

Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México

School micropolitics and institutional life in Mexican primary schools

Escola micropolítica ea vida institucional nas escolas primárias no México

Silvia Fuentes Amaya

Universidad Pedagógica Nacional, México

silviafamaya@yahoo.com.mx

Ofelia Piedad Cruz Pineda

Universidad Pedagógica Nacional, México

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

Introduction: In the perspective to contribute to policy analysis, an approach that emphasizes the locus of the subjects and actors is used. Such gaze falls on the one hand, in the discussion on the necessary inclusion of ontological reflection and, above all, epistemological (Mainardes & Tello, 2012; Tello, 2012) in the study of policies. A second edge discussion, concerns the subjective plane, conceived as a conscious-unconscious, that is, which gives space to both rational and affective analysis. In that vein, we mobilized a political and psychosocial reading (Fuentes y Cruz, 2010; Fuentes, 2014) of school micropolitics and institutional life in primary school in Mexico. Thus the aim of this paper is to present evidence about the political and psycho-emotional plot that developed 82 teachers from six primary schools in Mexico City (in the context of the Alliance for Quality Education, 2008). Method: From a conceptual theoretical frame from discourse analysis (Laclau), institutional analysis (Kaes) and school micropolitics

(Ball), we developed a quantitative and qualitative mixed methodological approach, whose strategies were: documentary research, application of semi-open questionnaire and categorization from the concepts of school micropolitics and institution of existence. Conclusions: 1) Leadership and Hegemony: six directors, have a leadership that involves a relative balance between domination and consensus, prevail traits vitality and democratic participation in institutional dynamics: participation (61 %), commitment (45.1 %), solidarity (36.6 %), exercise of criticism (32.9 %) and democracy (29.3 %). The signs around the conflict and fragmentation, as part of the "normal" symptoms of school: discretionary use of information (26.8 %); authoritarianism (12.2 %) and information blocking (6.1 %). 2) Leadership and links: the relationship between teachers and their respective principal, was characterized globally as: communication (53.7 %) and solidarity (36.6 %). The institutional conflict and suffering: Confrontation (31.7 %), indifference (7.3 %) and apathy (6.1 %), featured in schools D, B and F. different leadership styles were found, the "interpersonal" (schools A, B , C) associated with features such as: flexible, negotiator and proactive. Foremost among the psycho-emotional anchor of principal leadership in the C and E schools where attributes: democratic, flexible, friendly, among others, ranged between 50 and 70 % of mentions. Another style of detected leadership was political, in his "authoritarian" aspect, in schools F and D: with attributes such as authoritarian (in order of 57.9 % to 64.3 %, respectively) and zero (14.3 % and 10.5 %, respectively), in combination with an antagonist leadership type.

Key words: school micropolitics, institutional life, educational subject-actor, 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

Introdução

No México, a abordagem política pública que compreende uma diversidade de autores, especialmente os americanos, tem sido dominante na análise de políticas a nível nacional (Aguilar, 2007). A partir deste quadro teórico e metodológico que tem prevalecido uma visão que realça a dimensão instrumental e funcional das políticas; Dessa forma, as questões relacionadas com o conflito e subjetividade foram carentes.

Uma pesquisa recente tem avançado, pelo menos parcialmente, a essas áreas pouco estudado. Tal é o caso da análise das políticas educativas recentes, como o chamado Aliança para a Educação de Qualidade (ACE, assinado em 2008 pelo Ministério da Educação [setembro] e da União Nacional de Trabalhadores da Educação [SNTE]), que incluem abordagens, tais como: a coligações promotor Sabatier e Weible (Flores e Mendoza, 2012), a partir do qual a categoria de "crenças" é enfatizada como a mobilização de ação individual e coletiva, e uma perspectiva teórica e conceitual neoinstitucionalismo combina elementos de neo-marxista e da teoria weberiana de propor conceitos estratégicos, tais como "panelinhas" colocados por Ornelas (2012) para analisar o caso mexicano.

Neste cenário, reconhecemos nas demonstrações de especialistas de destaque no sistema nacional de educação, como citado Ornelas (2010, 2012, 2013), que afirma que:

Análises principalmente sobre a política educativa no México, especialmente os estudiosos nacionais, não se relacionam com a idéia de conflito, mas quase sempre com as estratégias e planos de governo, que criticam ou reconhecer o seu progresso. Escassez de trabalho define os conceitos e as bordas para a análise do poder e da educação política (Ornelas, 2010, p. 279).

A nossa proposta é estudar a educação do ponto de vista do poder, especialmente o conflito, os antagonismos e constituição de identidade, para abordar os mecanismos de política educacional. Também encontramos evidências de grande relevância incorporar em torno das dinâmicas psico-emocional que está se formando dentro da escola e através das relações de poder que ocorrem nele.

