

Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball*

Silvana Lorena Lagoria^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2921>

Resumen

La escuela cotidiana se comprende en parte por un particular trasfondo que tiñe toda la experiencia que allí se desarrolla. Ese trasfondo lo constituye la cultura escolar. En su construcción intervienen tanto prácticas internas como externas a la escuela, entre ellas, las políticas educativas. La influencia de las políticas educativas regionales sobre la conformación de la cultura institucional en el devenir del cotidiano escolar se plantea como un interesante y complejo objeto a desentrañar. Para emprender ese camino es importante construir una base teórica consistente a partir de la conjunción de diferentes fuentes. En términos de Tello (2015), esto implica concebir un sustento teórico rizomático como base para analizar la cultura escolar en el marco de la "escuela cotidiana" (Rockwell, 2000). En definitiva, lo que planteamos aquí es la necesidad de construir un eje epistemológico potente para hacer inteligibles los efectos de las políticas educativas en el cotidiano escolar. En ese sentido, el presente trabajo se propone interrelacionar un conjunto de perspectivas teóricas a modo de red, para comprender un aspecto intrínseco de la escuela:

* Se agradece especialmente a la Dra. Lília Imbiriba Colares y al Mg. Patrick John McCartney por la revisión de la versión en portugués y en inglés del resumen de este artículo.

^I Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina. E-mail: <silvanal_l@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5693-6110>>.

^{II} Doctora em Estudos Sociais de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

los efectos de las políticas educativas en la cultura institucional. En primer lugar, definimos qué entendemos por cultura y cultura institucional. A continuación proponemos nuestro modelo analítico rizomático, integrando los aportes teóricos de Rockwell, Bourdieu y Ball. Finalmente, en las conclusiones, realizamos una breve integración de las ideas expuestas en el cuerpo de este trabajo.

Palabras clave: vida cotidiana; ciclo de las políticas; teoría del campo.

Abstract

Analytical rhizomatic model for studying the effects of regional educational policies in school routine experience: perspectives of Rockwell, Bourdieu and Ball

The school routine has been understood, in part, by a particular background that colors whole the experience that is developed there. This background constitutes the school culture. In the construction of school culture, the internal and external practices from outside school influence it, including educational policies. The influence of regional education policies shaping the institutional culture in the school routine is presented as an interesting and complex object to be revealed. To begin that journey, it is important to construct a consistent theoretical basis from the combination of different sources. According to Tello (2015), this involves framing an useful rhizomatic theoretical basis for analyzing the school culture within the framework of the "school routine" (Rockwell, 2000). In short, what has been questioned is the need of to construct a consistent epistemological axis to make intelligible the effects of educational policies in the school routine. In that sense, this paper aims to interconnects a set of theoretical perspectives like a network to understand an intrinsic aspect of the school: the effects of educational policies in the institutional culture. At first, it was defined what we mean by culture and institutional culture. Then we propose our analytical rhizomatic model that integrates the theoretical contributions of Rockwell, Bourdieu and Ball. Finally, in the conclusion, we briefly integrate the ideas presented in the body of this work.

Keywords: daily life; policies cycle; theory of social fields.

Resumo

Modelo analítico rizomático para o estudo dos efeitos das políticas educacionais regionais na experiência escolar cotidiana: as perspectivas de Rockwell, Bourdieu e Ball

O cotidiano escolar é entendido, em parte, por um particular plano de fundo, que tange toda a experiência que ali se desenvolve. Esse plano de fundo constitui a cultura escolar. Na construção da cultura escolar

influenciam as práticas internas e externas à escola, incluindo as políticas educacionais. A influência das políticas educacionais regionais sobre a formação da cultura institucional no cotidiano escolar se apresenta como um objeto interessante e complexo para se desvendar. Para investigar este objeto é importante construir uma base teórica consistente a partir da combinação de diferentes fontes. Nos termos de Tello (2015), isso implica conceber uma base teórica rizomática útil para analisar a cultura institucional no âmbito do "cotidiano escolar" (Rockwell, 2000). Em suma, o que questionamos aqui é a necessidade de construir um eixo epistemológico consistente para tornar inteligíveis os efeitos da política educacional no cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a interrelacionar um conjunto de perspectivas teóricas como uma rede, para compreender um aspecto intrínseco da escola: os efeitos das políticas educacionais na cultura institucional. Primeiro, definimos o que entendemos por cultura e cultura institucional. Em seguida, propomos nosso modelo analítico rizomático, que integra as contribuições teóricas de Rockwell, Bourdieu e Ball. Finalmente, nas conclusões, realizamos uma breve integração das ideias expostas no corpo deste trabalho.

Palavras-chave: vida cotidiana; ciclo das políticas; teoria do campo.

Introducción

En el análisis de la política educacional confluyen diferentes miradas que le otorgan al campo características de multidimensionalidad e interdisciplinariedad. Refiriéndose a esto, Tello (2015) utiliza el término "rizoma" en el sentido integracionista del concepto para aplicarlo al campo teórico de la política educacional y comprender sus interrelaciones con los otros campos (sociología, ciencia política, economía, etc).

