



## Las estructuras de funcionamiento de los centros educativos.

The operating structures of educational centers.

Jorge Palma-Osses

### RESUMEN

Las estructuras de funcionamiento de los centros educativos examinan la estructura organizativa de las instituciones escolares. Se explora cómo estas estructuras se relacionan con la eficiencia organizacional desde varias perspectivas, evaluando dos modelos opuestos de organización escolar. También se discute las diferencias entre las estructuras de los centros educativos primarios y secundarios, destacando los roles de sus miembros. Se subraya la complejidad de definir una estructura organizativa óptima debido a la diversidad de condiciones y contextos. El documento concluye que no existe una estructura única superior y enfatiza la importancia de la colaboración entre la gestión y el profesorado para el éxito educativo.

**PALABRAS CLAVE:** estructura organizativa, eficiencia organizacional, diferenciación, integración, comunidades de aprendizaje.

### ABSTRACT

The operational structures of educational centers examine the organizational structure of educational institutions. It explores how these structures are related to organizational efficiency from various perspectives, evaluating two opposing models of school organization. The article also discusses the differences between the structures of primary and secondary educational centers, highlighting the roles of their members. The complexity of defining an optimal organizational structure is underlined due to the diversity of conditions and contexts. The document concludes that there is no single superior structure and emphasizes the importance of collaboration between management and teaching staff for educational success.

**KEYWORDS:** organizational structure, organizational efficiency, differentiation, integration, learning communities.

\*Correspondencia: [jpalma@iplacex.cl](mailto:jpalma@iplacex.cl)/Fecha de recepción: 09 de enero de 2024/Fecha de aceptación: 27 de junio de 2025/Fecha de publicación: 08 de agosto de 2025.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Básica, Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, C.P. 7760197, Santiago, Chile.



## INTRODUCCIÓN

### La estructura organizativa de centros educativos

¿Qué es una estructura organizativa en un entorno escolar?

Como en todo campo conceptual, en tanto sus redes se entretejen al amparo de diversas experiencias y miradas de la realidad, no existe una única versión o enfoque que permita explicar, o mejor aún, resolver un problema social. Frente al desafío de responder a la pregunta sobre el significado de una estructura organizativa de centros educativos, las respuestas que emergen son múltiples. Su multiplicidad está estrechamente hermanada con las condiciones en que se intenta organizar entornos complejos, tales como la escuela.

De acuerdo con Hall et al. (1996, citados en López y Espinosa, 2009) una estructura es un principio de orden de las organizaciones. Es decir, toda organización requiere de una estructura para un funcionamiento adecuado. Sin una estructura, las organizaciones no pueden alcanzar, al menos de manera consciente y bajo principios activos de evaluación e identificación de oportunidades de mejoramiento, los objetivos que se ha prometido cumplir.

En esta misma dirección, Guerra (1999, citado por López y Espinosa, 2009) plantea situado en contexto escolar, que la estructura es la organización formal de los centros educativos. La estructura en tanto corazón de la organización formal se expresa simultáneamente en tres condiciones materiales que la distinguen de otras formas de organización no formales:

- (i) El reconocimiento institucional de su organización. Es decir, la legitimidad social y legal que le confieren sus procedimientos organizativos ajustados a la normativa vigente.
- (ii) Definición de procedimientos ampliamente conocidos como orientadores de sus acciones. De una organización se espera que existan pasos y mecanismos definidos para la persecución de sus metas.

(iii) Identificación de objetivos. La estructura de una organización debe facilitar el reconocimiento de las metas y objetivos de corto y largo plazo que se ha planteado, así como los fines por los que los persigue.

Comprender el funcionamiento de una adecuada estructura organizativa es complejo, en tanto la división de sus componentes se difumina bajo una relación que es continua e intensiva. Estos componentes son comunes a todas las organizaciones, y pueden sintetizarse en tres grandes aspectos: recursos humanos, recursos materiales y las actividades. Según González et al. (2003), la estructura organizativa debe comprenderse “como el orden que adoptan los recursos de la organización, particularmente sus recursos humanos; como el orden que adopta la acción que acaece en ella y como el orden que adoptan ambos aspectos considerados conjuntamente” (p. 43).

Bajo las capas de esta interpretación sobre la estructura de las organizaciones, resulta imprescindible aclarar un aspecto y reconocer otro. En primer lugar, aclarar qué refiere una actividad en el contexto de una estructura organizativa, y en segundo lugar reconocer a qué se refieren González et al. (2003) con la noción de “orden”.