O nosso interesse no estudo da política de educação é focado na compreensão de como os professores (professores do ensino primário) redefinir as acções políticas. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação mais ampla: Atores e políticas educacionais: re-significação e identidades, o caso da ACE Research PROMEP / UPN (que foi financiado pelo Aperfeiçoamento Didático Programa -Promep- o Ministério da educação: Ministério da educação). O objetivo geral foi o de abordar o processo de redefinição e concessão de sentido de algumas das disposições da referida Aliança para a Educação de Qualidade.

Nesta ocasião, estamos interessados em problematizar a vida institucional da escola primária como espaço de micropolítica e existencial, a partir da configuração de seus atores principais: os professores. Voltamos para a noção de "redefinição" da análise do discurso de Laclau e Mouffe e consideramos fundamental para a abordagem teórica nos propomos a estudar a relação entre a política e identidades educacionais, principalmente porque ele enfatiza a interação entre política e política (cf. . Fontes e Cruz, 2010). De nossa leitura também que mobilizar a categoria para pensar a reformulação assuntos educacionais significativas e atores feitos de mandatos institucionais e sua implementação no âmbito de uma densa rede de relações políticas e psico-emocionais. Começamos a reconhecer que qualquer mudança de política envolve necessariamente rearranjos no cenário educativo que vão desde a aceitação e concordância à rejeição e de conflitos, por professores, novas disposições nas diretrizes de identidade subjacentes (Fuentes, 2010) eles estão estabelecendo um certo ideal de ser um professor. Em suma, os "novos" comportamentos de professores para uma "nova" ação política, causar ajustes e identidade, por vezes radical dos sujeitos (professores) mudanças.

MÉTODO

Coordena a construção do objeto de estudo

No plano onto-epistemológica adotar uma lógica discursiva (Fuentes, 2008), resultante da análise do discurso Laclau, de positividade-negatividade, ou seja, a tensão, a partir de um ponto de vista que reconhece a contingência como condição constitutiva do desenvolvimento histórico e, assim, assumindo que é incompleto deste e as tentativas de explicação-interpretação de um determinado objecto de estudo. A partir desta localização, propomos uma leitura qualitativa para a qual adotamos como análise teórica e conceitual de algumas categorias de discurso (Laclau), análise institucional (Kaes) ea escola micropolítica de rede (Ball). Política Análise do Discurso (APD)

está interessado na dimensão política de significado, ou seja, nas ações envolvidas na fixação parcial dos significados das palavras, ações, instituições, programas e qualquer porta-voz do significado. Esta abordagem foi desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e lançado com a hegemonia trabalho e Estratégia Socialista na década de oitenta. Na pesquisa educacional no México e na América Latina, Rosa Nidia Buenfil retomou esta abordagem e desenvolveu uma perspectiva particular no domínio da educação (cf. 1994, 2004). Análise Institucional (AI) distingue-se por conceber a escola como uma área de âncora de identidade, que opera através de uma relação constante entre o manifesto explícito-consciente e latente-inconsciente encaixado. Esta perspectiva tem como representante Rene Kaes e nível de grupo para Didier Anzieu, mas também em que linha de trabalho Enriquez pensamos que uma elevada produtividade. No México e na Argentina excel empregos Remedi e Lidia Eduardo Fernandez. Micropolítica estudando os interesses e preocupações dos actores educativos (professores) e os problemas que as escolas enfrentam para mudar, e em particular destaca a questão do poder. Um dos representantes mais destacados desta abordagem tem sido Stephen Ball, cujo olhar tem impactado diversas latitudes.

Assim, propomos que as instituições sociais, como a educação, são espaços não neutros ou meramente funcionais; mas essas relações de poder são construídas e afetiva, que geram eventos diários escolares com base na qual os sujeitos (professores e diretores) vivem (sala de aula e na escola), que influencia as suas maneiras de ser e institucional. Concebemos o espaço escolar como um espaço institucional da existência, onde os sujeitos não só habitam a instituição e gerar uma determinada dinâmica do poder, mas também construí-lo como um espaço existencial, onde "vivem, sofrem e desfrutar" (Enriquez, 1989) . Assim, a sua elaboração imaginária é atravessada por uma dimensão política e psicológica envolvendo várias formas de ancoragem subjetiva.

Por isso, também a categoria de "instituição de existência", proposto por Enriquez (. 1989, p 84) é produtivo: "O propósito da existência não é de produção; concentra-se em relações humanas, na trama simbólico e imaginário onde estão inscritos e não nas relações económicas "; a partir dessa perspectiva uma dinâmica específica escolar no interior da escola e, em particular, as relações de poder, é digitalizada a partir do lote de ligações a temas educacionais e atores desenvolvem.

