

Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México

Educational Micropolitics and institutional life in primary schools of Mexico

Escola micropolítica ea vida institucional nas escolas primárias no México

Silvia Fuentes Amaya

Universidad Pedagógica Nacional

silviafamaya@yahoo.com.mx

Ofelia Piedad Cruz Pineda

Universidad Pedagógica Nacional

ofeliapiedad@hotmail.com

Resumen

En la perspectiva de contribuir al análisis de políticas destaca el *locus* de los sujetos y actores. Dicha mirada se inscribe, por una parte, en la discusión sobre la necesaria inclusión de la reflexión ontológica, sobre todo epistemológica en el estudio de las políticas (Tello y Mainardes, 2012; Tello, 2012). Una segunda arista de discusión reivindica el citado plano subjetivo, concebido como consciente-inconsciente, es decir, que otorga un espacio de análisis tanto a lo racional como a lo afectivo. En ese tenor, movilizamos una lectura política y psicosocial (Fuentes y Cruz, 2010; Fuentes, 2014) de la micropolítica escolar y la vida institucional de la escuela primaria en México. Así, el objetivo de este trabajo es presentar indicios acerca de la trama política y psico-afectiva que desarrollaron 82 profesores de seis escuelas primarias en la Ciudad de México (en el contexto de la *Alianza por la Calidad de la Educación*, 2008), con un método desde un encuadre teórico-conceptual proveniente del análisis de discurso (Laclau), el análisis institucional (Käes) y la micropolítica escolar (Ball). A partir de ahí se utiliza una metodología mixta cuantitativa-cualitativa, cuyas estrategias fueron: investigación documental, aplicación de cuestionario semi-abierto y categorización a partir de los conceptos de: *micropolítica escolar e institución de existencia*. En conclusión: en liderazgo y hegemonía los seis directores ejercen un

liderazgo que ha logrado desarrollar un relativo equilibrio entre la dominación y el consenso, donde prevalecen los rasgos de vitalidad y participación democrática en la dinámica institucional: participación (61 %), compromiso (45.1 %), solidaridad (36.6 %), ejercicio de la crítica (32.9 %) y democracia (29.3 %). Los indicios alrededor del conflicto y la fragmentación, como parte de la sintomatología “normal” de la escuela, son: uso discrecional de la información (26.8 %); autoritarismo (12.2 %), y bloqueo de la información (6.1 %). En liderazgo y vínculos, la relación entre los docentes y sus respectivos directores fue caracterizada globalmente como: comunicación (53.7 %) y solidaridad (36.6 %). En el conflicto y sufrimiento institucional: confrontación (31.7 %), indiferencia (7.3 %) y apatía (6.1 %) en las escuelas D, B y F. En las escuelas A, B y C se encontraron distintos estilos de liderazgo, entre los cuales está el “interpersonal”, que se asocia a rasgos como: flexible, negociador y propositivo. Sobresalió el anclaje psico-afectivo del liderazgo del director en las escuelas C y E, donde los atributos democrático, flexible, afectuoso, entre otros, oscilaron entre 50 y 70 % de las menciones. Otro estilo de liderazgo detectado fue el político en su vertiente “autoritaria”, en las escuelas F y D: con atributos como: autoritario (con 57.9 % y 64.3 %, respectivamente) y nulo (14.3 % y 10.5 %), en combinación con un liderazgo de tipo antagonista.

Palabras clave: micropolítica escolar, vida institucional, sujeto-actor educativo, liderazgo.

Abstract

In the perspective of contribute to the analysis of political stands out the *locus* of the subject and actors. This look is inscribed, on the one hand, in the discussion on the necessary inclusion of the ontological reflection, mostly epistemological in the study of the policies (Tello and Mainardes, 2012; Tello, 2012). A second discussion edge claims cited subjective level, conceived as a conscious - unconscious, in other words, that gives an analysis space for both the rational and the affective. In that tenor, we mobilize a political and psychosocial reading (Fuentes and Cruz, 2010; Fuentes, 2014) of the Educational Micropolitics and its institutional life of the primary school in Mexico. Thus, the objective of this work is present evidence about the plot political and psycho-affective that developed 82 teachers of six primary schools in Mexico City (in the context of the *Alliance for Quality Education* [ACE by its name in Spanish], 2008), with a method from a conceptual framing coming from the analysis of speech (Laclau), the institutional analysis (Käes)

and the Educational Micropolitics (Ball). Starting from there is used a mixed quantitative-qualitative methodology, whose strategies were: documentary research, application of semi-open questionnaire and categorization from the concepts of: *Educational Micropolitics and institution of existence*. In conclusion: in leadership and hegemony the six directors exercise a leadership that has achieved develop a relative balance between the domination and the consensus, where prevail the traits of vitality and democratic participation in the institutional dynamic: participation (61%), engagement (45.1%), solidarity (36.6%), exercise in criticism (32.9%) and democracy (29.3%). The evidence about the conflict and the fragmentation, as part of the "normal" symptomatology of the school, are: discretionary usage of the information (26.8%); authoritarianism (12.2%), and blocking of information (6.1%). In leadership and links, the relationship between the teachers and their respective directors was characterized globally as: communication (53.7%) and solidarity (36.6%). On the conflict and institutional suffering: confrontation (31.7%), indifference (7.3%) and apathy (6.1%) in the schools D, B and F. In the schools A, B and C were found different leadership styles, among which is the "interpersonal", which is associated with traits such as: flexible, negotiating and propositive. Stood out the psycho-emotional anchor of the leadership of the director in the schools C and E, where the attributes democratic, flexible, caring, among others, ranged between 50% and 70% of the mentions. Another style of leadership detected was the political in his shed "authoritarian", in the schools F and D: with attributes such as: authoritarian (with 57.9% and 64.3%, respectively) and null (14.3% and 10.5%), in combination with a leadership of antagonist type.

Key words: educational micropolitics, institutional life, subject of education, leadership.

