

De la experiencia a la formación: La contribución de las paradojas para apoyar la acción de los directores escolares¹

/

From experience to training: The contribution of paradoxes to support the action of school managers

Frédéric Yvon*

Professeur du Département d'Administration et Fondements d'Éducation

Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal

Jean-Marc Huguenin

Consultant. Économistes indépendants, Suisse

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.902>

Resumen

El objeto de este artículo es presentar un proceso de reapropiación de su profesión por parte de las direcciones de establecimientos escolares, basado en los aportes de un enfoque paradójico (Smith et Lewis, 2011; Cunha et Putnam, 2019). Primero, se presentará el contexto histórico y organizacional, seguido de una descripción del dispositivo de animación y reflexión, fundamentado en entrevistas de investigación y una formalización en términos de contradicciones paradójicas. El texto concluirá con posibles lecciones para la formación continua de los gestores educativos.

* ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4877-7236>

¹ Nota ASE. Este artículo se publica simultáneamente en castellano y en francés. Aunque en esta versión en castellano se han traducido las acotaciones de los participantes en la investigación que presenta, el lector puede cotejar sus contenidos en la versión en francés.

Palabras clave: centros escolares, gestión escolar, directores escolares, formación, paradojas, análisis de la actividad.

Abstract

The purpose of this article is to present a process of reappropriation of their profession by school principals based on the contributions of a paradoxical approach. First, the historical and organisational context will be presented, followed by a description of the facilitation and reflection process, based on research interviews and a formalisation in terms of paradoxical contradictions. The text will conclude with possible lessons for the ongoing training of education managers

Keywords: schools, school managers, training, paradoxes, managers activity analysis.

Introducción

En la Confederación Helvética, la educación es una prerrogativa cantonal. El Cantón de Ginebra es uno de los 26 cantones suizos. En 2008, se nombraron 93 directores y directoras al frente de 91 establecimientos de primaria (que agrupaban 164 escuelas). Estos directores y directoras reemplazaron a un cuerpo profesional de 30 inspectores. La creación de esta nueva función se inscribió en un contexto de reformas organizacionales y pedagógicas, conocido como la "renovación". Algunos años antes, un estudio había alertado sobre la fatiga y el agotamiento profesional de los docentes, cuyas responsabilidades se habían diversificado (Papart, 2003). Este mismo informe concluía sobre la importancia de reforzar el apoyo a los equipos pedagógicos mediante una función de coordinación en cada escuela. Así nació la idea de una dirección de proximidad, que tardaría cinco años en consolidarse debido a las negociaciones con el sindicato de docentes y el cuerpo de inspectores, cuyo empleo fue finalmente eliminado. A los inspectores se les ofreció ocupar una función de dirección, propuesta que la mayoría aceptó. Sin embargo, diez años después, el modelo de las direcciones de establecimientos de primaria está en crisis. Los titulares de esta función sufren una sobrecarga de trabajo, fatiga crónica y una pérdida de sentido de su labor.

El objetivo de este artículo es presentar un proceso de reapropiación de su profesión por parte de las direcciones de establecimientos escolares, basado en los aportes de un enfoque paradójico (Smith et Lewis, 2011; Cunha et Putnam, 2019). Primero, se presentará el contexto histórico y organizacional, seguido de una descripción del dispositivo de animación y reflexión, fundamentado en entrevistas de investigación y una formalización en términos de contradicciones paradójicas. El texto concluirá con posibles lecciones para la formación continua de los gestores educativos.

1.- Dificultades iniciales

Los 93 directores de establecimientos enfrentaron con dificultades al inicio. Su instalación no había sido suficientemente preparada. No disponían de todos los recursos necesarios para asumir su función (por ejemplo, en el ámbito administrativo). Además,

debían desarrollar una función inexistente hasta entonces y para la cual no contaban con referentes o pautas. Fue necesario negociar con los equipos pedagógicos los límites de sus responsabilidades. Algunos equipos creían que las direcciones nombradas tenían como función liberarlos de las tareas administrativas para que los docentes pudieran concentrarse en la pedagogía.

Parecía haber también una ambigüedad inicial sobre la noción de "dirección de proximidad". Esta puede interpretarse, en primer lugar, como un apoyo cercano (Huguenin y Solaux, 2017). Sin embargo, al eliminar el cuerpo de inspectores, algunos docentes pudieron interpretar la noción de proximidad como una voluntad de control más estrecho sobre las escuelas. Durante algunos años, dos concepciones de la función de director se enfrentaron: una, hablaba de una continuidad entre la función de inspección y la dirección (orientada hacia el control); y otra basada en la ruptura con la función de inspector (menos control y más apoyo). Este debate sobre la interpretación de la función continuó, particularmente en la esfera pública y política. Se encuentran rastros de esta controversia en un blog alojado por *La Tribune de Genève*. Los títulos de algunas publicaciones reflejan el tono de los ataques: «Directeurs d'école, la honte» ("Directores de escuela, la vergüenza") (27 de septiembre de 2016); «Les dirlos font une crise» ("Los directores tienen una crisis") (14 de diciembre de 2015). Entre 2015 y 2019, por mencionar solo este período, se publicaron diecisiete entradas sobre este tema en dicho blog. La oposición alcanzó su punto máximo en 2015 durante una votación popular sobre la nueva *Loi sur l'Instruction publique* (Ley de Instrucción Pública).

2.- Evolución de las condiciones de trabajo

En 2010, después de una primera evaluación de la implementación de este nuevo funcionamiento, el Departamento de Instrucción Pública, de la Formación y de la Juventud (DIP) decidió reconfigurar los establecimientos escolares: su número pasó de 91 a 76. Estas modificaciones implicaron cambios de centro para varios directores.

La situación se deterioró nuevamente a partir de 2015, debido a varios factores que volvieron a hacer vulnerable a este cuerpo profesional. El debate sobre la existencia de la función de director de escuela de primaria no desapareció del espacio público. Algunas posiciones adoptadas en el *Grand Conseil* (Gran Consejo) continuaron cuestionando la necesidad de tener directores de establecimientos en el nivel de primaria. En su argumentación, esta función se percibe como principalmente administrativa, costosa e innecesaria desde el punto de vista de una libertad pedagógica esencial para la labor docente. Estas presiones políticas llevaron a la *Conseillère d'État* (Consejera de Estado) a adoptar una medida preventiva: solicitó a la *Direction générale de l'enseignement obligatoire* (Dirección General de la Enseñanza Obligatoria) la planificación de una nueva reconfiguración de los establecimientos de primaria, reduciéndolos de 76 a 58². La decisión parece basarse en un compromiso: al reducir el número de escuelas de primaria (y, por tanto, el número de directores), el DIP parece hacer una concesión disminuyendo el presupuesto asignado a esta función.