Así, el autor mencionado afirma que, al definir el campo en términos teóricos, es preciso hacerlo como campo rizomático con múltiples atravesamientos teóricos. Por ello, Tello (2015) considera que el campo teórico de la política educacional no es una disciplina sino un campo multi, inter y transdisciplinario, complejo y rizomático. En coincidencia con Tello (2015), Percio y Palumbo (2013) denominan al campo como "indisciplinario".

Desde una perspectiva crítica, concebimos que las políticas educativas toman una particularidad específica en su puesta en acto en las prácticas escolares. Teniendo en cuenta que la cultura institucional se genera a partir de esas prácticas y de las interacciones entre sus miembros, resulta interesante poder desentrañar los "efectos" (Ball, 2002)¹ de las políticas en el cotidiano escolar.

En tal sentido, resulta de interés advertir junto con Asprella (2013) el cúmulo de reformas difundidas en el extenso territorio latinoamericano en los años 1990 y cuestionar el distanciamiento entre la definición de la política educativa y su interpretación y puesta en acto en la vida cotidiana en la escuela. También Zibas (1997, p. 121) advierte que

¹ Ball (2002) señala que las políticas poseen efectos y no sólo resultados e identifica "efectos de primer orden", más relacionados con cambios en las prácticas.

la "distancia entre lo prescriptivo y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas".

Esto hace referencia a un abismo existente entre los ámbitos de concepción y de aplicación de las políticas educativas, donde la norma se ha generado, tradicionalmente, desvinculada de la historia, los hábitos, las costumbres, las particularidades, la cultura, las concepciones y las necesidades que sólo son perceptibles a partir del conocimiento del día a día escolar.

Como alternativa para disminuir la brecha existente entre la toma de decisiones y la experiencia escolar, consideramos pertinente construir un modelo analítico que permita comprender las relaciones entre las políticas educativas y la cultura, construida a partir de las interacciones cotidianas en la escuela. Principalmente, consideramos importante el análisis de la cultura institucional porque ésta impregna las prácticas y ofrece un marco interpretativo desde el cual los miembros de la institución definen y eligen su modo de actuar en circunstancias particulares.

Los aportes de tres autores, Rockwell, Bourdieu y Ball, se complementan de manera multidimensional para construir ese *corpus* teórico que nos permita analizar los "efectos" (Ball, 2002) de la política educativa en la escuela. El modelo rizomático nos proveerá de una mirada más abarcativa de la complejidad de la escuela y nos facilitará la comprensión de lo que en ella ocurre.

¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura y cultura institucional?

El concepto de cultura posee diferentes acepciones y es necesario definirlo explícitamente desde alguna de ellas.

Para nuestros intereses, resulta pertinente la perspectiva de Clifford Geertz, quien afirma que la cultura "designa pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas (. . .) en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias" (Giménez, 1994, p. 39). Esas formas simbólicas incluyen tanto acciones como expresiones y objetos significantes de la más variada especie.

Según Geertz (1992), la cultura es vista no sólo como patrones concretos de comportamiento (costumbres, usos, tradiciones, hábitos) sino también como un conjunto de mecanismos de control (planos, recetas, instrucciones, reglas) para orientar el comportamiento, y el hombre es el animal más dependiente de ellos. Son los patrones culturales los que dirigen la conducta humana.

La cultura se construye social e históricamente. Se presenta como el conjunto de normas (usos, costumbres, leyes), pautas de conducta, valores, creencias, ideas, representaciones etc. corporizadas en los grupos sociales, que regulan el proceso de interacción social.

Desde una concepción neo-marxista, John B. Thompson (1990, p. 12) reconoce los aportes de Clifford Geertz y los complementa teniendo

en cuenta que las formas simbólicas se hallan inmersas en contextos sociales de poder y de conflicto que las enmarcan. Según su perspectiva, denominada "concepción estructural", la cultura puede ser vista como formas simbólicas en contextos estructurados e históricamente específicos donde son producidas y transmitidas. En ese sentido, el concepto de cultura se refiere a una construcción simbólica sujeta a condiciones históricas, contextos y usos sociales y políticos propios de la misma sociedad.

Elsie Rockwell (2000, p. 14) coincide con la postura neo-marxista de Thompson y trastada esa mirada a la institución escolar. Desde ese punto de vista, la autora enfatiza que, para comprender el cotidiano escolar, es preciso abordarlo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente entre los cuales se incluye la cultura y donde el currículum oficial representa sólo un nivel normativo. Para conocer más allá de lo normativo en la escuela, es necesario indagar en un entramado mucho más complejo donde se ponen en juego tradiciones, particularidades regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. (Rockwell, 2000, p. 14)

En ese sentido, tanto las políticas gubernamentales como las relaciones políticas dentro de la escuela influyen en el cotidiano escolar, aunque no lo determinan en su totalidad. La realidad compleja de la institución escolar surgiría entonces de un interjuego dinámico entre la norma oficial y la cotidianeidad.