Resumo

Na perspectiva de contribuir para a análise da política destaca o locus dos sujeitos e atores. Tal olhar cai, por um lado, na discussão sobre a inclusão necessária de reflexão ontológica, especialmente no estudo das políticas epistemológicas (e Mainardes Tello, 2012; Tello, 2012). Uma segunda aresta vindica a discussões subjectivas nível acima, concebida como um consciente-inconsciente, isto é, o que dá espaço tanto para a análise racional como afectivo. Nesse sentido, nós mobilizamos uma leitura política e psicossocial (Fuentes e Cruz, 2010; Fuentes, 2014) de micro escola e na vida institucional da escola primária no México. Assim, o

objetivo deste trabalho é apresentar provas sobre a trama política e psico-emocional que desenvolveu 82 professores de seis escolas primárias na Cidade do México (no contexto da Aliança para a Educação de Qualidade, 2008), com um método de quadro teórico e conceitual a partir da análise do discurso (Laclau), análise institucional (Kaes) e micropolítica escolar (Ball). A partir daí, uma metodologia mista quantitativa-qualitativa é usada, cujas estratégias foram: pesquisa documental, aplicação de questionário semi-aberto e categorização dos conceitos de micro escola e instituição da existência. Em conclusão: liderança e hegemonia seis diretores exercer uma liderança que desenvolveu um equilíbrio relativo entre a dominação e de consenso, onde os traços de vitalidade e participação democrática prevalecer nas dinâmicas institucionais: a participação (61%), o compromisso (45,1 %), solidariedade (36,6%), exercício da crítica (32,9%) e a democracia (29,3%). Os sinais em torno do conflito e fragmentada, como parte dos sintomas "normais" da escola são: uso discricionário da informação (26,8%); autoritarismo (12,2%), e as informações de bloqueio (6,1%). Liderança e links, a relação entre professores e seus respectivos diretores foi caracterizada globalmente como comunicação (53,7%) e de solidariedade (36,6%). No conflito institucional e sofrimento: Confrontation (31,7%), a indiferença (7,3%) e apatia (6,1%) em escolas D, B e F. Nas escolas A, B e C estilos de liderança diferentes foram encontrados entre que é o "interpessoal", que está associada a características tais como: flexível, negociador e pró-ativa. Em primeiro lugar entre a âncora psico-emocional da principal liderança nas escolas C e E, onde democráticos, flexíveis e atributos amorosos, entre outros, variou entre 50 e 70% das menções. Outro estilo de liderança detectado foi o político em seu aspecto "autoritário", em escolas F e D: com atributos como autoritário (com 57,9% e 64,3%, respectivamente) e zero (14,3% e 10,5%), em combinação com liderança tipo de antagonista.

Palavras-chave: micro escola, vida institucional, educacional sujeito-ator, de liderança.

Fecha recepción: Febrero 2016

Fecha aceptación: Julio 2016

Introducción

En México, el enfoque de políticas públicas que comprende una diversidad de autores, sobre todo norteamericanos, ha sido hegemónico en el análisis de políticas a nivel nacional (Aguilar, 2007). Desde ese encuadre teórico y metodológico ha prevalecido una visión que pone de relieve la dimensión instrumental y funcional de las políticas; de esa manera, las problemáticas relativas al conflicto y la subjetividad han sido poco atendidas.

Algunas investigaciones recientes han avanzado, al menos parcialmente, hacia esos ámbitos poco estudiados. Tal es el caso del análisis de políticas educativas recientes, como la denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, signada en 2008 por la Secretaría de Educación Pública [SEP] y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]), donde destacan enfoques como: el de las coaliciones promotoras de Sabatier y Weible (Flores y Mendoza, 2012), desde el cual se enfatiza la categoría de “creencias” como lo que moviliza la acción individual y colectiva, y una perspectiva teórico-conceptual que combina elementos del neoinstitucionalismo, de la teoría weberiana y neomarxista, para proponer conceptos estratégicos, como el de “camarillas” planteado por Ornelas (2012), para analizar el caso mexicano.

En dicho escenario nos reconocemos en los señalamientos de destacados especialistas en el Sistema Educativo Nacional, como el citado Ornelas (2010, 2012, 2013), quien afirma que:

Los análisis en su mayoría sobre la política educativa en México, en especial los de estudiosos nacionales, no se refieren a la idea de conflicto, sino casi siempre a las estrategias y planes de gobierno, a los cuales critican o reconocen sus avances. Escasean los trabajos que delimiten los conceptos y las aristas principales para el análisis del poder político y la educación (Ornelas, 2010, p. 279).

Nuestra propuesta es estudiar la educación desde el punto de vista del poder, en especial el conflicto, los antagonismos y la constitución identitaria, para aproximarnos a los mecanismos de la política educativa. También nos parece de amplia relevancia incorporar indicios en torno a la dinámica psico-afectiva que se gesta al interior de la escuela y que atraviesa las relaciones de poder que se producen en ella.

Nuestro interés en el estudio de la política educativa está centrado en conocer cómo los docentes (profesores de primaria) resignifican las acciones de política. Este artículo presenta

parte de los resultados de una investigación más amplia: Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE Investigación Promep/UPN (la cual contó con financiamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado –Promep- dependiente del Ministerio de Educación: Secretaría de Educación Pública). El objetivo general fue aproximarnos a los procesos de resignificación y otorgamiento de sentido de algunas de las disposiciones de la citada Alianza por la Calidad de la Educación.

En esta ocasión, nos interesamos en problematizar la vida institucional de la escuela primaria como espacio micropolítico y existencial, desde la configuración de sus actores protagónicos: los profesores. Retomamos la noción de “resignificación” del análisis de discurso de Laclau y Mouffe y la consideramos central en el enfoque teórico que planteamos para el estudio de la relación entre política e identidades educativas, fundamentalmente porque enfatiza el juego entre lo político y la política (*cf.* Fuentes y Cruz, 2010). Desde nuestra lectura, además, movilizamos dicha categoría para pensar la reelaboración significativa que los sujetos y actores educativos elaboran de los mandatos institucionales y su puesta en marcha dentro del marco de un denso tejido de relaciones políticas y psico-afectivas. Partimos de reconocer que toda política de cambio implica necesariamente reacomodos en el escenario educativo que van desde la aceptación y conformidad hasta el rechazo y el conflicto, por parte de los profesores, de nuevas disposiciones en las que subyacen *orientaciones identitarias* (Fuentes, 2010), que establecen un determinado ideal de ser docente. En suma, los “nuevos” comportamientos de los docentes ante una “nueva” acción de política, provocan ajustes y, en ocasiones, cambios radicales a la identidad de los sujetos (profesores).