Entre 2008 y 2015, el número de establecimientos se redujo en un 36%. Cabe recordar que un centro de primaria agrupa varias escuelas y edificios. Esto aumenta el número de establecimientos multisede. Un estudio cuantitativo (Huguenin, 2014) mostró que la eficiencia disminuye con el número de sedes, y que los pequeños centros educativos son más eficaces en cuanto a los resultados escolares (especialmente en contextos desfavorecidos). Para ahorrar recursos, es preferible tener un establecimiento de una sola sede en lugar de pedir a los docentes y a la dirección que se desplacen de una sede a otra. Paralelamente a la disminución del número de centros, el número de estudiantes (en términos absolutos) aumenta continuamente. Este doble efecto se traduce en un incremento promedio del número de estudiantes del 172%: en 2008, un establecimiento tenía en promedio 368 estudiantes; en 2019, cuenta con 632, bajo la responsabilidad de una sola dirección.

² El Consejero de Estado elegido en 2003 dejó el cargo en 2013. Una nueva Consejera de Estado, del mismo partido que su predecesor, se hace cargo de la DIP. Sin embargo, las visiones estratégicas de los dos «ministros» son fundamentalmente diferentes. Las 13 prioridades institucionales formuladas en 2005, una auténtica estrategia para el sistema educativo, son abandonadas. Hay más discontinuidad que continuidad entre los dos mandatos.

A pesar de las concesiones realizadas por el DIP al reducir el número de directores, la aprobación de la *Loi sur l'Instruction publique* en 2015 ofreció una oportunidad para un "golpe" político. En el último momento, se propuso una enmienda para pedir a los directores dedicar parte de su actividad a la enseñanza. La preocupación expresada por algunos diputados era que los directores, al perder contacto con el terreno, podrían gestionar un centro sin tener en cuenta lo que sucede en las aulas. Contra todo pronóstico, se aprobó el artículo 59 y se integró en la *Loi sur l'Instruction publique*. El artículo establece que "los directores de centro deben consagrar una parte de su tiempo de trabajo a la enseñanza". Este voto del legislativo fue vivido como un desaire y una falta de reconocimiento por parte del cuerpo profesional de los directores de centros.

Uno de las consecuencias experimentados es que el rol y la posición de los directores se volvieron menos claros en la nueva organización. La dirección de proximidad respondía a una necesidad de animar a los equipos pedagógicos y de apoyar el trabajo de los docentes. En el marco de una nueva política educativa orientada hacia la inclusión escolar, su rol específico ya no está claramente definido. Algunos sienten que han sido degradados de un rol de promotor al de ejecutor de políticas educativas.

3.- Una voluntad de tomar distancia y una invitación

La Asociación profesional ginebrina de directores de centros de educación primaria (*Association professionnelle genevoise des directions d'établissement primaire*, AGDEP) recurrió la decisión a la Justicia. Obtuvo la suspensión del artículo 59 por el Tribunal Federal en febrero de 2019, después de varios recursos. Durante estos cuatro años, el cuerpo profesional se sintió amenazado y vulnerable. Los medios de comunicación atacaron a la Consejera de Estado con esta cuestión. Algunos directores decidieron no aplicar el artículo o interpretarlo de forma amplia (por ejemplo, supervisando las tareas vigiladas en lugar de asumir la enseñanza en un aula).

En febrero de 2019, la AGDEP contactó con uno de uno de los autores de esta contribución para intervenir en una jornada de trabajo dedicada a aclarar la visión de la función de los directores. Textualmente, en el correo de invitación se planteaba lo siguiente: *Le modèle des directions d'établissement de 2008 étant « mort », qu'en est-il du modèle de 2019 ? Vers quoi veut-on aller ? ¿Que souhaitons-nous pour l'avenir de notre profession ? »*³.

4.- Datos de investigación

Para acompañar a la AGDEP en sus reflexiones, se elaboró un historial de la evolución de la función de director de escuela primaria que se ha presentado brevemente en los párrafos anteriores.

Para complementar este análisis histórico, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directores nombrados en 2008 y que aún estaban en funciones en 2019. De los 31 directores concernidos, 14 (45,2%) aceptaron la invitación a compartir su experiencia. El objetivo principal era hacer un balance de los primeros diez años de la función desde el punto de vista de los actores (los “pioneros”, según el término utilizado por uno de ellos). Las entrevistas se realizaron individualmente y tuvieron una duración promedio de 60 minutos. Entre los participantes había seis hombres y ocho mujeres, con una edad media de 52,7 años. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por categoría temática derivada de los datos: autonomía, carga de trabajo, marco institucional, proximidad y reconocimiento.

Las entrevistas realizadas entre febrero y abril de 2019 dieron acceso a vivencias y a una evolución diversificada de la representación del oficio diversificada. Todos los participantes entrevistados se habían adherido inicialmente a la concepción de una dirección de proximidad. El análisis de las entrevistas revela un malestar profesional compartido.

³ Traducción: “Estando muerto el modelo de dirección de centros educativos de 2008, ¿qué hay del modelo de 2019? ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Qué es lo que deseamos para el futuro de nuestra profesión?”.

Me presenté porque teníamos la idea de un rol de dirección escolar cercano a la gente, a los padres y a los colaboradores, que era accesible. Hoy, ya no estamos en eso. O yo lo estoy, pero estoy cerca del agotamiento, porque ya no es posible. (Entrevista Dir. 7) ⁴

Actualmente me pregunto mucho: hemos aumentado el tamaño del establecimiento. La configuración ha cambiado. (...) Aun así, he intentado conservar ese espíritu, ser visible, ser reactivo, estar en contacto con la gente. Es costoso. Tiene un costo. No estoy seguro de que sea viable a largo plazo, al menos no de la manera en que yo lo hago.” (Entrevista Dir. 14)

Hago una cantidad incontable de horas. Estoy frustrado. No disfruto. No siento satisfacción, porque no logro hacer lo que quisiera. Y yo quisiera recuperar tiempo para la pedagogía. (Entrevista Dir. 3)

Este no es el oficio que elegí. Debería participar en esta evolución si no quiero quemarme. (Entrevista Dir. 5)

La experiencia de este malestar ciertamente no tiene la misma intensidad según los directores, los centros y las trayectorias de cada uno. Sin embargo, todos admiten que el modelo de dirección de proximidad está en crisis.

