

GOBERNAR LA ESCUELA

Gestión institucional,
cultura y sostenibilidad en
organizaciones educativas

LEONARDO MARTÍN DI PAOLO



Di Paolo, Leonardo Martín

Gobernar la escuela: gestión institucional, cultura y sostenibilidad en organizaciones educativas / Leonardo Martín Di Paolo. - 1a ed. - Rosario: CEI ediciones, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-92038-2-0

1. Gestión Educacional. 2. Escuelas. 3. Organizaciones. I. Título.

CDD 370

Imagen de tapa: *Ritmo I*, de E. Querol, 1999. Realizada en Acrílico sobre tela. Fotografía de Marcelo Yuvone para el libro *Elba Nalda Querol: pinturas*, libro digital, Editorial Atípica <https://atipicaeditora.com.ar/>

Diseño de tapa: Cintia Lorena Espinosa

Diseño y maquetación: Cintia Corestein

Tipografía: *Faustina* de Omnibus Type

Di Paolo, Leonardo Martín

Universidad Nacional de Rosario, 2026.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Publicado bajo licencia Creative Commons



Edición y publicación Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Director: Prof. Darío Maiorana

Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina

Tel: (0341) 4802781

Correo electrónico: cei@unr.edu.ar

Gobernar la escuela

**Gestión institucional, cultura y sostenibilidad
en organizaciones educativas**

Leonardo Martín Di Paolo

Abogado y especialista en conducción y gobernanza institucional

Índice

Prólogo	6
Gobernar en la complejidad	
Capítulo 1.....	11
La ficción de la escuela ideal	
Capítulo 2	16
La escuela como organización (y no como ideal)	
Capítulo 3.....	23
Cultura institucional: lo que realmente gobierna	
Capítulo 4	30
El poder en la escuela: lo que se declara y lo que realmente opera	
Capítulo 5.....	37
La exposición del rol directivo	
Capítulo 6	43
Equipos directivos: el lugar donde la institución toma forma	
Capítulo 7.....	50
Los circuitos de decisión: cuando la institución decide (y cuando solo reacciona)	
Capítulo 8	57
El conflicto como dimensión constitutiva de la institución	
Capítulo 9	63
Las personas en la organización: entre lo que se espera y lo que realmente pueden hacer	
Capítulo 10	70
El costo de decidir	
Capítulo 11.....	76
La distancia entre la norma y la práctica	

Capítulo 12	83
Incentivos, comportamiento y ficción institucional	
Capítulo 13.....	88
Gobernanza institucional. Articular decisiones, construir dirección común	
Capítulo 14	94
El desgaste de conducir	
Capítulo 15.....	101
La trama invisible del poder escolar. Jerarquías simbólicas, vínculos horizontales y legitimidad institucional	
Capítulo 16	108
La conducción en tensión. Entre los ideales y la realidad	
Capítulo 17.....	116
Empatía y conducción: comprender para decidir	
Epílogo	120
Referencias.....	125

Prólogo

Gobernar en la complejidad

Durante mucho tiempo, la escuela fue pensada principalmente desde su función pedagógica: un espacio destinado a enseñar, acompañar y formar personas.

Esa definición continúa siendo válida. Pero ya no alcanza, por sí sola, para comprender la complejidad de la vida institucional contemporánea.

Porque la escuela no es únicamente un proyecto educativo.

Es también una organización.

Y como toda organización, su funcionamiento no depende solamente de las ideas que la orientan, sino de las condiciones concretas que logra construir para sostenerlas en el tiempo.

En este punto aparece una dificultad que atraviesa gran parte de la vida escolar actual.

Muchas de las tensiones que emergen cotidianamente dentro de las instituciones no pueden explicarse únicamente por las personas que las integran. No responden solamente a la falta de compromiso, a errores individuales o a la ausencia de buenas propuestas pedagógicas.

Muchas veces expresan dificultades más profundas: problemas de organización, de coordinación, de conducción y de articulación institucional.

Cuando esos marcos pierden consistencia, lo pedagógico no desaparece. Pero comienza lentamente a debilitarse.

Las decisiones se vuelven variables. Los criterios cambian según el contexto. Las prácticas se fragmentan. Y la distancia entre aquello que la institución propone y aquello que efectivamente logra sostener empieza a crecer de manera silenciosa.

Gobernar una escuela, en este escenario, excede ampliamente la idea de administrar situaciones o resolver conflictos aislados.

Implica algo más complejo.

Implica construir condiciones de funcionamiento capaces de sostener cierta coherencia institucional aun en contextos atravesados por tensiones, incertidumbre y múltiples demandas simultáneas.

Porque conducir no consiste únicamente en decidir qué hacer frente a cada situación.

Consiste también en poder sostener dirección cuando las condiciones son inestables, cuando las presiones aumentan y cuando las respuestas simples dejan de resultar suficientes.

Eso exige una forma particular de lectura institucional.

Exige tomar cierta distancia de la urgencia para no quedar completamente absorbido por ella. Comprender a los actores no solamente desde lo que expresan, sino también desde las posiciones que ocupan, los temores

que atraviesan y las dinámicas que producen dentro del conjunto institucional.

Y, a partir de esa lectura, construir decisiones que no siempre pueden formularse en términos ideales, pero que necesitan resultar viables dentro de la práctica cotidiana.

Las tensiones institucionales no desaparecen.

Las escuelas conviven permanentemente con desacuerdos, demandas, conflictos, presiones externas y límites estructurales que no pueden eliminarse completamente. La tarea de conducción no consiste entonces en erradicar esas tensiones, sino en evitar que terminen desorganizando el funcionamiento institucional.

A lo largo de este libro se abordan distintas dimensiones de ese problema: la organización, la cultura, el poder, el conflicto, las normas, los incentivos, la gobernanza y la relación entre las estructuras formales y las dinámicas reales de funcionamiento.

Ninguna de esas dimensiones, por sí sola, alcanza para explicar la complejidad de la vida escolar.

Pero su articulación permite comprender algo central: las instituciones educativas no funcionan únicamente desde aquello que declaran, sino también desde aquello que efectivamente logran sostener.

Este no es un libro sobre la escuela ideal.

Tampoco pretende ofrecer fórmulas simples de gestión o modelos perfectos de conducción institucional.

Es, sobre todo, una reflexión sobre cómo funcionan realmente las organizaciones educativas y sobre lo que implica intentar gobernarlas en un tiempo atravesado por la incertidumbre, la aceleración y la fragilidad de muchos marcos tradicionales.

Porque hoy la escuela no necesita solamente mejorar sus prácticas pedagógicas.

Necesita algo más complejo y más exigente: construir formas de organización capaces de sostener comunidad, dirección y sentido en contextos que, muchas veces, tienden permanentemente a fragmentarlos.

Capítulo 1

La ficción de la escuela ideal

LA PREGUNTA INCÓMODA

¿Cuántos de los problemas que atribuimos a las personas son, en realidad, problemas que la institución nunca terminó de ordenar?

Durante décadas, la escuela fue pensada como un sistema relativamente autónomo, capaz de explicarse principalmente desde su interior. Se asumía que sus problemas, sus logros y sus crisis podían comprenderse observando únicamente las prácticas docentes, el clima escolar o los vínculos que se desarrollaban dentro de sus aulas.

Esa mirada todavía permanece presente en muchas formas de interpretar la vida institucional.

Aparece cuando un conflicto se reduce exclusivamente a una cuestión de actitud, cuando una decisión se explica únicamente desde la voluntad de quien la toma o cuando el desgaste de un equipo se atribuye solamente a las personas que lo integran.

Sin embargo, la experiencia cotidiana de conducción muestra una realidad bastante más compleja.

Muchas de las situaciones que atraviesan a una institución no nacen en el aula, ni en la sala de profesores, ni siquiera en las reuniones con familias. Se producen antes. Se construyen en estructuras, decisiones y dinámicas que exceden lo estrictamente pedagógico.

La institución escolar no existe en el vacío. Está atravesada por normativas ministeriales, estructuras

de conducción, condiciones económicas, expectativas sociales y decisiones externas que, aunque no siempre resulten visibles en la vida cotidiana de la escuela, terminan definiendo gran parte del escenario de lo posible.

En ese cruce aparece una distinción central: muchos de los problemas que suelen leerse como dificultades personales —falta de compromiso, debilidad en la conducción o equipos desgastados— expresan, en realidad, problemas de organización institucional.

Esto se vuelve especialmente evidente en situaciones que se repiten con frecuencia.

Un docente que evita sostener un criterio porque nadie terminó de definirlo con claridad. Un equipo directivo que revisa decisiones permanentemente porque no encuentra un marco suficientemente sólido que las respalde. Una familia que discute aquello que la institución no logró ordenar a tiempo.

Nada de esto constituye una excepción. Forma parte del funcionamiento institucional.

Cuando los marcos son difusos y los circuitos de decisión no terminan de consolidarse, la escuela continúa funcionando, pero lo hace de manera inestable. Y en esa inestabilidad, el proyecto pedagógico empieza lentamente a deteriorarse.

Porque enseñar y acompañar requieren también instituciones capaces de construir criterios relativamente

claros sobre cómo decidir, cómo intervenir y cómo sostener determinados acuerdos en el tiempo.

Esta realidad se vuelve especialmente compleja en las instituciones de gestión privada. Allí, la escuela no funciona como una estructura completamente autónoma, sino como parte de organizaciones más amplias —asociaciones, congregaciones, fundaciones o redes educativas— que le otorgan identidad, pero que también introducen niveles adicionales de decisión, tensiones jerárquicas y múltiples expectativas institucionales.

La conducción se mueve permanentemente en ese cruce: entre las necesidades concretas de la institución y los márgenes que la estructura superior habilita.

Pensar la escuela solamente desde su dinámica interna implica desconocer buena parte de las condiciones que organizan su funcionamiento. Pero reducirla exclusivamente a la estructura superior también supone ignorar la complejidad de su vida cotidiana, sus vínculos y sus propias dinámicas institucionales.

El gobierno real ocurre precisamente en la intersección de ambos planos.

La escuela no funciona en el mundo de las ideas abstractas. Funciona en el terreno concreto de las personas, los recursos, las tensiones y las reglas; tanto aquellas que están formalmente escritas como aquellas que se consolidan en la práctica cotidiana.

Y ese terreno no es neutro.

Es un espacio atravesado por intereses, expectativas, presiones y múltiples formas de interpretar qué debe sostener una institución educativa.

En ese contexto, lo pedagógico continúa siendo central, pero no alcanza por sí solo.

Sin organización, la escuela no se vuelve más libre. Se vuelve más incierta. Y cuando la incertidumbre empieza a ordenar el funcionamiento institucional, lo que se resiente no es solamente la gestión. También se debilita la experiencia comunitaria que permite sostener la vida escolar en el tiempo.

Las condiciones necesarias para enseñar, acompañar y construir comunidad no aparecen espontáneamente. Necesitan ser organizadas, articuladas y sostenidas incluso frente a tensiones que, muchas veces, tienden a desordenarlas.

Porque cuando una institución no logra sostener sus propios marcos de funcionamiento, otras dinámicas terminan ocupando ese lugar.

Capítulo 2

La escuela como organización (y no como ideal)

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Durante mucho tiempo, la escuela fue pensada principalmente como un espacio pedagógico. Un lugar orientado a enseñar, acompañar y formar. Esa mirada continúa profundamente presente y, en muchos casos, organiza gran parte de las decisiones institucionales.

Sin embargo, cuando la escuela se interpreta exclusivamente desde esa dimensión, se vuelve difícil comprender por qué determinadas situaciones persisten aun cuando existen buenas intenciones, compromiso profesional o claridad pedagógica.

Conflictos que reaparecen, acuerdos que se diluyen, criterios que cambian según las personas involucradas o equipos que lentamente comienzan a desgastarse suelen explicarse, en primera instancia, desde las características individuales de quienes forman parte de la institución. Se atribuyen a falta de compromiso, problemas vinculares o dificultades personales.

Pero muchas veces el problema no se encuentra únicamente allí.

Se encuentra en la organización.

La escuela no es solo un espacio donde se desarrollan prácticas educativas. Es también una trama compleja de relaciones, decisiones, hábitos, circuitos formales e

informales y modos históricos de funcionamiento que condicionan aquello que efectivamente puede ocurrir dentro de la institución.

Como plantea Fernández (1994), las instituciones no se explican únicamente por sus estructuras formales, sino también por las dinámicas y relaciones que organizan el comportamiento cotidiano de quienes las integran.

En este punto aparece una diferencia importante. La organización institucional no se construye solamente a partir de aquello que la escuela declara sobre sí misma. Se construye, sobre todo, a partir de las prácticas que logra repetir, validar y sostener en el tiempo.

Por eso, muchas veces, la cultura real de una institución no se percibe en sus documentos formales, sino en escenas cotidianas aparentemente menores.

Una situación disciplinaria que cambia de criterio según quién intervenga. Una indicación institucional que cada nivel interpreta de manera diferente. Una reunión donde determinados acuerdos parecen claros, pero cuya aplicación posterior queda librada a interpretaciones parciales. Un conflicto que nunca termina de resolverse y reaparece periódicamente bajo distintas formas.

Nada de esto suele discutirse abiertamente. Y, sin embargo, organiza gran parte de la vida institucional.

En muchas escuelas, el funcionamiento cotidiano termina construyéndose menos desde criterios explícitos que desde hábitos acumulados con el paso del tiempo.