Cuando se enuncia la idea de una actividad, se piensa en el conjunto de acciones que permiten perseguir las metas definidas por la organización. En este sentido, una organización que no define acciones o actividades debidamente procedimentadas, es una organización que carece de una estructura de funcionamiento. Dicho en un ejemplo relativo a la cultura escolar, una escuela que espera formar ciudadanos críticos a lo largo de un proceso formativo no basta con que declare que lo hará, sino que debe definir mecanismos y tiempos (coherentes con la visión que la escuela promueve) para perseguir una meta.

En segundo lugar, la noción de orden en González et al. (2003) aparece como un mediador de las actividades y los recursos de los que dis-

pone una organización. El orden de las acciones y los recursos hace referencia al proceso reflexivo que permite jerarquizar objetivos y analizar la viabilidad de las acciones que se ha decidido implementar para alcanzar las metas, tanto desde la perspectiva de los recursos de los que se dispone como de los principios que rigen a la organización educativa y que resultan coherentes con los mecanismos y procedimientos de acción. Es decir, el orden opera como un principio discriminador de lo que resulta imposible y alcanzable en correlato con la realidad cultural y material de la escuela. Así es como piensan las escuelas inteligentes (Aguerrondo, 1998).

En la Figura 1, se grafica la relación entre el orden y los componentes de una estructura organizativa escolar según González et al. (2003).

Siguiendo con la interpretación de González et al. (2003), se señala que las estructuras organizativas se basan en dos principios de operación:

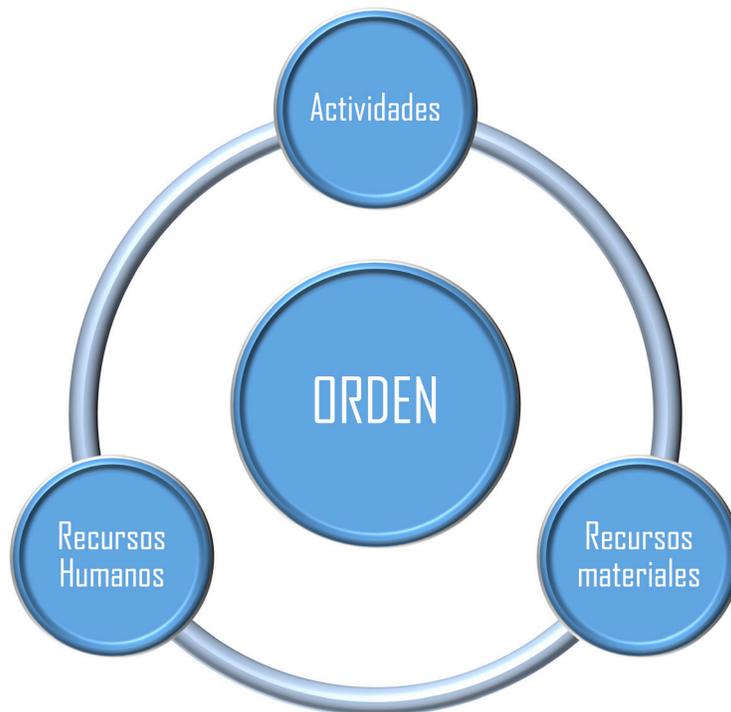
(i) Diferenciación: dentro de las estructuras organizativas, la diferenciación corresponde al conjunto de acciones que permiten la distribución de tareas y recursos, la asignación de personas y la distribución de niveles jerárquicos con que se diferenciará cada tarea que emprenderá la organización para perseguir sus objetivos.

(ii) Integración: la integración es el acto mediante el que se utilizan diversas normativas y procedimientos institucionalmente definidos para el buen funcionamiento de las tareas que forman parte de la persecución de metas y objetivos.

Es decir, al momento de diferenciar los componentes de la organización, se procura una planificación basada en la especialización de funciones, distinguiendo y atribuyendo roles y cuotas de autoridad para alcanzar los objetivos. La integración funciona como un proceso fundamental de la organización en que los

■ **Figura 1. Relación de los componentes de una estructura organizativa escolar.**

*Figure 1. Relationship between the components of a school organizational structure.*



*Nota.* Información interpretada de acuerdo con González et al. (2003).

esfuerzos y acciones se unifican para alcanzar una meta. Ambos principios no son opuestos, sino complementarios y esenciales en la búsqueda de la eficiencia y la efectividad de las acciones que se invierten para el logro de los objetivos.

