



## ORIENTACIONES TEÓRICAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR A PARTIR DE LA COMPRESIÓN DE LAS VARIACIONES EN LAS DINÁMICAS DE FUERZA

**Luna Guzmán Alejandra**

Universidad Iberoamericana

alejandra.luna@ibero.mx

**Área temática:** A.10) Política y gestión de la educación.

**Línea temática:** Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas.

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

Esta ponencia tiene el objetivo de presentar las categorías teóricas que surgieron de una investigación que analizó la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). A partir de las teorías de la microfísica del poder de Foucault y la micropolítica de la escuela de Ball y colaboradores se identificaron las tensiones resultantes de la dinámica de poder entre control, intereses y conflicto alrededor de los CTE, así como la imposibilidad de usar las redes de política para comprender las fluctuaciones naturales en la fuerza relativa que ejerce cada uno de estos tres elementos en distintos momentos, circunstancias y contextos. Tras un proceso abductivo de análisis de datos, se obtuvieron seis categorías que se proponen como conceptos idóneos para reflejar dichas variaciones en la dinámica de fuerzas: *macro-cracia*, *micro-cracia*, *macro-intereses*, *micro-intereses*, *macro-dislocación* y *micro-dislocación*. Se aportan definiciones y ejemplos, se discuten sus diferencias con otros conceptos que parecerían similares, como autonomía, gobernabilidad o gobernanza, y se concluye con algunas propuestas para continuar con su estudio y uso en investigaciones futuras, pero, sobre todo, en los procesos de gestión escolar.

**Palabras clave:** gestión escolar, teoría política, consejos escolares, conflictos escolares, autogestión

## Introducción

En esta ponencia se presentan las categorías teóricas que surgieron en el proceso de una investigación que analizó la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Dicho análisis partió de las teorías de la microfísica del poder de Foucault (1992, 2002) y la micropolítica de la escuela de Ball y colaboradores (Ball 1994 y 2012; Ball, Maguire y Braun, 2017; Maguire, Braun y Ball, 2015, y Maguire y Ball, 1994) sobre política y micropolítica escolar. Con base en ello, se identificó que existen tensiones en la dinámica de poder entre control, intereses y conflicto alrededor de los CTE y que utilizar otras propuestas teóricas como las redes de política (*policy networks*) para comprender las fluctuaciones que tiene la fuerza relativa de cada uno de ellos es poco viable, puesto que las redes de política son estáticas.

Así, bajo el entendido de que el conflicto permea la vida escolar (Ball, 1994), tras el proceso de análisis de datos cualitativo (que se explicará en el desarrollo de esta ponencia), y si bien no era uno de los objetivos de la investigación, resultó evidente que era necesario contar con categorías que sí lograran responder qué fuerza relativa tiene cada uno de los elementos de esa dinámica de poder en las cambiantes circunstancias, contextos y momentos que cursa una escuela, con el fin de atenderlos como una variable y alcanzar así una gestión más pertinente.

Esta ponencia parte en un primer momento de la construcción teórica que dio cuenta de cómo se ponen en acto las políticas de autonomía de gestión escolar en los CTE y que, a su vez, son el sustento de las seis categorías intermedias que se proponen como orientaciones teóricas para apoyar la gestión escolar. En un segundo momento, se explica la metodología que se llevó a cabo en la investigación, ya que esto permitió que surgieran dichas categorías. Posteriormente, se plantean y definen: *macro-cracia*, *micro-cracia*, *macro-intereses*, *micro-intereses*, *macro-dislocación* y *micro-dislocación*, y se ofrecen algunos ejemplos tomados de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Por último, se discute su relevancia y algunas otras consideraciones, como la diferencia que guardan con relación a otros conceptos que pueden parecer similares, como autonomía, gobernabilidad o gobernanza, y se concluye con algunas propuestas que permitan desarrollarlas a mayor profundidad y utilizarlas en otras investigaciones a futuro, pero, en especial, en los procesos de gestión escolar.