Como síntesis de lo dicho hasta aquí, podemos citar a tres pedagogas argentinas que definen a la cultura propia de una institución escolar como:

(. . .) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio; Poggi; Tiramonti, 1992, p. 36)

Como se puede observar, para comprender la cultura institucional de manera integral, es preciso tener en cuenta que ésta se configura como una producción de orden simbólica que surge de las prácticas de los miembros de cada grupo social y que, a la vez, opera influyendo en sus decisiones y actividades cotidianas. La cultura es compartida por todos los miembros y constituye un componente fundamental para generar identidad como miembro de un grupo.

Dicho de otro modo, la cultura institucional se transforma en el escenario donde se ponen en juego cuestiones teóricas, principios pedagógicos, ideologías, perspectivas políticas, modelos organizacionales y de gestión, metodologías y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, proyectos, esquemas de pensamiento y acción que no solo se construyen a través de las interacciones sino que también se conservan en el tiempo y orientan las decisiones de los miembros de la institución.

Modelo analítico para abordar la política educativa en la experiencia escolar cotidiana

Para Rockwell, desentrañar ese objeto complejo que es la cultura construida en la cotidianidad de la escuela implica indagar en la historia de las prácticas que se desarrollan en su interior y en la historia de la formación del sistema escolar.

Para tal análisis, la autora introduce el concepto de "configuraciones en torno a la escuela", que se refiere a los entramados sociales, políticos y culturales en los cuales la escuela está inserta y articulada (Rockwell, 2007). Tales entramados incluyen modos de interacción y dependencias recíprocas entre maestros y alumnos, directores e inspectores, padres de familia y autoridades etc. que son contingentes y cambiantes.

Otra de las categorías de las que se vale Rockwell (2007) es la de "redes", entendiéndose que incluye tanto redes de relaciones como redes de actores. Esa categoría le permite dar cuenta del posicionamiento de los actores que forman parte de esas configuraciones y de cómo ese posicionamiento, que también es cambiante y contingente, influye sobre las formas de apropiarse de la escuela.

Si, tal como dijimos en las páginas anteriores, la realidad compleja de la institución escolar surge de un interjuego dinámico entre la norma oficial y la cotidianidad, otra categoría necesaria para comprenderla, según Rockwell (2002), es la de "prácticas". De ese modo, la autora aborda la realidad escolar buscando el camino recorrido entre la norma y su aplicación, y explica las prácticas escolares como una construcción histórica, de largo plazo y, a la vez, cotidiana, del día a día.

Al respecto, la autora sostiene que la relación entre norma y práctica no es nunca directa y se refiere a los procesos de apropiación que puedan o no ocurrir en la escuela:

Lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias. (Rockwell, 2002, p. 212).

La autora mencionada considera que las prácticas educativas son prácticas sociales y, por lo tanto, involucran a sujetos, lo que trae como consecuencia una pluralidad valorativa proveniente de la diversidad

de interpretaciones de los participantes. El modo de analizar dichas prácticas es a partir de descubrir el significado de la estructura intersubjetiva entre los participantes de una situación dada en un contexto en el que surge.

Considerar a las prácticas educativas como prácticas sociales en el contexto en que se manifiestan lleva a recurrir a unas metodologías y técnicas que expliquen y hagan comprensible el modo en que la realidad social es construida por los individuos. De esa manera, Rockwell se inclina hacia la etnografía en la escuela, que se constituye en la principal herramienta para acceder al día a día escolar (Rockwell, 1985, 2009).

La tarea principal y realmente ardua en la etnografía es tratar de aprender a “documentar lo no documentado de la realidad social”. Estudiar lo no documentado significa adentrarnos en el mundo de lo “familiar, lo cotidiano” y, quizás por eso, “oculto e inconsciente” (Rockwell, 1985, p. 2). Además, es necesario incursionar en el mundo de las significaciones que los actores sociales construyen sobre las rutinas escolares, ya que es allí donde se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento, rituales que suelen tener más peso que el discurso formal (Frigerio, Poggi; Tiramonti, 1992).

La investigación etnográfica sirve para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios en situaciones específicas; haciendo visible lo familiar, ya que lo cotidiano, por ser habitual, se convierte en invisible. Esa perspectiva considera también a la escuela y su cultura propia como una organización peculiar.

Para captar una realidad desconocida, quien desempeña el papel de etnógrafo debe realizar un esfuerzo intelectual elaborado en términos de “descripción densa”, lo que consiste en desentrañar las estructuras de significación y determinar el entorno y alcance de las mismas de forma tal que se hagan inteligibles. Esas herramientas son concretamente la observación, la entrevista y el registro etnográfico, y permiten acceder al universo de significados que construyen los actores que interactúan en un espacio particular, ese universo que se vivencia como obvio y cotidiano por dichos actores.

Por lo dicho anterior, Rockwell (1985, 1986, 2000) defiende a la etnografía como metodología de investigación frente a aquellas concepciones que la desprestigian considerándola simplemente una técnica.

Al adentrarse metodológicamente en el mundo de lo cotidiano, la recolección de datos y el trabajo de análisis deben darse en forma conjunta, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, desde el reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas en cualquier trabajo etnográfico.