Pierre Bourdieu (1997) explicó que las prácticas sociales tienden a reproducirse aun cuando las condiciones originales que les dieron sentido hayan cambiado. Las instituciones educativas expresan con claridad esa lógica. Muchas dinámicas persisten no necesariamente porque sean las más adecuadas, sino porque se volvieron conocidas, previsibles y relativamente estables para quienes trabajan dentro de ellas.

Esto explica por qué algunas instituciones continúan resolviendo determinadas situaciones de la misma manera incluso cuando esos mecanismos ya muestran limitaciones evidentes.

La organización no desaparece.

Pero empieza a operar de manera fragmentada.

Cada actor interviene desde criterios parcialmente distintos. Cada situación se resuelve según lecturas particulares. Las decisiones responden a necesidades inmediatas, aunque muchas veces sin integrarse a una lógica institucional más amplia.

En ese contexto, lo organizacional no deja de existir. Se vuelve implícito.

Y cuando las reglas implícitas predominan sobre los marcos comunes, la institución empieza lentamente a perder claridad sobre cómo funciona realmente.

Un docente puede actuar frente a un conflicto intentando resolverlo del mejor modo posible, aunque sin plena certeza sobre cuál es el criterio institucional que

respalda su intervención. Un directivo puede conocer ese criterio, pero encontrar dificultades para transmitirlo de manera consistente o sostenerlo frente a tensiones concretas. Los equipos intentan responder cotidianamente a múltiples demandas, muchas veces priorizando la resolución inmediata antes que la construcción de marcos comunes.

Nada de esto suele surgir por mala voluntad.

Forma parte de una dinámica organizacional donde la urgencia comienza lentamente a ocupar el lugar de la planificación.

En este punto, la institución no deja de funcionar. Desde afuera, incluso, puede parecer ordenada. Las clases continúan, las actividades se desarrollan y los conflictos encuentran algún tipo de resolución cotidiana.

Sin embargo, quienes habitan la organización perciben otra cosa.

Criterios que se modifican según el contexto. Acuerdos que no terminan de consolidarse. Decisiones que dependen excesivamente de las personas concretas que intervienen en cada situación.

La dificultad no radica únicamente en la ausencia de normas o procedimientos. Muchas veces aparece en la imposibilidad de transformar determinados criterios en formas compartidas de funcionamiento.

Porque una organización institucional no se construye solamente a través de reglamentos o decisiones

formales. Se construye cuando las prácticas empiezan a adquirir coherencia entre sí.

Y esa coherencia no surge espontáneamente.

Requiere lectura institucional, capacidad de articulación y una conducción capaz de no quedar completamente absorbida por la presión permanente de lo urgente.

Intervenir sobre una organización implica entonces algo más complejo que resolver problemas aislados. Implica comprender cómo determinadas prácticas, hábitos y modos de funcionamiento terminan consolidándose hasta volverse parte natural de la vida institucional.

Muchas veces, incluso, las instituciones logran sostener durante años dinámicas que generan tensiones constantes simplemente porque forman parte del modo habitual de trabajar.

Modificar esos funcionamientos requiere algo más difícil que detectar errores. Requiere construir nuevas formas de organización capaces de integrarse verdaderamente a la práctica cotidiana.

Por eso, pensar la escuela como organización implica abandonar cierta idealización frecuente en el discurso educativo. La idea de que el compromiso individual o la claridad pedagógica alcanzan, por sí solos, para ordenar institucionalmente una escuela.

La experiencia cotidiana muestra algo más complejo.

Sin organización, incluso las mejores ideas comienzan lentamente a desgastarse.

No necesariamente porque sean incorrectas.

Muchas veces, simplemente, porque no encuentran una estructura institucional capaz de convertirlas en parte viva del funcionamiento cotidiano.

Capítulo 3

Cultura institucional: lo que realmente gobierna

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

En toda institución educativa existe una dimensión que no suele aparecer de manera explícita en los reglamentos, en los proyectos institucionales ni en los discursos formales. Sin embargo, termina definiendo gran parte de lo que efectivamente ocurre en la vida cotidiana de la escuela.

Se percibe en pequeños gestos, en formas de intervenir, en decisiones que se revisan sin necesidad de ser discutidas abiertamente y en situaciones donde cada actor parece saber, aun sin decirlo, cuáles son los límites reales dentro de los cuales puede actuar.

A eso llamamos cultura institucional.

La cultura no se construye únicamente a partir de aquello que la institución declara sobre sí misma. Se construye, sobre todo, a partir de las prácticas que logra naturalizar con el tiempo. En las respuestas que se vuelven habituales, en los conflictos que se enfrentan o se evitan, en las excepciones que comienzan lentamente a convertirse en regla y en aquello que la organización termina considerando posible, tolerable o esperable.

Como sostiene Hargreaves (1996), la cultura profesional docente no se define solamente por lineamientos formales, sino también por las prácticas compartidas

y los modos concretos en que las personas aprenden a trabajar dentro de una institución.

Por eso, muchas veces, la cultura real de una escuela no coincide completamente con el proyecto institucional que aparece formulado en sus documentos. Responde también a su historia, a los acuerdos implícitos que se consolidaron con los años y a dinámicas que, aun habiendo surgido en contextos distintos, continúan organizando el funcionamiento cotidiano.

Pierre Bourdieu (1997) explicó que las prácticas sociales tienden a reproducirse hasta volverse parte natural de la experiencia cotidiana. En las instituciones educativas esto se observa con claridad. Muchas formas de actuar dejan de percibirse como elecciones y pasan a funcionar como modos “normales” de intervenir, aun cuando nadie las haya definido formalmente de esa manera.

En algunas escuelas, por ejemplo, determinados conflictos se derivan sistemáticamente a ciertas figuras institucionales, aun cuando existan criterios que indiquen otra forma de intervención. En otras, ciertos acuerdos pedagógicos se aplican de manera desigual según el grupo, el nivel o las personas involucradas. También existen situaciones donde decisiones institucionales que inicialmente parecían claras comienzan lentamente a reinterpretarse hasta perder buena parte de su sentido original.

Nada de esto suele producirse de manera deliberada.

Forma parte de un proceso mucho más silencioso: la adaptación progresiva de las prácticas a la cultura existente.

Por eso, intervenir sobre la cultura institucional resulta mucho más complejo que modificar una norma o redefinir un procedimiento. Implica alterar expectativas, hábitos y formas de relación que llevan años integradas al funcionamiento de la organización.

Esta dificultad suele hacerse visible cuando una institución intenta introducir cambios.

Puede tratarse de una nueva forma de evaluar, de una reorganización del trabajo docente o de un criterio distinto frente a determinadas situaciones de convivencia. La propuesta puede ser razonable, estar bien formulada e incluso contar inicialmente con consenso. Sin embargo, cuando comienza a trasladarse a la práctica cotidiana, aparecen interpretaciones diversas, ajustes parciales y formas de adaptación que modifican progresivamente el sentido original de la decisión.

Rara vez alguien expresa abiertamente su desacuerdo. Lo que aparece es algo más complejo.

En una reunión de equipo, frente a un conflicto reiterado entre estudiantes que venía generando tensión en distintos espacios escolares, las posiciones comenzaron rápidamente a ordenarse. No solamente en torno a qué debía hacerse, sino alrededor de aquello que cada actor

consideraba realmente posible dentro de la dinámica cotidiana de trabajo.

Algunos docentes plantearon la necesidad de intervenir con un criterio común frente a determinadas conductas. Otros propusieron contemplar las particularidades de cada grupo y evitar respuestas que pudieran generar mayores tensiones.

La conducción organizó los argumentos y definió un criterio institucional compartido. La decisión era clara y, en términos generales, razonable. Sin embargo, en los días siguientes comenzaron a aparecer diferencias en su aplicación.

Un docente ajustaba la intervención según las características del curso. Otro prefería postergar determinadas medidas para evitar un conflicto mayor. Algunos actores interpretaban el criterio de manera más flexible y otros intentaban aplicarlo de forma más estricta.

Nadie parecía cuestionar formalmente lo acordado. Y, sin embargo, la práctica cotidiana comenzaba lentamente a reorganizar la decisión original.

Este tipo de situaciones muestra algo importante: las personas no actúan solamente desde aquello que la institución define, sino también desde aquello que perciben como posible dentro de la cultura real de trabajo.

Un docente interviene no solo desde sus convicciones personales, sino también desde la lectura que hace del respaldo institucional, de las respuestas previas del

equipo y de las consecuencias que históricamente tuvieron determinadas decisiones dentro de la organización.

Por eso, muchas veces, la cultura institucional opera con más fuerza que las definiciones formales.

Lidia Fernández (1994) sostiene que las instituciones tienden a estabilizar modos de funcionamiento que aseguran cierto equilibrio, incluso cuando generan tensiones o dificultades. Esto explica por qué algunas dinámicas persisten aun cuando los actores reconocen sus limitaciones. Lo conocido ofrece previsibilidad. Y toda transformación institucional implica, en alguna medida, alterar esa sensación de estabilidad.

En este punto aparece una dificultad frecuente en los procesos de cambio. Las instituciones suelen imaginar las transformaciones como decisiones relativamente lineales: se define un nuevo criterio y, a partir de allí, la práctica comienza progresivamente a modificarse.

La experiencia muestra algo distinto.

Las organizaciones reinterpretan permanentemente aquello que incorporan. Adaptan, negocian, filtran y traducen las nuevas definiciones según la cultura previa sobre la que esas decisiones intentan intervenir.

Por eso, la cultura institucional no cambia únicamente porque se introduzcan nuevas ideas. Cambia cuando las prácticas cotidianas comienzan lentamente a reorganizarse alrededor de otros modos de funcionamiento.

Y ese proceso rara vez ocurre de manera inmediata.

Implica revisar hábitos, intervenir sobre dinámicas naturalizadas y asumir tensiones que muchas veces permanecían parcialmente invisibles dentro de la organización.

También implica comprender que gran parte de la cultura institucional no se encuentra en aquello que la escuela dice sobre sí misma, sino en aquello que efectivamente repite, valida y termina consolidando con el paso del tiempo.

En ese sentido, la cultura no funciona solamente como contexto de las decisiones institucionales.

Funciona, muchas veces, como el verdadero marco que define qué comportamientos, intervenciones y formas de relación terminan volviéndose posibles dentro de la vida cotidiana de la escuela.

Capítulo 4

El poder en la escuela: lo que se declara y lo que realmente opera

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

En toda institución educativa existe una estructura formal de autoridad. Cargos, responsabilidades, circuitos de decisión y funciones definidas que, en teoría, permiten comprender cómo debería organizarse el funcionamiento institucional.

Sin embargo, quien transita cotidianamente la vida escolar sabe que esa estructura no explica completamente lo que ocurre.

Las decisiones no siempre se resuelven donde formalmente deberían. Algunas definiciones pierden fuerza aun después de haber sido comunicadas con claridad. Determinadas personas logran influir sobre situaciones importantes sin ocupar necesariamente posiciones jerárquicas, mientras que otras, aun teniendo autoridad formal, encuentran dificultades para producir efectos reales sobre el funcionamiento.

Esto no significa que la estructura institucional carezca de importancia. Significa algo más complejo: el poder no opera únicamente desde los lugares que formalmente lo representan.

Michel Foucault (1975) sostuvo que el poder no se concentra exclusivamente en estructuras visibles, sino que circula a través de múltiples relaciones que atraviesan la

vida cotidiana de las instituciones. Las escuelas expresan con claridad esa dinámica. El poder aparece en los modos de intervenir, en quién logra influir sobre determinadas decisiones, en las personas cuya opinión organiza al equipo aun sin ocupar cargos directivos y también en aquello que la institución habilita, limita o evita discutir.

Por eso, muchas veces, la autoridad formal y la capacidad real de incidencia no coinciden completamente.

En algunas instituciones, determinados docentes terminan funcionando como referentes informales cuyas posiciones adquieren un peso decisivo dentro del equipo. En otras, ciertas familias logran incidir progresivamente sobre decisiones institucionales a partir de su capacidad de presión, persistencia o legitimidad frente a situaciones particulares. También existen contextos donde algunos actores, aun sin proponérselo explícitamente, condicionan el funcionamiento simplemente porque el resto de la organización comienza a actuar en función de sus posibles reacciones.

Nada de esto suele aparecer escrito en ningún organigrama.

Y, sin embargo, organiza gran parte de la vida institucional.

Max Weber (1922) explicó que la autoridad no depende únicamente del lugar formal que se ocupa, sino también de la legitimidad que logra construirse alrededor de ese rol. En las instituciones educativas, esa legitimidad

se configura permanentemente en la práctica cotidiana. Se fortalece o se debilita a partir de las decisiones, de la capacidad de lectura institucional y de la forma en que cada actor interpreta las relaciones de poder existentes dentro de la organización.

Por eso, muchas veces, el problema institucional no radica en la ausencia de autoridad, sino en la dificultad para reconocer cómo está operando realmente el poder dentro de la escuela.

Esto suele hacerse visible con claridad en situaciones de conflicto.

Frente a una medida institucional que buscaba ordenar una dinámica que venía generando tensiones recurrentes, la conducción definió un criterio común de intervención. La decisión fue trabajada, comunicada y, formalmente, parecía suficientemente clara.

Sin embargo, en los días posteriores comenzaron a aparecer pequeñas variaciones en su aplicación cotidiana.