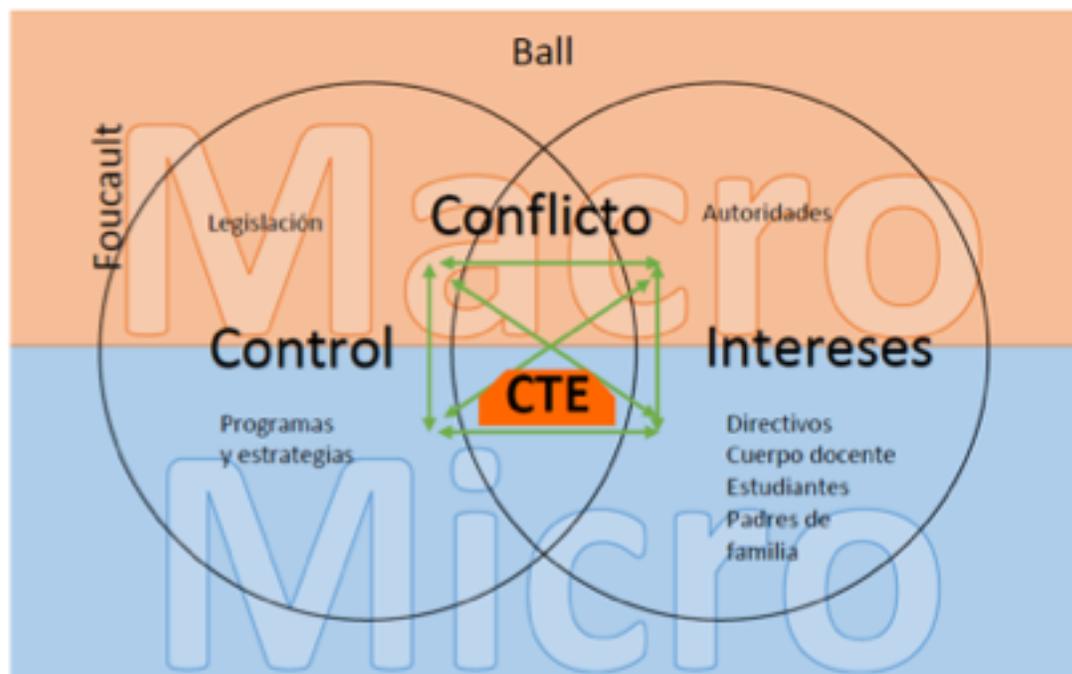
## Desarrollo

Para dar inicio a este apartado, es necesario explicar cómo se concibe la dinámica de fuerzas y el poder en la micropolítica de la escuela, con el CTE al centro, como un espacio donde se encuentran y entrelazan el control, los intereses y el conflicto (Ball, 1994 y 2012), es decir, donde se manifiestan las interacciones políticas al poner en acto las políticas educativas.

En este escenario, la política actúa como medio de coordinación entre las distintas fuerzas en juego. Ejerce control a nivel normativo, regulando las acciones de los actores involucrados (Foucault, 1992, 2002). Una reforma educativa, por ejemplo, ejerce control a nivel macro, mientras que sus líneas de acción se despliegan en el ámbito micro. Los actores, por su parte, se identifican con los intereses que ponen en juego. A nivel macro, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos son los encargados de velar por el cumplimiento de las normas y ejercer control. A nivel micro, el director de la escuela desempeña un papel central en la articulación entre los intereses macro y los del centro educativo. Su postura frente a la normativa y su capacidad de gestión escolar pueden influir en la resignificación de las políticas. Por otro lado, los docentes también tienen intereses propios y pueden adoptar roles de participación o inacción, aceptación o resistencia, en relación con las políticas y las acciones acordadas (Ball, Maguire y Braun, 2017).

En este sentido, es importante tomar en cuenta tanto las dinámicas formales como las informales. Aunque el CTE se concibe como un cuerpo colegiado formal, no puede separarse de las dinámicas informales que ocurren en la escuela, ya que éstas influyen en la puesta en acto de las políticas y en la interacción entre individuos y grupos. Asimismo, es indispensable estar consciente de que puede darse una simulación –o subtexto en términos de Ball (1994)– de la participación docente, si autoridades o docentes sólo fingen atender los reclamos y necesidades de la escuela o cumplir con las acciones acordadas en las reuniones colegiadas. Esto refleja con claridad que, como bien señala Ball (1994), el conflicto es inherente a cualquier centro educativo. A su vez, esto subraya la importancia de identificar los polos fuerza en esa dinámica de interacciones políticas, pues determinan el marco en el cual se habrá de llevar a cabo la gestión escolar (véase figura 1).