Pese a que estos principios de estructuración son bastante comunes en las teorías de la organización, la escuela, en tanto organización excepcional dotada de una complejidad social multifactorial, invita a pensar en la dificultad -y por qué no decirlo, imposibilidad- para definir recetas de éxito de gestión. Entre los factores que es posible reconocer como definitorios de su singularidad, se encuentran las siguientes dimensiones:

(i) Estructura: la estructura de la escuela es una red compleja en que recursos, discursos, ideologías, tecnologías, experiencias, culturas y objetivos (Cantón Mayo, 2003) establecen una relación simbiótica con el entorno social, lo que resulta poco habitual en otras formas de organización, al menos de manera tan marcada como en el mundo de la escuela.

(ii) Relaciones: las relaciones y los procesos de intersubjetividad que se producen en el espacio escolar, con intensidades diversas mediadas por factores como la preparación docente o los proyectos educativos institucionales, le imprimen una identidad distante de otras formas de organización social.

(iii) Cultura: si bien existen rasgos identitarios y culturales en las personas que habitan espacios comunes como las escuelas, donde se producen procesos de significación del mundo equiparables dada la mediación de sistemas de valores estándar, las escuelas no se encuentran ajenas a procesos de diferenciación cultural definidas por procesos de proliferación de entornos subculturales que pueden conflictuarse o no con la cultura dominante de aquel nicho social (Bourdieu, 1997).

(iv) Procesos: quizá, una de las dimensiones más difíciles de estudiar en la organización

de la estructura escolar, es el de la articulación de sus diversos procesos. La gestión directiva y el liderazgo, los procesos docentes (de formación profesional, de medición de desempeño, administrativos, colegiados), los procesos académicos, el clima escolar, la relación con el entorno, el desafío de la formación de comunidades, son factores presentes en cualquier organización escolar, pero con matices definidos por los proyectos educativos, la historia cultural y las expectativas de formación de la escuela, el paradigma de gestión, la relación con la familia y otros componentes que hacen de los procesos escolares un fenómeno único y singular.

(v) Entorno: desde una perspectiva sistémica, de acuerdo con Pizarro, et al. (2003), el entorno es un factor de condicionamiento de las dinámicas de gestión escolar, las decisiones que se promueven en su interior, así como de todos los procesos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A estas cinco dimensiones de singularización de los centros educativos, González et al. (2003) agregan la condición “celular” de la escuela como un factor relevante que la distinguen de otras formas de organización. Es decir, su histórica caracterización como un espacio de desarrollo de labores solitarias, que, desde la perspectiva social de la teoría de la organización, debe ser problematizada y puesta en tensión por formas de gestión comunes al desarrollo organizativo basado en la colaboración.

Brevemente, toda organización escolar para definirse como un espacio institucionalmente legítimo debe poseer una estructura organizativa. Como se ha observado, las escuelas suelen poseer una estructura organizativa que es bastante uniforme entre una escuela y otra, y que, para el caso latinoamericano, esa uniformidad subyace al poder central expresado en los ministerios de educación. No obstante, la operatividad de sus partes y procedimientos responde a sus condiciones sociales y culturales intrínsecas, y es en esa brecha donde aparece la oportu-

nidad de los equipos de gestión de liderar procesos educativos tributarios a su singularidad.

## **DESARROLLO**

### **Dos modelos contrapuestos de organización escolar**

#### *Propuesta de Taylor para la organización educativa*

El taylorismo es el nombre que se le ha otorgado a la expresión teórica del trabajo realizado por Frederick Winslow Taylor a principios del siglo XX, quien en medio de un contexto social marcado por la ambigüedad y el caos en torno a la organización del trabajo (Barba, 2010), y bajo una incipiente concepción científica de la administración, propuso un modelo organizativo de la empresa sostenido por el principio de eficacia. Es decir, su principal objetivo es el control y organización de los procesos productivos con el fin de conseguir un producto de calidad sobresaliente, en el menor tiempo posible, a bajo costo.