Algunos docentes ajustaban el criterio según las características del grupo. Otros proponían revisar ciertos aspectos para evitar mayores tensiones. Paralelamente, determinadas familias comenzaron a intervenir a través de consultas insistentes o pedidos de reconsideración que, aunque no modificaban formalmente la decisión, empezaban lentamente a alterar las condiciones en las que esa medida podía aplicarse.

Nada parecía haber cambiado de manera explícita.

Y, sin embargo, el funcionamiento institucional comenzaba progresivamente a reorganizarse alrededor de nuevas relaciones de influencia.

Este tipo de situaciones muestra que el poder institucional rara vez permanece inmóvil. Se desplaza, se redistribuye y se reconfigura constantemente según las dinámicas concretas que atraviesan la organización.

Michel Crozier y Erhard Friedberg (1990) sostienen que toda organización se estructura también a partir de los márgenes de maniobra que los distintos actores logran construir dentro del sistema. Las instituciones educativas no funcionan de manera diferente. Cada actor desarrolla formas particulares de intervención, negociación o influencia que terminan condicionando el funcionamiento general de la escuela.

Por eso, conducir no implica únicamente tomar decisiones. Implica también comprender cómo se organizan las relaciones de poder alrededor de esas decisiones.

Un docente que cuestiona una medida no necesariamente busca desautorizar. Puede estar expresando una dificultad operativa real o señalando tensiones que la conducción todavía no logró leer completamente. Del mismo modo, un referente informal que condiciona ciertas dinámicas no siempre actúa desde la oposición deliberada. Muchas veces ocupa ese lugar porque la propia institución fue construyendo alrededor suyo determinadas formas de legitimidad e influencia.

Reducir estas situaciones a conflictos personales suele impedir comprender el problema real.

Porque el poder institucional no opera solamente desde voluntades individuales. Opera también desde vínculos, trayectorias, legitimidades acumuladas y formas de funcionamiento que se consolidan con el tiempo.

En este punto, la conducción necesita algo más complejo que autoridad formal.

Necesita capacidad de lectura institucional.

Lectura para reconocer quiénes organizan efectivamente determinadas dinámicas. Lectura para comprender qué actores concentran legitimidad dentro de ciertos espacios y qué tensiones empiezan lentamente a modificar el equilibrio institucional aun antes de que aparezcan conflictos abiertos.

Cuando esta lectura no existe, la conducción comienza progresivamente a reaccionar sobre situaciones ya configuradas por otros movimientos de poder que la institución no logró anticipar.

Y cuando la organización funciona únicamente desde la reacción, el poder deja de ordenarse institucionalmente y comienza a dispersarse en múltiples centros de influencia que operan en paralelo.

En esos contextos, la escuela puede continuar funcionando formalmente. Las actividades siguen desarrollándose, las decisiones continúan tomándose y los conflictos encuentran algún tipo de resolución cotidiana.

Sin embargo, el funcionamiento pierde progresivamente dirección común.

Cada actor interpreta. Cada espacio ajusta. Cada situación empieza a resolverse desde criterios parcialmente distintos.

La dificultad no radica en que existan dinámicas informales dentro de la institución. Toda organización humana las produce. El problema aparece cuando esas dinámicas dejan de ser leídas y comienzan a sustituir silenciosamente los marcos comunes de funcionamiento.

Por eso, gobernar una institución educativa no implica eliminar las relaciones de poder que atraviesan la escuela. Implica comprenderlas, ordenarlas y construir condiciones donde las distintas formas de influencia no terminen fragmentando el funcionamiento institucional.

Porque las instituciones no se organizan únicamente desde aquello que formalmente declaran.

También se organizan desde las relaciones reales de poder que logran reconocer, interpretar y encauzar dentro de su vida cotidiana.

Capítulo 5

La exposición del rol directivo

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Toda conducción institucional implica exposición. No únicamente por las decisiones que deben tomarse, sino porque quien ocupa un rol directivo deja, en parte, de ser percibido solamente como persona. Comienza a representar algo más amplio: la institución, sus límites, sus decisiones, sus contradicciones y también sus conflictos.

Este proceso rara vez se percibe con claridad al comienzo.

Quien asume una función de conducción suele imaginar el rol desde la capacidad de transformar, organizar o mejorar determinados aspectos del funcionamiento institucional. Sin embargo, con el tiempo descubre algo más complejo: conducir no implica solamente intervenir sobre problemas. Implica también convertirse en punto de referencia de tensiones, expectativas y frustraciones que exceden muchas veces las decisiones concretas que se toman.

En las instituciones educativas, esta situación adquiere una intensidad particular. La conducción ocupa un lugar visible dentro de una trama cotidiana profundamente atravesada por vínculos humanos, historias compartidas, emociones y conflictos que no siempre encuentran espacios claros de elaboración.

Por eso, muchas veces, las reacciones que recibe quien conduce no se dirigen exclusivamente a sus acciones personales. Se dirigen también al lugar simbólico que ocupa.

Max Weber (1922) sostuvo que toda autoridad institucional requiere legitimidad para sostenerse. Sin embargo, en la práctica organizacional, esa legitimidad nunca permanece completamente estable. Debe reconstruirse continuamente en escenarios donde conviven acuerdos, cuestionamientos, expectativas y tensiones diversas.

Esto produce una experiencia difícil de explicar desde afuera. Muchas personas que llegan a roles directivos descubren progresivamente que el vínculo con los otros cambia.

Las conversaciones dejan de ser completamente espontáneas. Algunas personas comienzan a mostrarse más cautelosas, otras esperan respuestas permanentes y otras trasladan hacia la conducción frustraciones que, en realidad, se originan en problemas mucho más amplios que la figura directiva en sí misma.

En algunos casos, incluso, aparece un fenómeno particularmente complejo: la expectativa de que quien conduce pueda resolver conflictos estructurales que exceden ampliamente sus posibilidades reales de intervención.

La institución empieza entonces a depositar sobre determinados roles una carga simbólica difícil de sostener. El directivo aparece como responsable de ordenar

tensiones históricas, resolver demandas contradictorias y producir respuestas frente a situaciones que muchas veces llevan años acumulándose.

Esto genera una consecuencia importante. La conducción comienza lentamente a perder neutralidad. Cada decisión produce lecturas. Cada intervención genera interpretaciones. Incluso el silencio o la demora empiezan a adquirir significado institucional.

En ese punto, la persona descubre algo profundamente incómodo: ya no siempre puede controlar cómo será leída.

Michel Foucault (1975) explicó que el poder no opera únicamente a través de estructuras visibles, sino también mediante formas de observación y regulación permanentes. En las instituciones educativas, esa dinámica aparece constantemente. Quien conduce sabe que sus decisiones son observadas, comentadas y reinterpretadas de manera continua por actores que ocupan posiciones muy diferentes dentro de la organización.

Esto no implica necesariamente hostilidad. Muchas veces forma parte natural de la vida institucional. El problema aparece cuando la exposición se vuelve tan permanente que el conductor empieza a vivir bajo una sensación constante de evaluación.

En algunos casos, esa percepción genera hiperadaptación. La persona intenta responder a todas las demandas, evitar conflictos y sostener niveles de disponibilidad

imposibles de mantener en el tiempo. En otros, ocurre lo contrario: la conducción se endurece, se distancia emocionalmente y comienza a reducir progresivamente los espacios de diálogo.

Ninguna de esas respuestas suele resolver el problema de fondo. Porque la dificultad no radica únicamente en las personas. Forma parte de la propia lógica del rol directivo.

Conducir implica ocupar un lugar donde inevitablemente se concentran expectativas contradictorias. Se espera firmeza, pero también escucha. Cercanía, pero también autoridad. Capacidad de contención, pero al mismo tiempo capacidad de límite.

Muchas veces, esas expectativas resultan imposibles de satisfacer simultáneamente.

En este punto aparece una tensión particularmente delicada. Quien conduce necesita construir vínculos de confianza sin perder capacidad de decisión. Necesita escuchar sin quedar paralizado por las demandas y sostener criterios sin transformar toda diferencia en enfrentamiento.

Esto exige algo más complejo que habilidades técnicas. Exige equilibrio emocional y capacidad para no quedar absorbido completamente por las tensiones del entorno institucional.

Porque cuando la conducción empieza a vivir únicamente desde la necesidad de aprobación, pierde claridad. Y cuando se organiza exclusivamente desde la defensa o el control, pierde capacidad de interpretación.

La dificultad consiste, entonces, en construir una posición directiva que pueda sostener autoridad sin aislarse y cercanía sin diluirse.

En muchas instituciones, este equilibrio nunca se alcanza de manera definitiva. Debe reconstruirse constantemente frente a cambios de contexto, conflictos nuevos y dinámicas organizacionales que modifican permanentemente el escenario institucional.

Por eso, conducir no significa únicamente administrar recursos o tomar decisiones. Significa también aprender a habitar un lugar de exposición permanente sin perder completamente la capacidad de escucha, criterio y humanidad.

Tal vez allí aparezca una de las dimensiones más complejas de la conducción institucional: comprender que muchas veces el verdadero desafío no consiste en evitar tensiones, sino en aprender a sostenerse dentro de ellas sin dejar que definan completamente quién se es.

Capítulo 6

Equipos directivos: el lugar donde la institución toma forma

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

En toda institución educativa, los equipos directivos ocupan un lugar central. No solamente porque tienen funciones asignadas o responsabilidades formales, sino porque representan el espacio donde las decisiones institucionales dejan de ser definiciones abstractas y comienzan a traducirse en prácticas concretas.

Es allí donde la institución adquiere forma cotidiana. Sin embargo, no todos los equipos directivos funcionan de la misma manera.

Algunos logran construir criterios compartidos, ordenar el funcionamiento institucional y generar formas relativamente estables de trabajo. Otros, en cambio, quedan atrapados en una dinámica de resolución permanente, donde cada situación se atiende de manera inmediata, pero pocas veces logra integrarse a un marco común.

Desde afuera, la diferencia no siempre se percibe.

Desde adentro, suele ser evidente.

Porque un equipo directivo no se define solamente por las decisiones que toma, sino también por el modo en que esas decisiones circulan, se interpretan y terminan incorporándose a la vida institucional.

Edith Litwin (2008) señala que las prácticas educativas no dependen exclusivamente del conocimiento

técnico o pedagógico, sino también de la capacidad de intervenir en contextos reales atravesados por tensiones, incertidumbres y múltiples demandas simultáneas.

Los equipos directivos trabajan precisamente en ese nivel.

No operan sobre situaciones ideales. Operan sobre conflictos, urgencias, desacuerdos, demandas cruzadas y expectativas muchas veces difíciles de conciliar.

Una intervención pedagógica que parecía clara comienza a generar cuestionamientos. Una familia solicita revisar una medida institucional. Un docente expresa dificultades para aplicar determinados criterios en el aula. El equipo intenta ordenar la situación mientras, al mismo tiempo, debe sostener el funcionamiento cotidiano de la escuela.

En este contexto, la conducción deja de moverse en el plano de las definiciones teóricas y comienza a trabajar sobre relaciones humanas concretas.

Y allí aparece una dificultad que atraviesa a muchos equipos directivos: la tensión permanente entre resolver el problema inmediato y preservar coherencia institucional.

Porque muchas veces la resolución más rápida no necesariamente es la que mejor ordena el funcionamiento a largo plazo.

Un criterio que se flexibiliza para evitar un conflicto inmediato puede producir alivio circunstancial, pero

también abrir nuevas incertidumbres dentro del equipo. Del mismo modo, una intervención que resulta razonable desde lo institucional puede generar tensiones que la organización luego deberá acompañar y procesar.

Nada de esto suele resolverse de manera lineal.

Por eso, un equipo directivo que funciona no es el que evita conflictos o logra respuestas perfectas frente a cada situación. Es aquel que puede construir formas relativamente consistentes de intervención aun en contextos atravesados por tensiones.

Andy Hargreaves (1996) advierte que las culturas profesionales docentes se organizan también a partir de las relaciones, percepciones y formas de trabajo que se consolidan dentro de los equipos. Las instituciones educativas no funcionan únicamente desde reglamentos o estructuras formales. Funcionan también desde vínculos, lecturas compartidas y niveles de confianza que permiten —o dificultan— la construcción de criterios comunes.

En algunos equipos, las diferencias pueden discutirse sin que eso fracture el funcionamiento institucional. En otros, pequeños desacuerdos comienzan lentamente a producir circuitos paralelos de decisión, interpretaciones distintas frente a situaciones similares o intervenciones cada vez más individuales.

Muchas veces estos procesos no aparecen de manera abrupta.

Comienzan en pequeñas dinámicas cotidianas.

Un criterio que se comunica parcialmente. Una situación que se revisa de manera informal. Una decisión que distintos actores interpretan de forma diferente. Un integrante del equipo que evita intervenir para no aumentar una tensión existente.

Nada parece grave de manera aislada.

Sin embargo, cuando estas dinámicas comienzan a repetirse, el funcionamiento institucional pierde progresivamente previsibilidad.

Los docentes empiezan a dudar sobre qué criterios prevalecen realmente. Las familias perciben respuestas distintas frente a situaciones similares. El equipo directivo comienza a desgastarse intentando resolver permanentemente conflictos que vuelven a reaparecer bajo nuevas formas.

En este punto, la dificultad deja de ser únicamente operativa.

Empieza a ser organizacional.

Porque los equipos directivos no solo administran situaciones. También construyen el modo en que la institución aprende a responder frente a ellas.

Esto exige algo más complejo que capacidad técnica o conocimiento normativo.