Reconocer la presencia de conceptualizaciones implícitas requiere, en primer lugar, el ejercicio de tornarlas conscientes y explícitas mediante un trabajo teórico continuo. Por ello, la etnografía como metodología y no como técnica de investigación, se trata de un modo de construir el conocimiento (Rockwell, 1986). Se pone énfasis en la interpretación para la explicación de la realidad, lo que se logra a través de la recolección de información y análisis de la misma, es un proceso de “ida”

(a la institución) y “vuelta” (para quien la analiza). En ese proceso se construye el conocimiento de la realidad escolar.

Todas las categorías teóricas mencionadas y la metodología que Rockwell utiliza para el conocimiento de la escuela se fundamentan en el interés de la autora por el análisis histórico de la realidad escolar y por explicar, así, el cambio en la escuela. Más allá de realizar un análisis evolucionista de la historia, Rockwell (2007) propone analizarla de manera tal que dé cuenta de la dinámica propia de las culturas escolares, aquella que tiene lugar en el encuentro intergeneracional de maestros y alumnos en el devenir de las prácticas en la escuela.

El *cambio* en la historia de la educación, entonces, no obedece simplemente a los cambios políticos o económicos, las reformas educativas, las transformaciones en las ideas pedagógicas o los giros en la mentalidad de una época. Puede ser vertiginoso o muy lento, no hay reglas generales para entenderlo y en cada ocasión depende de múltiples factores socioculturales e históricos específicos. (Roldán Vera, 2012, p. 12).

Desde allí se comprende, entonces, la necesidad de analizar la política educativa en relación a la cultura escolar y de hacerlo desde una mirada abarcativa, que incluya una perspectiva interna y externa de la escuela, así como los interjuegos que se entretujan entre ambas.

Por tal motivo, proponemos fortalecer la postura de Rockwell con los aportes de Bourdieu y Ball, ya que resultan complementarios y contribuyen a construir un modelo de análisis más consistente.

Bourdieu (1988, 1991) toma la perspectiva de Durkheim (1996) como base teórica para su análisis del campo educativo.

Durkheim (1996) valora principalmente la génesis histórica de las prácticas sociales, entre ellas las educativas, y concibe a la educación como parte de una estructura social que cambia en función del entorno. Ese autor analiza el proceso de cambio desde la organización de las primeras universidades, la de París y la de Boloña, como producto de las complejas transformaciones del entramado social y cultural del siglo XII.

Para Bourdieu (1988, 1991), la “teoría del campo” implica la configuración de espacios sociales de luchas que reproducen las luchas y tensiones de los campos más amplios en que se inscriben. De ese modo, para el análisis de la institución educativa, Bourdieu focaliza la mirada en la vinculación entre los dos campos: el institucional y el del contexto social. Esto le permite interpretar el cambio en las instituciones desde la lucha y las interacciones entre los agentes en el campo, a través del despliegue de “estrategias” ligadas a los intereses en juego, todo ello en el marco de un campo mayor que lo influye.

La escuela como “campo de lucha” resulta de una serie de juegos en donde los actores delimitan un conjunto de estrategias racionales, teñidas de intereses, ideologías y valores. Esas estrategias contienen las acciones concretas desplegadas por los actores en el seno de cada organización, tendientes a ejecutar las disposiciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en respuesta a las políticas vigentes.

Se combate así la inclinación a concebir a la escuela de modo realista o substancialista (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 170) para concebirla, por el contrario, como "campo" que se configura, a través de la historia, a modo de red a partir de relaciones objetivas entre posiciones ocupadas por agentes (en el caso de la escuela, representados por los agentes institucionales comprometidos).

Sin pretender ahondar en la "teoría de campo" de Bourdieu, consideramos importante rescatar un vínculo entre dicha teoría y la perspectiva de Rockwell al considerar a la escuela como parte de un contexto mayor con el cual guarda estrechas relaciones, por el cual se ve influenciada y en la cual ejerce también su influencia.

De ese modo, reconocemos en Rockwell un punto de vista relacional que coincide con el de Bourdieu (Bourdieu; Wacquant, 2005), teniendo en cuenta las relaciones de la escuela con el entorno nacional e internacional que las circundan. Las decisiones y acciones institucionales dependen de los macro lineamientos nacionales y guardan estrecha vinculación con el escenario socio-económico y político más amplio en que se insertan.

Si bien tanto Bourdieu como Rockwell coinciden en considerar a la institución escolar como parte de una "red", ambos difieren notablemente. En la perspectiva de Bourdieu, el interés está puesto sobre el carácter reproductor con "independencia relativa" (Bernstein; Díaz, 1985, p. 19) del orden social: concibe a las instituciones educativas como un campo con tensiones propias, en tanto las lógicas académicas están vinculadas a la lucha en el campo social, el cual se expresa con sus particularidades en el interior de la vida institucional como disputa entre los diferentes ámbitos que la integran. El análisis de Rockwell (2007), por su parte, es de base histórica y etnográfica y reconoce la capacidad de la escuela de influir sobre el entorno.