El taylorismo no es una propuesta de organización de la escuela, sino de la empresa, lo que tal vez explique en gran medida las contradicciones de la gestión escolar en el tiempo presente, e incluso de los procesos de aprendizaje que en la institución educadora tienen lugar. Desde el inicio de la experiencia taylorista de la organización escolar, el principio de rentabilidad fue protagonista en la estructuración de un sistema educativo y de un modelo que permitiera su gestión. Fue así, como la proliferación de enormes estructuras arquitectónicas compartimentadas por modelos estándares de salas de clase, fueron el espacio físico que albergó la organización de estudiantes y docentes, horarios y recursos, rigurosamente cuantificados y analizados en función de criterios de productividad. En la comuna de Santiago de Chile aún existe evidencia urbanística de este modelo de funcionamiento escolar, la que se confronta con el devenir histórico y político de comunidades escolares que problematizan los sabios tayloristas del fenómeno educativo. Tal es el caso del Instituto Nacional José Miguel Carrera A-00, en Chile, espacio formativo que llegó a contar con

una matrícula de 4,079 estudiantes en 2018 de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional del 2019 (Instituto Nacional José Miguel Carrera, 2019). En la Figura 2, es posible observar una fotografía histórica que grafica la propuesta arquitectónica del Instituto Nacional.

Frente al desafío que tuvieron los estados nacionales latinoamericanos en lograr ampliar de forma significativa la cobertura escolar, donde la adopción del modelo taylorista abrió una posibilidad de administrar grandes cantidades de personas en espacios planificados para su recepción, así como para un modelo muy particular de enseñanza, las fuentes primarias indican que esta situación provocó desdén, o al menos preocupación en una parte del profesorado. En 1925, Gabriela Mistral, quien fuera Premio Nobel de Literatura y directora de numerosas escuelas y liceos, ya acusaba el fenómeno de despersonalización que se producía tras la separación de “los conceptos de casa y escuela, divorciados como una ley y un sentimiento” (Moraga, 2021, p. 35).

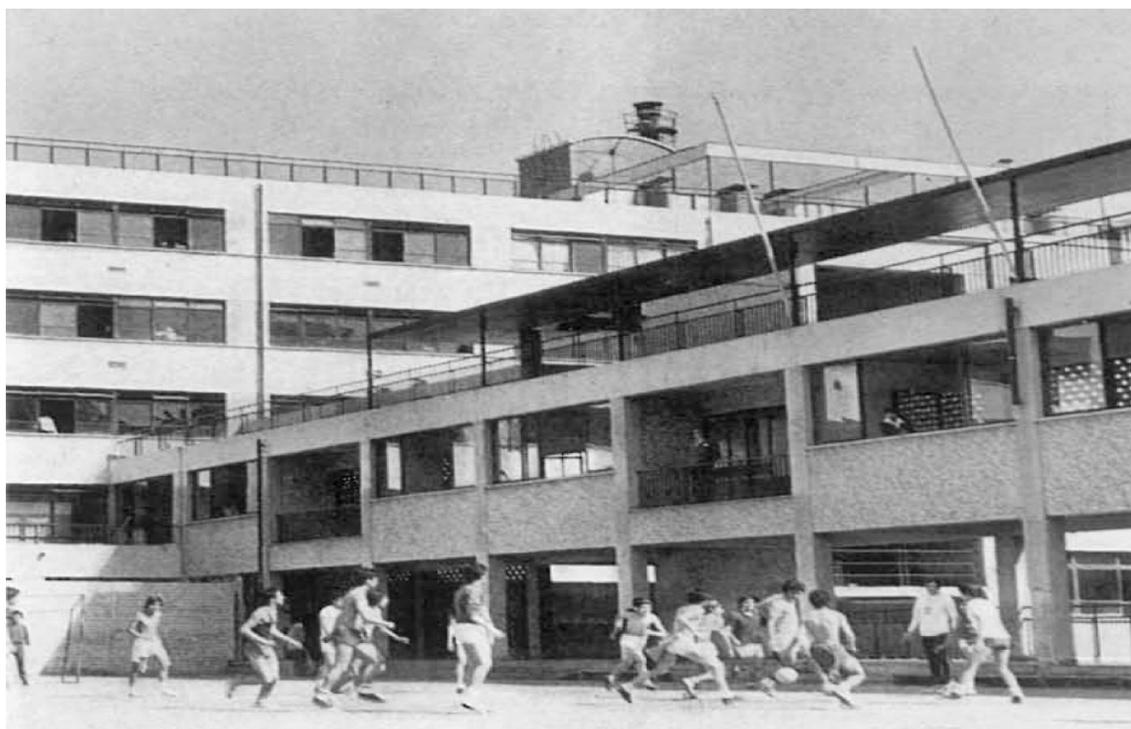
El taylorismo, como apuntan Guodemar et al. (2006) no se adoptó únicamente en el modelo de organización de la escuela. También permeó con fuerza el campo de la didáctica. La estandarización de estrategias de medición de resultados, la uniformidad curricular, la distribución etaria de acuerdo con niveles de estudio, el trabajo solitario docente y la disciplina y obediencia como objetivos en sí mismos del proceso educativo, se perpetuaron hasta estos días como prácticas constitutivas del sentido común escolar, constituyéndose en la evidencia de que la escuela fue el mejor y más fiel aprendiz del taylorismo.

