros. Por ende, implica un proceso de comunicación recíproco, dirigido a la obtención de acuerdos sujeto a los intereses de las partes involucradas, y determinado por los límites de acción que se disponen. No obstante, también es posible que durante una negociación surjan disgustos, temores y desconfianzas que originen obstáculos que inhiben una cooperación durante mucho tiempo (Álvarez 1997).

Ahora bien, según Álvarez (1997) y Putnam (2004), observamos dos modos de enfrentar el conflicto sobre la base de las perspectivas de los negociadores en función de sus interacciones: diálogo de corte vertical y horizontal. En las interacciones verticales se busca la viabilidad y las soluciones basadas en el debate para lograr un entendimiento no jerárquico. Mientras que en lo horizontal, predomina el interés por alcanzar una decisión por concierto entre los grupos involucrados. Considerando este modelo dialógico de las negociaciones, resulta evidente que en la búsqueda de soluciones normativas, colisionan dos planteamientos lógicos opuestos. Sin embargo, cabe resaltar que puede surgir una tercera modalidad, donde las relaciones más neutrales aparecen cuando las negociaciones atienden más al deseo de maximizar los resultados y acuerdos antes que a la satisfacción de la interacción personal (Drolet, Larrick y Morris 1998).

Tal como hemos visto, la organización educativa está repleta de enfrentamientos y conflictos que no tienen necesariamente que tener un estigma negativo. En todo caso, pueden ser un medio para lograr cambios importantes a nivel político, educativo y social.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Planteamiento del problema de investigación

De acuerdo a lo tratado, las escuelas suelen vivir en modelos de gestión lineales en los cuales los docentes quizá no tengan una participación decisoria. ¿Qué sucedería si una escuela optara por un modelo de participación donde los docentes pudieran llegar a tomar decisiones formales?

En nuestra investigación encontramos una escuela que se propuso un modelo con esta particularidad, una escuela Waldorf. En Lima, existen cuatro colegios que profesan la Pedagogía Waldorf. Sin embargo, optamos por el Colegio Waldorf-Lima, debido a que es la primera escuela de este movimiento y la más consolidada en el Perú. Así, concretamos que nuestro caso es el personal docente del Colegio Waldorf-Lima, organización educativa privada con 26 años de labor ubicada en el distrito de La Molina, en Lima.

Esta escuela pertenece a un movimiento mundial y, por ello, todas las escuelas integradas comparten una serie de elementos respecto a la ideología institucional y al modelo organizativo. Respecto a lo ideológico, la escuela Waldorf se basa en la Antroposofía, la cual se describe a sí misma como una ciencia espiritual que fue fundada por Rudolf Steiner. Tiene por principio fundamental el reconocimiento del ser humano a partir de una trimembración. Así, el hombre tiene un cuerpo físico referente a la materia, al ser tangible; un cuerpo etérico, aquello que impregna al cuerpo físico y brinda la vida; y un cuerpo astral o de sensaciones, el cual permite que el hombre sienta las emociones, deseos, entre otros aspectos. Junto con estos tres cuerpos existe el Yo o la Individualidad, la cual integra y articula a los tres cuerpos, vincula al ser humano con lo trascendente y lo distingue de los demás seres vivos. Además de estos tres elementos existen tres fuerzas constitutivas: la voluntad, el habla y el pensamiento; las cuales se desarrollan principalmente en los tres primeros años de vida y evolucionan en función de periodos de siete años (septenios). Sobre la base de ello se constituye la Pedagogía Waldorf, la que afirma buscar un sano desarrollo del ser humano otorgándole a la persona lo que necesita, según las características evolutivas de la trimembración humana y sus fuerzas constitutivas en cada uno de los septenios, sobre la base de los valores de libertad, respeto y espiritualidad (Carlgrén 1989; Crottogini 2005).