Neste campo de análise, a questão do poder é concebido a partir de outro lugar; o referido local está relacionada não só um sujeito racional e consciente, mas também tocado pelas paixões, afeta e inconsciente. A recuperação da análise institucional Kaes, para o estudo da escola

contemporânea, tem tido um desenvolvimento importante na pesquisa educacional no México (Remedi, 1997, 2004, 2015; Landesmann, 2006; Fuentes, 2008) e Argentina (Fernandez, 2009 ; Butelman, 1996); Uma das teses mais importante é que os sujeitos embarcar em projeto da escola institucional de uma dupla relação entre satisfação e sofrimento. Assumir o mandato educacional traz consigo uma promessa de reconhecimento social, respeito, prestígio, finalmente, uma visão social de que o assunto é visto como digno de amor (Žižek, 1992); ao mesmo tempo, a parcela da gratificação mercado também requer um sacrifício que pode envolver várias doses de sofrimento (para ficar mais tempo na escola, colocar dinheiro no saco próprio para preencher um vazio, pagar cursos na perspectiva de fortalecer a tarefa de ensinar, etc).

Análise de categorias

As categorias analíticas estabelecidas como ordenadoras para construir os dados foram: a) desenho escola imaginária (imagem); b) relações entre pares (professores) e; c) A liderança principal e as ligações com os professores.

Estratégia metodológica

A abordagem metodológica foi qualitativa-quantitativa. Enquanto que se voltam para o desenvolvimento de uma base de dados gerada a partir do processamento de questionários, critérios qualitativos serviu como elemento de informação de computador produzido a partir de um número de categorização

Por ter como perspectiva a reconstrução dos sentidos produzidos por professores de escolas primárias, buscou-se acessar seus universos de significado ou a definição de provas sobre eles, através da produção de significados coletivos e singulares resultantes da dinâmica diária. Vale ressaltar que, enquanto a Aliança para a Educação de Qualidade (2008), representou o ponto de referência para política mais estreita no momento da pesquisa, este estudo o que nos interessava se destacam não era uma conexão direta com isso, mas mostrar as possibilidades analíticas da abordagem teórica e metodológica.

Nós estabelecemos uma amostra intencional (segundo à pesquisa do estabelecido pelas categorias analíticas descritas acima), composto por 82 professores, atribuído a escolas primárias, três dias estendida e três a tempo inteiro; todos localizados na Coyoacan na Cidade do México. Cidade do México, Distrito Federal, até recentemente, está dividida em 16 distritos. Coyoacan

nas seis escolas da pesquisa estão localizados. No período, 2011-2013, a delegação tinha cerca de 620.416 habitantes em 2010, representando 7,0% da população da entidade. Havia 89 homens para cada 100 mulheres. Metade da população tinha 34 anos ou menos. Para cada 100 pessoas em idade activa (15-64 anos) foram 41 anos de dependência (menos de 15 ou mais de 64 anos). 100 pessoas com idades entre 15 e mais anos, 39 tinham aprovado algum grau no ensino superior. 100 pessoas entre 15 e 24 anos, 99 sabiam ler e escrever uma mensagem e 100 pessoas entre 6 e 11 anos, 97 estavam freqüentando a escola (INEGI. Panorama Sociodemográfico Federal District 2011, pp. 16 e 17).

O Programa Jornada Ampliada foi projetado e colocado em operação no ano de 2009/2010 escola do Distrito Federal, em seguida, Cidade do México, agora, pela Administração Federal de serviços educacionais no Distrito Federal (AFSEDF). De acordo com este exemplo, o seu objectivo é "melhorar e reforçar a aprendizagem dos alunos no pré-escolar e do ensino secundário, primário no Distrito Federal, através da extensão do dia escolar nos campi escolares sem turno da tarde" (Acessado em 28 de junho 2016: http://www.usp.funcionpublica.gob.mx/doctosecco/otras/65_AFSEDF_Ramiro_Alvarez.pdf).

Dados de construção: geração e estratégia de processamento

geração de dados foi organizado a partir de três estratégias: a) revisão e análise de documentos oficiais (Full Time Escolas de Dia Prolongado, entre outros); b) análise e estudo da literatura especializada sobre a política contemporânea educacional e, c) aplicação de um questionário.