MÉTODO

Coordenadas de construcción del objeto de estudio

En el plano onto-epistémico adoptamos una *lógica discursiva* (Fuentes, 2008), derivada del análisis de discurso de Laclau, desde la tensión positividad-negatividad, es decir, desde una mirada que reconoce la contingencia como condición constitutiva del devenir histórico y, por lo tanto, que asume lo incompleto de éste y de las tentativas de interpretación-explicación de un determinado objeto de estudio. Desde dicho emplazamiento, proponemos una lectura cualitativa para la cual adoptamos como entramado teórico-conceptual algunas categorías del análisis de discurso (Laclau), del análisis institucional (Käes) y de la micropolítica escolar (Ball). El Análisis

Político de Discurso (APD) se interesa por la dimensión política en la significación, es decir, en las acciones involucradas en la fijación parcial de los significados de las palabras, actos, instituciones, programas y cualquier portavoz de significación. Este enfoque fue desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, y dado a conocer con la obra *Hegemonía y Estrategia Socialista* en los años ochenta. En la investigación educativa en México y América Latina, Rosa Nidia Buenfil retomó dicho enfoque y desarrolló una perspectiva particular en el terreno educativo (cf. 1994, 2004). El Análisis Institucional (AI) se distingue por concebir a la institución educativa como un ámbito de anclaje identitario, el cual opera a través de una constante relación entre lo manifiesto-explicito-consciente y lo latente-implícito-inconsciente. Dicha perspectiva tiene como representante a René Käs y en el ámbito grupal a Didier Anzieu, aunque también en esa línea de pensamiento el trabajo de Enriquez nos resultó altamente productivo. En México y Argentina sobresalen los trabajos de Eduardo Remedi y Lidia Fernández. La micropolítica estudia los intereses y preocupaciones de los actores educativos (profesores) y los problemas a los que se enfrentan las escuelas ante el cambio, y sobre todo destaca la cuestión del poder. Uno de los representantes más sobresalientes de este enfoque ha sido Stephen Ball, cuya mirada ha impactado en diversas latitudes.

Así, planteamos que las instituciones sociales, como la educativa, no son espacios neutros ni meramente funcionales; sino que en estas se construyen relaciones de poder y afectivas, las cuales generan de manera cotidiana el acontecer escolar en el que los sujetos (docentes y directores) viven (aula y escuela), lo que influye sus formas de ser y estar institucional. Concebimos el espacio escolar como un espacio institucional de existencia, donde los sujetos no solo habitan la institución y generan una determinada dinámica de poder, sino además construyen ésta como un ámbito existencial en el que “viven, sufren y gozan” (Enríquez, 1989). De esta manera, su elaboración imaginaria está atravesada por una dimensión política y psicosocial que supone diversas formas de anclaje subjetivo.

Por lo anterior, también la categoría de “institución de existencia” propuesta por Enríquez (1989, p. 84) es productiva: “Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas”; desde esa perspectiva una determinada dinámica escolar al interior de la institución educativa y, particularmente, de las relaciones de poder, es explorada a partir de la trama de vínculos que los sujetos y actores educativos desarrollan.

En ese terreno de análisis, la cuestión del poder es concebida desde otro lugar; dicho *locus* es el relativo a un sujeto no sólo racional y consciente, sino además tocado por las pasiones, los afectos y el inconsciente. La recuperación del análisis institucional de Käs, para el estudio de la escuela contemporánea, ha tenido un importante desarrollo en la investigación educativa en México (Remedi, 1997, 2004, 2015; Landesmann, 2006; Fuentes, 2008) y Argentina (Fernández, 2009; Butelman, 1996); una de las tesis más importantes es la de que los sujetos se embarcan en el proyecto institucional de la escuela a partir de una relación dual entre gratificación y sufrimiento. Asumir el mandato educativo trae consigo una promesa de reconocimiento social, de respeto, de prestigio, en fin, de una mirada social desde la cual el sujeto se concibe como digno de amor (Žižek, 1992); al mismo tiempo, dicha cuota de gratificación también exige un sacrificio que puede implicar diversas dosis de sufrimiento (quedarse más tiempo en la escuela, poner dinero de la propia bolsa para solventar alguna carencia, pagar cursos en la perspectiva de poder fortalecer la tarea docente, etcétera).

Categorías de análisis

Las categorías analíticas que establecimos como ordenadoras para construir los datos fueron: a) elaboración imaginaria de la escuela (imagen); b) relaciones entre pares (profesores) y; c) liderazgo del director y vínculos con los profesores.

Estrategia metodológica

El enfoque metodológico utilizado fue de carácter cualitativo-cuantitativo. Si bien recurrimos al desarrollo de una base de datos generada a partir del procesamiento de cuestionarios, el criterio cualitativo fungió como elemento ordenador de la información producida a partir de una serie de categorizaciones

Al tener como perspectiva la reconstrucción de los sentidos elaborados por profesores de escuelas primarias, pretendimos acceder a sus universos de significación o a la definición de indicios acerca de éstos, a través de la producción de significados colectivos y singulares resultantes de dinámicas cotidianas. Vale la pena precisar que si bien la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), representaba el referente de política más cercano en el momento de la investigación, en este trabajo lo que nos interesó destacar no fue una conexión directa con aquella, sino mostrar las posibilidades analíticas del enfoque teórico-metodológico utilizado.

Establecimos una muestra intencionada (de acuerdo con la búsqueda establecida por las categorías analíticas antes apuntadas), conformada por 82 profesores, adscritos a escuelas primarias, tres de jornada ampliada y tres de tiempo completo; todas ubicadas en la Delegación Coyoacán en la Ciudad de México. La Ciudad de México, hasta hace poco Distrito Federal, está dividida en 16 delegaciones. En la delegación Coyoacán se ubican las seis escuelas de esta investigación. En el período considerado, 2011-2013, esta delegación contaba con alrededor de 620 416 habitantes en 2010, que representaban al 7.0 % de la población de la entidad. Había 89 hombres por cada 100 mujeres. La mitad de la población tenía 34 años o menos. Por cada 100 personas en edad productiva (15 a 64 años) había 41 en edad de dependencia (menores de 15 años o mayores de 64 años). De cada 100 personas de 15 años y más, 39 contaban con algún grado aprobado en educación superior. De cada 100 personas entre 15 y 24 años, 99 sabían leer y escribir un recado y de cada 100 personas entre 6 y 11 años, 97 asistían a la escuela (INEGI. Panorama Sociodemográfico del Distrito Federal 2011, pp. 16 y 17).