Figura 1. Construcción teórica de la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar en el marco del Consejo Técnico Escolar.

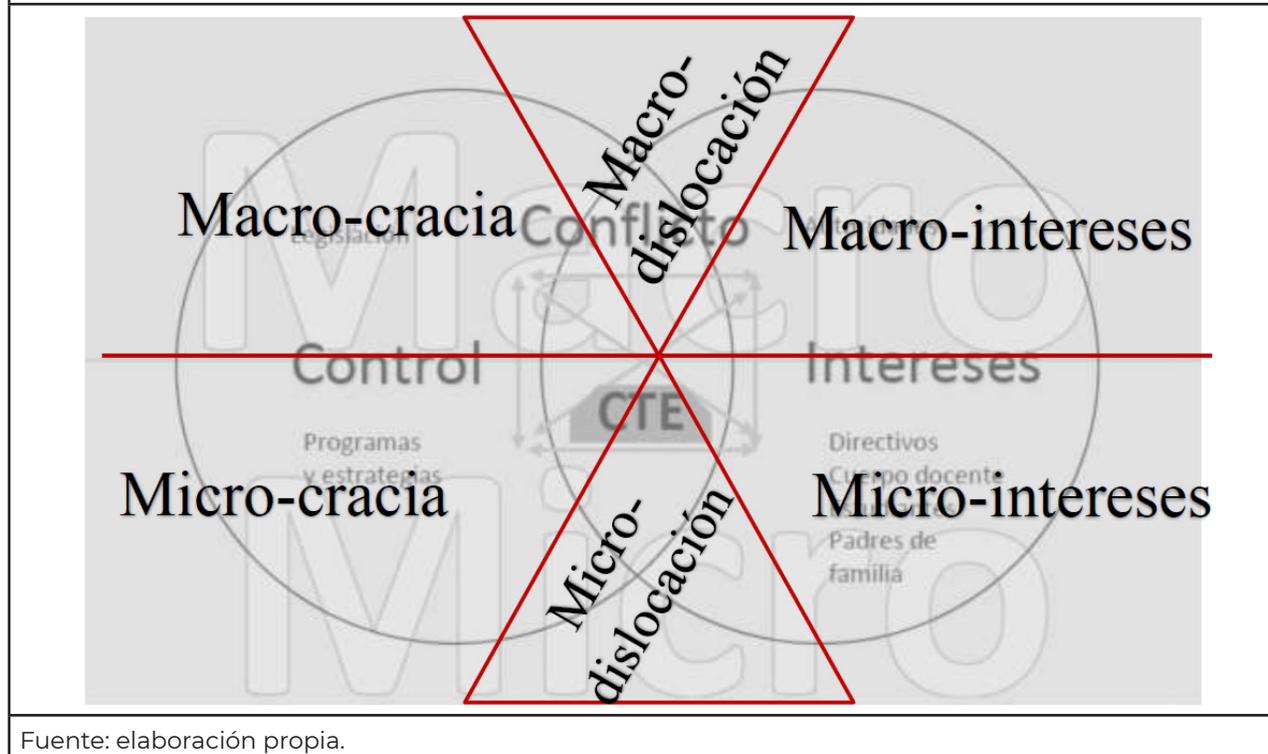


Fuente: elaboración propia.

Antes de exponer las categorías intermedias propuestas como orientaciones teóricas para la gestión escolar, se explica brevemente cómo fue el proceso mediante el cual se generaron. Por ser una investigación interesada en analizar un fenómeno complejo como las dinámicas entre los distintos actores que participan en el CTE y en un centro educativo, se siguió un enfoque cualitativo con base en la fenomenología interpretativa (Smith y Osborn, 2010) y con apoyo de las estrategias del Análisis Político del Discurso (APD) educativo (Buenfil, 2019; Laclau y Zac, 2002). Se llevaron a cabo 49 entrevistas, 15 semiestructuradas y 34 a profundidad, de entre 60 y 70 minutos cada una, a supervisores, directores, docentes, ATP y trabajadoras sociales. Para el análisis de los datos se siguió un proceso de abducción (Timmermans y Tavory, 2012), es decir, a partir de un proceso inductivo usando las categorías del marco teórico (control, intereses y conflicto) en el análisis de las entrevistas semiestructuradas, se siguió con un proceso deductivo en las categorías emergentes en la fase de entrevistas a profundidad.