Por otro lado, Steiner (1920) reconoce tres sectores o esferas en la vida de las sociedades: la esfera de la vida cultural-espiritual, la económica y la jurídico-política. Por ello propuso una «triformación» que considera las tres esferas sociales que coexisten y que deben ser gobernadas con independencia recíproca. En síntesis, esta triformación social se construye sobre tres breves principios:

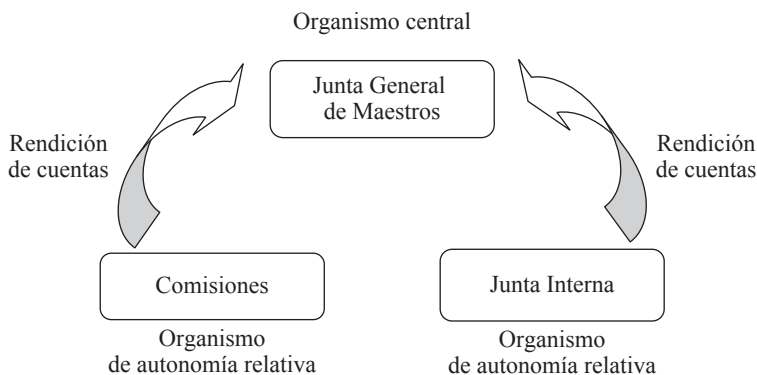
- Libertad espiritual en la vida cultural
- Igualdad democrática en la vida jurídica
- Fraternidad social en la vida económica

Al tener esta teoría como cimiento, Steiner construye la primera escuela Waldorf, cuya forma de organización busca la descentralización de funciones y responsabilidades análogas a las tres esferas sociales. Con el tiempo y en cada una de las escuelas Waldorf se han presentado variantes, sin embargo persiste la base de la triformación: un grupo de personas encargadas de lo administrativo y legal (esfera jurídico-política), otro grupo responsable de lo económico y finalmente el grupo pedagógico (esfera cultural-espiritual) (Wendt 1998).

En el camino hacia este ideal, el Colegio Waldorf-Lima cuenta con un director nominal para fines legales pues la gestión cae en manos de la Junta General de Maestros, conformada por todos los docentes de la escuela. Esta junta se reúne semanalmente para discutir y tomar decisiones de gestión institucional sobre la base de propuestas individuales de docentes o de las comisiones, pequeños grupos conformados enteramente por docentes o liderados por estos, creados para atender las diversas necesidades del colegio (por ejemplo, comisión financiera, comisión de admisión de estudiantes, comisión de mantenimiento).

Paralelamente, existe la Junta Interna, conformada por un grupo de docentes con amplia experiencia en la escuela y conocimientos avanzados en Pedagogía Waldorf. Este grupo se encarga de tratar temas difíciles de discutir con la totalidad de los docentes como contratación, evaluación y despido de personal, o elaboración del presupuesto. Sin embargo, tanto las comisiones como la Junta Interna deben presentar sus propuestas o decisiones ante la Junta General, la cual se puede pronunciar a favor, en contra o realizar sugerencias. Por ello podemos afirmar que su autonomía es relativa.

Figura 1. Relación de organismos del colegio



Fuente: elaboración propia.

Entonces, el objetivo para la parte metodológica de esta investigación es describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes.

3.2. Determinación del enfoque investigativo

Dado nuestro objetivo, realizamos una investigación descriptiva transeccional empleando el método de estudio de caso desde un paradigma interpretativo; puesto que nuestro estudio parte desde los docentes y las relaciones que existen entre ellos dentro de los procesos para la toma de decisiones.

Al desarrollar una investigación cualitativa, establecimos categorías de análisis que permiten realizar un acercamiento planificado y guiado al caso de estudio. Tales categorías fueron referenciales para abrir la posibilidad de hallar y replantear categorías conforme se profundizara en el caso.

Las técnicas empleadas fueron la entrevista y la observación. Para lo primero, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas sobre el proceso de participación a ocho docentes del Colegio Waldorf-Lima. Junto con ello, se realizó la observación de dos reuniones de Junta General de Maestros para obtener una base de referencia sobre el funcionamiento de las reuniones antes de proceder con las entrevistas.