#### *Las comunidades de aprendizaje como forma de organización educativa*

Los cimientos epistemológicos del enfoque de comunidades de aprendizaje se encuentran en los principios políticos y pedagógicos de la tradición crítica en educación (Giroux, 1990; Apple y Apple, 1979), y en la experiencia histórica de Paulo Freire en pedagogía y su propuesta denominada “círculos de cultura”.

■ **Figura 2. Instituto Nacional José Miguel Carrera, ex A-00 en 1962, Santiago, Chile.**

*Figure 2. Instituto Nacional José Miguel Carrera, formerly A-00 in 1962, Santiago, Chile.*



*Nota.* Adaptada de Hidden Architecture [Fotografía], s.f., <https://hiddenarchitecture.net/instituto-nacional-general-jose-miguel-carrera/>

En esta forma de organización de centros educativos, resulta imprescindible una reestructuración de los recursos humanos y materiales, en tanto los objetivos pedagógicos del proyecto de escuela se transforman radicalmente en comparación a formas tradicionales de ordenamiento institucional. Se propone fundar una nueva relación con el entorno (García et al. 2013), con el propósito de fortalecer el vínculo entre la comunidad educativa y el territorio. Esta iniciativa busca promover una comprensión del fenómeno educativo como un proceso que va más allá de su dimensión cognitiva histórica, impulsando una resignificación social de la experiencia de aprendizaje.

Bajo una propuesta de democratización del proceso de toma de decisiones, buscando involucrar a la totalidad de actores que se desempeñan en el proceso educativo, el enfoque de comunidades de aprendizaje encuentra una relación directa con las teorías sociales de la

organización. El docente se comprende como agente central en la conducción del proceso de cambio, por lo que la estructura organizativa se modifica para favorecer un intercambio profesional que enriquece la mirada de la escuela desde una perspectiva de apropiación de la comunidad, y de levantamiento de expectativas, sueños y formas de materialización comunes.

La propuesta transformadora de las comunidades de aprendizaje, si bien no demanda un aumento de los recursos sino su reorganización, se encuentra con algunos obstáculos que resulta importante enunciar. En primer lugar, su implementación implica una readecuación de la estructura laboral, en tanto la comprensión de una cultura dialógica y de encuentro profesional no puede hacerse realidad sobre las tareas que históricamente posee una escuela. Junto con ello, y para que este primer obstáculo pueda ser sorteado, se requiere redefinir la comprensión de aprendizaje.

Para lograr el fortalecimiento de una comunidad docente y materializar sus espacios de encuentro, así como para una comprensión de aprendizaje que exceda el desarrollo exclusivamente cognitivo, es necesario impulsar un proceso de transformación cultural, probablemente, el proceso más largo que puede experimentar un conjunto social. Esto último provoca un segundo gran obstáculo, si es que puede considerarse como tal: el entendimiento de que los cambios se producen con voluntad, participación y en trazos prolongados de tiempo.

En síntesis, la organización estructural de la escuela bajo el enfoque de comunidades de aprendizaje implica una resignificación de las relaciones sociales, del uso de recursos y los objetivos primordiales del proceso educativo.

### **Dos formas básicas de estructuración de centros educativos**

Dos formas de ordenamiento de la estructura organizativa de un centro educativo, incluso más elementales que las propuestas estructurantes e incluso políticas del taylorismo y las comunidades de aprendizaje, son las expresiones verticales y horizontales de funcionamiento (Cantón Mayo, 2003).