A partir de ese ejercicio, se usó el esquema de la construcción teórica (figura 1) y se identificaron los puntos focales donde se coloca la mayor fuerza relativa. La nomenclatura se dio con base en el prefijo del nivel en el que se ejerce la mayor fuerza: macro o micro, y después, el sufijo *cracia* para los relativos al control; *intereses* para los mismos, y *dislocación* para los relacionados con el conflicto. Esto produjo las categorías intermedias *macro-cracia*, *micro-cracia*; *macro-intereses*, *micro-intereses*, y *macro-dislocación*, *micro-dislocación* (véase figura 2).

Figura 2. Fuerzas identificadas según el punto focal con mayor posicionamiento al poner en acto políticas de autonomía de gestión escolar en el marco del Consejo Técnico Escolar.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se explica cada una de ellas:

**Macro-cracia.** Se refiere a situaciones en las que el control y la legislación predominan en el ámbito educativo a nivel macro, sin tener en cuenta las particularidades de cada contexto escolar. Existe una clara separación política entre los niveles macro y micro, y las políticas y lineamientos se perciben como mecanismos de control alejados de la realidad escolar y de los intereses de los estudiantes y otros actores educativos. En este contexto, se observa un liderazgo autoritario y burocrático, y las funciones del CTE se limitan a aspectos organizativos y administrativos: “los lineamientos nos generalizan cómo debemos enseñar a todo tipo de niños sin importar el contexto donde se desarrollen” (Mtra. Lizette, 23/07/2020). En estas circunstancias, se propician las expresiones de resistencia, ya sean pasivas o activas: “Y sí, muchos maestros están como a la defensiva, como a la expectativa de, ¿qué va a pasar? [...] Muchos maestros se están jubilandando anticipadamente, muchos maestros se van con el 75% de sus pensiones” (Trab. Soc. Juanita, 7/04/2018).

**Micro-cracia.** Describe situaciones en las que prevalecen las políticas y acciones a nivel micro, es decir, al interior de la escuela, pero existe una relación de articulación con la política a nivel macro. Se reconoce la norma y lo político, pero también se está abierto al diálogo y se reconocen las diferencias:

Una excelente directora [...] manejaba muy bien las situaciones [...] si alguno de los maestros que alteraban el orden se ponía medio rudo o más rudo de lo normal [...] decía: “a ver, por la norma 3.2, dice que debemos actuar con apego a esto y hacer” [...] siempre era muy en la norma, pero muy bien aplicada (Mtra. Margarita, 29/10/2020).

En este contexto, es factible promover el liderazgo docente y establecer alianzas con las autoridades a nivel macro. Las funciones del CTE pueden expandirse y fortalecerse, y la participación docente es posible a través de vías reconocidas. Sin embargo, los actores que la ejercían durante el trabajo de campo con un proyecto apegado a lo solicitado por las autoridades, no eran conscientes de esa articulación, sino que se sentían fuera de la norma: “somos desobedientes” (Dir. Ángeles, 28/07/2020).

**Macro-intereses.** Se refiere a situaciones en las que los intereses particulares de las autoridades a nivel macro prevalecen sobre las políticas, lineamientos e intereses de la escuela a nivel micro. Se establece una frontera política entre los actores a nivel macro y el resto del sistema. Esto puede manifestarse en desvíos de recursos, vacíos de liderazgo debido a la apatía de una autoridad, y una desvinculación entre la dirección escolar y el colectivo docente: “era una escuela donde, precisamente, había un directivo que era demasiado permisivo [...] una] escuela pequeña, con muchas problemáticas fuertes, desde maltrato hacia niños, desde docentes que no hacían una planeación, docentes que asistían... no sé, tres y media, tres de la tarde tranquilamente” (Dir. Ángeles, 28/07/2020). En ausencia de un liderazgo claro, se puede promover el liderazgo al interior de la escuela, lo que puede dar lugar a dinámicas de micro-cracia o micro-intereses: “el supervisor que aquí estaba antes pues, la verdad, no, o sea no, realmente nada más lee la guía, pero no propone, pero no, este, no construye, entonces, uno tiene que ver la forma” (Dir. Ana, 19/11/2019).