Exige lectura institucional.

Lectura para comprender qué tensiones son circunstanciales y cuáles empiezan lentamente a modificar

el funcionamiento del equipo. Lectura para distinguir cuándo una flexibilización resulta razonable y cuándo comienza a producir incertidumbre organizacional. Lectura, también, para reconocer que muchas veces las dificultades no aparecen únicamente por falta de acuerdos, sino por la imposibilidad de construir formas compartidas de trabajo cotidiano.

En los últimos años, esta tarea se volvió todavía más exigente.

La relación con las familias cambió. La comunicación se volvió inmediata. Las decisiones institucionales circulan más rápido y los conflictos adquieren visibilidad con mucha mayor facilidad que en otros momentos.

Frente a este escenario, muchos equipos directivos comenzaron a trabajar bajo una presión constante de respuesta inmediata.

Sin embargo, cuando toda la energía institucional se concentra únicamente en resolver urgencias, la conducción pierde progresivamente capacidad de perspectiva.

Y sin perspectiva, resulta muy difícil ordenar.

Por eso, conducir un equipo directivo implica también construir espacios de análisis, intercambio y lectura compartida que permitan que la institución no quede completamente absorbida por la lógica permanente de la coyuntura.

No para eliminar los conflictos —algo imposible en cualquier organización humana— sino para evitar que

cada situación aislada termine redefiniendo permanentemente el funcionamiento institucional.

Porque las instituciones educativas no se organizan solamente a través de decisiones formales.

Se organizan, sobre todo, a partir de los modos cotidianos en que sus equipos directivos logran interpretar, coordinar y dar sentido común a la complejidad que atraviesa la vida escolar.

Capítulo 7

Los circuitos de decisión: cuando la institución decide (y cuando solo reacciona)

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Simon, H. (1988). *El comportamiento administrativo*. Buenos Aires: Aguilar.

En toda institución educativa existen decisiones. Se toman todos los días.

Algunas son visibles y otras pasan casi desapercibidas. Algunas responden a situaciones previstas; otras aparecen frente a lo inesperado. Sin embargo, no todas producen el mismo efecto institucional.

La diferencia no radica solamente en su importancia individual, sino en la forma en que esas decisiones circulan, se interpretan y terminan integrándose al funcionamiento cotidiano de la escuela.

Una institución no se organiza únicamente por las decisiones que toma. Se organiza también por los recorridos que esas decisiones realizan dentro de la organización.

Herbert Simon (1988) advierte que las decisiones no pueden comprenderse de manera aislada, sino como parte de procesos que estructuran el funcionamiento institucional. En las escuelas, esos procesos muchas veces resultan más importantes que las decisiones individuales en sí mismas.

A eso podemos llamarlo circuitos de decisión.

Cuando estos circuitos son relativamente claros, la institución gana previsibilidad. Las decisiones siguen

determinados recorridos, se sabe quién interviene, cómo se valida una medida y qué espacios participan de su implementación. No porque todo funcione de manera rígida, sino porque existe una lógica organizacional compartida que permite ordenar lo cotidiano.

Cuando esto no ocurre, la dinámica cambia.

La escuela continúa decidiendo, pero comienza a hacerlo de manera fragmentada. Las situaciones se resuelven sobre la urgencia, las definiciones se revisan constantemente y muchas decisiones pierden rápidamente capacidad de orientar el funcionamiento institucional.

Una situación cotidiana permite observarlo con claridad.

La reorganización de un espacio, un cambio de horario o una modificación operativa simple comienza a circular dentro de la institución. La información llega parcialmente a algunos actores, se interpreta de manera distinta en otros sectores y ciertas personas asumen que la decisión ya fue comunicada cuando todavía existen dudas importantes sobre su implementación.

En pocos días, comienzan a convivir distintas versiones de una misma medida.

No necesariamente porque alguien haya querido modificarla, sino porque el recorrido institucional de esa decisión nunca terminó de consolidarse.

En este punto, el problema deja de estar en la decisión inicial.

Empieza a estar en el circuito.

Porque cuando los recorridos institucionales no son claros, lo que se multiplica no suele ser el conflicto abierto. Lo que aumenta es la interpretación.

Cada actor actúa según aquello que entendió, aquello que pudo reconstruir o aquello que considera más razonable frente a la situación concreta.

Desde afuera, el funcionamiento puede parecer dinámico. Desde adentro, suele percibirse de otra manera.

La institución comienza lentamente a sentirse inestable.

Esto se vuelve especialmente visible en situaciones que inicialmente parecen menores.

Una ausencia imprevista obliga a reorganizar tareas rápidamente. Se cubre el espacio, se resuelve el día y la escuela continúa funcionando. Sin embargo, cuando estas situaciones empiezan a repetirse, aparece algo más profundo.

No siempre queda claro quién valida determinadas decisiones. Algunos criterios se aplican de manera diferente según el contexto y ciertas intervenciones dependen excesivamente de las personas concretas que se encuentran presentes en ese momento.

Cada situación encuentra una solución.

Pero esas soluciones no logran integrarse entre sí.

Con el tiempo, el equipo directivo comienza a intervenir más de lo previsto, la administración actúa

sobre múltiples urgencias simultáneas y los docentes perciben que las respuestas institucionales varían según las circunstancias.

La dificultad deja entonces de ser el hecho puntual.

Empieza a ser la forma en que la organización procesa ese tipo de situaciones.

Cuando los circuitos de decisión no están suficientemente definidos, la institución no deja de responder. Pero comienza a hacerlo de manera reactiva.

Y cuando una organización trabaja únicamente desde la reacción, pierde progresivamente capacidad de anticipación.

Las decisiones pueden resultar razonables de manera aislada. Sin embargo, la coherencia institucional empieza lentamente a debilitarse.

Con el tiempo, las personas dejan de saber con claridad qué esperar, los criterios se vuelven variables y muchas decisiones comienzan a discutirse más desde sus efectos inmediatos que desde su sentido organizacional.

Aparece entonces una sensación difícil de describir, pero frecuente en muchas instituciones: la percepción de que todo funciona y, al mismo tiempo, nada termina de ordenarse completamente.

En estos contextos, el problema rara vez se atribuye a los circuitos institucionales. Generalmente se explica desde las personas, el exceso de trabajo o la complejidad cotidiana de la escuela.

Sin embargo, muchas veces la dificultad no radica solamente en quién decide, sino en cómo circulan esas decisiones dentro de la organización.

Un circuito claro no elimina tensiones ni evita la necesidad permanente de intervenir. Pero permite que las decisiones no dependan exclusivamente de la improvisación o de la urgencia inmediata.

También permite que determinados criterios no deban reconstruirse desde cero frente a cada situación.

Esto no implica burocratizar la escuela.

Implica darle estructura.

Porque sin circuitos relativamente estables, la institución no se vuelve más flexible. Se vuelve más vulnerable a la fragmentación cotidiana.

En los últimos años, este fenómeno se volvió todavía más visible. La velocidad institucional aumentó, las demandas se volvieron más inmediatas y muchas situaciones adquieren rápidamente niveles de exposición que antes no tenían.

Frente a este escenario, las escuelas comenzaron a convivir con una presión creciente de respuesta inmediata.

La incorporación de nuevas tecnologías y formas de comunicación intensificó todavía más esa dinámica. La información circula en tiempo real, las consultas esperan respuestas rápidas y gran parte de la vida institucional se desarrolla bajo una lógica de inmediatez permanente.

Sin embargo, responder rápidamente y decidir institucionalmente no son exactamente la misma cosa.

Algunas situaciones requieren intervención inmediata. Otras necesitan análisis, intercambio y tiempo institucional para poder organizarse de manera adecuada.

Cuando la escuela pierde la capacidad de distinguir entre ambos planos, los circuitos de decisión comienzan lentamente a acortarse.

Las respuestas se vuelven más veloces, pero también más superficiales. Las decisiones se toman sobre la coyuntura y la organización empieza progresivamente a trabajar sin espacios suficientes de lectura institucional.

Por eso, construir circuitos de decisión claros no implica volver más rígida a la escuela.

Implica generar condiciones para que la institución pueda responder a la complejidad cotidiana sin quedar completamente absorbida por ella.

Capítulo 8

El conflicto como dimensión constitutiva de la institución

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

En la vida institucional, el conflicto suele percibirse como una interrupción.

Algo que irrumpe en el funcionamiento, que obliga a intervenir y que, en lo posible, debería resolverse rápidamente para recuperar cierta normalidad.

Sin embargo, en la práctica, el conflicto no constituye una excepción dentro de las instituciones educativas. Forma parte de su dinámica cotidiana.

Aparece en desacuerdos entre actores, en tensiones acumuladas, en decisiones que generan distintas interpretaciones y en situaciones donde intereses, expectativas o criterios institucionales no logran articularse completamente.

Por eso, muchas veces, el problema no es la existencia del conflicto.

El problema aparece cuando la institución intenta funcionar como si ese conflicto no existiera.

En esos casos, la tensión no desaparece. Se desplaza.

Puede quedar contenida en conversaciones que nunca terminan de cerrarse, en decisiones que se postergan para evitar incomodidades o en acuerdos que formalmente existen, pero que pierden progresivamente capacidad de orientar el funcionamiento cotidiano.

Nada necesariamente estalla.

Pero muchas cosas comienzan lentamente a acumularse.

Con el tiempo, esa acumulación empieza a producir efectos institucionales visibles. Los criterios se vuelven variables, determinadas situaciones se revisan constantemente y los actores ajustan sus intervenciones según aquello que perciben posible dentro del contexto institucional.

La escuela continúa funcionando. Las actividades se desarrollan, las decisiones se toman y los conflictos encuentran algún tipo de resolución cotidiana.

Sin embargo, el funcionamiento empieza a sostenerse sobre un nivel permanente de tensión.

Muchas veces esta dinámica se atribuye únicamente a la complejidad propia de la vida escolar. Y, efectivamente, las instituciones educativas trabajan sobre relaciones humanas atravesadas por múltiples demandas simultáneas.

Pero en otros casos, la dificultad se vincula con algo más específico: la imposibilidad de procesar institucionalmente determinados conflictos.

Procesar no implica eliminar el desacuerdo.

Implica abordarlo sin reducirlo únicamente a su manifestación inmediata.

Una situación frecuente permite observarlo con claridad.

Un desacuerdo entre un docente y una familia comienza lentamente a escalar. La intervención inicial tiene fundamento, el criterio institucional resulta razonable y la situación parecía inicialmente manejable. Sin embargo, a medida que el vínculo se tensiona, el equipo directivo intenta encontrar una salida que reduzca el conflicto y permita recuperar cierta estabilidad cotidiana.

En ese proceso, algunos aspectos de la decisión original comienzan progresivamente a modificarse.

El conflicto inmediato disminuye.

Pero algo más también empieza a cambiar.

El docente percibe que su intervención perdió respaldo institucional. La familia interpreta que la insistencia puede producir revisiones. El equipo empieza lentamente a asociar determinadas situaciones conflictivas con costos institucionales que conviene evitar.

Nada de esto suele explicitarse de manera abierta.

Y, sin embargo, todo eso permanece operando en las situaciones siguientes.

El conflicto no desapareció.

Se reorganizó dentro del funcionamiento institucional.

Por eso, muchas veces, las instituciones no enfrentan únicamente problemas vinculados al desacuerdo en sí mismo. Enfrentan dificultades para construir formas consistentes de abordarlo.

Cuando el conflicto se evita sistemáticamente, la organización pierde progresivamente capacidad de ordenar.

Porque resolver rápidamente no siempre implica resolver institucionalmente.

Algunas respuestas reducen la tensión inmediata, pero debilitan lentamente los marcos que deberían orientar situaciones futuras.

Esto introduce una exigencia particularmente compleja para los equipos de conducción.

No intervenir para eliminar todo conflicto —algo imposible en cualquier organización humana— sino intervenir para evitar que esas tensiones terminen desorganizando el funcionamiento institucional.

Y eso requiere algo que muchas veces resulta incómodo: capacidad de atravesar determinados niveles de incomodidad sin apresurarse inmediatamente a desactivar el problema.

Porque existen conflictos que necesitan ser trabajados antes que neutralizados.

Esto no implica rigidizar posiciones ni escalar innecesariamente las tensiones. Implica comprender que algunos desacuerdos contienen información importante sobre el funcionamiento institucional.

Quien conduce necesita entonces desarrollar una lectura más profunda del conflicto.

Leer qué parte expresa diferencias de criterio, qué parte responde a dinámicas acumuladas que nunca

terminaron de procesarse y qué parte anticipa problemas organizacionales que podrían intensificarse si continúan desplazándose sin abordaje institucional.

Sin esa lectura, las intervenciones tienden a simplificar situaciones complejas.

Y cuando la complejidad se simplifica demasiado rápido, muchas veces el problema inmediato disminuye, pero las condiciones que lo producen permanecen intactas.

En cambio, cuando la institución logra trabajar el conflicto sin reducirlo únicamente a la urgencia del momento, el desacuerdo deja de funcionar exclusivamente como amenaza.

Empieza también a convertirse en una fuente de información sobre el modo en que la organización está funcionando.

Esto no elimina tensiones.

Pero permite que la escuela deje progresivamente de quedar definida por ellas.

Porque las instituciones educativas no se fortalecen evitando todo conflicto. Se fortalecen cuando desarrollan capacidad para procesarlo sin perder claridad organizacional en el camino.