Debe haber muchas diferencias entre las direcciones de establecimiento. No todos nos posicionamos de la misma manera respecto a estas cuestiones. Para mí, la pedagogía sigue siendo un tema que me interesa mucho. (Entrevista Dir. 1)

Después de diez años [de la implantación del modelo], esto no ha terminado. Tal vez porque he cambiado. Mis límites deberían estar bastante definidos. Pero es verdad que uno puede imaginar que un director no coloca los mismos límites que un colega. (Entrevista Dir. 2)

⁴ “Dir”: abreviatura de Directora o Director.

Si bien la mayoría seguía apegada a la función de una dirección de proximidad, varios claramente habían renunciado a ella para asumir una función de "gerente" o de "piloto". Otros habían encontrado un equilibrio funcional sin verbalizar este abandono, pero mencionando un distanciamiento.

5.- Hacia la concepción de una jornada de estudio: recorrido por las paradojas organizacionales

El riesgo, durante esta jornada de estudio, era provocar la confrontación de varias representaciones del oficio de director de escuela primaria sin lograr una propuesta común. El colectivo, afectado, corría el riesgo de fragmentarse al exponer posiciones diferentes e irreconciliables. Al poner en evidencia las diferencias y oposiciones sobre el oficio y el trabajo de los directores de escuelas primarias, se dificultaría la construcción de un consenso.

Llegamos a la propuesta de que las contradicciones, las paradojas, o debían ser silenciadas, sino reconsideradas desde un punto de vista organizacional. Cada uno ha podido vivir de manera diferente la evolución de la función de director y apreciarla de manera particular según sus realidades. Sin embargo, estas oposiciones y diferencias proceden de las mismas contradicciones subyacentes. Para reunir al colectivo, el objetivo fue insistir en lo común, así como en las diferencias. Para hacer visibles y aceptables estas diferencias, recurrimos a un enfoque que utiliza la referencia a las paradojas organizacionales (Smith et Lewis, 2011; Schad et al., 2016; Yvon y Huguenin, 2023).

¿Qué es una paradoja? El concepto de paradoja se ha impuesto como profundamente heurístico en gestión. Permite una nueva perspectiva sobre los fenómenos organizacionales y sobre el trabajo de los gestores (Smith et Lewis, 2011; Schad et al., 2016; Lüscher, 2019). Los autores definen la "paradoja" como la contradicción entre dos elementos interdependientes⁵. Para clarificar su significado,

⁵ La definición exacta es: "*contradictory yet interrelated elements that exist simultaneously and persist over time*" (Smith & Lewis, 2011, p. 382).

hablaremos de contradicciones paradójicas con el fin de no confundir con el sentido de *contraintuitivo (para-doxa⁶)*. Este concepto permite también, y sobre todo, explorar el origen estructural de las contradicciones vividas por los profesionales de la gestión. Las paradojas pueden así evidenciarse a través de la acción de los gestores sobre la base de un análisis de la organización. De esta manera, el análisis permite al profesional darse cuenta de que las dificultades vividas en el “yo” tienen un origen objetivo en una estructura y organización del trabajo. En particular, la posición de los cuadros intermedios dentro de una estructura organizacional los expone directamente a “contradicciones”.

Coincidimos con Shad et al. (2018) cuando hablan de una metateoría. El enfoque de las paradojas abarca en efecto una amplia diversidad de trabajos que se pueden reinterpretar insistiendo en las tensiones evidenciadas y los comportamientos de adaptación (Lüscher, 2019; Fairhurst y Putnam, 2024). Actualmente, algunos investigadores (Smith y Lewis, 2011, 2023) distinguen cuatro grandes dominios de contradicciones paradójicas, relacionadas con:

1. La pertenencia – la más típica es la tensión entre la lealtad hacia la cúpula estratégica y la empatía por las dificultades vividas en el centro operativo.
2. El aprendizaje (organizacional), por ejemplo, entre la exploración y la implementación o entre el corto y el largo plazo.
3. La organización – la más típica es la tensión entre la confianza y el control.
4. La realización, por ejemplo, entre lo real y lo prescrito.

Una de las contradicciones paradójicas en una estructura organizacional más fácil de evidenciar es la brecha entre la visión estratégica y las condiciones reales. Los cargos de proximidad no tienen otra opción que intentar alcanzar los objetivos definidos por la cúpula estratégica, sin importar los recursos y las condiciones reales disponibles en la organización. Esta tensión es inherente a su función y posición dentro de la organización, como lo han señalado Gotteland Agostini et al. (2016) en otros contextos. Como cargos intermedios, la responsabilidad de proximidad a menudo se encuentra dividida entre

⁶ Del griego clásico: *para* = contra, y *doxa* = opinión

exigencias contradictorias: se debe tender hacia un ideal que no existe usando los recursos existentes (frecuentemente inadecuados o insuficientes).

Otra contradicción paradójica identificada en los estudios de gestión del cambio (Guilmot y Vas, 2013) es la contradicción insuperable entre el pasado y el futuro: para cambiar, se debe recurrir a lo que se sabe hacer y al funcionamiento existente. Pero al apoyarse en el funcionamiento actual, se corre el riesgo de perpetuar prácticas de las que se quisiera prescindir. Se podría hacer tabla rasa para implantar nuevas prácticas, sin que se confundan y sin que el pasado contamine el futuro. Sin embargo, existe el riesgo de considerar que la experiencia acumulada no sirve de nada. Ambos polos son legítimos e interdependientes.

En el caso de la gestión del cambio, Guilmot & Vas (2013) también evidencian que las contradicciones paradójicas son acumulativas y pueden provenir de estos cuatro dominios. Estas paradojas están asimismo interrelacionadas, y su separación es un artificio. La naturaleza entrelazada de las contradicciones paradójicas ha sido destacada en varios estudios (Schad y Bansal, 2018; Berti y Cunha, 2022; Seidemann, 2024). Cunha y Putnam (2019) analizan, en particular, la extraña incongruencia del éxito de este enfoque paradójico: dado que propone categorías fáciles de utilizar, es fácil de difundir. Sin embargo, la realidad es más compleja de lo que la tipología de las paradojas podría sugerir. Estos autores proponen continuar investigando i) sin intentar ilustrar únicamente las paradojas ya identificadas y conocidas, y ii) manteniendo métodos de investigación inductivos que partan de las situaciones profesionales para analizarlas de manera paradójica (identificación de opciones en contradicción, pero interdependientes). A continuación, aprovechamos este enfoque inductivo.

La teoría de las paradojas ofrece así un marco metateórico para identificar contradicciones organizacionales, a la vez genéricas en sus términos y singulares por la forma que adoptan en contextos específicos. El enfoque paradójico tiene varios beneficios.