Para a concepção estratégia último e usamos um questionário semi-aberto. As questões consideradas foram: ? Que imagem é que a escola e as relações com a comunidade (bairro, bairro) onde ele está localizado, como caracterizaria o relacionamento entre pares, que tipo de relações ocorrem entre professores e? Director (a)?, que tipo de liderança acredita que exerce o diretor (a) sua escola? Uma vez aplicado e produziu informações com base foi desenvolvido um banco de dados usando o software SPSS (tarefa envolvendo a integração de um grupo de estudantes que, após o treinamento [e formação teórica no Seminário Política Educacional Permanente: Discurso Identidades Atualizado Atores profissionais, com base no UPN Ajusco, sob a coordenação do Dr. C. Silvia Fuentes Amaya], formaram a equipe de assistentes de pesquisa que participaram durante

todo o processo de sistematização de dados), culminando com o desenvolvimento de um mais fino tarefa entre a integração teórica e conceptual de referência analítica e empírica.

RESULTADOS

Ressignificação, micro e vida institucional

Dinâmica escolar é construído através de múltiplas relações sociais e políticas em que o poder circula. Através do questionário obtivemos evidência sobre micro- escolares e dinâmicas institucionais que caracterizam as seis escolas consideradas. Nós colocamos várias áreas que atravessam os eventos escolares das escolas acima mencionadas: a) imagem da escola, b) relações entre pares (professores) e C) a ligação entre o diretor e os professores, mediada por um determinado estilo de liderança.

É conveniente para se referir ao papel desempenhado pelo diretor como um centro de micro, porque "a luta pelo poder na forma de autoridade ou influenciar a formação de grupos e coalizões para conseguir ou defendê-lo e conflito, são um sinal de vitalidade ea participação democrática " (Ball, 1989, p. 10):

Supõe-se que o diretor mantém a autoridade absoluta em sua organização. Esta é uma simplificação enganosa. Seja qual for o escopo ou os limites do poder dos diretores, sua tarefa organizacional pode ser expressa em termos de um enigma essencialmente micropolítica. O principal deve alcançar e manter o controle (o domínio do problema), ao incentivar e garantir a ordem social e adesão (o problema da integração) (Ball, 1989, p. 93).

Nesse contexto, qual a dinâmica institucional através das relações entre professores e aqueles com o diretor? Num plano geral -tendo em conta são observados os seis traços schools- de vitalidade e participação democrática, como mostrado nos seis primeiros em número 1. Características da dinâmica institucional. Embora isto não exclui que também aparecem atributos que impedem, pelo menos parcialmente, a integração nas escolas consideradas como uso discricionário de informações presentes em 26,8% (22); bloqueio autoritarismo totalizando 12,2% (10) e informações com 6,1% (5).

É importante notar que o projeto de questionário semi-aberto, oferecia a possibilidade de professores inquiridos escolheu mais de um atributo para cada questão; portanto, em todas as tabelas que apresentamos, a frequência soma e percentual de obedecer a este critério e não uma soma de 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.

Escola: representação imaginária e poder

Como para a imagem da escola e suas possíveis implicações sobre a trama do poder das seis escolas consideradas, a seguir: A, B, C, D, E e F, os professores pesquisados ressignificaram a imagem de suas escolas com atributos predominantemente positiva (quadro 2a), principalmente em, um B e C. no caso da escola D, mas também foram mencionados atributos negativos, que recebeu o maior índice percentual foi positiva. Em contrapartida, as escolas E e F, os professores inquiridos não levantou características positivas de suas escolas, mas em uma pequena porcentagem, e mesmo estes não foram incluídos:

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.

No que diz respeito à marcação de atributos negativos na imagem da escola: conflitos, problemas e isolamento do significado rastreado não tem um lugar representativa nas três primeiras escolas, e até mesmo não foi sequer considerada (e na escola B e C) ou ele tinha uma percentagem mais baixa (escola a) ou, como no caso da escola D, percentual menor do que o anterior.

Predomina uma imagem positiva da escola na preparação de professores fazem (escola A, B, C e parte D). Eles são elementos insignificantes que nos permite vislumbrar a formação de grupos antagonicos, mas também pode ser que os poucos negativos registrados no caso de essas escolas de mostrar casos de professores de exclusão. Sujeito a esta, o consenso parece prevalecer. Em outro registro, sobre as dinâmicas psico-emocional, o cenário acima envolve ênfase em uma construção imaginária na base de um ideal institucional de plenitude ("tudo está bem"), que configura o espaço institucional como um território ele fecha sobre si mesma contra a possível ameaça do lado de fora. No caso das escolas acima mencionadas, a ligação com a comunidade

aparece como um elemento estratégico a este respeito, cuja exploração oportuna é uma tarefa pendente.