El Programa Escuelas de Jornada Ampliada fue diseñado y puesto en operación en el ciclo escolar 2009/2010 en el entonces Distrito Federal, ahora Ciudad de México, por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Según esta instancia su objetivo consiste en “mejorar y reforzar los aprendizajes de los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria en el Distrito Federal, a través de la ampliación de la jornada escolar en planteles educativos sin turno vespertino” (Consultado el 28 de junio, 2016: http://www.usp.funcionpublica.gob.mx/doctosecco/otras/65_AFSEDF_Ramiro_Alvarez.pdf).

Construcción de datos: estrategia de generación y procesamiento

La generación de datos estuvo organizada a partir de tres estrategias: a) revisión y análisis de documentos oficiales (Escuelas de Tiempo Completo, de Jornada Ampliada, entre otros); b) revisión y estudio de literatura especializada sobre política educativa contemporánea y, c) aplicación de una encuesta.

Para esta última estrategia diseñamos y utilizamos un cuestionario de tipo semiabierto. Las preguntas consideradas fueron las siguientes: ¿qué imagen y relaciones tiene la escuela con la comunidad (colonia, barrio) donde está ubicada?, ¿cómo caracterizaría la relación entre sus pares?, ¿qué tipo de relaciones se producen entre los profesores y el director(a)?, ¿qué tipo de liderazgo considera que ejerce el director(a) de su escuela? Una vez aplicado y producida la

información base, se elaboró una base de datos con ayuda del software SPSS (tarea que involucró la integración de un grupo de estudiantes que, previa capacitación [y formación teórica en el Seminario Permanente Política Educativa: Discurso Actualizado en Identidades Profesionales y Actores, con sede en la UPN Ajusco, bajo la coordinación de la Dra. en C. Silvia Fuentes Amaya], conformó el equipo de auxiliares de investigación que participó a lo largo del proceso de sistematización de datos), proceso que culminó con el desarrollo de una tarea de integración analítica más fina entre el referente teórico-conceptual y el empírico.

RESULTADOS

Resignificación, micropolítica y vida institucional

La dinámica escolar se construye a través de múltiples relaciones sociales y políticas en las que circula el poder. A través del cuestionario obtuvimos indicios acerca de la micropolítica escolar y de la dinámica institucional que caracterizan a las seis escuelas consideradas. Ubicamos diversos ámbitos que atraviesan el acontecer escolar de las escuelas referidas: a) imagen de la escuela, b) relaciones entre pares (profesores) y, c) el vínculo entre el director y los docentes, mediado por un determinado estilo de liderazgo.

Resulta conveniente remitirse al rol que desempeña el director como centro de la micropolítica, ya que “las luchas por el poder en forma de autoridad o influencia, la formación de grupos y coaliciones para conseguirlo o defenderse de él y el conflicto, son señal de vitalidad y participación democrática” (Ball, 1989, p. 10):

Se supone que el director mantiene una autoridad absoluta en su organización. Esta es una simplificación engañosa. Sea cual fuere el alcance o los límites del poder de los directores, su tarea organizativa puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico. El director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración) (Ball, 1989, p. 93).

En ese contexto, ¿qué dinámica institucional atraviesa las relaciones entre los docentes y de estos con el director? En un plano general —tomando en cuenta las seis escuelas—, se observan rasgos de vitalidad y participación democrática, como lo muestran las primeras seis

posiciones en la tabla número 1. Características de la dinámica institucional. Aunque ello no excluye que también aparecen atributos que obstaculizan, al menos parcialmente, la integración en las escuelas consideradas, como uso discrecional de la información, presente en 26.8 % (22); autoritarismo que suma 12.2 % (10) y, bloqueo de la información con 6.1 % (5).

Es importante precisar, que el diseño del cuestionario de carácter semiabierto, ofreció la posibilidad de que los profesores encuestados eligieran más de un atributo en cada pregunta; por lo tanto, en todos los cuadros que presentamos, la suma de frecuencias y porcentual obedecen a ese criterio y no a una sumatoria del 100 %.

Tabla 1. Características de la dinámica institucional

Características	Porcentaje	Frecuencia
Participación	61	50
Compromiso	45.1	37
Solidaridad	36.6	30
Ejercicio de la crítica	32.9	27
Democracia	29.3	24
Socialización de la información	26.8	22
Uso discrecional de la información	26.8	22
Ética	23.2	19
Autoritarismo	12.2	10
Apatía	7.3	6
Bloqueo de la información	6.1	5
Uso limitado de información	6.1	5
Otros	1.2	1

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

La escuela: representación imaginaria y poder

En cuanto a la imagen de la escuela y sus posibles implicaciones en la trama de poder de las seis escuelas consideradas, en adelante: A, B, C, D, E y F, los profesores encuestados resignificaron la imagen de sus respectivas escuelas con atributos predominantemente positivos (tabla 2a) principalmente en A, B y C. En el caso de la escuela D, si bien también fueron mencionados atributos negativos, el que recibió el mayor índice porcentual fue positivo. Como contraparte, en las escuelas E y F, los profesores encuestados no plantearon rasgos positivos de sus respectivas escuelas sino en un bajo porcentaje, e inclusive éstos no fueron incluidos:

Tabla 2a. Imagen de la escuela

Escuela	Rasgos	Porcentaje
A	De prestigio	71 %
	De calidad	65 %
	Activa	41 %
B	De prestigio	92.9 %
	Organizada	71.4 %
	Activa	64.3 %
C	De prestigio	70 %
	De calidad	70 %
	Colaborativa	70 %
D	De calidad	68 %
	De prestigio	47 %
	Colaborativa	21 %
E	De calidad	0 %
	De prestigio	0 %
	Colaborativa	30 %
F	De calidad	0 %
	De prestigio	7 %
	Colaborativa	14 %

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Con respecto al señalamiento de atributos negativos en la imagen de la escuela: conflictiva, problemática y aislada, desde la significación rastreada no tiene un lugar representativo en las tres primeras escuelas, e incluso ni siquiera fue considerado (como en la escuela B y C) o tuvo un porcentaje muy menor (escuela A) o, como en el caso de la escuela D, un menor porcentaje que los primeros.