El primer beneficio es que reconstruye el proceso de gestión formalizado por Fayol y concebido de forma lineal y unidireccional, desde la intención hasta la evaluación: gestionar implica planificar, organizar, dirigir y controlar (PODC). El enfoque paradójico permite enfatizar las contradicciones y dilemas que enfrentan los gestores en su actividad cotidiana.

El segundo beneficio es que este enfoque ayuda a iluminar la toma de decisiones de los gestores: en muchas ocasiones, la solución a una dificultad o problema no está disponible ni escrita de antemano. Se presentan varias opciones, cada una con sus propios méritos y ventajas. La toma de decisiones consiste en elegir la opción "menos mala" y continuar avanzando, asumiendo la elección a pesar de sus limitaciones. En este caso, elegir implica sacrificar los intereses de algunos en favor de otros. No se puede tener todo, y es necesario decidir a quiénes se va a perjudicar y contrariar con la decisión. El enfoque paradójico es integrador: gestionar no es renunciar, sino sostener fuerzas contradictorias, pero igualmente legítimas. La contradicción no se niega ni se resuelve, sino que se supera reconociendo la legitimidad de todas las opciones. Así, se considera el carácter contradictorio de la realidad en lugar de reducir los dilemas. Esto protege contra soluciones simplistas, técnicas, a priori, fuera de contexto.

El tercer beneficio es psicológico. Este enfoque libera la creatividad, ya que aporta sentido donde parece no haberlo. Los gestores a menudo pueden estar en situación de fracaso. No se comprende por qué algo no funciona. Por lealtad, intentan implementar directrices necesarias para el bien de la organización. La abnegación y lealtad colocan a los gestores por encima de los intereses individuales, al servicio de la justicia y del interés colectivo. Sin embargo, esta dedicación los expone a formas de resistencia provenientes de otros servicios o empleados. Puede surgir una sensación de impotencia, y el gestor puede dudar de sus capacidades y competencias: simplemente no logra hacer lo que se le pide, enfrentar los desafíos que se le presentan ni cumplir con las misiones que le han confiado. La organización cuenta con él, pero no logra movilizar al equipo; los resultados tardan en llegar, o la implementación enfrenta obstáculos que la planificación no había anticipado. Existe el riesgo de que estos fracasos se traduzcan en una autocrítica que se

convierta en pensamientos persistentes, insomnio e incluso agotamiento profesional (Serafim, 2019). El enfoque paradójico permite dar un paso atrás: ilumina una situación individual colocándola en un contexto organizacional más amplio que puede contener incoherencias. Las organizaciones reaccionan a demandas externas que pueden ser contradictorias. No es sorprendente, entonces, que la complejidad de la realidad no adopte siempre una forma armoniosa cuando una organización intenta procesar estas demandas movilizándolo un funcionamiento racional y lineal: el procedimiento no siempre puede abarcar toda la complejidad, y los gestores que intentan aplicarlo pueden encontrarse en un abismo de perplejidad. Así, el enfoque paradójico permite releer y reinterpretar la experiencia de impotencia individual desde el punto de vista de contradicciones que tienen su origen en la organización. Estas contradicciones son más intensas cuando uno es cuadro intermedio, situado en el centro del funcionamiento organizacional. Los cuadros intermedios cumplen una función de pivote en la organización. Intentan dar coherencia en medio de expectativas contradictorias.

6.- Organización y contenido de la jornada de estudio

Organizamos, entonces, una jornada de estudio destinada a los directores de establecimiento de primaria. La idea principal era que las dificultades experimentadas por cada una de las direcciones debían contextualizarse dentro de una evolución histórica de la función (a lo largo de diez años) y reclasificarse en términos de contradicciones organizacionales (*paradojas*). Se buscaba así objetivar las tensiones vinculadas a la estructura organizacional, des-responsabilizar a las direcciones escolares en su sentimiento de incapacidad para realizar las misiones que consideran importantes y, sobre todo, elaborar propuestas de solución centradas en el problema objetivo y no en el aspecto afectivo o interpersonal.

Este objetivo se logró, hay que reconocerlo, para nuestra gran sorpresa, dado que el cuerpo de directores parecía estar dividido entre opciones y concepciones diametralmente opuestas. En lugar de negar estas oposiciones, se propuso exponerlas y discutir las, cuidando de despersonalizarlas. La formulación en términos de paradojas

permite formalizar un dilema compartido y considerar que todas las acciones y discursos son todas maneras legítimas de posicionarse frente a una contradicción paradójica.

La jornada de trabajo comenzó con una conferencia basada en el historial de la función (mencionado anteriormente). Continuó con talleres de discusión basados en fragmentos literales de entrevistas realizadas con pares. La puesta en común se apoyó en una modelización de las contradicciones paradójicas que surgieron de las discusiones en los talleres. Por la tarde, se pasó a la búsqueda de propuestas de solución. Se presentaron los resultados de una investigación comparativa en otros cantones para abrir la posibilidad de otros modelos de funcionamiento. Se presentaron tres opciones y se organizó una votación. La jornada concluyó con la aprobación de una moción respaldada por el 83% de los votantes.

A continuación, presentamos el contenido de los talleres y la modelización que de ellos emergió. Esta modelización podría afinarse y perfeccionarse. Sin embargo, se consideró suficientemente satisfactoria para alcanzar su objetivo: tomar distancia respecto al malestar individual, presentándolo desde un punto de vista organizacional. La modelización destaca dos aspectos de la estructura organizacional del sistema educativo ginebrino: este pasó de un polo a otro sin que las direcciones recibieran apoyo en esta transición, cuya fuente es política debido al cambio de ministro encargado de educación tras las elecciones. Este cambio de orientación estratégica es legítimo, dado que es el resultado de un ejercicio democrático. Sin embargo, el cambio de estrategia no se pensó en términos de sus consecuencias en la organización. Mientras que las direcciones eran el centro del desarrollo estratégico en la legislatura anterior (enfocada en la autonomía de los establecimientos), ahora se encontraron "olvidadas" con el cambio de estrategia, en este momento orientado hacia la promoción de una escuela inclusiva. Otra característica de esta modelización es que muestra las dudas de la cúpula estratégica, lo cual sumerge a las direcciones en ambivalencias: por ejemplo, se eliminan los proyectos de establecimiento que representan una autonomía de centro, pero no se ofrece una alternativa, excepto un vacío que cada dirección trata de llenar según su experiencia, valores y convicciones. La supresión de los proyectos de centro se convierte así en un

cuestionamiento de una autonomía otorgada, reemplazada por una autonomía por redefinir, no explicando ni su ausencia ni su reconocimiento total. Este doble discurso o la falta de un discurso claro puede enloquecer a un cuerpo intermedio que necesita que el marco esté definido para traducirlo y adaptarlo. Si el marco no está claro, uno se ve forzado a encontrar sentido a lo que se hace, por sí mismo.