Nas escolas restantes: D, E e F (escolas professores E e F considerados, além dos mencionados pelos professores das outras quatro atributos escolas), a elaboração discursiva da imagem pelos professores inquiridos tendem a demeritarse; enquanto que, como notado acima, estas considerações nas escolas A, B, e C alcançar baixa ou nenhuma percentagens, como pode ser visto na Tabela imagem Escola 2b:

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.

Em tal cenário, a escola D mostra, em vez de uma porcentagem considerável de "autoritarismo", com 37%; enquanto nas escolas mais problemáticas "uso discricionário de informações" alcançou percentagens muito elevadas: 70% para a escola 50% em E e F. Estes são sinais que são escolas ativas, mas sem harmonia, divididos em grupos antagônicos.

Relação entre pares

A relação entre pares, traçada a partir da pergunta: como você caracterizaria o relacionamento entre pares, era o elo que tem aspectos menos negativos, e até mesmo nas escolas mais problemáticas escurece o suficiente, uma situação que nos faz pensar que o conflito ele está localizado precisamente no tipo de liderança que afirma o diretor.

Então, na escola um estilo de liderança que o diretor manifesto (. Interpessoal, ver secção infra Relações Diretor-professores: liderança e links) é consistente com a relação entre os casais que têm uma percentagem inferior a 50%; situação que parece responder à mediação constante do diretor na formação de relações entre os professores. Na escola D relacionamentos geral de pares parece liso, mas elementos dinâmicos incluem: participativa, ativa, como mostrado na Tabela 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.

Escola C é percebido como participativa e organizada; no caso da escola B, parece que o corpo docente vive há vários anos no campus: 36% dos professores têm 26 a 30 anos de serviço, 29% de 11 a 15, 14% de 16 a 20, 14% de 1 a 10 anos e um caso (7%) tem mais de 31 anos de serviço, (Fonte: políticas educacionais "dados sociodemográficos" em, CA PEDIP [2011-2013] Atores e: resignificação e identidades caso Pesquisa PROMEP ACE / UPN), que permaneceram aspectos positivos de seu relacionamento. Por outro lado, relata E a participação escolar e colaboração especial entre pares, e escola F também observa aspectos positivos. Aqui nenhum conflito (Tabela 3b pares relacionamento) não aparece.

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.

Diretor de Relações-professores: liderança e links

A relação entre professores e principal é a comunicação e solidariedade na maioria das respostas de professores. Isso ocorre porque muitas vezes o conflito ou confronto, só aparecem esporadicamente nas escolas, e o que prevalece são rotinas que cada professor e diretor deve atender (Ball, 1989).

Na relação dos professores em cada uma das seis escolas com seus respectivos diretores, uma tendência geral no sentido de que a relação com a prevalência de atributos positivos observados: comunicação (53,7%); solidariedade (36,6%), entre outros; enquanto traços questionáveis ou negativos de caráter foram indicados pelos entrevistados para uma porcentagem menor: Confrontation (31,7%); indiferença (7,3%), entre outras, como pode ser visto na Tabela 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.

Na dinâmica institucionais por escola há uma disputa latente com o diretor, há projetam escolas: D com 57,9%, B 50% e F com 50%, o que mencionar o confronto como uma característica importante na sua relação com o diretor.

Liderança (Ball acordo de 1989, os três estilos principais são interpessoais, administrativa e política, esta última é subdividida em duas variantes, o antagonista e autoritária) diretor que relata em escolas A e B, fornece evidências um relacionamento interpessoal estilo com professores participantes na instituição: negociador flexível e proposicional (diretor de Liderança tabela 5 para a escola), conseguindo assim um clima organizacional estável. Da mesma forma, embora em maior medida, do nível de consenso sobre a dinâmica institucional que parece existir nas escolas C e E, liderança atribuído o diretor foi caracterizado como atributos positivos, com destaque, tais como: flexibilidade, amando, democrático e carismático, entre outros (tabela 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 I L I D A D	N E G O C I A N T E	A U T O R I T A R I O	N U L 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 S T O R	P R O P O S I T I V O	A F E C T I V 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.

O estabelecimento de liderança escolar envolve uma dotação institucional que está fora do

âmbito meramente consciente e racional, para também ficar no chão do inconsciente e emoções (como visto especialmente nas escolas C e E). O espaço à esquerda é mediado por um complexo processo de idealização, em que uma convergência entre os chamados "auto ideal", uma relação que funciona não apenas em relação ao líder, mas entre aqueles que reconhecem como tal ocorre. No nível psico-emocional, o lugar do líder, que os mandatos da política de educação atual seria ocupado pelo diretor da escola, envolve pensar o locus do poder, processado a partir de uma relação bipolar que envolve a renúncia amo (por exemplo, o reconhecimento, respeito, consideração), por um lado, e punição (por exemplo, horários, atividades, taxas), por outro.