Según Bernstein y Díaz (1985, p. 21), que Bourdieu reconozca el carácter reproductor de la escuela de manera relativa significa que:

(...)el campo de producción puede establecer demandas selectivas en el contexto de reproducción. Sin embargo, la determinación del contexto reproducción por las demandas del campo de producción no significa que el contexto de reproducción sea necesariamente funcional al campo de producción. En otras palabras, el que el contexto de reproducción, reproduzca las categorías y las relaciones sociales relevantes al campo de producción no significa, que el contexto educativo sus categorías y prácticas trabajen en una forma óptima para reproducirlas.

En la perspectiva de Rockwell (2007), la mirada está puesta desde adentro de las instituciones. Podríamos decir que se trata de una visión internalista de la escuela, que resulta complementaria a la perspectiva de Bourdieu y es apropiada para comprender la corporización de las políticas educativas en las prácticas cotidianas.

Con lo dicho hasta aquí, podemos identificar en ambos autores una visión sociológica de la educación al concebir a la escuela como parte del sistema educativo. Considerar la educación como sistema implica verla

como un todo constituido por elementos interrelacionados y anclados en un contexto con el cual establece interacciones y se hace permeable a sus demandas a la vez que ejerce sobre él su influencia (Archer, 1981). Es decir que, desde esta óptica, los sistemas educativos no deben ser considerados como mero resultado de las condiciones económicas y sociales, sino que hay que tener en cuenta la dinámica interna que se genera en su interior y las influencias que el sistema educativo puede ejercer sobre dichas condiciones.

En palabras de Archer (1981, p. 285), el sistema educativo de un país comprende una "colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado, y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí", conservando cierta autonomía relativa: los sistemas educativos no son ni totalmente autónomos, ni totalmente dependientes del contexto.

En una entrevista concedida a Mainardes y Marcondes (2009), Ball, por su parte, no puede concebir a la investigación y al conocimiento de la institución escolar de otro modo que no sea de manera crítica en pos de contribuir a la justicia social. Así, la investigación con carácter crítico se convierte en algo inevitable, y los estudios e investigaciones acerca del poder (donde incluye a la política) sólo son abordables con un sentido crítico. Ball prefiere trabajar sobre el concepto de poder más que el de justicia social, reconoce las ventajas de este concepto, pero, según él, el concepto básico que sustenta todo análisis de justicia social es el de "poder" (Mainardes y Marcondes, 2009).

De ese modo, Ball analiza cuestiones vinculadas a la justicia social desde la perspectiva del poder como opresión o luchas de poder (Mainardes; Marcondes, 2009). Dentro de sus investigaciones acerca del poder, encontramos un interés particular del autor por el análisis de la política que lo ha llevado a desarrollar nuevos descriptores y conceptos que se tornaron necesarios debido a los cambios en el campo y en el modo de hacer política.

El nuevo referencial teórico que propone Stephen Ball se denomina "perspectiva de los ciclos de la política (*policy cycle approach*) (. . .), 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa" (Miranda, 2011, p. 105). Para su elaboración, el autor recurrió a la interrelación de tres teorías (perspectiva pluralista): el análisis político crítico, el post-estructuralismo y la etnografía crítica.

En el ciclo de la política, Ball identifica cinco contextos donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas de manera interrelacionada, no lineal ni secuencialmente. Esos contextos son: "contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto(s) de la práctica, contexto de los resultados y contextos de la estrategia política" (Miranda, 2011, p. 109).

El "contexto de influencia" se refiere a un campo de poder donde los diferentes grupos interesados disputan o luchan por influir en la definición de la política educativa.

El "contexto de producción del texto político" constituye lo de escritura, de interpretación y reinterpretación de las ideas. En ese proceso de elaboración

del texto político, se “busca comprender no solamente el significado de las interpretaciones de la política por los sujetos, sino también reconocer los intentos que los autores de la política realizan para controlar que los lectores hagan una correcta lectura de los textos” (Miranda, 2011, p. 113).

Aquí es posible observar una relación evidente entre este contexto y la teoría etnográfica que postula Rockwell (1986, 2000). Asimismo, es posible estimar que el análisis de la producción del texto político es un proceso caracterizado por la complejidad, dado que, en tal contexto del ciclo de la política, se trata de interpretar el significado de los movimientos y los cambios por los que atraviesa la política en la arena de negociación.

En el “contexto de la práctica” podemos identificar las acciones por las cuales el texto político es puesto en marcha y “está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practitioners*/docentes” (Miranda, 2011, p. 115). Siguiendo la perspectiva etnográfica, el autor reconoce aquí que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto.

Por esos motivos, Ball afirma que las políticas no son implementadas, ya que considerarlas de tal modo implicaría verlas de manera lineal y sistemática (Mainardes; Marcondes, 2009).

El “contexto de los resultados” es el más específico para nuestros intereses, ya que allí Ball (2002) se refiere a que las políticas poseen efectos y no sólo resultados. En ese contexto, el autor identifica “efectos de primer orden”, más relacionados con cambios en las prácticas, y “efectos de segundo orden”, que son cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social.