El primer tema tratado fue justamente la autonomía, y se discutió a partir de dos extractos:

Nos enojamos por varias decisiones... etc. En algún momento, pienso: “Está decidido, está decidido. No es nuestra decisión”. Yo, ahora, ¿cómo me posiciono respecto a esa decisión? Soy bastante directo, así que a veces digo – sobre todo en cuestiones financieras – “miren, ya no hay dinero. Ya no hay dinero, así que ya no vamos a hacer esto”. “¿Han tomado esta decisión? No es posible hacerlo de este modo...”. Por lo tanto, nosotros ya no haremos las cosas de esa manera. No tengo problema en ser tajante al respecto.

Hay un montón de formas de hacer que permiten eludir [la prescripción]... No es mi forma de proceder. En la vida, cuando algo se resiste, intento... Tengo un nuevo concepto: la desobediencia creativa. [...] De lo contrario, uno queda completamente bloqueado si aplica las directivas al pie de la letra.

Un director escolar tiene un deber de reserva y debe mostrar lealtad. En su posición como “cuadro intermedio”, situado en la jerarquía, debe implementar las decisiones que emanan de los servicios centralizados. Es un “servidor del Estado”. Representa al Departamento ante los beneficiarios del servicio público (padres, estudiantes) y ante el cuerpo docente, siendo responsable del buen funcionamiento del establecimiento escolar y de la calidad de los servicios educativos. Pero, al mismo tiempo, el director o directora de un establecimiento escolar es un profesional que posee poder discrecional, una capacidad de juicio para adaptar las reglas y directivas comunes a los contextos particulares. En términos de gestión, podrían solicitar que se les fijen objetivos y que se les reconozca una autonomía procedimental. En el otro extremo de la dirección

leal y que aplica las directivas, podríamos encontrar una dirección “delincuente” (y creativa) que actúa como mejor le parece, en función de su sentido común. Entre ambos extremos, existen varias formas de resistencia posibles. Uno de los extractos presenta un ejemplo: dejar de hacer algo cuando ya no es posible, cuando no se cuentan con los recursos, cuando no se tienen los medios. Decir “no” de forma que signifique “no volveremos a hacerlo”. No se puede asegurar la prestación en tales condiciones y con tales restricciones.

Autonomía del establecimiento <-----> Centralización de las decisiones

Estos son dos extremos: los establecimientos desean ser autónomos, pero el poder central quiere armonizar los procedimientos y los funcionamientos. Controla las decisiones, las supervisa y limita la autonomía de decisión. En el otro extremo, el poder central impone sus decisiones y cómo las direcciones escolares deben presentarlas (apoyos de comunicación, elementos de lenguaje, momento de presentación).

El segundo tema: la visión [estratégica]

No tenemos la visión del Departamento, actualmente. No la hay. (...) Me refiero al Departamento. Para mí, está claro, nuestra Consejera de Estado, para mí, no tiene visión. Impone cosas. Tiene un método que no es el del anterior Consejero de Estado. Es diferente, pero es normal, así es la vida; yo no tengo nada que objetar. Hoy, con mucha más facilidad, con mucha más naturalidad, puedo dirigirme al cuerpo docente y decirles: “Esto es lo que viene de la institución, esto es lo que sube desde la base, y que es esta mi visión y la que hemos trabajado con el consejo para los próximos cinco años...”.

Las directoras y directores de establecimientos de primaria han conocido, desde 2008, dos ejemplos contrastados. En un primer momento, experimentaron una situación con una visión estructurada en torno a la lucha contra las desigualdades escolares (las

REP⁷), una armonización de los funcionamientos (después de haber conocido un sistema educativo a varias velocidades con la renovación - “escuelas en innovación”, “escuelas en reflexión” y otras...) y la autonomía de funcionamiento. En un segundo momento, con el cambio de ministro, vivieron una situación en la que la visión sobre el funcionamiento de los establecimientos es menos explícita, pero orientada hacia un cambio de paradigma (la escuela inclusiva), que se despliega a nivel estratégico pero que resulta difícil de operacionalizar y hacer funcionar (para retomar la distinción entre visión/cúpula estratégica – función/cuadros intermedios – operación/equipos educativos).

Visión descendente <-----> Visión emergente

¿Cuál es la **visión** actual sobre la función de director de un establecimiento de primaria? ¿Existe? ¿Debe provenir de la Dirección General, que ha cambiado cinco veces en once años, o de los propios profesionales? Por definición, los directores de establecimiento son cuadros intermedios. Implementan una visión decidida a nivel estratégico. No obstante, en el marco de los proyectos de centro, esta visión debe responder a las necesidades de su contexto. La visión es al mismo tiempo deductiva e inductiva. Se debería, por lo tanto, encontrar una tercera vía para definir un lugar de elaboración de una visión compartida. El reconocimiento de esta tensión pasa por la autorización de proponer al nivel estratégico una visión de la función de cuadro y del funcionamiento de los establecimientos.

El tercer tema, identitario: la proximidad

Director de proximidad. Estamos en el edificio. Somos accesibles. Estamos en el terreno. Estamos con las manos en la masa. Trabajamos con las familias, con los estudiantes, con los docentes.

⁷ La Red de Enseñanza Prioritaria (REP) es un dispositivo puesto en marcha en ciertos centros escolares de educación primaria en Ginebra para favorecer la cohesión social y tender a la corrección de las desigualdades de oportunidades y el éxito escolar (art.14 *Loi sur l'instruction publique*).

Ahora, es necesario hacer entender que se ha pasado de una dirección de proximidad a una dirección que va a pilotar el establecimiento. Va a estar en la torre de control. Ya no estará en la sala de maestros.

El conjunto de citas sugiere que hay un antes y un después. ¿Aceptan los directores y directoras este cambio y esta evolución? ¿Se reconocen en ella? Este quizás sea el dilema más profundo para quienes comenzaron en 2008: querían estar cerca de los equipos (en oposición a los inspectores e inspectoras, que se veían poco, que estaban poco disponibles y eran poco reactivos), pero el tamaño de los centros (solo por mencionar este factor) desplaza la función hacia “otra cosa”. ¿Están de acuerdo con esta “otra cosa” y con esta evolución? Y, ante todo, ¿están de acuerdo con los extractos de entrevistas que describen esta otra cosa como un “piloto”? ¿Cómo ejercer una función que tenía sentido pero que ya no es sostenida por el sistema?