Predomina una imagen positiva de la escuela en la elaboración que hacen los profesores (escuelas A, B, C y parcialmente D). Son poco significativas las menciones que nos permitan entrever la formación de grupos antagónicos, aunque también puede ser que las pocas negativas registradas en el caso de estas escuelas muestren casos de exclusión de profesores. A reserva de ello, parece predominar el consenso. En otro registro, el relativo a la dinámica psico-afectiva, el anterior escenario involucra el énfasis en una construcción imaginaria sobre la base de un ideal institucional de plenitud (“todo funciona bien”), el cual configura al espacio institucional como un territorio que se cierra sobre sí mismo, frente a la posible amenaza del exterior. En el caso de

las escuelas señaladas, el vínculo con la comunidad aparece como elemento estratégico al respecto, cuya exploración puntual constituye una tarea pendiente.

En las escuelas restantes: D, E y F (los profesores de las escuelas E y F, consideraron atributos adicionales a los mencionados por los docentes de las otras cuatro escuelas), la elaboración discursiva de la imagen por parte de los docentes encuestados tiende a demeritarse; mientras que, como se señaló más arriba, dichas consideraciones en los planteles A, B, y C alcanzan porcentajes bajos o inexistentes, como puede advertirse en la tabla 2b Imagen de la escuela:

Tabla No. 2b. Imagen de la escuela

Escuela	Rasgos	Porcentaje
A	Conflictiva	29 %
	Problemática	12 %
B	Conflictiva	0 %
	Problemática	0 %
C	Conflictiva	0 %
	Problemática	0 %
D	Conflictiva	53 %
	Problemática	37 %
E	Problemática	40 %
	De inseguridad	30 %
	Conflictiva	20 %
F	Conflictiva	28 %
	Desorganizada	28 %
	De inseguridad	28 %

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

En tal escenario, la escuela D muestra en cambio un porcentaje considerable de “autoritarismo” con 37 %; en tanto que en las escuelas más conflictivas el “uso discrecional de la información” alcanzó porcentajes bastante altos: 70 % en el caso de la escuela E y 50 % en la F. Estos son indicios de que son escuelas activas, aunque sin armonía, divididas en grupos antagónicos.

Relación entre pares

La relación entre pares, rastreada a partir de la pregunta: ¿cómo caracterizaría la relación entre sus pares?, constituyó el vínculo que menos presenta aspectos negativos, e incluso en las escuelas más conflictivas se atenúa bastante, situación que nos hace pensar que el conflicto se ubica precisamente en el tipo de liderazgo que establece el director.

Así, en la escuela A el estilo del liderazgo que manifiestan del director (interpersonal, ver *infra.* apartado *Relaciones director-docentes: liderazgo y vínculos*) es consecuente con la relación entre pares que tiene un porcentaje menor al 50 %; situación que parece responder a la mediación constante del director en la formación de relaciones entre los docentes. En la escuela D en general las relaciones entre pares parecen tersas, aunque destacan los elementos dinámicos: participativa, activa, como muestra la tabla 3a:

Tabla 3a Relación entre pares

Escuelas	Rasgos	Porcentaje
A	Participativa y colaborativa	47 %
D	Participativa	42 %
	Activa	37 %

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

La escuela C se percibe como participativa y organizada; en el caso de la escuela B, parece que la plantilla docente ha convivido por varios años en el plantel: 36 % de los docentes tiene de 26 a 30 años de servicio, 29 % de 11 a 15, 14 % de 16 a 20, 14 % de 1 a 10 años y un caso (7 %) tiene más de 31 años de servicio, (Fuente: “Datos sociodemográficos” en, CA PEDIP [2011-2013] Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE Investigación Promep/UPN), por lo que han mantenido aspectos positivos en su relación. Por otro lado, la escuela E reporta participación y colaboración especialmente entre pares, y la escuela F también señala aspectos positivos. Aquí no aparece ningún tipo de conflicto (tabla 3b Relación entre pares).

Tabla No. 3b Relación entre pares

Escuelas	Rasgos	Porcentaje
C	Participativa	85 %
	Organizada	30 %
B	Colaborativa	78 %
	Participativa	71 %
E	Participativa	90 %
	Colaborativa	80 %
F	Colaborativa	64 %

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Relaciones director-docentes: liderazgo y vínculos

La relación entre profesores y director es de comunicación y solidaridad en la mayoría de las respuestas de los profesores. Esto se debe a que muchas veces el conflicto o la confrontación, aparecen solo de forma esporádica en las escuelas, y lo que prevalece son rutinas que cada profesor y director deben cumplir (Ball, 1989).

En la relación de los docentes de cada una de las seis escuelas con sus respectivos directores, se observa una tendencia general a significar dicha relación con el predominio de atributos positivos: comunicación (53.7 %); solidaridad (36.6 %), entre otros; mientras que los rasgos de carácter cuestionable o negativos fueron señalados por los encuestados en menor porcentaje: confrontación (31.7 %); indiferencia (7.3 %), entre otros, como puede observarse en la tabla 4:

Tabla 4. Relación docentes-director

Rasgos	Porcentaje	Frecuencias
Comunicación	53.7	44
Solidaridad	36.6	30
Confrontación	31.7	26
Liderazgo	26.8	22
Empatía	22	18
Democrática	22	18
Indiferencia	7.3	6
Competencia	7.3	6
Apatía	6.1	5

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

En la dinámica institucional por escuela hay una disputa latente con el director, ahí sobresalen las escuelas: D con 57.9 %, la B con 50 % y F con 50 %, las cuales mencionan la confrontación como rasgo sobresaliente en su vínculo con el director.