Los “efectos de primer orden” se hacen evidentes en aspectos específicos y generales del sistema. Cuando los primeros están relacionados entre sí (cambios y respuestas en la práctica), hacen evidentes a los segundos. De allí la importancia en incluir en el análisis político las numerosas facetas o dimensiones de la política y las relaciones entre la política educativa y otras políticas sectoriales o con la política general del país (Miranda, 2011).

El último contexto, el “de la estrategia política”, puede ser interpretado como una dimensión transversal porque pone la mirada en las estrategias que emplean los actores durante su participación en el juego político en los diferentes momentos por los que atraviesa su trayectoria. Ball sostiene que este contexto se relaciona principalmente con el contexto de influencia, porque es en ese momento cuando las políticas (o el pensamiento sobre las políticas) pueden ser cambiadas.

Otro aspecto interesante de la teoría de Stephen Ball es que analiza lo que sucede en las escuelas partiendo de comprender las luchas de poder. Estas constituyen lo que él denomina “micropolítica de la vida escolar” (Ball, 1989, p. 7). En este sentido se aproxima al análisis de Bourdieu (1988, 1991) al explicar su “teoría de campos”, esos espacios simbólicos donde se establecen relaciones entendidas como luchas entre posiciones de poder.

Este autor parte de considerar a la organización escolar como una entidad política, o sea, como un sistema constituido por individuos y grupos que interactúan a través del uso del poder y otros recursos, persiguiendo diferentes intereses y diferentes metas, planteando diferentes demandas o defendiendo diferentes ideologías. Gracias a esa diversidad, las escuelas se caracterizan por la falta de consenso.

La diversidad de metas de los actores surge a partir de reconocer la autonomía relativa de los subgrupos, o sea, cierta "flojedad estructural" (Bidwell, 1965), lo que se refiere a la falta de coordinación entre las partes, las actividades y las metas, aproximándose a los planteos de Weick (1991) quien utiliza el concepto "conexión vaga".

Asimismo, esa diversidad de intereses sustenta la lucha y la disputa que provienen de bases ideológicas propias de la multiplicidad de miembros que componen la institución. En ese sentido, desde esta perspectiva se considera que todo lo relacionado al *currículum*, las prácticas en el aula, la relación docente-alumno etc. tienen componentes ideológicos.

Al existir la diversidad de metas, de intereses, de ideologías y de valores existe la lucha y el conflicto. El "conflicto" es lo que produce el "cambio" y, por todo ello, la escuela es considerada un "campo de lucha".

Según el autor, el "control" en las escuelas existe a través de estrategias empleadas por sus miembros, que están sujetas a negociaciones y disputas. Ese punto es de crucial importancia en la micropolítica, ya que ésta debe entenderse como el conjunto de "estrategias" con que los individuos y los grupos tratan de usar su poder e influencia para promover sus intereses.

El componente necesario en este juego de estrategias es el "poder". El poder, a diferencia de la perspectiva estructuralista, es considerado como un resultado de la lucha por poseerlo, es disputado, no investido.

Por último, la figura del director en esa perspectiva es muy importante, pues éste se considera como el centro de la actividad micropolítica en la escuela. Se desenvuelve en un contexto de particularidades, limitaciones e historia específicas en donde debe mantener el control, el orden y la adhesión e integración de sus miembros. Esto constituye un dilema que el director de la escuela debe manejar; según sea la forma de enfrentarlo, será su particular forma de gestión.

Ese "dilema", tal como lo define Ball (1989), es una construcción cotidiana que se visualiza en las prácticas dentro de la institución y, según el modo en que los directores lo resuelven, se configura un particular estilo de gestión. Dichos estilos son: el interpersonal, el administrativo, el antagónico y el autoritario.

En el "estilo interpersonal", las estrategias de control son interpersonales, emplean la persuasión privada, se prefiere la negociación y los acuerdos individuales, cara a cara, no masivos. En ese sentido, el control se establece a partir de un lazo de lealtad hacia la persona y no hacia el cargo. El modo de comunicarse con el personal de la institución es informal, se utilizan redes informales y el trato en las relaciones son también informales.

En el "estilo administrativo", la estrategia de control es a través de la planificación y estructuración de reuniones para prevenir eventualidades. No hay negociación, el director está rodeado de un equipo de administradores que planifica todo lo pertinente a la escuela. Los miembros de la comunidad (profesores y otros) se dedican a sus tareas según el cargo que ocupen. Así, el ámbito de la planificación y el ámbito de la ejecución están claramente separados. Los canales de información son generalmente escritos y los modos de comunicación son formales.

En el "estilo antagónico", la estrategia de control es la actuación pública de la persuasión, en ese sentido, se estimula al debate público de los asuntos tanto institucionales como personales. En ese tipo de modelo de gestión, se pone de relieve la habilidad discursiva y el discurso político de los actores.

En el debate público, se reconoce la existencia de diferentes intencionalidades, puntos de vista, intereses, ideologías y rivalidades, que salen a la luz en las discusiones formales y tomas de decisión. Se percibe que la opinión del director prevalece sobre la de los demás, ya que éste debe poseer habilidad en el uso de la conversación.