No que diz respeito às escolas F e D, os professores significava criticamente liderança do diretor, atribuindo traços tais como autoritária e sem efeito, que em outras escolas tinham baixos percentuais (A e B) ou não foram mencionados como para escolas C e e (tabela 5a). Este cenário é amarrado com a ênfase dada ao confronto nessas escolas (F e D), para caracterizar a relação entre pares dessas escolas. De acordo com Ball, no centro de modo autoritário, em contraste com o antagonista, existe uma clara adesão ao status quo, defesa, quase a todo custo, políticas e procedimentos da instituição (1989, p. 120). Esta consideração parece útil quando colocamos que no escolas D e F acima mencionado, os professores também enfatizam a característica de autoritário para significar a liderança do diretor, em ambos os casos os atributos de carinho e carismático não tem uma única menção por professores dois campi separados.

Em suma, acreditamos que a atribuição de um significado particular para a liderança dos diretores das seis escolas investigadas pelos respectivos professores, é uma forma analítica produtiva problematizar dinâmica escolar todos os dias a partir das relações de poder envolvidas, bem como de do padrão emocional existente.

DISCUSSÃO

O estudo e discussão das políticas de educação na América Latina passou por várias abordagens teóricas e metodológicas, de acordo com um equilíbrio contemporânea em que foram tidas em conta as investigações da Argentina, Brasil, México, Chile, Colômbia e Venezuela (Tello e Mainardes de 2012). neo-marxismo, o pluralismo e pós-estruturalismo, que por sua vez envolvem uma variedade de abordagens específicas relacionadas ao que Tello e Mainardes posar como "Investigador-Antecedente", "Investigador-referente: Então, três perspectivas de análise diferem "e" Outros pesquisadores "no exercício analítico realizado para estabelecer coordenadas

gerais quanto à presença ou ausência de elaborações epistêmica, e até mesmo onto-epistemológica, que suportam perspectivas de análise das políticas educacionais na América Latina (Tello, 2012). Por exemplo, a partir da perspectiva neo-marxista e preocupação de Altusser Bowles e Gintis à Apple e Bates, entre outros; Cochran destaque do pluralismo e Muller, através Paulston para Ruitenberg e Fischman, bem como alguns outros; finalmente, o pós-estruturalismo, lugar de Taylor, Bola de Popkewitz, entre alguns mais (Tello e Mainardes, 2012).

Neste contexto de discussão, vamos compartilhar com Tello e Mainardes a idéia de escassez, se não completa ausência de uma reflexão ontológica e epistemológica como a base de uma política educacional analítico específico. Nesse sentido, consideramos que a Escola de Política Pública, hegemônico no México e na América Latina também sofre com a elaboração onto-epistemológica acima mencionado. (Fontes e Cruz, 2010). Por isso, se inscreveu no debate com o desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica de um ponto de onto-epistemológica reflexão, para ficar como uma perspectiva de fronteira em relação à tradição positivista. Tal plano reflexão achamos essencial para se inscrever em um campo construtivista que se baseia em uma ontologia que articula positividade e negatividade, de tal forma que, sem abrir mão da idéia de produção de conhecimento na análise de políticas, reconhecemos o caráter convencional destes. A este respeito, estamos de acordo com Bloor (1983) ", que inspirou o segundo Wittgenstein, tem como objetivo desenvolver uma teoria da ciência, segundo a qual a racionalidade, objetividade e verdade não deixam de ser um normas sócio-cultural, algumas convenções adoptadas e aplicadas pelos alguns grupos específicos "(Fernandez, 2004, p. 172), a partir de certo desenvolvimento acadêmico e ético e contextos políticos. Outro aspecto que parece relevante e que nos permite um espaço de discussão pensamos produtiva, é a proposta de um conjunto de duas perspectivas: análise do discurso político e análise institucional e lógica para problematizar micro- escola e na vida institucional (introdução). Esse olhar, nos posiciona na discussão sobre o lugar de sujeitos e atores da política, concebida não apenas como um racional portadores entidades subjetividade, mas também como geradores de afeto e laços para além de plena consciência. Neste contexto, argumenta-se que a análise de políticas, em especial a educação, não pode ignorar uma visão mais complexa do lugar de seus sujeitos e atores na possibilidade de problematizar desde a concepção à implementação e avaliação de resultados , limitações e significado de um determinado programa.

CONCLUSÕES

Através de pesquisa poderíamos estabelecer pistas sobre micro- escolares e dinâmicas institucionais que caracterizam as seis escolas consideradas. Exploração consideradas duas áreas: a) a formação de grupos e relacionamentos (tensão, conflito empatia) que fornecem professores uns com os outros; e b) a ligação entre o diretor e os professores, mediada por um determinado estilo de liderança.