Cuadro 1. Matriz de coherencia

Objetivo	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos
Describir el desarrollo de la participación docente en la toma de decisiones en una escuela Waldorf, cuya gestión es realizada por una junta de docentes	Participación docente en la toma de decisiones	Participantes en la toma de decisiones	Tomadores de decisiones Informantes y consultores Seguidores y ejecutores No participante	Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)
Tipos de decisiones tomadas	Decisiones sobre gestión educativa Decisiones administrativas Decisiones pedagógicas institucionales Decisiones técnicas		Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)	
Procesos para la toma de decisiones	Planteamiento de temas Desarrollo del conflicto Desarrollo de la negociación Logro de acuerdos Creación de alianzas	Observación Cuaderno de observación (2 reuniones) Entrevistas Guía semiestructurada (8 docentes)		

Fuente: elaboración propia.

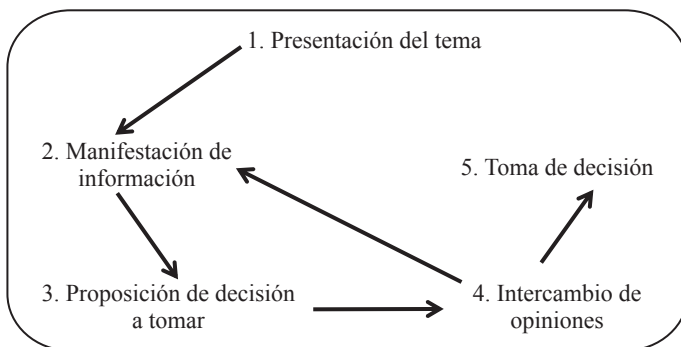
Argumentamos la credibilidad de la información al resaltar el hecho de que se trató de entrevistas individuales a profundidad de cuarenta y cinco minutos de duración aproximadamente; y que para el análisis solo se utilizaron afirmaciones totalmente explícitas.

4. SENTIDO DEL CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE PARA LA TOMA DE DECISIONES

En pocos contextos hemos observado un modelo de gestión escolar en el que los docentes tengan un papel tan relevante y no presenten estructuras jerárquicas tradicionales y estáticas. Por ello, creemos sumamente importante mostrarlo como una alternativa interesante y valiosa para la búsqueda de la participación en la gestión escolar, y de la revalorización de la figura docente en pos de la mejora constante de la calidad educativa.

En sí, el proceso para la toma de decisiones se da en las reuniones de la Junta General. Estas reuniones se organizan en dos partes. La primera se dedica al estudio de la Pedagogía Waldorf mediante la lectura y discusión de artículos o conferencias. En la segunda parte, se discuten los temas de gestión institucional siguiendo el esquema que se plantea en la figura 2. Solo es necesario aclarar que este proceso no necesariamente culmina en un solo día, ya que si la propuesta de decisión postulada por una comisión, por ejemplo, no es aceptada por la Junta General, se da tiempo para la reformulación del planteamiento y para que los demás profesores se informen mejor del tema de modo que puedan dar aportes en una sesión posterior. Debido a ello, en ocasiones se regresará del intercambio de opiniones a la manifestación de información sobre el tema.

Figura 2. Etapas de procesos de toma de decisiones



Fuente: elaboración propia.

4.1. Participación docente en un contexto de paradigma gestor no lineal

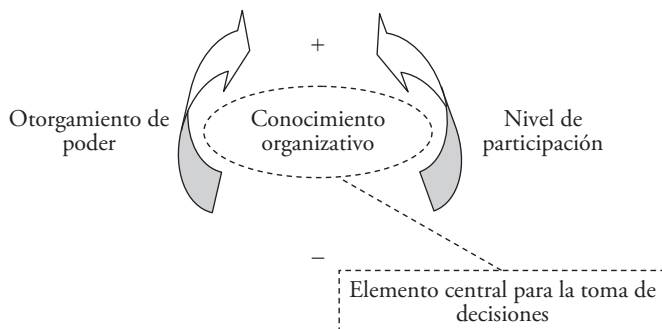
El Colegio Waldorf-Lima se desempeña bajo la figura de la horizontalidad y la igualdad en cuanto a derechos de participación en el proceso de toma de decisiones. En ese sentido, la organización responde a los planteamientos de una perspectiva no lineal-holística en la que existe una relación no vertical o jerárquica rígida que permite un mayor protagonismo por parte de los docentes, quienes son reconocidos como elementos fundamentales que propician la innovación (Cassasus 2000).