**Micro-intereses.** Se refiere a situaciones en las que predominan los intereses de un grupo específico a nivel micro sobre los intereses del resto. Se establecen fronteras políticas entre los diferentes actores, lo que puede generar tensiones y falta de articulación. En este contexto, se puede promover el liderazgo docente orientado hacia la resistencia: “cada vez se van marcando más los grupos. El grupo que apoya, el grupo disruptivo, el grupo de, este, que, pues como diga la mayoría, ¿no?, y el indiferente [...]. Lo que diga la mayoría, yo no me conflictúo [...] Y los que se van para donde más les conviene” (Trab. Soc. Juanita, EP3, 7/04/2018). Las funciones del CTE pueden verse obstaculizadas y anuladas, y prevalece una constante tensión que dificulta las relaciones de articulación y equivalencia:

todos jalamos para donde creemos que es lo mejor y no llegamos a aterrizar lo que como escuela sería [...] Porque [antes] te veías como un integrante de una escuela, ahora ya no me siento así, ahora, o sea, ya no hay proyectos, ya este...cada quien que se rasque sus uñas y cada quien váyase a donde quiera, porque como escuela no, no aterrizamos (Mtra. Lupita, 7/04/2018).

**Macro-dislocación.** Se caracteriza por la prevalencia del conflicto sobre el resto. Puede surgir debido a contingencias extremas o tensiones tan fuertes que fragmentan las articulaciones y la posibilidad de establecer relaciones. La frontera política entre el nivel macro y el nivel micro es insuperable. La resistencia es predominante en todas sus formas, y los actores la asumen desde sus posicionamientos y fuerzas relativas. Un ejemplo muy claro de esto se dio en el marco de la Reforma Educativa 2013, cuando un maestro se negó a aceptar el correo institucional de la SEP que le había sido asignado:

Mtro. Adán: Cuando se viene ya todo este cambio del nuevo modelo educativo, nos dicen: “Ya tienen un correo donde ustedes deben checar todo lo que maneje la administración federal.”

Entrevistadora: ¿Por qué no querías lo del correo? Me llama la atención, cuéntame.

Mtro. Adán: ¿Por qué? Porque a mí me llegó una invitación a que, primero a que iban a ser evaluados ellos y yo estaba en contra de la evaluación (21/07/2020).

**Micro-dislocación.** Representa una situación de fragmentación y confrontación al interior de una escuela, donde las relaciones entre los actores son tensas e imposibilitan la colaboración y el consenso. El CTE se ve limitado a funciones administrativas, y el liderazgo se ve anulado. Esta dinámica afecta el clima organizacional y permea la resistencia en todas sus formas, generando un ambiente poco propicio para el desarrollo educativo y la consecución de objetivos comunes. En el trabajo de campo, los participantes en estas condiciones calificaron su CTE como un “campo de batalla”, una “lucha”, una “batalla campal”. En este contexto, es incluso frecuente el amedrentamiento frontal o disfrazado y, por tanto, el miedo: “Tengo juntas de consejo muy grabadas, en donde, bueno, para mí era súper pesado porque, además, como que me daba miedo, ¿no?” (Trab. Soc. Juanita, 7/04/2018). Asimismo, del miedo va de la mano el silencio: “Entonces, ya era de ‘no estoy muy de acuerdo, pero no opino’, pero yo creo que eso fue lo que, de por sí era callada y me tachan de incitadora y dije, ah, bueno, entonces ahora sí lo seremos” (Mtra. Lizette, 23/07/2020).

Una gestión escolar pertinente y eficaz, bajo este panorama, ha de lograr mediaciones entre las distintas fuerzas y dinámicas que se producen entre el control, los intereses y el conflicto. Ya sea que las fuerzas sean internas o externas a la escuela, una vez comprendido el enfoque teórico propuesto, será más fácil identificar cómo se producen, acercan, transmiten y aplican en el espacio escolar. Esto, a su vez, apoyará la toma de decisiones e impactará en la eficacia de la propia gestión.