Dirección de proximidad <-----> Piloto

El modelo de dirección de proximidad es, para algunos, el fundamento mismo de su identidad profesional. Para otros, este modelo, legítimo, ha cumplido su ciclo y se muestra imposible de mantener en las condiciones organizacionales actuales.

Las discusiones pudieron articularse en torno a una tensión inscrita en la evolución de la profesión: el tamaño de los establecimientos escolares y el peso de las responsabilidades trasladan a los actores hacia la función de inspector (modelo de distancia). La evolución de la función puede considerarse en una encrucijada, tironeada entre dos modelos, ambos legítimos. Sin embargo, estos dos modelos de funcionamiento se consideran obsoletos, incluso por aquellos que desempeñaban esta función antes de convertirse en directores. Es imposible regresar a la situación anterior, so pena de borrar y negar todos los aprendizajes en términos de posición y de modos de hacer acumulados en los últimos diez años. En el otro extremo del espectro, el modelo de proximidad en el que creyeron y al que se adhirieron en 2008 es imposible de implementar en las nuevas condiciones establecidas tras las sucesivas reconfiguraciones. Se necesita, por tanto, una tercera vía, independientemente del apego al modelo original. Al repasar las etapas

de la evolución de esta función, sus logros, pero también sus dificultades, los participantes de la jornada de trabajo pudieron reconocer el valor de esta historia y la fuerza de sus resultados. Estos logros no tienen sentido si no se preservan en un futuro elegido en común.

Búsqueda de soluciones

Para apoyar la reflexión, buscamos lo que existía en otros lugares en términos de dotación del personal de dirección en primaria. Las comparaciones, sin embargo, son discutibles, ya que las estructuras organizacionales son específicas de cada cantón. Por ejemplo, los Cantones de Friburgo y del Valais han conservado la función de inspector. En el Cantón de Neuchâtel, los distritos escolares abarcan tanto primaria como secundaria. En el Cantón de Vaud, muchos centros son mixtos (primaria y secundaria). No obstante, sea cual sea el tipo de estructura, a partir de cierto tamaño, los establecimientos están dirigidos por un Consejo de Dirección. A partir de esta comparación, no fue posible basarse claramente en la organización de otros cantones para reclamar un funcionamiento idéntico al de otros lugares. Este enfoque fue útil, sin embargo, pues mostró que las soluciones se inscriben en una historia y características específicas y que no es posible importar un modelo de fuera para imponerlo. Este modelo debe formar parte de la continuidad de la historia de un sistema educativo y ser culturalmente aceptable.

Sobre esta base, los participantes en la jornada de estudio esbozaron cinco escenarios:

1. Regresar a la situación de 2008 (establecimientos de entre 300 y 500 alumnos);
2. Limitar el número de estudiantes por establecimiento a 600;
3. Proponer un modelo alineado con el de secundaria;
4. Regresar a la situación anterior a 2008 (modelo del *inspectorat*);
5. Considerar estructuras de primaria-secundaria.

La tercera propuesta, la de un modelo de gobernanza alineado con el de las escuelas de secundaria inferior, obtuvo casi unanimidad. Proveniente de un cuerpo profesional desgastado y con posiciones diversificadas, este punto de acuerdo fue a la vez una sorpresa y un logro de esta jornada de trabajo. Vemos en esta adopción el nacimiento de un colectivo que trasciende las preocupaciones y concepciones a veces opuestas expresadas en las entrevistas. El análisis de las contradicciones paradójicas y las ambivalencias de la evolución de la gobernanza resultó eficaz. Legitimó y facilitó la propuesta de una nueva organización del trabajo que consolida las nuevas condiciones estructurales de la dirección en el nivel de primaria.

Sin embargo, poner de relieve estas tensiones organizativas y explicarlas a los profesionales no basta para provocar un cambio. En este caso, la adopción de una propuesta de modificación logró cohesionar al colectivo. Pero quedaba el reto de que la Dirección General aceptara esta propuesta. En junio de 2021, la Dirección General de la Enseñanza Obligatoria propuso la creación de un comité destinado a reflexionar sobre la “Evolución del funcionamiento de las direcciones de escuelas de educación primaria”, apuntando hacia la consolidación de una identidad como gestores. En 2023, se encomendó a dos consultores que recorrieran el mismo camino, llegando a la misma propuesta que la asociación profesional: reforzar las dotaciones de los subdirectores para que la organización en primaria se alinee con la existente en secundaria (Huguenin y Maradan, 2023).

7.- Lecciones para la formación: el ejemplo del Doctorado Profesional (D.Ed.) en administración de la educación de la Universidad de Montreal

Pueden extraerse de esta experiencia varias lecciones para la formación continua de los cuadros directivos. En primer lugar, se destaca la importancia de analizar las situaciones experimentadas por los gestores no como cuestiones personales o individuales, sino como situaciones organizativas atravesadas por contradicciones que, por más que se intenten suprimir, son inherentes al funcionamiento organizacional. Este

es el primer principio pedagógico, centrado en una conceptualización en términos de contradicciones paradójicas.

El segundo principio pedagógico consiste en organizar el cruce de puntos de vista y contextos sobre las contradicciones objetivas vividas por los profesionales. El espacio de diálogo – un espacio de confrontación – cuando no se centra en las personas, sino en las diferentes formas de enfrentar las mismas dificultades, parece permitir enriquecer la reflexión y fortalecer una comunidad profesional: las diferencias se interpretan sobre una base común y todas son justificables y aceptables cuando la respuesta consiste en mantener unidos los dos términos de una contradicción que, de otro modo, arriesga encerrar a los sujetos en una experiencia de impotencia.

El tercer principio pedagógico resalta la importancia de partir de las situaciones profesionales vividas para analizarlas y conceptualizarlas de manera inductiva. Es preferible partir del terreno, de las realidades, y no de un modelo, ni siquiera el propuesto por Smith y Lewis (2011). Aquí se encuentra un punto de anclaje importante que remite a una formación profesional continua centrada en la actividad (Durand et al., 2006). Retrospectivamente, la formación transversal organizada en otro contexto (Yvon y Huguenin, 2023) nos parece, a posteriori, haber sido demasiado dirigida y predefinida, como si todas las contradicciones paradójicas pudieran identificarse y analizarse de antemano.

Basados en estos principios pedagógicos, y también en una investigación realizada con gestores del sector de la salud (Girard y Yvon, 2024), revisamos la secuencia inicial del doctorado profesional en administración de la educación propuesto por la Université de Montréal. Estos resultados de investigación se combinaron con la lógica de la indagación de John Dewey (2014).