Capítulo 9

Las personas en la organización: entre lo que se espera y lo que realmente pueden hacer

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.

En toda institución educativa, las personas ocupan un lugar central. Sin embargo, explicar el funcionamiento institucional únicamente desde las características individuales de quienes integran la organización suele resultar insuficiente.

Con frecuencia, las dificultades institucionales se interpretan exclusivamente desde las personas: falta de compromiso, debilidad en la conducción, equipos desgastados o dificultades vinculares.

Estas lecturas pueden contener aspectos reales.

Pero muchas veces no alcanzan para comprender completamente lo que está ocurriendo.

Porque las personas no actúan en el vacío. Actúan dentro de un sistema.

Un docente no interviene solamente en función de aquello que considera correcto desde lo pedagógico o lo institucional. También interviene desde la lectura que hace del contexto en el que trabaja. Del nivel de respaldo que percibe. De las experiencias previas que atravesó en situaciones similares y de las consecuencias que históricamente tuvieron determinadas decisiones dentro de la organización.

Si en otras oportunidades sus intervenciones quedaron expuestas o perdieron rápidamente apoyo

institucional, es probable que frente a nuevas situaciones ajuste progresivamente su manera de actuar.

No necesariamente porque haya cambiado su criterio.

Muchas veces, porque cambia la percepción sobre aquello que realmente resulta posible sostener dentro del contexto institucional.

Esto no constituye una excepción. Forma parte del funcionamiento organizacional.

Algo similar ocurre en otros niveles de la institución.

Un equipo directivo no decide únicamente desde aquello que considera adecuado. También toma decisiones evaluando márgenes reales de acción, impacto institucional, niveles de tensión acumulada y condiciones concretas de funcionamiento.

Cuando esos márgenes se vuelven inestables, las decisiones comienzan también a volverse más variables.

No siempre por falta de claridad. Muchas veces, por adaptación al contexto en el que deben implementarse.

Aquí aparece un punto importante que las instituciones no siempre logran reconocer.

Las personas no actúan únicamente como la organización espera.

Actúan también según las condiciones que el sistema construye para que determinadas conductas resulten posibles, viables o sostenibles dentro de la práctica cotidiana.

Un docente que evita intervenir frente a ciertos conflictos no necesariamente carece de compromiso.

Puede estar leyendo que la institución no logrará acompañar plenamente esa intervención. Un directivo que revisa constantemente determinadas decisiones no necesariamente actúa desde la inconsistencia. Puede estar intentando preservar equilibrios organizacionales que todavía no terminan de consolidarse.

En estos casos, el problema no se encuentra exclusivamente en las personas.

Se encuentra también en las condiciones institucionales desde las cuales esas personas trabajan.

Cuando estas dinámicas comienzan a repetirse, dejan de ser situaciones aisladas. Empiezan lentamente a transformarse en patrones de funcionamiento.

La institución ya no opera solamente desde aquello que declara esperar de las personas.

Empieza a organizarse alrededor de aquello que las personas perciben realmente posible hacer dentro del sistema.

Chris Argyris (1993) sostuvo que muchas organizaciones desarrollan diferencias significativas entre los principios que formalmente declaran y las prácticas reales que terminan consolidándose en el funcionamiento cotidiano. Las instituciones educativas expresan con claridad esa tensión.

Las personas comprenden muchas veces qué se espera de ellas. El problema aparece cuando no encuentran

condiciones organizacionales suficientes para actuar de acuerdo con esas expectativas.

Entonces comienzan los ajustes. No necesariamente por falta de voluntad o comprensión, sino porque determinadas demandas institucionales dejan progresivamente de percibirse como viables dentro de la práctica cotidiana.

En este punto, la conducción enfrenta una responsabilidad particularmente compleja.

No solamente definir qué debe hacerse, sino construir condiciones organizacionales donde determinadas prácticas puedan realmente desarrollarse.

Esto requiere una forma de intervención más profunda.

No alcanza con señalar aquello que falta. Resulta necesario comprender por qué determinadas conductas no logran consolidarse institucionalmente.

Un docente evita intervenir frente a ciertas situaciones. ¿Se trata únicamente de falta de compromiso o existe una percepción acumulada de fragilidad institucional? Un equipo revisa permanentemente decisiones ya tomadas. ¿Existe solamente falta de claridad o también condiciones organizacionales inestables que dificultan sostener ciertos criterios?

Sin esa lectura, las intervenciones institucionales tienden a volverse superficiales.

Se corrige la conducta inmediata, pero no se modifican las condiciones que la producen.

Por eso, conducir implica también desarrollar capacidad de lectura organizacional.

Lectura para reconocer qué está pidiendo realmente la institución, qué recursos ofrece para sostener esas demandas y qué tensiones empiezan lentamente a instalarse entre las expectativas formales y las posibilidades reales de funcionamiento.

A partir de allí aparece una tarea central de toda conducción institucional: reducir progresivamente la distancia entre aquello que la organización espera y aquello que efectivamente logra construir como práctica cotidiana.

Esto no implica disminuir expectativas. Implica volverlas institucionalmente posibles.

Porque cuando las expectativas dejan de encontrar condiciones reales de funcionamiento, pierden capacidad de orientar. Se transforman lentamente en discurso.

Y cuando el discurso institucional se separa demasiado de la experiencia concreta de las personas, los actores dejan progresivamente de guiarse por lo que la organización declara y comienzan a hacerlo por aquello que efectivamente observan que ocurre en la práctica cotidiana.

En ese punto, el comportamiento institucional deja de organizarse principalmente alrededor de principios compartidos y comienza a responder, sobre todo, a condiciones de supervivencia organizacional.

El desafío no es menor.

Implica construir instituciones donde las personas no deban elegir constantemente entre actuar de acuerdo con los criterios institucionales o protegerse frente a la fragilidad del sistema.

Cuando la organización logra reducir esa distancia, las prácticas comienzan lentamente a adquirir mayor coherencia.

Y en esa coherencia, la institución deja progresivamente de depender exclusivamente de esfuerzos individuales para empezar a funcionar con mayor solidez como sistema.

Capítulo 10

El costo de decidir

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.
- Simon, H. (1988). *El comportamiento administrativo*. Buenos Aires: Aguilar.

En toda institución, decidir forma parte del funcionamiento cotidiano. Se decide frente a conflictos, frente a urgencias, frente a situaciones que requieren una definición o frente a procesos que necesitan ser reordenados. Sin embargo, la decisión institucional rara vez se reduce a un acto técnico. Detrás de cada definición existen tensiones, lecturas, expectativas y consecuencias que no siempre son visibles al momento de decidir.

En muchos modelos de gestión, la decisión aparece presentada como un proceso racional: se analiza una situación, se evalúan alternativas y se define un curso de acción. Herbert Simon (1988) advirtió hace tiempo que, en las organizaciones reales, las decisiones nunca se toman en condiciones ideales. Quien conduce no decide con información perfecta ni con control absoluto sobre las variables. Decide dentro de límites concretos, atravesado por urgencias, restricciones y contextos humanos complejos.

En las instituciones educativas, esa complejidad se intensifica. Las decisiones no operan sobre estructuras abstractas, sino sobre personas atravesadas por emociones, historias, frustraciones, temores y expectativas distintas. Por eso, muchas veces, una decisión

técnicamente razonable no alcanza por sí sola para ordenar el funcionamiento.

Una institución puede definir un criterio frente a un conflicto reiterado. La decisión se comunica, el equipo parece comprenderla y, en un primer momento, la situación aparenta encauzarse. Sin embargo, cuando el caso vuelve a presentarse, comienzan a aparecer matices. Un docente duda sobre cómo intervenir en determinado grupo, otro considera que la medida debería flexibilizarse y una familia cuestiona el alcance de la decisión. El equipo directivo vuelve a reunirse, revisa el escenario y empieza a preguntarse si corresponde mantener exactamente el mismo criterio.

En ese punto, el problema deja de ser exclusivamente organizacional.

Empieza a aparecer el costo humano de decidir.

Porque quien conduce rara vez decide en condiciones de tranquilidad. Decide mientras intenta anticipar consecuencias, contener tensiones y evitar que el funcionamiento se fracture. En algunos casos, sabe que cualquier alternativa generará malestar. Que sostener una definición puede producir resistencias, desgaste o cuestionamientos. Y que, aun cuando la decisión resulte razonable, no existen garantías de acompañamiento pleno.

La conducción tiene, muchas veces, una dimensión de soledad que pocas veces se explicita. No solamente

porque la responsabilidad final no puede delegarse completamente, sino porque muchas decisiones deben tomarse aun cuando no existe certeza sobre sus efectos ni seguridad absoluta respecto del respaldo posterior.

Esto produce algo que no siempre se reconoce en los análisis sobre liderazgo institucional.

Quien conduce también atraviesa emociones. También siente temor a equivocarse, temor a perder legitimidad o temor a quedar expuesto frente al conflicto. La diferencia es que, aun con esas dudas, debe seguir decidiendo.

En algunas situaciones aparece además otra tensión particularmente difícil: la distancia entre las expectativas iniciales y la realidad concreta del funcionamiento institucional.

Quien asume por primera vez una función de conducción suele hacerlo lleno de proyectos, ideas y expectativas de transformación. Imagina procesos más ordenados, equipos más articulados y dinámicas más racionales. Sin embargo, con el tiempo descubre que muchas instituciones no funcionan únicamente a partir de criterios técnicos, sino también desde hábitos, vínculos históricos, temores acumulados y formas de trabajo profundamente arraigadas.

Ese descubrimiento produce un impacto difícil de explicar desde la teoría organizacional.

Porque la dificultad no aparece solamente en los problemas objetivos, sino también en la distancia entre aquello que se imaginaba posible y aquello que efectivamente puede transformarse dentro de una organización concreta.

En algunos casos, esa frustración genera aprendizaje y capacidad de adaptación. La conducción revisa estrategias, modifica formas de intervención y comprende que gobernar no implica controlar todo, sino construir condiciones para orientar procesos complejos.

En otros casos ocurre lo contrario. El desgaste empieza lentamente a erosionar la flexibilidad. La persona se endurece, escucha menos, explica menos y comienza a interpretar cualquier desacuerdo como un cuestionamiento personal. El problema deja entonces de ser únicamente institucional. También empieza a expresarse en el efecto que la propia experiencia de conducción produce sobre quien conduce.

Chris Argyris (1993) sostuvo que muchas organizaciones desarrollan mecanismos defensivos que dificultan revisar sus propios errores. En las instituciones educativas esto adquiere una intensidad particular, porque las tensiones no se expresan solamente en términos técnicos, sino también emocionales y vinculares. Muchas veces, los conflictos no aparecen donde inicialmente se los espera. Se desplazan, se insinúan o se expresan indirectamente.

Por eso, conducir no consiste únicamente en tomar decisiones razonables. Consiste también en poder leer el contexto humano en el que esas decisiones deberán operar.

Esto exige algo más complejo que autoridad formal o conocimiento normativo. Exige criterio, capacidad de adaptación y cierta tolerancia a la incertidumbre. Porque no toda decisión ordena inmediatamente y no todo conflicto puede resolverse de manera lineal.

En este punto, la conducción deja de parecerse a la idea idealizada del liderazgo. Se acerca más a la tarea de sostener equilibrio dentro de un sistema atravesado por intereses, emociones, presiones y límites reales.

Gobernar una institución no implica eliminar esas tensiones. Implica aprender a trabajar dentro de ellas sin perder claridad, sin quedar paralizado por el miedo y sin transformar la frustración en endurecimiento permanente.

Cuando esto ocurre, la decisión deja de ser solamente una respuesta frente a un problema puntual. Se convierte en parte de un proceso más amplio: el de construir una conducción capaz de sostenerse a sí misma mientras intenta sostener a la institución.

Capítulo 11

La distancia entre la norma y la práctica

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.

En toda institución educativa, la norma ocupa un lugar central. Define marcos, establece límites, organiza responsabilidades y ofrece criterios frente a situaciones que requieren encuadre. Sin embargo, en la práctica institucional, las normas rara vez operan de manera lineal. Entre lo escrito y lo que efectivamente ocurre existe una distancia que no siempre se reconoce, pero que condiciona profundamente el funcionamiento cotidiano.

Muchas instituciones no carecen de normas. Por el contrario, conviven con una enorme cantidad de reglamentos, disposiciones, protocolos, acuerdos, circulares y procedimientos que se acumulan con el tiempo. Parte de esas definiciones provienen de organismos externos —ministerios, supervisiones, municipios o marcos regulatorios generales— y otra parte surge desde el interior de la propia institución, a través de acuerdos de convivencia, criterios organizacionales o disposiciones internas que buscan ordenar la vida cotidiana.

El problema no suele estar en la ausencia de regulación.

Muchas veces aparece exactamente en el lugar contrario: en la sobrepoblación normativa.

Con el tiempo, las instituciones incorporan nuevas reglas frente a cada conflicto, cada dificultad o cada necesidad de reorganización. Se redactan nuevas circulares, se crean procedimientos y se formalizan criterios que buscan mejorar el funcionamiento. Sin embargo, la acumulación normativa no garantiza, por sí sola, transformación institucional.

En algunos casos ocurre algo más complejo.

Las normas circulan, se comunican e incluso generan inicialmente conversaciones sobre su sentido o finalidad. Pero después de ese primer momento, la dinámica cotidiana vuelve lentamente a imponerse. Las urgencias reaparecen, las prácticas anteriores recuperan lugar y la institución retoma formas de funcionamiento ya conocidas, aun cuando esas mismas dinámicas hayan demostrado previamente sus limitaciones.