Así, en una dinámica *macro-crática* que tiende a ignorar las particularidades y características únicas de las escuelas como organizaciones y a despreciar el poder y el control que los individuos pueden alcanzar al organizarse, se puede no hacer nada y dejar que todo fluya hacia una macro

o micro dislocación, o asumir el poder de agencia y decidir promover las condiciones necesarias para fluctuar hacia una *micro-cracia*.

Sin embargo, no puede obviarse que la organización de los individuos no garantiza una gestión escolar exitosa. Por un lado, la escuela no dejará su característica de ser un campo en el que prevalece el conflicto. Por el otro, alcanzar una dinámica de *micro-cracia*, con objetivos de mejora comunes, no dará los resultados idóneos si no se acompaña de un respaldo de las fuerzas a nivel macro. Además, el percibir que no se cuenta con ese respaldo genera cierto grado de incertidumbre que puede también socavar los esfuerzos de mejora.

Es por ello que, en el campo de la gestión escolar y bajo este enfoque teórico, el CTE se presenta como el espacio ideal para mediar entre estas fuerzas, pero manteniendo en todo momento conscientes a sus integrantes de la fuerza normativa con la que cuentan y, además, bajo una figura directiva que permita un liderazgo horizontal y distribuido. Esto posibilita que se establezcan relaciones de equivalencia y articulación tanto con los actores a nivel macro como con las políticas educativas. En un mundo ideal, esto llevaría a alcanzar una verdadera gobernanza a nivel micro y una gobernabilidad legítima a nivel macro. En la cotidianidad escolar y en la realidad de la comunidad educativa, de cualquier manera, con y sin gobernanza y gobernabilidad, fortalecer al CTE como agente de gestión escolar, se traducirá en resultados favorables, al menos a nivel cualitativo (Luna, 2021 y 2022).

## Conclusiones

Las categorías presentadas son valiosas para identificar y analizar puntos focales que reflejan diversas formas que asume el poder y el conflicto en el entorno escolar. Con base en los conceptos fundamentales de control, intereses y conflicto, estas categorías también son eficaces para develar las condiciones en las que se producen, difunden y transmiten esas fuerzas y, sobre todo, cómo interactúan entre ellas.

A diferencia de los términos de “gobernabilidad”, “gobernanza” y “autonomía”, estas categorías permiten identificar fenómenos reales y fluctuantes, que no se plantean como un concepto meta. Es decir, en las circunstancias actuales, no se puede hablar de una gobernabilidad efectiva ni de una gobernanza que implique una coproducción y corresponsabilidad entre el gobierno y los gobernados. La autonomía, bajo estas circunstancias, tampoco puede concretarse. Sin embargo, el enfoque teórico y las categorías propuestas ofrecen un marco conceptual para comprender y abordar las dinámicas entre el control, los intereses y el conflicto que pueden apoyar una gestión escolar más pertinente. Al comprender estas dinámicas, los actores educativos pueden llevar a cabo estrategias de gestión participativa y autónoma más efectivas que logren una mayor calidad y equidad educativas.

Con el fin de promover el estudio y uso de este enfoque teórico y conceptual en futuras investigaciones se busca desarrollar el modelo a mayor detalle y difundirlo en futuras

publicaciones, así como ponerlo en práctica en diferentes contextos y escenarios, a fin de identificar las relaciones de causa y efecto que promuevan estados de equilibrio entre las fuerzas.

## Referencias

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Centro de Publicaciones del M.E.C., Ediciones Paidós Ibérica.
- Ball, S. (2012). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2017). *How Schools do Policy? Policy Enactments in Secondary Schools*. Nueva York: Routledge.
- Buenfil, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. México: Clacso.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E., y Zac, L. (2002). Cuidado con el vacío: el sujeto de la política. En R. N. Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 253-300). México: Plaza y Valdés-SADE.
- Luna, A. (2021). Prácticas orientadas a la calidad en la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar en Consejos Técnicos Escolares. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa- ENEPE*. Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0398.pdf>
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882. [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE\\_94.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf)
- Maguire, M., Braun, A., y Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Maguire, M., y Ball, S. J. (1994). Discourses of Educational Reform in the United Kingdom and the USA and the Work of Teachers. *British Journal of In-service Education*, 20(1), 5-16.
- Smith, J. A., y Osborn, M. (2010). Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Psychology*, 53-80.
- Timmermans, S., y Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186.