Liderança e hegemonia

A importância do diretor estilo de liderança explorado nas escolas primárias foi encontrado na investigação, tanto dinâmica institucional em geral, e na caracterização que os professores pesquisados ligações feitas entre si e com o diretor. Nesse sentido, concordamos com a esfera sobre a centralidade do papel do diretor: "O principal deve alcançar e manter o controle (o domínio do problema), ao incentivar e garantir a ordem social e adesão (o problema da integração) (1989 , p. 93).

Em geral, podemos dizer que os seis diretores das respectivas escolas sob a liderança exercem estudo que desenvolveu um equilíbrio relativo entre a dominação e de consenso, na medida em que, de acordo com os dados produzidos prevalecer traços vitalidade e participação democrática na dinâmica institucional. Foi possível traçar este cenário de atributos: a participação (61%), o compromisso (45,1%), solidariedade (36,6%), exercício da crítica (32,9%) e a democracia (29,3%). Lembre-se que o questionário incluiu a possibilidade de que os professores pesquisados escolheu mais de um atributo para cada questão; Portanto, a soma percentual de frequências e os dados relatados, cumpre este critério e não a uma soma de 100%.

No entanto, esse ambiente escolar também inclui conflito latente e fragmentação como parte dos sintomas "normais" da escola. Todos discurso e dinâmica institucional envolve a presença de fissuras ou rupturas, na medida em que a dominação nunca é total desde a inter-relação entre a política e a contingência meios políticos e, nesse sentido, vai além da lógica meramente necessário (Laclau e Mouffe, 1987). Além disso, do ponto de vista institucional, a presença de patologias institucionais na escola, fazem parte do cotidiano dos sujeitos, uma vez que estes "existe" dentro deste através de um conjunto complexo de projeções e introjeção (Remedi, 2004). A este respeito, eles foram destacadas uma série de características que impedem,

pelo menos parcialmente, integração e coesão nas escolas exploradas, tais como o uso discricionário de informação (26,8%); autoritarismo (12,2%) e informação de bloqueio (6,1%).

Imagem e poder

O desenvolvimento de uma certa imagem da escola é um processo importante no que diz respeito à concessão de um certo sentido de vida escolar e laços políticos e emocionais de sujeitos e atores educacionais. Aspectos que são particularmente relevantes quando se deseja investigar o possível impacto e os limites de uma agenda política particular.

Como para as seis escolas consideradas (A, B, C, D, E e F), consistente com os atribuídos às características dinâmicas institucionais, professores pesquisados atribuída aos seus respectivos uma imagem predominantemente positivo, considerando que, em conjunto, destacaram uma série de características desejáveis: prestígio (48,8%), qualidade (45,1%), ativo (35,4%), organizado (34,1%).

No entanto, a vida institucional, como vimos, não é sem fissuras (condição, aliás, em certa medida do necessário para manter a integração democrática e fluidez). Escolas dos tipos de perguntas tais quebras ou rachaduras estavam presentes em uma escola D temperado e exacerbados na E e F. Neste último caso, esses sinais podem ser colocados a partir das seguintes características: problemática (e: 40%), insegurança (e: F% 30: 28%), conflituosa (e: F% 20: 28%) e desorganizados (M: 28%).

A partir do plano das dinâmicas psico-emocional, é possível reconstruir a partir caracterizações anteriores, a tendência geral nos seis pontos escolas exploradas para a existência de elaborações imaginárias que compõem um ideal institucional de plenitude (temos diferenças, mas tudo funciona bem). Nesse sentido, é possível especular sobre a preeminência do contrato narcisista (nós somos bons, nós fazemos o nosso trabalho bem), em coordenação com o pacto de negação (podem existir nossas diferenças, mas não quebrar a unidade). As categorias de "contrato narcisista" e "pacto de negação", vêm da análise institucional (Kaes) e operar de forma complementar. O contrato narcisista envolve um compromisso de sujeito institucional para enfrentar um sacrifício particular (ter mais cursos, ficar mais tempo na escola, participar de eventos escolares, etc.), que é recompensado por uma taxa de amor que olhar o outro e os outros vão voltar: para ser um professor profissional, parte de um projecto académico relevante, constituem uma escola e qualidade, entre outros. Em paralelo, este "acordo" consciente-

inconsciente, repousa sobre o pacto de negação, o que traz um certo nível de "borrar" as diferenças, a fim de realizar um objetivo comum: somos diferentes, temos diferentes vistas, mas todos nós trabalhamos para o bem da escola (Kaes, 1989, Remedi, 2004, 2015).