Partimos de una situación considerada problemática. Entendemos por problemática una “situación inestable o indeterminada” (Dewey, 1993, p. 171) que combina varios problemas. Esta situación se describe objetivamente, usando un evento

singular para ilustrarla. Luego, esta situación se trabaja en grupos de pares, distintos cada vez, analizando su impacto en uno mismo, en la organización, en los colegas y en su relevancia social. El intercambio de perspectivas y la confrontación de contextos de análisis enriquecen la descripción inicial y ayudan a explicitar los aspectos claves de esta situación de referencia. Este cruce de contextos culmina con la presentación de la problemática: ¿en qué consiste esta situación de gestión problemática y cuál es el beneficio o los beneficios que podría aportar (para uno mismo, para la organización, para la comunidad profesional)?

Es en este momento que se propone una reformulación en términos de contradicciones paradójicas. Esta preparación permite un ejercicio de representación sistémica de la situación en la que las contradicciones deben aparecer. No se trata, pues, de proponer un modelo ideal, sino de modelizar una situación actual con sus discrepancias y contradicciones para sugerir un nuevo modelo más equilibrado. La siguiente fase del doctorado consiste entonces en pasar de un modelo disfuncional a uno funcional, prestando particular atención al cómo, a la dimensión operativa del trabajo de los gestores (formas de hablar, de hacer). A continuación, presentamos ejemplos de situaciones problemáticas y las paradojas subyacentes a estas situaciones.

El primer ejemplo está tomado de un trabajo de investigación en curso (Ratté y Poirel, próximamente) que se desarrolla en el contexto educativo de los Primeros Pueblos⁸. Una coordinadora pedagógica recién contratada experimenta un profundo malestar tras algunos meses en su nuevo puesto. Al mismo tiempo, inicia su doctorado profesional en la Université de Montréal. Durante un ejercicio, se encuentra con su superiora jerárquica y le pregunta qué espera la organización de ella. En los intercambios con el grupo de doctorado, se le pregunta sobre las especificidades del trabajo en un entorno indígena. Su colega le pregunta sobre el peso e importancia del plan estratégico, obligatorio en el sistema educativo de Quebec. Tras pasar por la teoría de las

⁸ Nota ASE: Con los “Primeros Pueblos” se hace referencia a los pueblos autóctonos de Canadá. La Constitución canadiense reconoce tres grupos de pueblos autóctonos: las Primera Naciones; los Inuit; los Metis. Estos tres grupos distintos tienen su propia historia y sus propias lenguas, prácticas culturales y creencias.

contradicciones paradójicas, se da cuenta de que está dividida entre las expectativas institucionales definidas en el plan estratégico y las necesidades de las escuelas indígenas. El malestar subjetivo que experimentaba se reubica en una contradicción inherente a su situación: debe, al mismo tiempo, tomar en cuenta el marco institucional prescrito por la política educativa de Quebec y, al mismo tiempo, proponer una acción pertinente para los entornos que acompaña. No se trata de su contradicción, sino de la de un sistema educativo de origen colonial y una cultura indígena que existía mucho antes de la colonización francesa. Basándose en esta perspectiva, la coordinadora pedagógica emprendió iniciativas innovadoras que se basan en la integración de un marco prescriptivo con contenidos culturales indígenas, incluido un programa disciplinario adaptado y contextualizado.

El segundo ejemplo es en realidad un contraejemplo. En una versión anterior del programa, una estudiante presentó una situación profesional recurrente para ella y para otros gestores: la dificultad de lograr que el personal docente acepte cambios ya sea relacionados con el contenido de las tareas, con la pedagogía o con la organización del trabajo. Esta problemática fue categorizada bajo la etiqueta de “resistencia al cambio”. Una vez diagnosticado el problema como oposición, la directora escolar no tenía muchas opciones excepto afirmar que el cuerpo docente es conservador y que se opone a cualquier cambio que afecte su trabajo. Durante la reflexión, se propuso un cambio conceptual apoyado en la recategorización de la resistencia como “preocupación” (Yvon et al., 2019). Esta recualificación permite dar un contenido positivo a la resistencia: si uno está preocupado, significa que se siente interpelado por el cambio anunciado y que necesita ser tranquilizado. Esta recualificación permite también un acompañamiento psicológico del cambio, basado en la escucha y la búsqueda de soluciones. En la situación de referencia de esta estudiante, esta propuesta de solución implicó un cambio de postura e interpretación, y persistió hasta que se descubrió que la oposición se basaba en la influencia de un sindicato que transmitía consignas al personal docente. Este último adoptaba así posiciones ideológicas en contra del cambio para alinearse con el sindicato, aunque, a veces, eran sensibles a la argumentación local en favor de una evolución de las prácticas. Las situaciones de bloqueo continuaron, sin que la situación evolucionara.

Con el tiempo, es posible observar que esta gestora escolar no se benefició de un aporte importante al no modelizar esta situación en términos de contradicciones paradójicas. El riesgo es quedarse en una postura de “nosotros (la dirección) contra ellos (los docentes)”, es decir, una confrontación entre dos grupos: el de los docentes y el de los gestores. Sin embargo, en segundo plano, había una conceptualización que permitía dar cuenta de los argumentos presentes: los docentes buscan que se respete una autonomía profesional que figura en la *Loi sur l’instruction publique* (Ley de Instrucción Pública). Sienten que la estructura organizacional intenta invadir su autonomía pedagógica al prescribir prácticas probadas, *taylorizar* sus actos pedagógicos e imponer un marco cada vez más restrictivo. Cada intento de cuestionar la pedagogía se percibe como un gesto intrusivo de la jerarquía. Así, se oponen sistemáticamente a cualquier novedad presentada por los gestores. Por otro lado, la dirección tiene derecho a decidir lo que es mejor para el funcionamiento del establecimiento, dentro de los límites de los convenios colectivos. Los docentes quieren enseñar usando su autonomía pedagógica, y la dirección desea gestionar usando su derecho como directivo. Ambos tienen razón, y esta contradicción paradójica es inherente a toda burocracia profesional (Mintzberg, 1982). Al no reconsiderar su situación desde el enfoque paradójico, esta estudiante no ha avanzado mucho en su tesis doctoral, acumulando ejemplos de “resistencia”.