En esas disputas discursivas, se reconocen e identifican también aliados, que deben ser alentados, y adversarios, a quienes se intenta neutralizar o contentar. El director aspira permanentemente a persuadir y prevalecer. La comunicación es fluida de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

En el "estilo autoritario", el director se impone, ignora la oposición, expone y no negocia, no da lugar a la elaboración de ideas y alternativas. La estrategia de control se basa en aislar y negar a quienes se contraponen a las decisiones del director o actúan fuera del orden establecido. Se mantiene el *status quo* de los procedimientos organizacionales. Para el ingreso de miembros a la institución, se realiza un reclutamiento selectivo, buscando características de conformidad, evitando personas que pudieran "causar problemas". La comunicación es de arriba hacia abajo, generalmente conteniendo ordenes e informaciones respecto a decisiones tomadas por el director.

Como podemos observar, la teoría micropolítica de Ball (1989) se centra en esbozar un esquema que permite analizar la organización escolar basándose en datos. Aunque con metodologías distintas a la etnográfica, ese esquema posibilita comprender la escuela desde lo que sucede en su interior y desde un conjunto de conceptos clave que mencionamos en los párrafos precedentes, tales como: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control.

Para la realización de ese esquema, Ball (1989) se vio motivado por la carencia de análisis en lo que denomina "mesonivel", aludiendo a que, en el estudio de la escuela como organización, había predominado el análisis de lo "macro" o de lo "micro. De ese modo, el autor critica aquellas posturas basadas en el análisis de los ámbitos de producción de las políticas frente al ámbito de los estudios centrados casi exclusivamente en el alumno, dejando de lado otras esferas donde se dirimen cuestiones de poder como en los grupos de trabajo, la organización y la gestión en una escuela.

Asimismo, Ball (1989) critica a la teoría de sistemas que, en su intento de comprender la escuela, no ha hecho más que describirlas de manera abstracta y carente de significado para los actores institucionales. Al respecto, señala que:

La teoría de sistemas comienza con una concepción de la sociedad y la vida social que las considera como intrínsecamente ordenadas y busca acuerdos y convicciones compartidos mediante un análisis de sistemas y estructuras que en apariencia se entrelazan y ajustan mutuamente. (Ball, 1989, p. 20)

Como se puede observar, el autor deja en evidencia su disconformidad con la teoría de sistemas, que sólo proporciona una descripción limitada de la realidad sin llegar a comprender las posibilidades de cambio, los conflictos o las contradicciones y luchas que se generan dentro de la organización escolar.

Conclusiones

Nuestra intención inicial al escribir este artículo fue interpelar a las políticas educativas desde un aspecto particular de la vida cotidiana en la escuela: su cultura y las prácticas que allí se despliegan.

Ese interés nos llevó a elaborar un modelo analítico para abordar la política a través del conocimiento de la vida cotidiana en la experiencia escolar y en las prácticas institucionales, con un enfoque etnográfico y con el aporte de otros autores que permitan indagar las tensiones de la reproducción social, de los juegos de poder y los intereses que transportan.

Con este propósito, hemos incluido en este trabajo tres perspectivas diferentes pero complementarias:

- a) el enfoque epistemológico de la escuela cotidiana para el análisis de políticas educativas (Elsie Rockwell);
- b) las reflexiones epistemológicas para el análisis de políticas educativas (Pierre Bourdieu); y
- c) la perspectiva del ciclo de las políticas y el enfoque micropolítico (Stephen Ball).

Del primero de los enfoques mencionados, tomamos principalmente la perspectiva de la vida cotidiana en la escuela y la metodología etnográfica que, trabajados de manera conjunta, resultan cruciales para llegar a desentrañar el modo en que las políticas educativas se resignifican y toman cuerpo en las prácticas de los actores y se manifiestan en la cultura institucional, estableciendo un diálogo, no exento de disputas y luchas de intereses, con ella. Conceptos tales como "configuraciones en torno a la escuela", "red de relaciones y de actores", "lucha", "historia",

“prácticas”, “cambio” y “cultura escolar” nos permiten establecer lazos conectivos entre la norma oficial y el cotidiano escolar.

Para el análisis de las políticas educativas y la escuela, resultó de fundamental importancia la inclusión de algunas nociones de la “teoría de campo” de Bourdieu (1988, 1991). Dicha teoría resulta complementaria de la postura de Rockwell (2007) ya que permite interpretar el cambio en las instituciones desde la lucha y las interacciones entre los agentes en el campo, a través del despliegue de “estrategias” ligadas a los intereses en juego, todo ello en el marco de un campo mayor que lo influye.

La perspectiva del ciclo de las políticas y la teoría micropolítica de la escuela también resultan útiles y complementarias a las mencionadas en el párrafo anterior, pues posibilitan analizar lo que sucede en el interior de la escuela de manera crítica y sin desconocer el entorno como campo de lucha mayor que la contiene. De la primera, la noción de “caja de herramientas” es fundamental para comprender la trayectoria de una política desde los ciclos de su desarrollo, rompiendo con los esquemas lineales y sistemáticos que caracterizaron el análisis político de antaño.