El liderazgo (según Ball, 1989, los tres estilos principales son el interpersonal, el administrativo y el político; este último se subdivide en dos variantes, el antagonista y el autoritario) del director que se reporta en las escuelas A y B, aporta indicios de una relación de estilo interpersonal con los profesores que participan en la institución: flexible, negociador y propositivo (tabla 5 Liderazgo del Director por escuela), logrando con ello un clima organizacional estable. De manera similar, aunque en un grado mayor, en cuanto al nivel de consenso en la dinámica institucional que parece existir en las escuelas C y E, el liderazgo atribuido al director fue caracterizado como positivo, destacando atributos como: flexible, afectuoso, democrático y carismático, entre otros (tabla 5):

Tabla 5. Liderazgo del Director por Escuela

Rasgos o atributos																		
E S C U E L A	D E M O C R Á T I C O	F L E X I B L E	N E G O C I A D O R	A F E C T U O S O	N U T R I C I O	P R O G R E S I S T A	I D E A L I S T A	P R A G M Á T I C O	G E N E R O S I T I V O	P R O P O S I T I V O	A F E C T U O S O	A P Á T I C O	C O N C I L I A D O R	F A C I L I T A D O R	F R Á G I L	P L A N I F I C A D O R	A S E R T I V O	C A R I S M Á T I C O
Distribución porcentual %																		
A	32	65	47	12	6	6	6	6	18	18	29	0	12	18	0	12	18	24
B	7.1	42.9	28.6	21.4	0	14.3	7.1	7.1	21.4	50	21.4	0	28.6	7.1	0	35.7	7.1	0
C	60	60	15	0	0	15	0	0	15	40	60	0	40	60	0	60	40	15
D	15.8	5.3	5.3	57.9	10.5	0	10.5	10.5	21.1	26.3	0	10.5	10.5	21.1	5.3	15.8	5.3	0
E	50	70	20	0	0	10	0	10	10	40	60	0	40	30	10	20	20	30
F	7.1	14.3	7.1	64.3	14.3	7.1	7.1	0	14.3	14.3	0	14.3	7.1	7.1	0	0	7.1	0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

La constitución del liderazgo en la escuela involucra una investidura institucional que rebasa el ámbito meramente consciente y racional, para también sostenerse en el terreno del inconsciente y de los afectos (como se observa en especial en las escuelas C y E). El espacio del líder es mediado por un complejo proceso de idealización, en el cual se produce una convergencia entre los llamados “ideales del yo”, relación que opera no solamente con relación al líder sino entre quienes lo reconocen como tal. En el plano psico-afectivo, el lugar del líder, que según los mandatos de la política educativa actual sería ocupado por el director de la escuela, involucra pensar el *locus* del poder, como procesado a partir de una relación bipolar que supone la dispensa de amor (por ejemplo, reconocimiento, respeto, consideración) por un lado, y castigo (por ejemplo, horarios, actividades, comisiones) por el otro.

Con respecto a las escuelas F y D, los docentes significaron de forma crítica el liderazgo del director, atribuyéndole rasgos como: autoritario y nulo, los cuales en el resto de las escuelas tuvieron bajos porcentajes (A y B) o no fueron mencionados como en el caso de las escuelas C y E (tabla 5a). Dicho escenario se empata con el énfasis otorgado a la confrontación en esas escuelas (F y D), para caracterizar la relación entre pares en esos planteles. Según Ball, en el centro del modo autoritario, en contraste con el antagonico, hay una evidente adhesión al *statu quo*, a la defensa, casi a toda costa, de las políticas y procedimientos establecidos de la institución (1989, p. 120). Dicha consideración parece útil cuando ubicamos que en las ya citadas escuelas D y F, los docentes además de enfatizar el rasgo de autoritario para significar el liderazgo del director, en ambos casos los atributos de afectuoso y carismático no tuvieron una sola mención por parte de los profesores de sendos planteles.

En suma, consideramos que la atribución de determinada significación al liderazgo de los directores de las seis escuelas investigadas, por parte de los respectivos profesores, constituye una vía analítica productiva para problematizar la dinámica escolar cotidiana desde las relaciones de poder implicadas, así como a partir de la trama afectiva existente.

DISCUSIÓN

El estudio y debate de las políticas educativas en América Latina ha transitado por diversos enfoques teórico-metodológicos, según un balance contemporáneo en el que se tomaron en cuenta investigaciones de Argentina, Brasil, México, Chile, Colombia y Venezuela (Tello y Mainardes, 2012). Así, se distinguen tres grandes perspectivas de análisis: neo-marxismo,

pluralismo y pos-estructuralismo, las cuales a su vez involucran una diversidad de enfoques particulares vinculados a lo que Tello y Mainardes plantean como “Investigador-Antecedente”, “Investigador-Referente” y “Otros investigadores”, en el ejercicio analítico que realizan para establecer coordenadas generales en cuanto a la presencia o no de elaboraciones epistémicas, e inclusive onto-epistémicas, que sustenten las perspectivas de análisis de políticas educativas en la región latinoamericana (Tello, 2012). Por ejemplo, desde la perspectiva neo-marxista refieren desde Altusser y Bowles y Gintis hasta Apple y Bates, entre otros; del pluralismo destacan a Cochran y Muller, pasando por Paulston hasta Ruitenberg y Fischman, así como algunos otros; finalmente del pos-estructuralismo, sitúan desde Taylor, Ball hasta Popkewitz, entre algunos más (Tello y Mainardes, 2012).

En ese contexto de discusión, compartimos con Tello y Mainardes la idea de la escasez, cuando no ausencia total de una reflexión ontológica y epistemológica, como base de una determinada analítica de política educativa. En ese tenor, consideramos que la escuela de políticas públicas, hegemónica en México y América Latina, también adolece de la referida elaboración onto-epistémica. (Fuentes y Cruz, 2010). Así, nos inscribimos en el debate con el desarrollo de un enfoque teórico-metodológico que parte de una puntual reflexión onto-epistémica, para situarse como una perspectiva de frontera con relación a la tradición positivista. Dicho plano de reflexión nos resulta fundamental para inscribirnos en un terreno constructivista que se nutre de una ontología que articula positividad y negatividad, de tal suerte que sin renunciar a la idea de producir conocimientos en el análisis de políticas, reconocemos el carácter convencional de estos. Al respecto, coincidimos con Bloor (1983), “quien inspirándose en el segundo Wittgenstein, pretende desarrollar una teoría de la ciencia según la cual la racionalidad, la objetividad y la verdad no dejan de ser unas normas socioculturales, unas convenciones adoptadas e impuestas por unos grupos concretos” (Fernández, 2004, p. 172), a partir de determinados contextos académicos y ético-políticos de desarrollo. Otro aspecto que nos parece relevante y que nos posibilita un espacio de discusión que pensamos productivo, es la propuesta de una articulación de dos perspectivas: el análisis político de discurso y el análisis institucional, como lógica para problematizar la micropolítica escolar y la vida institucional (Introducción). Dicha mirada, nos posiciona en la discusión sobre el lugar de los sujetos y actores de la política, concebidos como entes no solo portadores de una subjetividad racional, sino también como generadores de afectos y vínculos más allá de una conciencia plena. En ese contexto, planteamos

que el análisis de políticas, particularmente las educativas, no puede dejar de lado, una visión más compleja del lugar de sus sujetos y actores, en la posibilidad de problematizar desde el diseño, hasta la implementación y evaluación de los alcances, limitaciones y trascendencia de un determinado programa.