La forma de organización vertical de la estructura de un centro educativo debe entenderse como una forma de interrelación de sus partes mediada por un componente de obediencia sostenida sobre una jerarquización de funciones marcada. En estas estructuras organizativas el rol docente, en el mejor de los casos, funciona en su rol fuera del aula como un órgano consultivo de los equipos de gestión, representado por un número reducido de portavoces. No obstante, la resolución de las decisiones importantes de la escuela siempre son patrimonio del equipo de gestión.

Por otro lado, las estructuras horizontales funcionan bajo principios de diálogo y colaboración. Las comunidades de aprendizaje son una expresión material, así como una estrategia de implementación de estructuras horizontales de funcionamiento de un centro educativo.

### *¿Cuál es la mejor forma de organizar la estructura de centros educativos?*

Organizar la estructura de un centro educativo no siempre es una decisión de la comunidad educativa, la comunidad docente, o los equipos directivos. La normativa muchas veces establece estructuras rígidas de organización del centro educativo que no siempre dialoga (o no permite que lo haga) con la cultura y la historia del espacio organizado.

Por otra parte, es ingenuo pensar que no existen comprensiones sociales, políticas o formulaciones epistemológicas tras una forma de organización u otra. Por cuanto adoptar tal o cual forma de organización es una decisión que se encuentra cruzada por una diversidad factorial protagonizada por los objetivos del proyecto educativo del centro escolar. En palabras sencillas, si el objetivo principal, por ejemplo, es formar participativamente al estudiantado, comprometiéndolo con su entorno social y los procesos de cambio de su territorio, probablemente una forma de organización que valore en profundidad la obediencia no será el mecanismo más adecuado de concebir la escuela; mientras que apostar por una organización que genere frutos en el largo plazo será un obstaculizador para obtener resultados destacados en pruebas regionales de medición de aprendizaje estandarizadas.

### **Partes constitutivas de la estructura institucional de centros educativos**

La estructura de los centros educativos escolares, en tanto instrumento de la organización para el ordenamiento de sus partes y alcanzar las metas trazadas, posee dos grandes funciones que es importante recuperar en la comprensión del funcionamiento de sus componentes:

- (i) La división del trabajo: es decir, una orgánica de funcionamiento basada en tareas específicas y roles que cada actor del centro debe asumir con responsabilidad y profesionalismo. Las expresiones más básicas de la división especializada del trabajo en centros educativos permiten identificar tareas docentes, de gestión y administrativas.

(ii) Mecanismos para coordinar sus funciones especializadas: todo centro educativo debe disponer de procedimientos institucionalmente reconocibles que permitan el funcionamiento de sus partes constitutivas, así como de las relaciones necesarias entre dichas expresiones de organización básica (docentes, de gestión y administrativas).

### **Distinciones en la organización de la educación primaria y secundaria**

De acuerdo con González et al. (2003), no es posible equiparar la estructura de funcionamiento de organizaciones de centros educativos de primaria, en relación con centros que imparten educación secundaria. Para emprender tal distinción, es pertinente situar al menos tres categorías de comparación entre ambos tipos de centros:

(i) Currículum/Enseñanza: mientras la educación primaria es obligatoria en todo el mundo hispanohablante, la enseñanza secundaria no posee la misma condición. De acuerdo con SITEAL de la UNESCO (s.f.):

en Ecuador, el tramo de educación obligatoria se extiende por 13 años. Junto con Argentina, Bolivia (Estado plurinacional de), Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de), forma parte del grupo de países latinoamericanos donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel. (p. 2)

Asimismo, en tanto elemento diferenciador, los centros de educación primaria funcionan con áreas de conocimiento elementales, mientras que en los niveles de educación secundaria la enseñanza se operativiza por asignaturas o compartimentos disciplinares especializados.

(ii) Profesorado: de forma habitual, los centros de educación primaria se organizan en torno a un ejercicio de la docencia generalista, donde los docentes poseen la labor de atender el ciclo completo de enseñanza (o gran parte de este), con un número significa-

tivo de estudiantes que forman parte de un grupo que es acompañado en su proceso formativo durante buena parte de su educación primaria por un mismo docente. En contraste a esta comprensión organizativa del proceso de enseñanza, y a sus principios pedagógicos que operan en correspondencia con antiguos estudios sobre la cognición y el desarrollo ontogenético; la educación secundaria se implementa sobre una organización docente que opera a cargo de compartimentos disciplinares llamados asignaturas. Estas asignaturas se organizan de acuerdo con experticias disciplinarias que tributan a la formación inicial docente. Además, es fundamental contrastar la realidad de la educación secundaria, la que, a diferencia de su símil primario, no se organiza sobre la responsabilidad de acompañar a un único grupo durante un espacio de tiempo prolongado, sino año tras año, el docente secundario atiende numerosos grupos de estudiantes en simultáneo.