Relação entre pares

Enquanto o relacionamento entre pares, de acordo com 82 professores considerados, caracterizou-se atributos basicamente positivos: colaboração (62,2%), participativas (56,1%), ativa (41,5%), integral (37,8%), organizado (32,9%); enquanto negativos: problemas (12,2%), isolado (8,5%), desorganizado (6,1%), o conflito (4,9%) receberam uma percentagem baixa, inclusive em escolas consideradas conflitantes (E e F).

Aparentemente, o conflito está associado mais com o tipo de liderança exercida pelo diretor.

Neste contexto, a partir do ângulo da relação entre pares é ratificada a nível político, a prevalência de coesão e de integração, embora estas não envolvem necessariamente uma relação harmoniosa entre professores e, portanto, a figura do director. No entanto, o que implica é uma maneira de levar o mandato institucional, apontando para a "funcionalidade" da escola. Neste contexto, o enredo é deixada vislumbre link aponta para a existência de diferentes níveis de "sofrimento institucional" (Kaes, 1989) nas seis escolas explorado, com o E e F, onde este parece mais premente; no entanto, ele não consegue fraturar a ordem institucional.

Diretor de Relações-professores: liderança e links

Nos seis escolas explorado evidências de uma relação entre professores e seus respectivos diretores, caracterizada globalmente como comunicação (53,7%) e de solidariedade (36,6%) foram encontrados. Assim, parece que enfrentar a tarefa institucional diária funciona como uma espécie de imperativo funcional, que flui através das ligações estabelecidas e privilégios a tarefa educativa sobre diferentes estilos de liderança presentes nos tipos de escolas perguntas e os links correspondentes e quotas de conflito existente. Este último está associado com atributos: Confronto (31,7%), indiferença (7,3%) e apatia (6,1%), que foram destacados nas escolas D, B e F.

Diferentes estilos de liderança foram encontrados: os "interpessoais" (escolas A, B, C) associados a características tais como: flexível, negociador e proposicional (Tabela 5 Diretor de Liderança

para a escola), com algumas nuances escola, particularmente digno de nota a âncora psico-emocional da liderança do diretor, C e as escolas e onde atributos: democrático, flexível, carinhoso, facilitador, entre outros, variando em 50 a 70% das entradas por grupos de professores essas escolas.

Outro estilo de liderança detectado foi o político em seu aspecto "autoritário", em escolas F e D, cujos professores pesquisados atributos como autoritário (em ordem de 57,9% para 64,3%, respectivamente) e zero (14,3% e 10,5%, respectivamente). Este segundo recurso só foi mencionado nessas escolas F e D, uma consideração que permite pagar o argumento sobre o estilo de liderança autoritário "autoritária prevenir e reprimir as discussões para promover o comando" (Ball, 1989, p 97.). Mas também poderíamos dizer que se pode especular sobre uma combinação de estilos (de fato, nunca estão presentes em um "puro") nas escolas F e D, para a caracterização da relação entre pares, pelos respectivos professores aliviados a idéia de confronto (conflituosa 53% e 28%, respectivamente). Nesse sentido (embora deve ser explorado com mais cuidado), você pode pensar que os diretores também experimentam antagonista liderança como "antagonistas tendem a apreciar a discussão e confronto para manter o controle."

Questões pendentes

Este documento oferece uma dupla leitura da dinâmica institucional de seis escolas de Coyoacán na Cidade do México. A partir de uma abordagem política e psicossocial, uma política educacional analítica, que se concentra estudar o lugar de seus sujeitos e atores, neste caso, 82 professores de seis escolas primárias é proposto.

Importante, há duas áreas de trabalho excelente: 1) Em termos gerais: para continuar o desenvolvimento e discussão da proposta analítica, para aumentar seu escopo, colocando pontualmente seus desafios (incluindo a problematização da dimensão subjetiva de política) e as chances (para enfatizar a abrangência de temas e atores, como um local estratégico para o desenho, implementação e avaliação de políticas educacionais). E 2) Em particular, a presença ea ligação contextualizar a escola primária, em suas comunidades, a partir das vozes dos pais.

Aproximando-se da escola e seus habitantes, a partir de sua condição existencial, também obriga a pensar que enquanto você não pode viver sem instituições, enquanto as instituições têm sempre um aspecto "opressiva". É importante reconhecer essas "qualidades" da instituição, a questionar como educacional estratégias políticas são instituídos, porque neles está o fantasma de

uma idéia de professores que pensam e sentem o mesmo. Esta dimensão unificadora é um risco duas vezes, primeiro porque não é certo que essa uniformidade e segundo porque cada um dos professores vêm de ambas as trajetórias escolares e diferentes histórias, família e política.

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_Microsenti.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. Käs, *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.