Justamente el hecho de poder intervenir en la toma de decisiones, dentro de la perspectiva de la gestión educativa, significa una participación real y significativa (Gento 1994; Eguren 2005). Sin embargo, en la práctica, el proceso de participación no es plenamente igualitario porque existe un elemento angular que influye en los niveles de participación de los docentes: el conocimiento organizativo. Este se conforma por el conocimiento ideológico, el manejo de la Antroposofía y la Pedagogía Waldorf, y el funcional-histórico, el conocimiento de los procesos, mecanismos y la historia de la organización.

Las discusiones y propuestas para una posterior toma de decisión se basan en el conocimiento organizativo. De esta manera, quien tenga un mayor nivel de conocimientos de la Pedagogía Waldorf y del funcionamiento de la escuela, estará en condiciones de realizar intervenciones consideradas aceptables y válidas para los demás docentes. Hallamos que el conocimiento es un elemento que tiene un gran impacto en la participación de los docentes y también puede convertirse en la base del poder otorgado, lo cual observamos en la delegación de funciones y responsabilidades, porque el conocimiento brinda criterios para la toma de decisiones.

Al observar el caso de la Junta Interna como un grupo de docentes selecto y considerando la importancia de los temas, si establecemos una relación de la magnitud de la facultad de decisión con los tipos de decisiones que un grupo de docentes puede tomar, observamos que la confianza depositada a partir del conocimiento organizativo de los grupos o individuos otorga poder, en menor o mayor medida. Desde esta perspectiva, constatamos que el poder no reposa necesariamente en una cuestión jerárquica sino que es otorgado por las personas (Bardisa 1997; Batallán 2003). En este caso, el otorgamiento de poder está vinculado con la adquisición del conocimiento organizativo.

Figura 3. Relación entre el conocimiento, el poder y la participación



Fuente: elaboración propia.

4.2. El conocimiento organizativo en el proceso de participación

Al hacer referencia a los dos tipos de conocimiento organizativo señalados, los entrevistados mencionaron con mayor frecuencia la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía. Por ello nos preguntamos ¿por qué el conocimiento ideológico resulta tan influyente en el proceso de participación? En la organización, la cuestión ideológica está sumamente interiorizada y se busca mantenerla y actuar de forma coherente con ella; es decir que el componente ideológico se convierte en la piedra angular de las decisiones del centro. Después de todo, la participación en la gestión educativa resultaría inútil si es que los involucrados no conocieran las metas a alcanzar ni se identificaran con ellas (Gento 1994; Trilla y Novella 2001). Esta es otra característica de las organizaciones de gestión no lineal-holística, donde yace una visión compartida por un grupo humano.

Así, al intentar tomar decisiones que sean coherentes con la ideología institucional, las participaciones requieren una fundamentación elaborada sobre la base de dichos principios. En ese sentido, los mayores niveles de participación serán manifestados por aquellas personas que tengan un mejor dominio del conocimiento ideológico. Tal conocimiento es complementado con el de tipo funcional-histórico que brinda criterios prácticos adicionales que son útiles a la toma de decisiones. En ese sentido, el tiempo de permanencia en la organización dota a las personas de un conocimiento forjado en el desarrollo del cotidiano organizativo.

Ya que el conocimiento organizativo tiene influencia en la participación de la toma de decisiones, este se convierte en un elemento de empoderamiento en la medida que se facilite su difusión y la adquisición por parte de los otros miembros de la organización. En el caso del Colegio Waldorf-Lima, ¿qué otros

espacios existen para la adquisición del conocimiento ideológico, aparte del momento pedagógico de la Junta General de Maestros? ¿Existe algún método sistemático que facilite la adquisición del conocimiento organizativo?

Todo ello nos lleva a preguntarnos sobre otros casos como las escuelas de estructuras verticales, ¿cuál es la relevancia del conocimiento organizativo y cómo se desarrolla en el quehacer organizacional?