Esto produce una situación particularmente frecuente en las organizaciones educativas: las normas existen, pero dejan progresivamente de integrarse al funcionamiento real.

En muchas instituciones, los actores conocen que determinadas disposiciones fueron dictadas. Recuerdan incluso el contexto en el que aparecieron o el conflicto que intentaban resolver. Sin embargo, con el tiempo, esas definiciones dejan de operar como referencias activas y pasan a formar parte de una especie de archivo

institucional implícito: normas que continúan existiendo, pero que ya no logran organizar la práctica cotidiana.

Este fenómeno no puede explicarse únicamente como desinterés o falta de compromiso.

En muchos casos expresa algo más profundo: la fuerza que tienen los usos y costumbres dentro de las organizaciones.

Pierre Bourdieu (1997) explicó que las prácticas sociales tienden a reproducirse aun cuando las condiciones originales que las generaron hayan cambiado. Las instituciones educativas no quedan fuera de esa lógica. Muchas dinámicas continúan sosteniéndose simplemente porque forman parte de un modo conocido de funcionar. Y modificar esas dinámicas exige algo más complejo que redactar nuevas normas.

Por eso, las transformaciones institucionales suelen generar tensiones difíciles de atravesar.

Al comienzo, los cambios producen expectativa, conversaciones y cierto movimiento organizacional. Sin embargo, cuando esas modificaciones empiezan a exigir transformaciones concretas en las prácticas habituales, aparecen resistencias que no siempre se expresan de manera abierta.

No se trata necesariamente de oposición explícita.

Muchas veces aparece algo más silencioso: la tendencia a reinterpretar la nueva regulación desde las prácticas anteriores.

La circular se lee, pero se traduce según la lógica conocida. El procedimiento existe, pero se adapta al funcionamiento previo. El nuevo criterio convive con hábitos antiguos que siguen organizando gran parte de las decisiones cotidianas.

En ese punto, la institución empieza a funcionar en dos planos simultáneos: el formal y el real.

En el plano formal, las normas existen, los procedimientos están definidos y los criterios parecen claros. En el funcionamiento cotidiano, en cambio, muchas decisiones continúan organizándose desde acuerdos implícitos, hábitos históricos o formas de resolución construidas mucho antes de la nueva regulación.

Michel Crozier y Erhard Friedberg (1990) observaron que las organizaciones desarrollan mecanismos de funcionamiento que muchas veces terminan siendo más fuertes que las propias estructuras formales que intentan ordenarlas. En las instituciones educativas esto adquiere una intensidad particular, porque gran parte de las prácticas se sostienen a partir de vínculos, trayectorias compartidas y modos históricos de interpretar la vida institucional.

Por eso, el problema no es únicamente jurídico ni administrativo.

Es organizacional y cultural.

Una norma puede estar correctamente redactada y, aun así, no modificar el funcionamiento. Puede incluso

ser compartida conceptualmente y, sin embargo, no lograr integrarse a las prácticas reales de la institución.

Esto introduce una exigencia que muchas veces se subestima: normar no equivale necesariamente a transformar.

Transformar implica intervenir sobre hábitos, circuitos, vínculos y formas de trabajo que llevan años consolidándose. Y ese proceso rara vez ocurre de manera inmediata. Requiere tiempo, coherencia, lectura institucional y capacidad para atravesar tensiones sin que el funcionamiento se fracture.

En este punto aparece otra dificultad propia de la conducción.

Muchas veces, quienes impulsan cambios institucionales imaginan que las nuevas regulaciones producirán rápidamente modificaciones visibles. Sin embargo, con el tiempo descubren que las organizaciones no cambian solamente porque se les indique un nuevo camino.

Cambian cuando logran integrar ese cambio a su funcionamiento cotidiano.

Ese descubrimiento suele generar frustración. Porque obliga a comprender que conducir no consiste únicamente en definir nuevos criterios, sino también en atravesar la incomodidad que produce modificar prácticas profundamente instaladas.

En algunos casos, esa tensión genera aprendizaje institucional y capacidad de adaptación. En otros, produce

desgaste, cansancio y tendencia a volver permanentemente a lo conocido.

La dificultad no está solamente en redactar normas más precisas.

Está en construir condiciones para que esas normas puedan convertirse en parte viva del funcionamiento institucional.

Cuando esto no ocurre, la institución no queda sin regulación.

Queda atrapada entre normas que se acumulan y prácticas que continúan funcionando por otros caminos.

Y en ese punto, la distancia entre la norma y la práctica deja de ser un problema técnico.

Se convierte en uno de los núcleos más complejos del gobierno institucional.

Capítulo 12

Incentivos, comportamiento y ficción institucional

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: McGraw-Hill.

En toda institución existen incentivos.

Algunos son explícitos. Se formulan en normas, en políticas, en decisiones que buscan orientar el comportamiento.

Otros no están escritos. Pero operan. Se expresan en lo que se reconoce. En lo que se sostiene. En lo que, aun sin decirse, se termina validando.

En ese sentido, una organización no se define únicamente por lo que exige. Se define por lo que incentiva.

Esto introduce una diferencia que no siempre se advierte. Entre lo que la institución declara como importante. Y lo que efectivamente termina promoviendo.

Una escuela puede afirmar que prioriza el trabajo en equipo. Pero si las decisiones se sostienen de manera individual, o si no existen condiciones para coordinar, el incentivo real no es la colaboración. Es la resolución individual.

Puede sostener la importancia del cumplimiento. Pero si frente a situaciones que lo ponen en juego las decisiones se flexibilizan sin criterio, el incentivo deja de ser el cumplimiento. Pasa a ser la adaptación al contexto.

Esto no se produce por incoherencia discursiva. Se produce por funcionamiento.

Los incentivos no operan por lo que se enuncia. Operan por lo que se experimenta.

En este punto, el comportamiento organizacional encuentra una explicación clara.

Como plantean Deci y Ryan (2000), la motivación no depende únicamente de estímulos externos, sino de la forma en que las condiciones del entorno permiten o limitan la autonomía, la competencia y la pertenencia de quienes forman parte de la organización.

A la vez, desde una perspectiva organizacional, Chialvenato (2000) señala que el comportamiento de las personas en una organización no puede entenderse únicamente a partir de normas formales, sino a partir del conjunto de condiciones reales en las que desarrollan su tarea.

Esto permite comprender por qué, aun en instituciones con objetivos claros, los comportamientos pueden desviarse de lo esperado.

No porque las personas no comprendan lo que se les pide. Sino porque el sistema no termina de reforzarlo.

Un docente puede saber que se espera una intervención firme frente a un conflicto.

Pero si en la práctica esa intervención no es sostenida, el incentivo deja de ser intervenir. Pasa a ser evitar el riesgo.

Un equipo puede comprender la importancia de sostener criterios comunes. Pero si cada situación se

redefine, el incentivo deja de ser la consistencia. Pasa a ser la adaptación.

En este punto, el problema no es de comunicación. Es de coherencia.

La organización no falla en lo que dice. Falla en lo que sostiene. Y en esa diferencia, los incentivos reales se redefinen.

Cuando esta dinámica se repite, empieza a consolidarse un patrón. Las personas dejan de guiarse por lo que la institución plantea. Se guían por lo que efectivamente ocurre.

Esto tiene un efecto profundo. El comportamiento deja de responder a normas explícitas. Empieza a responder a condiciones implícitas.

En ese punto, la organización pierde capacidad de orientar. No porque carezca de reglas. Sino porque esas reglas no logran traducirse en prácticas sostenidas.

La conducción enfrenta aquí una tarea central. No solo definir incentivos. Sino revisar cuáles son los que realmente están operando.

Esto implica una lectura exigente. No alcanza con observar el discurso.

Hace falta mirar el funcionamiento: ¿qué decisiones se sostienen? ¿Qué conductas se reconocen? ¿Qué prácticas se terminan validando?

A partir de esa lectura, aparece una tarea clave: alinear lo que se declara con lo que se promueve.

Esto no se resuelve agregando incentivos. Se resuelve ajustando el sistema.

Cuando la organización logra coherencia entre lo que plantea y lo que sostiene, los incentivos dejan de ser un problema. Se convierten en una herramienta de conducción.

En ese punto, las personas no necesitan interpretar qué se espera. Lo reconocen en el funcionamiento.

Y es allí donde la organización empieza a ordenar el comportamiento. No por imposición. Por consistencia.

Capítulo 13

Gobernanza institucional. Articular decisiones, construir dirección común

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.

En las instituciones educativas, la gobernanza suele pensarse inicialmente desde su dimensión formal: órganos, funciones, atribuciones, jerarquías y estructuras definidas para ordenar el funcionamiento institucional.

Sin embargo, la experiencia cotidiana muestra que las organizaciones no funcionan únicamente desde aquello que formalmente establecen sus organigramas.

Muchas veces, instituciones con estructuras aparentemente claras presentan dificultades persistentes de coordinación, criterios variables o decisiones que pierden rápidamente capacidad de ordenar el funcionamiento cotidiano.

Henry Mintzberg (1991) sostiene que las organizaciones no operan exclusivamente a través de estructuras formales, sino mediante mecanismos de coordinación que se construyen y consolidan en la práctica. Las instituciones educativas expresan con claridad esa dinámica.

Por eso, la gobernanza institucional no se agota en la definición de roles.

Se construye, sobre todo, en la forma en que esos roles logran articularse.

Un equipo directivo puede tener funciones claramente delimitadas. Una comisión puede contar con

atribuciones precisas. Diferentes niveles institucionales pueden disponer de responsabilidades específicas y circuitos formalmente establecidos.

Sin embargo, cuando no existe una lógica de integración entre esos espacios, la estructura comienza progresivamente a perder capacidad organizadora.

En esos contextos, el problema no suele ser la ausencia de gobierno.

Lo que aparece es una forma fragmentada de gobernanza.

Cada actor interviene desde su función, pero muchas veces sin una lectura suficientemente compartida sobre hacia dónde se dirige la institución o cómo deben integrarse las distintas decisiones que atraviesan el funcionamiento cotidiano.

La escuela continúa funcionando.

Las decisiones se toman, las reuniones se realizan y las responsabilidades formales siguen existiendo.

Sin embargo, empiezan a aparecer pequeñas fracturas organizacionales que, con el tiempo, afectan la coherencia institucional.

Un nivel interpreta ciertos criterios de manera diferente a otro. Determinadas situaciones se resuelven con lógicas parcialmente distintas según quién intervenga. Algunos espacios comienzan lentamente a desarrollar dinámicas propias que ya no siempre dialogan completamente con el resto de la organización.

Nada de esto necesariamente responde a conflictos abiertos.

Muchas veces surge, simplemente, por falta de articulación institucional sostenida.

En este punto aparece una diferencia importante entre gobierno formal y gobierno efectivo.

El primero se expresa en reglamentos, funciones y estructuras definidas.

El segundo se percibe en la capacidad real de coordinar decisiones, construir criterios compartidos y sostener dirección institucional aun en contextos atravesados por tensiones, demandas simultáneas y múltiples actores.

Michel Crozier y Erhard Friedberg (1990) explican que las organizaciones funcionan también a partir de las relaciones concretas que los actores construyen entre sí y de los márgenes de acción que logran desarrollar dentro del sistema. Esto permite comprender por qué incluso instituciones con estructuras aparentemente sólidas pueden experimentar dinámicas de funcionamiento inestables.

La dificultad no siempre se encuentra en el diseño organizacional.

Muchas veces aparece en la operación cotidiana de esa estructura.

Por eso, gobernar una institución educativa implica algo más complejo que distribuir funciones o definir responsabilidades formales.

Implica construir articulaciones.

Articulaciones entre niveles, entre equipos, entre criterios y entre formas distintas de interpretar las demandas institucionales.

En la práctica, esta tarea suele resultar mucho más difícil de lo que inicialmente parece.

Porque toda institución educativa convive con múltiples temporalidades, intereses y expectativas simultáneas. Las urgencias operativas, las demandas pedagógicas, las tensiones vinculares y las necesidades administrativas no siempre avanzan al mismo ritmo ni responden a las mismas prioridades.

En ausencia de articulación, cada espacio comienza progresivamente a organizarse alrededor de sus propias urgencias.

Y cuando eso ocurre, la institución deja lentamente de funcionar como un sistema integrado para empezar a operar como una suma de sectores que intentan resolver sus problemas de manera relativamente autónoma.

La gobernanza institucional necesita entonces algo más que estructura.

Necesita dirección común. No una dirección rígida o cerrada, sino una capacidad permanente de integración que permita que las distintas decisiones institucionales no terminen funcionando de manera aislada entre sí.

Esto exige espacios de intercambio, circuitos claros de comunicación y una conducción capaz de intervenir

no solamente sobre los problemas visibles, sino también sobre las desconexiones que comienzan lentamente a producir fragmentación organizacional.

Porque muchas veces las instituciones no se debilitan por grandes conflictos.

Se debilitan cuando pierden progresivamente capacidad de articular aquello que hacen.

En este sentido, la gobernanza no se resuelve únicamente en la definición de quién decide.

Se resuelve, sobre todo, en cómo las decisiones logran integrarse dentro de un proyecto institucional relativamente compartido.

Cuando esto ocurre, la organización deja de depender exclusivamente de acuerdos circunstanciales o esfuerzos individuales.