El tercer ejemplo se benefició implícitamente del enfoque paradójico (Yvon et al., 2023). En un contexto de escasez de personal, la escuela contrata a docentes no cualificados. La responsabilidad de una dirección es garantizar la calidad de los servicios educativos según la *Loi sur l’Instruction publique*. ¿Hasta qué punto brindar apoyo? ¿En qué momento evaluar? Dado que estos docentes no han completado una formación en enseñanza, presentan lagunas pedagógicas. El apoyo puede convertirse en una carga importante para el equipo, y la dirección puede sentir una frustración al no encontrar las modalidades de apoyo adecuadas. La dirección debe asegurar la competencia de los docentes y, si no cumplen con los estándares de la profesión, emitir una evaluación negativa. Esta tensión podría percibirse como exclusiva: se podría optar por ayudarlos o por iniciar un expediente para demostrar su incompetencia. La institución exige ambas

cosas. En este caso específico, la estudiante de doctorado, que también es una directiva educativa, se dio cuenta rápidamente de esta contradicción paradójica y formuló su objeto de investigación bajo esta perspectiva. Reflexionó y propuso acciones concretas en base a este análisis. Por ejemplo, organizar espacios de intercambio sin juicio para los docentes principiantes; diseñar tareas de enseñanza adaptadas a las competencias de estos docentes, evitando asignarles las clases más difíciles; y proponer una separación de roles, pidiendo a la dirección que apoye a los docentes jóvenes mientras que la sanción quedaría a cargo de un inspector (esta función no existe en Quebec). Esto también aliviaría a los equipos de dirección de un caso que consume energía y es emocionalmente complejo.

Conclusión

El concepto de contradicción paradójica (o “paradoja”) permite modelizar tensiones organizacionales y estructurar un trabajo de toma de conciencia para los cuadros directivos intermedios. La teoría de las paradojas organizacionales ha permitido a los directores de establecimientos de primaria del Cantón de Ginebra situar su función en una historia marcada por diversos campos de tensión. Estas contradicciones adoptan formas diferentes según las condiciones locales y contextuales específicas. Sin embargo, son esencialmente las mismas, y cada directivo escolar responde con una acción específica que se puede representar como un cursor en una línea tendida entre dos polos opuestos. Compartir estas contradicciones paradójicas entre los actores permite provocar una toma de conciencia, en particular sobre las fuentes de sus dificultades profesionales, al objetivar estas dificultades en una estructura que contiene incoherencias. Para mejorar el funcionamiento, es necesario comprender la organización y “pensar y gestionar las organizaciones de manera diferente”, para retomar el título del libro de Perret y Josserand (2003) dedicado a las paradojas. El “desvío” por las paradojas permite despersonalizar los problemas, situándolos en un marco organizacional más amplio. La comprensión de este marco organizacional permite repensarlo y ajustarlo para alinearlo con las condiciones de trabajo. Este proceso de toma de conciencia, basado en la naturaleza paradójica de los funcionamientos organizacionales, puede articularse pedagógicamente

y llevar a propuestas de acción y transformación. Así lo hemos ilustrado con el ejemplo de una formación profesional de tercer ciclo destinada a cargos directivos escolares en Quebec. Los efectos de esta toma de conciencia nos alientan para modelizar más principios pedagógicos que deseamos experimentar en otras formaciones.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias

- Berti, M., & Cunha, M. P. (2022). Paradox, dialectics or trade-offs? A double loop model of paradox. *Journal of Management Studies*, 60(4), 861–888. <https://doi.org/10.1111/joms.12899>
- Cunha, M. P., & Putnam, L. L. (2019). Paradox theory and the paradox of success. *Strategic Organization*, 17(1), 95–106. <https://doi.org/10.1177/1476127017739536>
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Dewey, J. (2014). *La quête de certitude : une étude de la relation entre connaissance et action*. Éditions Gallimard.
- Durand, M., De Saint-Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185-202). De Boeck.
- Fairhurst, G. et Putnam, L. (2024). *Performing Organizational Paradoxes*. Routledge.
- Girard, N. et Yvon, F. (2024). *Comment soutenir le développement de la capacité d'agir des cadres dans une organisation bureaucratique et centralisée ?* Rapport de recherche. ESG-UQAM.
- Gotteland Agostini, C., Zara-Meylan, V. & Pueyo, V. (2016). Le travail d'articulation des encadrants de proximité : quels enjeux de production et de santé en horticulture.

Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 18(1), 1-24.
<https://doi.org/10.4000/pistes.4641>

- Guilmot, N. & Vas, A. (2013). La nature paradoxale du travail des cadres intermédiaires en contexte de changement permanent. *Question(s) de management*, 2(3), 53-65.
<https://shs.cairn.info/revue-questions-de-management-2013-2-page-53?lang=fr>
- Huguenin, J.-M. & Solaux, G. (2017). *Évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation*. Peter Lang.
- Huguenin, J.M. et Maradan, O. (2023). *Analyse et propositions d'optimisation de l'organisation du travail des directions d'établissements primaires*. Rapport final. Université de Genève / fai(t)s-éducatif(s).
- Lüscher, L.S. (2019). *Managing Leadership Paradoxes*. Routledge.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Ed. d'Organisation.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Département de l'action sociale et de la santé du Canton de Genève.
- Ratté, V. et Poirel, E. (prochamment). Une analyse clinique de l'activité pour explorer ses marges de manœuvre dans l'accompagnement des milieux éducatifs d'une première nation. Dans S. Viviers, I. Ruelland et F. Yvon (dir.). *Agir sur l'organisation du travail: de l'expérience à la transformation*. Erès.
- Schad, J., Lewis, M.W., Raisch, S. et Smith, W.K. (2016). Paradox research in management science: Looking back to move forward. *Academy of Management Annals*, 10(1), 5–64. <https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1162422>
- Schad, J., & Bansal, P. (2018). Seeing the forest and the trees: How a systems perspective informs paradox research. *Journal of Management Studies*, 55(8), 1490–1506. <https://doi.org/10.1111/joms.12398>
- Seidemann, I. (2024). Blinded by the Light: A critique on the universality, normativity, and hegemony of paradox theory and research. *Organization Theory*, 5, 1–25.
<https://doi.org/10.1177/26317877241290248>
- Smith, W.K. et Lewis, M.W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2), 381-403.
<https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223>

- Smith, W.K. et Lewis, M.W. (2023). Today's most critical leadership skill: Navigating paradoxes. *Leader to Leader*, 107, 12-18. <https://doi.org/10.1002/ltl.20686>
- Yvon, F., Béguin, M. & Bareil, C. (2019). Accompagner le changement. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (dir.). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*. L'Harmattan. p. 285-323.
- Yvon, F., Poirel, E., Rousselle, J. et Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 60-74. <https://doi.org/10.7202/1091093ar>.
- Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2023). Former les cadres d'établissements scolaires: Une approche par les paradoxes. *Éducation et socialisation*, 68. <https://doi.org/10.4000/edso.23761>