CONCLUSIONES

A través de la investigación pudimos establecer indicios acerca de la micropolítica escolar y la dinámica institucional que caracterizan a las seis escuelas consideradas. La exploración consideró dos ámbitos: a) la formación de grupos y las relaciones (de tensión, conflicto, empatía) que establecen los docentes entre sí; y b) el vínculo entre el director y los docentes, mediado por un determinado estilo de liderazgo.

Liderazgo y hegemonía

La trascendencia del estilo de liderazgo del director en las escuelas primarias exploradas fue constatada en la investigación, tanto en la dinámica institucional en general, como en la caracterización que los profesores encuestados hicieron de los vínculos entre sí y con el director. En ese sentido, coincidimos con Ball en la centralidad del papel del director: “El director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración) (1989, p. 93).

En general, podemos señalar que los seis directores de las respectivas escuelas en estudio ejercen un liderazgo que ha logrado desarrollar un relativo equilibrio entre la dominación y el consenso, en la medida en que, según los datos producidos, prevalecen los rasgos de vitalidad y participación democrática en la dinámica institucional. Fue posible rastrear este escenario a partir de los atributos de: participación (61 %), compromiso (45.1 %), solidaridad (36.6 %), ejercicio de la crítica (32.9 %) y democracia (29.3 %). Hay que recordar que el cuestionario incluyó la posibilidad de que los profesores encuestados eligieran más de un atributo en cada pregunta; por lo tanto, la suma de frecuencias y porcentual, en los datos reportados, obedece a ese criterio y no a una sumatoria del 100 %.

Ahora bien, dicho ambiente escolar también contempla de forma latente el conflicto y la fragmentación como parte de la sintomatología “normal” de la escuela. Todo discurso y dinámica institucional involucra la presencia de fisuras o quiebres, en la medida en que la dominación

nunca es total, puesto que el juego entre la política y lo político supone la contingencia y, en ese sentido, va más allá de una lógica meramente necesaria (Laclau y Mouffe, 1987). Asimismo, desde una óptica institucional, la presencia de patologías institucionales en la escuela, son parte de la vida cotidiana de los sujetos, ya que estos “existen” al interior de esta, a través de un complejo juego de proyecciones e introyecciones (Remedi, 2004). Al respecto, fueron destacados una serie de rasgos que obstaculizan, al menos parcialmente, la integración y cohesión en las escuelas exploradas, tales como el uso discrecional de la información (26.8 %); el autoritarismo (12.2 %) y el bloqueo de la información (6.1 %).

Imagen y poder

La elaboración de una determinada imagen de la escuela constituye un proceso relevante, en lo que respecta al otorgamiento de un determinado sentido de la vida escolar y de los vínculos políticos y afectivos de los sujetos y actores educativos. Aspectos que cobran especial relevancia cuando se quiere indagar el posible impacto y los límites de un determinado programa de política. En cuanto a las seis escuelas consideradas (A, B, C, D, E y F), en coherencia con los rasgos atribuidos a la dinámica institucional, los profesores encuestados atribuyeron a sus respectivas escuelas una imagen predominantemente positiva, considerando que, en conjunto, destacaron una serie de rasgos deseables: de prestigio (48.8 %), de calidad (45.1 %), activa (35.4 %), organizada (34.1 %).

Sin embargo, la vida institucional, como hemos señalado, no está exenta de fisuras (condición, por cierto, necesaria hasta cierto punto para mantener la integración y la fluidez democrática). En las escuelas indagadas, tales quiebres o fisuras estuvieron presentes de forma atemperada en la escuela D y, exacerbada en la E y la F. En estas últimas, tales indicios pueden situarse a partir de los siguientes rasgos: problemática (E: 40 %), de inseguridad (E: 30 % y F: 28%), conflictiva (E: 20 % y F: 28 %) y desorganizada (F: 28 %).

Desde el plano de la dinámica psico-afectiva, que es posible reconstruir a partir de las caracterizaciones previas, la tendencia general en las seis escuelas exploradas apunta a la existencia de elaboraciones imaginarias que configuran un ideal institucional de plenitud (tenemos diferencias, pero todo funciona bien). En ese orden de ideas, es posible especular sobre la preeminencia del *contrato narcisista* (nos vemos bien, hacemos bien nuestro trabajo), en articulación con el *pacto de denegación* (nuestras diferencias quizá existen, pero no rompen la

unidad). Las categorías de: “contrato narcisista” y “pacto de denegación”, provienen del análisis institucional (Käes), y operan de forma complementaria. El contrato narcisista involucra una apuesta del sujeto institucional en la que afronta un determinado sacrificio (tomar más cursos, quedarse más tiempo en la escuela, participar en eventos escolares, etcétera), el cual se ve recompensado por una determinada cuota de amor que la mirada del Otro y otros le devuelven: ser docente profesional, formar parte de un proyecto académico relevante, constituir a la escuela como de calidad, entre otros. En paralelo, dicho “acuerdo” consciente-inconsciente, se apoya en el pacto de denegación, el cual trae consigo un determinado nivel de “borramiento” de las diferencias, con la finalidad de llevar a cabo una meta común: somos diferentes, tenemos distintos puntos de vista, pero todos trabajamos por el bien de la escuela (Käes, 1989; Remedi, 2004, 2015).

Relación entre pares

En cuanto a la relación entre pares, según los 82 profesores considerados, fue caracterizada, básicamente con atributos positivos: colaborativa (62.2 %), participativa (56.1 %), activa (41.5 %), solidaria (37.8 %), organizada (32.9 %); mientras que los negativos: problemática (12.2 %), aislada (8.5 %), desorganizada (6.1 %), conflictiva (4.9 %) recibieron un bajo porcentaje, inclusive en las escuelas consideradas como conflictivas (E y F).