(iii) Estructura de coordinación docente: si bien la estructura de coordinación docente no es idéntica en todo el mundo hispanohablante (González et al., 2003), ofrece una forma de entender su organización. Mientras la educación primaria se estructura en función de equipos de ciclo (los que son encargados de desarrollar el proceso formativo en plenitud), en educación secundaria es posible observar una estructuración del cuerpo docente en departamentos, los que se organizan en torno a las materias que imparte el centro educativo (por ejemplo, departamento de matemática, departamento de historia y geografía, entre otros).

En la Figura 3, se ofrece una síntesis organizada de las distinciones enunciadas.

### **Directivos y docentes: funciones en un centro escolar**

El rol que juegan docentes y directivos en un centro educativo es de vital importancia para el desarrollo de las acciones que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mien-

■ **Figura 3. Rasgos característicos del centro escolar de primaria y secundaria.**

*Figure 3. Characteristic features of the primary and secondary school center.*

CENTRO DE PRIMARIA	CENTRO DE SECUNDARIA
<b>CURRÍCULUM/ENSEÑANZA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza obligatoria</li> <li>• Áreas de conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas obligatorias y no-obligatorias</li> <li>• Áreas, asignaturas, módulos</li> </ul>
<b>PROFESORADO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación generalista</li> <li>• Docencia en varias áreas</li> <li>• Un grupo de alumnos (en un ciclo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación especializada</li> <li>• Docencia en un área/materia</li> <li>• Varios grupos de alumnos</li> </ul>
<b>ESTRUCTURA DE COORDINACIÓN DOCENTE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos de ciclo: organizar/desarrollar enseñanzas que reciben alumnos del ciclo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamentos: organizar/desarrollar la enseñanza de la materia</li> </ul>

*Nota.* Información extraída de González et al. (2003).

tras los docentes son los encargados de liderar el proceso formativo (de acuerdo con acciones planificadas de diagnóstico, contextualización, acompañamiento, monitoreo, adecuación y evaluación de las implicancias del proceso de aprendizaje), los directivos poseen la tarea de liderar de manera profesional dichas labores. Si no existe una relación colaborativa entre ambos actores, es muy probable que el proyecto educativo institucional de la escuela fracase, o bien, que el logro de los objetivos no sea coherente con las expectativas de toda la comunidad.

De acuerdo con la experiencia educativa de Monreal (2007), las tareas del equipo directivo de una escuela se estructuran de la siguiente manera:

- (i) Planificar tareas vinculadas a los aspectos pedagógicos del centro educativo, así como las que corresponden a la administración de los recursos necesarios para un buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- (ii) Distribuir tareas, de acuerdo con las competencias profesionales y la experiencia de los diversos actores del centro educativo.

(iii) Actuar durante el proceso de implementación de las tareas definidas (guiar, motivar, monitorear su funcionamiento).

(iv) Coordinar procesos de evaluación e innovación, impulsando cambios y mejoras que posibiliten alcanzar las metas definidas.

(v) Mediar conflictos que puedan provenir desde los distintos actores del entorno educativo.

(vi) Impulsar procesos de lectura y apropiación curricular y evaluativa, con el fin de establecer una relación de coherencia entre los aspectos curriculares prescritos y la identidad cultural del centro escolar.

Desde la perspectiva social de las teorías de organización, los equipos de gestión suman a sus responsabilidades originales, la labor de favorecer un proceso de formación continua del profesorado que les permita mantenerse actualizados de acuerdo con los marcos normativos, epistemológicos y didácticos de la labor docente. Además, se comprende que, desde esta perspectiva, el equipo de gestión impulsará un liderazgo basado en el diálogo y la colaboración entre los distintos miembros del entorno educativo.