Entre los conceptos claves que destacamos en la micropolítica de la escuela se encuentran: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política, control y modelos de gestión.

En esta integración de teorías podemos observar que, a pesar de las particularidades de cada una de ellas, la postura de Rockwell en las producciones citadas es congruente con la teoría de campo de Bourdieu y con la perspectiva micropolítica de Ball para analizar la escuela.

De todo lo dicho hasta aquí, podemos concluir que la escuela se constituye en un objeto de conocimiento signado por variables históricas, socio-culturales y políticas que la hacen susceptible a un conjunto de transformaciones investigables a partir de la experiencia escolar cotidiana. A partir de allí, es posible identificar aquel interjuego al que Rockwell (2000) hace referencia al decir que la realidad escolar se construye en un ida y vuelta entre la norma oficial y el cotidiano.

Así, la escuela comprendida como “campo de lucha” resulta del juego de estrategias racionales desplegadas por los actores y teñidas de intereses, ideologías y valores. Las acciones concretas desplegadas por los actores en el seno de cada organización son la vía por la cual circulan dichas estrategias y tienden a ejecutar y reinterpretar las disposiciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en respuesta a las políticas vigentes.

La propuesta de una etnografía que se disponga a analizar y comprender la escuela como institución histórica y contingente en un contexto particular con el que se relaciona constituye una posibilidad valiosa de captar la dinamicidad del cotidiano escolar. Esto implica documentar esa historia no documentada y reconstruirla a la luz de la etnografía que sienta sus raíces en la recuperación de lo “cotidiano” como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales.

De esa manera, las etnografías escolares, al documentar lo no documentado, aportan a la transformación de la escuela desde adentro, desde quienes la integran y dan vida a los procesos que en ella se desarrollan.

La cultura escolar y las prácticas educativas, como prácticas sociales, sufren cambios y transformaciones que se vinculan estrechamente con los efectos que las macropolíticas estatales y el modelo económico neoliberal vienen ejerciendo en el sistema educativo. El hecho de poder investigar y analizar esos aspectos en la escuela, que muchas veces permanecen incuestionables o pasan desapercibidos por el mismo hecho de ser cotidianos, permite interpelar a las políticas educativas desde los sentidos que le atribuyen los sujetos que le dan vida. Es decir, permiten otro modo de hacer política, desde la toma de conciencia de sus potencialidades y efectos, para participar en la arena de negociaciones y conducirlas en el accionar cotidiano de la escuela con criterio y responsabilidad social.

Bibliografía

ARCHER, M. Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 285-310, 1981.

ASPRELLA, G. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). En: TELLO, C. (Org.). *Las epistemologías de la política educativa: enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. [Barcelona]: Paidós; M.E.C., 1989.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Paginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Córdoba, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, sept. 2002.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 15, p. 107-154, 1985.

BIDWELL, C. E. The school as a formal organization. En: MARCH, J. G. *The handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965. p. 972-1022.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Traducción Á. Pazos. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Traducción C. Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago). En: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 101-300.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.

DURKHEIM, É. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire, 1996.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. *Las instituciones educativas cara y seca*. Buenos Aires: Troquel-Flasco, 1992.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.

GIMÉNEZ, G. La teoría y el análisis de la cultura: problemas teóricos y metodológicos. En: GONZALES, J.; GALINDO CÁCERES, J. *Metodología y cultura*. Ciudad de México: Editorial CNCA, 1994. p. 33-66. (Colección Pensar la Cultura).

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MIRANDA, E. Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa: la perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: MIRANDA, E.; BRYAN, N. (Org.). *(Re)Pensar a educação pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo & Alínea, 2011. p. 105-128.

PERCIO, E.; PALUMBO, M. La indisciplina de los campos: una mirada desde la epistemología de la política educativa. En: TELLO, C. *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 509-516.

ROCKWELL, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. En: ENFOQUES: cuadernos del tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986. p. 29-56.

ROCKWELL, E. *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Ciudad de México: El Colegio de Michoacán/Ciesas/Cinvestav, 2007.

ROCKWELL, E. Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En: CIVERA, A.; ESCALANTE, C.; GALVÁN, L. E. (Coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación Zinacantepec: el Colegio Mexiquense*. Ciudad de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002. p. 208-234.

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1985.

ROLDÁN VERA, E. Ética y estética en la historia de la educación "desde abajo": la obra de Elsie Rockwell". *Historia de la Educación - anuario*, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 1-22, ene./jun. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000100002&lng=es&tlng=es>. Consultado en: abr. 2016.

TELLO, C. G. *La/s política/s educativa/s: campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2015. Curso de Posgrado.

THOMPSON, J. B. *Ideology and modern cultura: critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. En: PETERSON, M. W. *Organization and governance in higher education*. Needham Heights: Ginn Press, 1991. p. 103-117.

ZIBAS, D. ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, Madrid, n. 15, p. 121-137, 1997.

Recebido em 5 de setembro de 2016.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2017.