4.3. Relación entre el poder y la participación en la toma de decisiones

Ahora bien, ya que la organización Waldorf funciona también sobre la base de un sistema de delegación de funciones y responsabilidades (las comisiones), podemos decir que existe una distribución de poder; si es que reconocemos la cualidad del poder como facultad de decisión y acción otorgada por un grupo humano (Bardisa 1997; Anderson 2004). La base expresa para dar tal poder es la confianza en el conocimiento organizativo que tienen las personas elegidas. No obstante, ¿qué sucede detrás de lo expreso? ¿Entran en juego factores emocionales, simpatías u otros para dar poder? Según la teoría micropolítica (Ball 1989; Bardisa 1997), así es; además, entrarían en juego estrategias como alianzas para alcanzar los intereses del grupo o personas que proponen a los miembros de las comisiones. Sin embargo, en las declaraciones de los entrevistados, no hubo referencias claras o implícitas sobre este punto.

Ahora bien, el poder que genera dicho conocimiento organizativo no solamente se manifiesta en la delegación de responsabilidades y funciones. En el proceso de participación, una persona que domina tal conocimiento puede manipular o hacer callar a otro, que no conoce o tiene un dominio menor del tema. Esto produce temor en las personas y silencia su participación. De ahí que quien domina el conocimiento, puede controlar el proceso de toma de decisiones.

El grupo de docentes confía en el conocimiento que tiene esta persona y asume que su propuesta de decisión o sus observaciones sobre el punto en discusión, responden a los principios ideológicos, por ende, a las metas de la organización.

Si existen personas con un poder, aunque no sostengan ningún cargo formal, entonces tales personas se encuentran en un nivel superior, puesto que poseen algo que otros no tienen y pueden intervenir en aspectos que otros no. Planteamos por ello la idea de «jerarquías tácitas» ya que se encuentran en un nivel superior a otros, aunque formal o explícitamente no se reconozca de esta manera.

Si nuevamente tomamos en cuenta que las referencias al conocimiento ideológico son más frecuentes que las de tipo histórico-funcional, pensamos que el ascenso jerárquico se basa principalmente en el nivel de adquisición de conocimientos sobre la Pedagogía Waldorf y la Antroposofía. Observamos que

el interés principal del grupo de docentes consiste en mantener la Pedagogía Waldorf como piedra angular de la escuela. Aunque en teoría, como mencionamos antes, deberían intervenir otros elementos más subjetivos como las emociones y las simpatías.

Las jerarquías tácitas nos llevan a plantearnos la posibilidad de tensiones entre los grupos formados en la lucha por el logro de sus intereses, aspecto considerado para las escuelas desde la visión micropolítica.

4.4. El lado oculto de la participación en un contexto de gestión no lineal

La perspectiva del conflicto y la negociación, por lo tanto, también está en función del conocimiento organizativo porque las posturas deben argumentarse en función de él. En los discursos de los docentes entrevistados existen dos posturas: una de ellas niega al conflicto como cuestión frecuente, mientras que otra postura manifiesta que no todos los desacuerdos son expresados abiertamente.

Desde la micropolítica, el conflicto es una realidad frecuente en toda organización educativa y el Colegio Waldorf-Lima no es la excepción, ya que incluso a partir de situaciones conflictivas fuertes surgieron diversas maneras de lograr acuerdos. Principalmente se busca el consenso. Cuando se produce un desacuerdo (conflicto), se busca que la persona o grupo cambie su postura a la predominante utilizando argumentos basados en el conocimiento organizativo. Existen casos en los que hay resistencia a cambiar de postura; entonces, el conflicto se «supera» mediante el voto mayoritario con el fin de no entorpecer la toma de decisiones.

Los profesores perciben que ha habido una maduración en estas situaciones de conflicto que han llevado a que los temas se discutan sin tomar comentarios u observaciones en forma personal por parte de la mayoría del cuerpo docente. No obstante, si existe temor a participar por parte de algunos docentes, entonces hay desacuerdos no manifiestos en espacios formales. ¿Qué es lo que sucede con ellos? ¿En qué espacios se manifiestan y cómo se desarrollan? ¿Qué tensiones pueden generar estos silencios?