Un estudio reciente realizado en Chile (Queupil et al., 2021) sobre la relación entre directivos y docentes en contexto pandémico, reafirma lo que la literatura señala desde años atrás que el éxito de una escuela está estrechamente vinculado a la relación colaborativa que se impulsa desde los equipos de gestión, entre estos y el cuerpo docente. Y la respuesta está en que, como señala Vaillant (2021):

lo que hacen los equipos directivos y docentes, las tareas que presentan a sus alumnos, las estrategias de enseñanza y evaluación, las dinámicas y modalidades pedagógicas, están ligadas a la influencia de las perspectivas y orientaciones de sus actuales y antiguos colegas. (p. 2)

Así es que pensar esta relación, en el fondo, es también, pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Toda organización escolar posee una estructura de ordenamiento de sus tareas y funcio-

nes. Carecer de una estructura de funcionamiento significará con seguridad, sacrificar el logro de las metas planteadas. La significación de la noción de orden en las estructuras organizativas de una escuela debe permitir un ejercicio positivo de discriminación de lo que no es posible con los recursos que se tienen. El orden, asociado a la idea de estructura de la organización de un centro educativo, debe entenderse como un criterio de realidad de lo que resulta posible. La condición multifactorial y multidimensional de la escuela le imprimen una condición excepcional en tanto organización. Su complejidad imposibilita levantar recetas de éxito. Dada esta multidimensionalidad de la escuela, definida entre otros factores por sus condiciones culturales singulares, imposibilitan responder con certeza a la pregunta sobre la existencia de una estructura de organización mejor que otras. Las relaciones colaborativas entre los equipos de gestión y el cuerpo docente son un interesante desafío profesional de cara a la generación de un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

---

## REFERENCIAS

- Apple, M. y Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Aguerrondo, I. (1998). *La escuela como organización inteligente*. Editorial Troquel.
- Barba, A. (2010). Frederick Winslow Taylor y la administración científica: contexto y aportaciones. *Revista Gestión y Estrategia*, 38, 49-68. <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/103>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI (México).
- Cantón Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (47), 139-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=818923>
- García, C., Lastikka, A. L. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14914>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- González, M. T. G., Cano, J. M. N., Pruaño, A. P. y Ruzafa, J. A. M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson educación.
- Guodemar, J., Fernández, P. G., González, E. M. R. y de la Torre, C. (2006). Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales* 4, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2059921>
- Hidden Architecture. (s.f.). *Instituto Nacional José Miguel Carrera, ex A-00 en 1962, Santiago, Chi-*

le [Fotografía]. <https://hiddenarchitecture.net/instituto-nacional-general-jose-miguel-carrera/>

Instituto Nacional General José Miguel Carrera. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Ministerio de Educación de Chile. <https://institutonacional.cl/wp-content/uploads/2019/12/PEI-IN-2019.pdf>

López, R. M. y Espinosa, R. M. L. (2009). *La estructura organizacional escolar y su efecto en el trabajo de los docentes de las escuelas primarias* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio del Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/items/93a9de65-b0a7-4246-8d37-070bcfe115a7>

Monreal, G. D. C. (2007). Estructura organizacional y formación docente: una propuesta para mejorar la función organizativa del director de escuela primaria. *Investigación Educativa Duranguense*, (6), 74-84. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/42?articlesBySameAuthorPage=1>

Moraga, F. (2021). Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico: Compiladores: Pedro Pablo Zegers y Cristián Warnken. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (15).

Pizarro, C. A. y Tejeda, M. (2003). *Las representaciones sociales sobre la relación escuela-comunidad en las instituciones educativas rurales. Un estudio de caso del acto de apertura del ciclo lectivo de la escuela de El Bañado, Dpto. Capayán, Provincia de Catamarca, Año 2003*. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2003/Educaci%C3%B3n%20Ciencias%20Sociales%20y%20Econ%C3%B3micas/Sala%20Facultad%20de%20Humanidades/Las%20representaciones%20sociales%20sobre%20la%20relaci%C3%B3n%20escuela.pdf>

Queupil, J. P., Cuenca, C. y Maldonado, C. (2021). Colaboración entre Docentes y Directivos: Estudio de Caso del Desarrollo Profesional e Inclusión en Pandemia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 207-223. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782021000200207](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200207)

UNESCO (s.f.). *Ecuador: Perfil de educación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educa-

ción (IPE) SITEAL. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/ecuador>

Vaillant, D. (2021). *La colaboración de equipos docentes y directivos: la clave para los retos futuros. En Programa de liderazgo educativo*. Universidad Diego Portales. <https://educacion.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/08/Vaillant-presentaci%C3%B3n.pdf>