Y comienza progresivamente a construir un funcionamiento más consistente, más previsible y con mayor capacidad de sostener dirección institucional en el tiempo.

Capítulo 14

El desgaste de conducir

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

Conducir una institución implica mucho más que ocupar un cargo o administrar tareas. Implica habitar de manera sostenida un espacio de exposición, tensión y responsabilidad que, con el tiempo, produce efectos sobre quien conduce.

Esos efectos no siempre son visibles al comienzo.

Quien asume una función directiva suele hacerlo acompañado de expectativas, proyectos e ideales. Imagina transformaciones posibles, vínculos de trabajo más saludables, equipos articulados y dinámicas institucionales capaces de mejorar a partir de nuevas formas de conducción. En muchos casos, también existe una dimensión personal profunda: la sensación de haber alcanzado un lugar esperado, de crecimiento profesional, reconocimiento o estabilidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo, la realidad institucional empieza a mostrar otra complejidad.

Las dificultades no aparecen solamente en los problemas concretos que deben resolverse. Aparecen también en las tensiones humanas que atraviesan el funcionamiento cotidiano. Demandas permanentes, conflictos acumulados, presiones cruzadas, expectativas contradictorias y decisiones que nunca producen efectos completamente previsibles.

En ese contexto, muchas personas descubren algo que rara vez aparece en los discursos sobre liderazgo: conducir desgasta.

Y ese desgaste no siempre se produce por los grandes conflictos. Muchas veces surge de la acumulación cotidiana. De la necesidad constante de intervenir, contener, explicar, decidir y volver a empezar aun cuando los resultados no son inmediatos.

Con el tiempo, aparece una sensación difícil de nombrar. La percepción de que nunca se termina de llegar. De que siempre existe algo pendiente, algo que corregir o algo que todavía no alcanza. La conducción empieza entonces a convivir con una forma silenciosa de exigencia permanente.

En algunas instituciones, además, se agrega otro elemento particularmente complejo: la sensación de evaluación constante.

Quien conduce sabe que sus decisiones son observadas, interpretadas y comentadas de manera continua. Cada intervención genera lecturas distintas. Lo que para algunos representa una mejora, para otros puede aparecer como exceso, rigidez, debilidad o insuficiencia.

Esto produce un fenómeno organizacional delicado. Muchas veces, el conductor comienza a sentir que debe demostrar permanentemente capacidad, solvencia o legitimidad. Y cuando esa necesidad de validación se vuelve constante, la tarea directiva empieza a perder claridad.

Peter Senge (1992) sostuvo que las organizaciones complejas generan tensiones permanentes entre aprendizaje, adaptación y supervivencia. En las instituciones educativas, esas tensiones adquieren una intensidad particular porque el trabajo cotidiano se desarrolla en entornos profundamente atravesados por vínculos humanos y emocionales.

Por eso, el desgaste institucional rara vez es únicamente técnico. También es emocional.

En algunos casos, la persona logra atravesar ese proceso desarrollando nuevas capacidades de lectura y adaptación. Comprende que no todas las tensiones pueden resolverse, que no todo desacuerdo implica traición y que conducir no significa satisfacer simultáneamente todas las demandas.

En otros casos, ocurre algo distinto.

El desgaste comienza lentamente a modificar el vínculo con el trabajo y con las personas. La conducción pierde flexibilidad, disminuye la escucha y empieza a interpretar el desacuerdo como amenaza. El directivo se vuelve más rígido, explica menos y se encierra progresivamente en una lógica defensiva.

Muchas veces, este proceso no responde a falta de capacidad ni de compromiso. Por el contrario. Suele aparecer en personas que inicialmente llegaron al rol con enorme vocación, disposición al trabajo y deseo genuino de transformación.

El problema es que la acumulación prolongada de tensiones también modifica subjetivamente a quien conduce.

En ese punto, la institución empieza a percibir cambios difíciles de interpretar. El conductor parece más distante, más irritable o menos permeable. El equipo comienza a actuar con mayor cautela, aumenta el temor a equivocarse y la comunicación pierde espontaneidad.

Nada de esto suele ocurrir de manera abrupta. Se construye lentamente.

Y cuando no logra reconocerse a tiempo, el desgaste empieza a afectar no solo a la persona, sino también al funcionamiento institucional.

Esto introduce una dificultad particularmente compleja. Muchas instituciones exigen a quienes conducen niveles de disponibilidad emocional difíciles de sostener en el tiempo. Se espera capacidad permanente de escucha, resolución, equilibrio y contención, incluso en contextos donde el propio conductor también se encuentra atravesado por incertidumbres, cansancio o frustración.

En este punto, aparece una tensión poco trabajada en los modelos tradicionales de liderazgo. Quien conduce no deja de ser persona por ocupar un cargo.

También tiene miedo. También duda. También se frustra.

La diferencia es que muchas veces debe seguir sosteniendo el funcionamiento aun atravesado por esas emociones.

Zygmunt Bauman (2000) señaló que las sociedades contemporáneas producen vínculos cada vez más frágiles e inestables. Las instituciones educativas no quedan fuera de esa lógica. La fragilidad de los acuerdos, la velocidad de las demandas y la dificultad para construir referencias duraderas impactan también sobre quienes deben conducir.

Por eso, muchas veces, el verdadero desafío no consiste únicamente en tomar buenas decisiones. Consiste en no endurecerse en el proceso.

Porque cuando el desgaste transforma completamente el modo de vincularse con los otros, la conducción empieza a perder una de sus capacidades más importantes: la posibilidad de interpretar.

Interpretar el contexto. Interpretar las tensiones. Interpretar a las personas.

Y sin esa capacidad, la gestión corre el riesgo de reducirse únicamente a control, reacción o supervivencia.

Conducir exige firmeza. Pero también exige conservar cierta sensibilidad institucional aun en escenarios complejos.

No para evitar el conflicto ni para sostener una conducción idealizada. Sino para no perder humanidad dentro del ejercicio mismo del poder.

En este punto, gobernar deja de parecerse a la idea romántica del liderazgo. Se convierte en una tarea mucho más silenciosa y difícil: sostener claridad, criterio y capacidad de lectura aun en medio del cansancio, la presión y la incertidumbre.

Y quizás allí aparezca una de las dimensiones menos visibles de la conducción institucional: la necesidad de aprender, permanentemente, a no endurecerse frente a aquello mismo que se intenta conducir.

Capítulo 15

La trama invisible del poder escolar. Jerarquías simbólicas, vínculos horizontales y legitimidad institucional

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inseguridad*. Barcelona: Octaedro.

En toda organización existe una dimensión del poder que no aparece formalmente en los organigramas, en los reglamentos ni en las estructuras jerárquicas definidas institucionalmente.

No siempre se declara.

Y, sin embargo, opera de manera constante dentro de la vida cotidiana de la institución.

Se expresa en vínculos, en legitimidades construidas con el tiempo, en formas de reconocimiento mutuo y en determinadas figuras cuya influencia muchas veces excede ampliamente el lugar formal que ocupan dentro de la estructura escolar.

Pierre Bourdieu (2000) denomina a esta dimensión poder simbólico: una forma de influencia que no se ejerce únicamente a través de la autoridad formal, sino mediante mecanismos de reconocimiento que terminan definiendo qué voces adquieren legitimidad, qué prácticas se consideran válidas y qué posiciones logran mayor capacidad de incidencia dentro de un espacio social.

Las instituciones educativas muestran con claridad esta dinámica.

Un docente puede no ocupar formalmente un cargo de conducción y, sin embargo, transformarse en una referencia significativa para sus pares. Un directivo puede disponer de autoridad formal, pero encontrar dificultades para construir legitimidad real dentro del funcionamiento cotidiano. Algunos equipos desarrollan vínculos horizontales sólidos que facilitan la articulación institucional, mientras que en otros contextos aparecen fragmentaciones silenciosas que debilitan progresivamente la confianza organizacional.

Nada de esto suele resultar completamente visible desde afuera.

Pero todo esto influye profundamente sobre la vida institucional.

Por eso, comprender el funcionamiento de una escuela exige algo más que observar su estructura formal.

Exige leer la trama.

La trama invisible de legitimidades, referencias, vínculos y formas de reconocimiento que organizan gran parte de aquello que efectivamente ocurre dentro de la institución.

Esta dimensión no constituye necesariamente un problema. Forma parte natural de toda organización humana.

La dificultad aparece cuando la conducción desconoce completamente cómo opera.

Porque cuando las legitimidades reales no son leídas institucionalmente, las decisiones formales comienzan lentamente a perder capacidad de incidencia.

No necesariamente porque resulten incorrectas.

Muchas veces, simplemente, porque no logran apoyarse en las dinámicas reales de reconocimiento que existen dentro de la organización.

Andy Hargreaves (2003) sostiene que las instituciones educativas funcionan también a través de culturas profesionales que legitiman determinadas prácticas y formas de relación entre los actores escolares. Esto permite comprender por qué algunas decisiones encuentran rápidamente aceptación mientras que otras generan resistencias silenciosas aun cuando formalmente parezcan razonables.

El poder institucional no se ejerce únicamente desde la posición jerárquica.

Se construye también en la interacción cotidiana.

En la capacidad de escucha. En la coherencia de las intervenciones. En los niveles de confianza que las personas logran construir entre sí y en la percepción de legitimidad que progresivamente se desarrolla alrededor de determinados actores institucionales.

Por eso, conducir una institución educativa requiere una capacidad particularmente compleja.

No solamente intervenir sobre aquello que resulta visible, sino también interpretar las dinámicas

menos explícitas que atraviesan el funcionamiento organizacional.

Implica reconocer quiénes funcionan realmente como referentes institucionales, qué discursos adquieren peso dentro del equipo, qué prácticas comienzan lentamente a consolidarse más allá de lo formal y qué vínculos horizontales fortalecen —o debilitan— la posibilidad de construir dirección común.

Esta lectura no busca reemplazar la estructura institucional ni relativizar la autoridad formal.

Busca comprenderla en contexto.

Porque cuando la conducción se apoya exclusivamente en normas o jerarquías formales, sin reconocer las dinámicas reales que atraviesan a las personas y a los equipos, la organización comienza progresivamente a rigidizarse.

Las decisiones existen.

Pero encuentran cada vez menos capacidad de integración dentro del funcionamiento cotidiano.

En cambio, cuando la conducción logra leer esta dimensión simbólica del poder, las decisiones empiezan a encontrar otro nivel de anclaje institucional.

No necesariamente porque se impongan con mayor fuerza.

Muchas veces, porque logran integrarse mejor a las legitimidades reales sobre las cuales la organización efectivamente funciona.

En este punto aparece además una tensión particularmente importante en muchas instituciones contemporáneas: la crisis de pertenencia.

Los equipos educativos atraviesan hoy contextos laborales, sociales y culturales marcados por mayores niveles de incertidumbre, fragmentación y desgaste. Las trayectorias institucionales se vuelven menos estables, los vínculos más frágiles y las identificaciones colectivas más difíciles de consolidar en el tiempo.

Esto modifica profundamente las formas en que circula el poder dentro de las escuelas.

Porque cuando los niveles de pertenencia institucional se debilitan, también empiezan lentamente a debilitarse las legitimidades compartidas que sostienen la vida organizacional.

Las personas continúan trabajando juntas, pero muchas veces con menor capacidad de construir referencias comunes duraderas.

En estos contextos, la conducción enfrenta una exigencia todavía más compleja.

No solamente ordenar estructuras o coordinar decisiones.

También reconstruir vínculos institucionales capaces de generar confianza, reconocimiento y cierta experiencia compartida de pertenencia.

La tarea no es menor.

Implica sostener autoridad formal sin desconocer las dinámicas reales que organizan los vínculos humanos dentro de la escuela.

Y en ese equilibrio, la conducción deja progresivamente de operar únicamente sobre estructuras.

Empieza a intervenir sobre aquello más difícil de consolidar en toda organización: la construcción de legitimidad institucional.

Capítulo 16

La conducción en tensión. Entre los ideales y la realidad

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Quienes asumen funciones de conducción dentro de una institución educativa rara vez lo hacen desde la indiferencia. En la mayoría de los casos llegan al rol atravesados por expectativas, proyectos y convicciones profundas sobre lo que la escuela podría ser.

Existe, al comienzo, una forma de entusiasmo difícil de ocultar. La sensación de que el trabajo permitirá construir algo distinto, ordenar procesos, mejorar vínculos, transformar dinámicas o reparar situaciones que durante mucho tiempo permanecieron naturalizadas.

En algunos casos, además, el acceso a un cargo directivo también representa una forma de reconocimiento profesional, crecimiento económico o estabilidad personal. La conducción aparece entonces asociada a una idea de realización: la posibilidad de desarrollar plenamente capacidades que, hasta ese momento, parecían limitadas por otros contextos o estructuras.

Sin embargo, con el paso del tiempo, la realidad institucional empieza a mostrar una complejidad mucho más profunda de la que inicialmente podía percibirse.

Quien llega a conducir descubre rápidamente que las organizaciones no funcionan solamente desde criterios racionales o técnicos. Funcionan también desde

historias acumuladas, vínculos previos, temores, hábitos, intereses y formas de poder que muchas veces no aparecen explícitamente al comienzo.

Ese descubrimiento produce uno de los impactos más difíciles de atravesar en la experiencia de conducción.

Porque obliga a comprender que, si determinados problemas persisten desde hace años, probablemente no sea porque nadie los haya visto antes. Muchas veces continúan existiendo porque resolverlos implica costos, tensiones o transformaciones que otros no pudieron —o no quisieron— sostener.