Es importante señalar que la participación no solamente se desarrolla en los marcos formales como las reuniones de la Junta General de Maestros; sino que también se da en espacios informales. Sin embargo, la percepción de los docentes es que las conversaciones en tales espacios deben tener la mayor transparencia posible con la finalidad de reducir o suprimir elementos de control como el chisme y otros como la formación de alianzas. Sin embargo, cabe preguntarnos: ¿Realmente todas las conversaciones en los espacios informales son transparentes? ¿Existe el uso de elementos de control y la formación de alianzas? ¿Qué es lo que se conversa en tales espacios?

En el caso de las alianzas negadas, seguimos la lógica siguiente: si consideramos que el interés principal de las altas jerarquías tácitas es el mantener la continuidad y la fidelidad a la Pedagogía Waldorf, las personas que apoyan para formar parte de algunas comisiones son útiles para lograr su interés. Por ello, suponemos que efectivamente se están formando alianzas.

Entonces, existe la práctica de diversos elementos de la micropolítica en la organización, aunque probablemente el cuerpo docente no reconozca esto como algo habitual o cotidiano debido al discurso de rechazo a lo oculto y a la consideración de que todo se dice abiertamente en los espacios formales.

4.5. El predominio del conocimiento ideológico como dogmatismo potencial

Como hemos visto, la base del proceso de toma de decisiones yace en el conocimiento organizacional, especialmente en el conocimiento ideológico. Este puede orientar los procesos de participación y determinar las decisiones tomadas por la Junta General de Maestros.

Ya que se trata de un conocimiento ideológico, es susceptible de hallar diversas perspectivas y enfoques que enriquezcan la ideología. Sin embargo, si este conocimiento tuviera una interpretación centralizada en una persona o grupo, entonces se corre un riesgo sumamente grande porque la perspectiva de esta persona o grupo puede dominar el proceso de discusión para la toma de decisiones, la cual se convierte en una legitimación de una decisión ya tomada; lo que sucede en ciertas escuelas de corte lineal, tal como lo señala Gutiérrez (2005).

En este caso, la base del proceso de toma de decisiones no se basa en la argumentación fundamentada en el conocimiento ideológico, sino en el dogmatismo, donde la interpretación, perspectiva e intereses de la persona o grupo dominante son prácticamente los únicos válidos.

Hallamos referencias a dos personas que tienen una influencia fuerte en las discusiones del proceso de toma de decisiones debido a su experiencia y conocimientos de la Pedagogía. No obstante, no llegaron a afirmar que su opinión fuera intachable o determinante en la actualidad; pero varios señalaron que en el pasado hubo una persona que manipulaba el conocimiento ideológico para lograr sus fines. Luego de la salida de esta persona, los docentes tomaron la decisión de profundizar y difundir las bases ideológicas dedicando tiempo de estudio y discusión dentro de las reuniones semanales de la Junta General. No obstante, el riesgo permanece, especialmente en la medida en que los conflictos o desacuerdos desde la interpretación ideológica no se manifiesten por completo en forma expresa, o se niegue la existencia del conflicto.

5. CONCLUSIÓN

Hemos visto que desde la perspectiva micropolítica, las organizaciones mantienen una serie de tensiones y conflictos que no son expresados o reconocidos. En el caso estudiado, a pesar de anhelar una participación abierta e igualitaria por parte del personal docente, existen diversos elementos que manifiestan la existencia de conflictos potenciales y de hecho, que yacen ocultos dentro de las mismas personas.

Es lógico pensar que la dinámica del proceso de toma de decisiones está influenciada por impresiones personales y factores emocionales entre los miembros y grupos de la organización, porque la teoría así lo manifiesta (Álvarez 1997; Putnam 2004). Sin embargo, los entrevistados solo aludieron al conocimiento organizacional con énfasis en el de tipo ideológico, como eje del proceso de toma de decisiones.