Al parecer, el conflicto se asocia en mayor medida con el tipo de liderazgo ejercido por el director.

En ese contexto, desde el ángulo de la relación entre pares se ratifica en el plano político, la prevalencia de la cohesión e integración, aunque estas no supongan, necesariamente, una relación armónica tanto entre los profesores como con la figura del director. Sin embargo, lo que sí involucra es una forma de asumir el mandato institucional, que apunta a la “funcionalidad” de la escuela. En ese contexto, la trama vincular que se deja vislumbrar, apunta a la existencia de distintos niveles de “sufrimiento institucional” (Käes, 1989) en las seis escuelas exploradas, siendo las E y F, donde este parece más acuciante; sin embargo, no llega a fracturar el orden institucional.

Relaciones director-docentes: liderazgo y vínculos

En las seis escuelas exploradas se encontraron indicios de una relación entre los docentes y sus respectivos directores, caracterizada globalmente como de comunicación (53.7 %) y de solidaridad (36.6 %). Así, parece que el afrontar la tarea institucional cotidiana opera como especie de imperativo funcional, que atraviesa los vínculos establecidos y privilegia la tarea educativa, por encima de los diferentes estilos de liderazgo presentes en las escuelas indagadas y los correspondientes vínculos y cuotas de conflicto existentes. Estos últimos se asocian a los atributos de: confrontación (31.7 %), indiferencia (7.3 %) y apatía (6.1 %), los cuales fueron destacados en las escuelas D, B y F.

Se encontraron distintos estilos de liderazgo: el “interpersonal” (escuelas A, B, C), asociado a rasgos como: flexible, negociador y propositivo (tabla 5 Liderazgo del Director por escuela), con algunos matices por escuela, en particular conviene destacar el anclaje psicoafectivo del liderazgo del director, en las escuelas C y E, donde los atributos de: democrático, flexible, afectuoso, facilitador, entre otros, oscilaron en 50 y 70 % de las menciones por parte de los grupos de docentes de dichas escuelas.

Otro estilo de liderazgo detectado fue el político en su vertiente “autoritaria”, en las escuelas F y D, cuyos docentes relevaron atributos como: autoritario (en orden del 57.9 % al 64.3%, respectivamente) y nulo (14.3 % y 10.5 %, respectivamente). Ese segundo rasgo solo fue señalado en las citadas escuelas F y D, consideración que permite abonar la argumentación sobre el estilo de liderazgo autoritario: “los autoritarios evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando” (Ball, 1989, p. 97). Ahora bien, también podríamos decir que se puede especular sobre una combinación de estilos (de hecho, nunca están presentes de forma “pura”) en las escuelas F y D, pues la caracterización de la relación entre pares, por sus respectivos docentes, relevó la idea de confrontación (conflictiva 53 % y 28 %, respectivamente). En ese sentido (aunque habría que explorar con mayor detenimiento), es posible pensar que los directores también experimentan un liderazgo de tipo antagonista: “Los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control”.

Puntos pendientes

En este trabajo se ofrece una lectura dual de la dinámica institucional de seis escuelas de la Delegación Coyoacán en la Ciudad de México. A partir de un enfoque político y psicosocial, se propone una analítica de la política educativa, que tiene como foco de estudio el lugar de sus sujetos y actores, en este caso 82 profesores de seis escuelas primarias.

Es importante destacar que quedan dos ámbitos de trabajo pendientes: 1) En un plano general: continuar el desarrollo y discusión de la analítica propuesta, para potenciar sus alcances, ubicando con puntualidad sus retos (entre ellos, la problematización de la dimensión subjetiva de la política) y posibilidades (enfatar el ámbito de los sujetos y actores, como lugar estratégico del diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas). Y 2) De forma particular, contextualizar la presencia y vínculo de la escuela primaria, en sus comunidades, a partir de las voces de los padres de familia.

Aproximarse la escuela y a quienes la habitan, desde su condición existencial, también obliga a pensar que, si bien no se puede vivir sin instituciones, al mismo tiempo las instituciones siempre tienen un aspecto “opresivo”. Es importante, reconocer estas “cualidades” de la institución para problematizar cómo se instituyen las estrategias de política educativa, porque en éstas subyace el fantasma de una idea de profesores que piensan y sienten lo mismo. Esta dimensión unificadora es un doble riesgo, primero porque no es cierta tal uniformidad y segundo porque cada uno de los profesores procede de trayectorias e historias diversas tanto escolares, familiares como políticas.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2007). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica escolar*. España: Paidós.
- Buenfil, R. N. (1997). “Education in a Post-modern Horizon: voices from Latin-America”. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 1, 1997.
- Bernal, J. L. (s/f) *La micropolítica un sentimiento*.
http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/01_Micropsenti.pdf
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: CINVESTAV – CONACYT.

- Butelman, I. (Comp.) (1996) *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, O. (2009). El contexto socio-político de la Alianza por la Calidad de la Educación. Algunas consideraciones. Conferencia 1º Foro Políticas y Reformas Educativas. Xalapa-México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen”, 11 febrero. http://www.benv.edu.mx/memorias/conferencia_ofelia_piedad.pdf
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Käes, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. (2004) “Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu”. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 17, 2004, pp. 169-193.
- Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, P.; Mendoza, D. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Gernika-UIA.
- Fuentes, S. (2014) “Identidades educativas. Entre la simulación y la decisión posible”. En: Jiménez, A.; A.M., Valle (2014) *Sociología y educación. Imaginar la Universidad*. Fes Acatlán/UNAM- Juan Pablos, pp.85-103.
- Fuentes, S.; Cruz, O. (Coords.) (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2010). “Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa”. En S. Fuentes y O. Cruz (Coords.). (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2008) *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- INEGI (2011). *Panorama Sociodemográfico del Distrito Federal 2011*, pp. 16 y 17. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/df/Panorama_DF.pdf
- Landesmann, M. (Coord.). (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos.
- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: R. Käes (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Remedi, E. (2015). "Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención educativa" (pp. 283-298). En: Treviño, E.; J., Carbajal (Coords.) (2015) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. México: PAPDI-Balam.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (25- 55). México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado. México: DIE- CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP- SNTE.
- Tello, C.; J., Mainardes (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, 2012, pp. 1-31.
- Tello, C. (2012). "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 53-68, jan./jun., 2012. DE: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.