En ese punto, la conducción empieza a perder idealización.

La institución deja de parecer un espacio completamente disponible para el cambio y comienza a mostrarse como una estructura compleja, atravesada por resistencias, contradicciones y límites que no siempre pueden modificarse con rapidez.

Esto no implica que las transformaciones sean imposibles. Pero sí obliga a revisar una expectativa frecuente en quienes llegan por primera vez a roles de conducción: la idea de que la claridad de las propuestas o la voluntad de trabajo alcanzarán, por sí solas, para producir cambios profundos.

Con el tiempo, aparece otra comprensión más incómoda. Muchas instituciones desean transformarse y, al mismo tiempo, temen profundamente aquello que el cambio puede producir.

Modificar dinámicas históricas implica redistribuir responsabilidades, alterar zonas de comodidad, revisar privilegios, redefinir vínculos y enfrentar tensiones que durante años permanecieron parcialmente contenidas.

Por eso, muchas veces, los procesos de cambio generan reacciones ambiguas. Inicialmente producen entusiasmo, acompañamiento y expectativas positivas. Pero cuando comienzan a afectar prácticas concretas, aparecen resistencias que no siempre se expresan de manera frontal.

En algunos casos, esas resistencias se manifiestan a través de cuestionamientos permanentes, dificultades para sostener acuerdos o intentos de volver constantemente a formas conocidas de funcionamiento. En otros, aparecen mecanismos más silenciosos: dilaciones, reinterpretaciones, apoyos parciales o desplazamientos de responsabilidad.

Nada de esto suele percibirse claramente al comienzo. Por el contrario. Muchas personas llegan a la conducción creyendo que el problema institucional era únicamente consecuencia de la gestión anterior o de determinadas figuras particulares.

La experiencia termina mostrando algo más complejo.

Las instituciones no cambian solamente porque cambien las personas que las conducen.

Cambian cuando logran modificar dinámicas profundamente instaladas en su funcionamiento cotidiano.

Este proceso genera muchas veces frustración.

Porque quien conduce comienza a descubrir que el esfuerzo personal no siempre alcanza para transformar estructuras que llevan años organizándose de determinada manera. Y esa constatación puede producir una sensación particularmente dura: la percepción de fracaso.

En algunos casos, la persona empieza a interpretar cada dificultad como señal de incapacidad propia. Se pregunta si está a la altura del rol, si tomó decisiones equivocadas o si realmente posee las condiciones necesarias para conducir.

Sin embargo, muchas veces el problema no radica únicamente en las capacidades individuales. También forma parte de la complejidad propia de intervenir sobre sistemas humanos profundamente consolidados.

Edgar Morin (1994) sostuvo que los sistemas complejos no responden de manera lineal a las intervenciones que buscan modificarlos. Las instituciones educativas expresan claramente esa lógica. Cada decisión produce efectos múltiples, reacciones inesperadas y tensiones que muchas veces exceden las previsiones iniciales.

En este punto aparece una diferencia importante entre idealismo y resiliencia.

El idealismo supone muchas veces la expectativa de que las transformaciones ocurrirán de manera relativamente coherente con los proyectos imaginados. La resiliencia, en cambio, implica aceptar que conducir también exige revisar estrategias, retroceder en algunos aspectos, reconstruir acuerdos y volver a intentar aun cuando los resultados no aparezcan rápidamente.

Esto no significa renunciar a los ideales.

Significa comprender que sostener procesos institucionales requiere algo más complejo que entusiasmo inicial. Requiere capacidad de adaptación sin perder sentido.

En algunos casos, además, la experiencia de conducción introduce otra tensión especialmente difícil: la sensación de haber sido colocado en determinados espacios para realizar transformaciones que otros actores no estaban dispuestos a asumir directamente.

Quien conduce descubre entonces que ciertas decisiones necesarias generan desgaste, costos vinculares o conflictos que terminan concentrándose sobre la figura directiva. Y muchas veces debe atravesar ese proceso sabiendo que tampoco puede abandonar fácilmente el rol, porque alrededor de esa función también existen necesidades personales, económicas y profesionales concretas.

Esto vuelve todavía más compleja la experiencia institucional.

Porque la conducción deja de ser únicamente un lugar de autoridad. Se convierte también en un espacio de exposición, negociación y supervivencia emocional.

Richard Sennett (2000) señaló que las transformaciones contemporáneas del trabajo generan trayectorias cada vez más inestables y frágiles. En muchos contextos institucionales, esa fragilidad también atraviesa las experiencias de conducción. La incertidumbre, el temor al reemplazo y la necesidad de demostrar permanentemente capacidad empiezan a formar parte silenciosa del ejercicio cotidiano del rol.

Sin embargo, aun dentro de esa complejidad, algunas personas logran desarrollar una forma de madurez institucional distinta.

Comprenden que conducir no implica controlar completamente los procesos ni garantizar transformaciones perfectas. Comprenden también que muchas veces será necesario recalcular, corregir y reconstruir vínculos sin interpretar cada tensión como una derrota personal.

En ese punto, la conducción deja de apoyarse exclusivamente en el entusiasmo inicial y empieza a construirse desde una comprensión más profunda de la realidad institucional.

Una comprensión menos idealizada, pero también más sólida.

Porque acepta que las instituciones están atravesadas por contradicciones, límites y conflictos

permanentes. Y que, aun así, sigue siendo posible intervenir sobre ellas sin perder completamente la convicción de que pueden mejorar.

Tal vez allí aparezca una de las formas más difíciles y maduras de la conducción: sostener ideales sin negar la realidad.

Capítulo 17

Empatía y conducción: comprender para decidir

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

En muchas organizaciones, los conflictos no aparecen por falta de decisiones. Aparecen porque esas decisiones no logran sostenerse.

Y, en muchos casos, no se sostienen porque no logran ser comprendidas por quienes deben llevarlas adelante.

En este punto aparece una noción que suele ser interpretada de manera superficial: la empatía.

En el ámbito de la conducción, la empatía no es un gesto. No es acompañamiento. No es concesión. Es una herramienta.

Empatizar no implica coincidir. Implica leer. Leer qué está en juego en cada posición. Leer desde dónde se construye una mirada. Leer qué impacto tiene una decisión en quienes deben sostenerla.

Un docente no se opone solamente a una idea. Se posiciona desde su práctica. Desde su experiencia. Desde lo que sabe que va a tener que sostener en el aula.

Un equipo directivo no duda por debilidad. Duda porque intenta sostener un equilibrio. Entre lo que considera correcto y lo que el sistema le permite sostener.

Una familia no insiste únicamente por confrontación. Insiste porque percibe una posibilidad.

Porque lee, en la dinámica institucional, un margen de negociación.

Cuando estas posiciones no son comprendidas, la conducción tiende a simplificar.

Atribuye las tensiones a falta de compromiso, resistencia o mala disposición.

Pero esa lectura suele ser incompleta.

Como señala Goleman (1998), la capacidad de liderazgo no se limita a la toma de decisiones, sino que incluye la comprensión de los estados emocionales y las motivaciones de quienes forman parte de una organización, en tanto estos influyen directamente en la posibilidad de sostener una acción en el tiempo.

Esto no implica que la conducción deba adaptarse a cada posición. Implica que debe comprenderla.

Porque sin comprensión, la decisión se formula. Pero no se integra. Y cuando no se integra, no se sostiene.

Aquí aparece el punto central.

La conducción no se construye imponiendo decisiones. Se construye traduciendo tensiones.

Traduciendo posiciones en condiciones de funcionamiento. Traduciendo conflictos en criterios sostenibles. Traduciendo lo ideal en algo posible.

Esto requiere una capacidad específica.

Tomar distancia. No para alejarse del problema. Para poder verlo completo. Ver qué propone cada actor. Ver

qué implica esa propuesta para el conjunto. Ver qué puede sostenerse sin desordenar el funcionamiento.

A partir de esa lectura, la intervención cambia.

No se trata de elegir la mejor idea. Se trata de construir una decisión que pueda sostenerse.

Esto introduce una exigencia que no siempre es comprendida.

La conducción no busca el ideal. Busca equilibrio. Un equilibrio entre lo que se quiere y lo que se puede. Entre lo que cada actor propone y lo que la institución necesita sostener.

Este equilibrio no es neutral. No es concesión. Es construcción.

Implica, muchas veces, negociar. Mostrar límites. Ceder en algunos aspectos para poder sostener otros.

Para algunos, esto puede ser leído como debilidad. Como falta de firmeza.

En la práctica, es lo contrario. Es la forma más exigente de conducción.

Porque no se apoya únicamente en la autoridad formal. Se apoya en la capacidad de comprender, traducir y sostener.

Cuando esto se logra, las decisiones empiezan a tener otro efecto. No porque se impongan. Porque encuentran condiciones para sostenerse.

En ese punto, la empatía deja de ser una cualidad personal. Se convierte en una herramienta de gobierno.

Epílogo

Conducir una institución educativa implica convivir permanentemente con la complejidad. No existe conducción completamente estable, completamente ordenada ni completamente resuelta. Las instituciones están atravesadas por tensiones, vínculos, historias, conflictos, expectativas y límites que modifican constantemente el escenario sobre el cual debe intervenir quien conduce.

Durante mucho tiempo, gran parte de los discursos sobre gestión educativa intentaron transmitir la idea de que los problemas institucionales podían resolverse principalmente a través de mejores estructuras, mejores normas o mejores estrategias de liderazgo. Sin embargo, la experiencia cotidiana muestra algo bastante más complejo.

Las instituciones no funcionan únicamente desde aquello que está formalmente definido. Funcionan también desde sus culturas, sus miedos, sus hábitos, sus contradicciones y las personas concretas que las sostienen todos los días.

Por eso, conducir nunca es solamente administrar. Es interpretar.

Interpretar contextos, tensiones, silencios, conflictos y límites que muchas veces no aparecen explícitamente.

Interpretar también a las personas, entendiendo que detrás de cada posición institucional existen trayectorias, emociones, frustraciones y expectativas distintas.

En este recorrido, probablemente una de las primeras cosas que descubre quien conduce es que las instituciones rara vez cambian de manera lineal. Los procesos son más lentos, más contradictorios y más inestables de lo que inicialmente se imaginaba.

Muchas veces, incluso, las transformaciones producen resistencias justamente porque afectan formas de funcionamiento profundamente conocidas. Lo habitual no siempre se sostiene porque funcione bien. En muchos casos, se sostiene porque ofrece una sensación de previsibilidad frente a contextos atravesados por incertidumbre.

Comprender esto modifica profundamente la mirada sobre la conducción institucional.

Porque obliga a abandonar ciertas idealizaciones. La idea de que toda dificultad puede resolverse rápidamente, de que toda tensión desaparecerá con mejores decisiones o de que la conducción consiste únicamente en aplicar correctamente herramientas de gestión.

Con el tiempo, aparece otra comprensión más madura y más exigente.

Conducir no implica controlar completamente la institución. Implica aprender a intervenir sobre sistemas humanos complejos sin perder claridad, criterio ni humanidad en el proceso.

Esto supone aceptar algo incómodo: no todas las decisiones producirán los efectos esperados, no todos los conflictos podrán resolverse plenamente y no todos los actores acompañarán del mismo modo los procesos institucionales.

Sin embargo, esa complejidad no vuelve inútil la tarea de conducir. Por el contrario. La vuelve profundamente humana.

Porque en medio de tensiones, desacuerdos y límites reales, siguen existiendo personas intentando construir instituciones más habitables, más coherentes y más capaces de sostener procesos educativos significativos.

En algunos momentos, conducir implicará tomar decisiones difíciles. En otros, reconstruir vínculos deteriorados, revisar estrategias o volver a empezar procesos que parecían consolidados. También habrá situaciones donde la frustración, el cansancio o la sensación de insuficiencia aparecerán con fuerza.

Nada de eso convierte automáticamente a una conducción en fracaso.

Muchas veces, forma parte inevitable del propio ejercicio de sostener instituciones vivas.

Tal vez por eso, una de las formas más maduras de la conducción institucional no consista en eliminar completamente el conflicto, sino en aprender a atravesarlo sin perder capacidad de lectura, sensibilidad y sentido.

Porque las instituciones educativas no necesitan únicamente estructuras eficientes o normas precisas. Necesitan también personas capaces de seguir pensando, interpretando y construyendo aun en escenarios atravesados por incertidumbre.

Quizás allí resida uno de los desafíos más profundos de toda conducción: sostener convicciones sin negar la complejidad, aceptar límites sin renunciar al sentido y comprender que gobernar una institución nunca será un acto de control absoluto, sino un ejercicio permanente de interpretación humana.

Y tal vez sea justamente en esa tensión —imperfecta, inestable y profundamente humana— donde las instituciones encuentran, finalmente, la posibilidad real de seguir transformándose.

Referencias

Doctrina y teoría

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inseguridad*. Barcelona: Octaedro.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Simon, H. (1988). *El comportamiento administrativo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Normativa Argentina

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206.
- Ley N.º 13.047.
- Decreto N.º 2417/93.
- Normativa Provincia de Santa Fe
- Ley Provincial de Educación N.º 6427.
- Decreto 4597/83.
- Decreto 3029/12.
- Disposición 178/25.
- Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP).

Organismos y políticas

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- OECD (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. París: OECD Publishing

ISBN 978-631-92038-2-0



9 786319 203820