Esa impresión se basa en la importancia que tiene dicho conocimiento como base argumentativa en la discusión de los temas y la capacidad de intervención, como base para el otorgamiento de responsabilidades y el establecimiento de jerarquías tácitas, como medio para influir en el proceso y orientar la toma de decisiones. Por todo ello, creemos que el conocimiento organizacional es un elemento de poder, debido a que ayuda a una persona o grupo a alcanzar sus metas y cumplir sus intereses bajo el concierto del grupo que ha decidido otorgar tal facultad, en función del nivel de adquisición del conocimiento que han demostrado. Es decir que la participación de los docentes está condicionada por el conocimiento organizativo y la creencia de los docentes tanto en el conocimiento en sí mismo como en las personas que tienen un mayor manejo de dicho conocimiento, quienes formarían parte de una jerarquía tácita superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Nieves

1997 «Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa». *Revista Iberoamericana de Educación* N°. 15. Fecha de consulta: 15/06/2006. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a06.pdf>>.

ANDERSON, Gary

2004 Hacia una participación auténtica en educación. Fecha de consulta: 9/07/2006. <<http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo2.htm>>.

BALL, Stephen

1989 *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BARDISA RUIZ, Teresa

1997 «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15. Fecha de consulta: 15/06/2006. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a00.pdf>>.

BATALLÁN, Graciela

2003 «El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, N° 19, pp. 679-704.

CARLGREN, Frans

1989 *Una educación hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

CASSASUS, Juan

2000 «Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)». Fecha de acceso: 15/10/2006. <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf>.

CROTTOGINI, Roberto

2005 *La tierra como escuela*. Argentina: Editorial Antroposófica.

DÍAZ, Carmen

2005 «La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética». *Educación*, vol. XIV, N° 26, pp. 43-58.

DROLET, Amiee; Richard LARRICK; Michael MORRIS

1998 «Thinking of Others: How Perspective Taking Changes Negotiators' Aspirations and Fairness Perceptions as a Function of Negotiator Relationships». *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 20, N° 1, pp. 23-31.

EGUREN, Mariana

2005 «Nociones básicas en torno a la participación. Revisión de la literatura». En Carmen Montero (ed.). *Escuela y participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: IEP.

GENTO, Samuel

1994 *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

GRANT LEWIS, Suzanne y Jordan NAIDOO

2004 «Whose Theory of Participation? School Governance Policy and Practice in South Africa». Fecha de consulta: 11/07/2006. <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/6.2/62grantlewis_naidoo.pdf>.

GUTIÉRREZ, Marta

2005 «Participación y poder: una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela». En Mariano Fernández y Marta Gutiérrez (coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Toledo: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 255-278.

JARES, Xesús

1997 «El lugar del conflicto en la organización escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15. Consulta: 15/06/2006. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf>>.

JEHN, Karen y Elizabeth MANNIX

2001 «The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance». *The Academy of Management Journal*, vol. 44, N° 2, April, pp. 238-251.

MARKÓCZY, Livia

2001 «Consensus Formation during Strategic Change». *Strategic Management Journal*, vol. 22, N° 11, November, pp. 1013-1031.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 *Ley General de Educación. Ley 28044*. Lima: Ministerio de Educación.

ORTON, J. Douglas; Kart WIECK

1990 «Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization». *The Academy of Management Review*, vol. 15, N° 2, April, pp. 203-223.

PUTNAM, Linda

2004 «Transformations and Critical Moments». *Negotiation Journal*, 20 (2), 275-295.

SCHWENK, Charles

1990 «Conflict in Organizational Decision Making: An Exploratory Study of Its Effects in For-Profit and Not-for-Profit Organizations». *Management Science*, vol. 36, N° 4. (Apr.,), pp. 436-448.

SERVAT, Berta

2005 *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.

STEINER, Rudolf

1993 «Reordering of Society». En R. Seddon (ed.). *Understanding the Human [1920] Being*. Bristol: Rudolf Steiner Press.

TRILLA, Jaime y Ana NOVELLA

2001 «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 26.

VELASCO, José Luis

2000 *La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación*. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

WENDT, Joel

1998 «The Social-Spiritual Organism of a Waldorf School Community». Fecha de consulta: 6/10/2007. <<http://ipwebdev.com/hermit/ssows.html>>.