

# MICROPOLÍTICA ESCOLAR: FENÓMENO Y ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO

*Juan Gabriel Bermúdez Sánchez*  
Magister en educación  
jgbermudezs@ut.edu.co

**Resumen.** El presente artículo de revisión aborda la micropolítica escolar en su doble dimensión: como fenómeno propio y como enfoque teórico-analítico dentro de la gestión escolar. Esta aproximación fue realizada desde una perspectiva analítico-descriptiva, la cual partió de un corpus de referencias de autoridad epistemológica. En atención a esto fue posible indagar acerca de sus perspectivas teóricas, así como sobre los elementos que la componen. Entre los referentes a quienes apeló el presente artículo figuran Foucault (2005), Bardisa (1999), González (1997; 1998), Jares (1997), Ball (1989) y otros. Los resultados ponen de relieve la importancia del conflicto en la organización escolar. En su seno despuntan diferentes intereses en busca de su satisfacción, los cuales la hacen inestable. También, la escuela es una institución turbulenta por la relación entre los medios y los fines utilizados por los actores escolares. En este marco, el enfoque micropolítico pone el acento en el análisis de los intereses y las acciones empleadas para su consecución. Un derivado de esto permite caracterizar la organización escolar y su tipo de micropolítica. La conclusión, en esta medida, revela que el fondo del conflicto guarda una relación con ejercicio del poder, por cuanto la materialización de los intereses lo implica.

**Palabras clave:** micropolítica escolar, conflicto, intereses, lógicas de acción, poder

## Introducción

La organización escolar no está al margen de la controversia, la tensión y la inestabilidad. Contrario a las teorías generales de la organización y a la sociología de la organización, la escuela está impregnada de conflictos, intereses en juego y lógicas de acción; en otras palabras, está matizada por una dimensión política propia. Por esto, el presente artículo aborda esta arista de la escuela, la cual es conocida como micropolítica escolar.

A parte de constituir una dimensión de la escuela, la micropolítica escolar, también es una orientación teórico-analítica dentro de la gestión escolar. Desde la perspectiva de González (1997; 1998), Bardisa (1999), Gómez (2010) y otros, este enfoque ofrece un entendimiento desde otra perspectiva, por cuanto reconoce el dinamismo de las relaciones sociales que la hacen posible y la complejidad de estas interacciones. En este sentido, el abordaje de este tema es importante, debido a que destaca una opción teórica diferente a las predominantes en la conducción de la escuela.

En procura de abordar la micropolítica escolar, el presente artículo presenta tres secciones: la primera dedicada a exponer el método empleado para su composición; la segunda centrada en las aproximaciones teóricas sobre las cuales se levanta, en una aproximación al enfoque, en los componentes que lo caracterizan, en la importancia del poder y en el tipo de relaciones sociales que suscita; y la tercera enfocada en las conclusiones que resultan de la discusión.

## Método

El abordaje de la micropolítica escolar fue realizado desde una perspectiva analítico-descriptiva y a partir de un corpus de referencias de autoridad (primarias y secundarias). Esta aproximación implicó la búsqueda de las fuentes en cuestión, la selección de información importante y la sistematización de los aportes relevantes. De esta manera, el presente método indagó acerca de las perspectivas teóricas alrededor de este enfoque, así como sobre los elementos que lo componen; además, permitió explorar la micropolítica escolar desde los aportes de varios autores y desde los desarrollos propuestos por cada uno.

Las fuentes seleccionadas fueron el resultado de la búsqueda realizada en bases de datos. El criterio temático “micropolítica escolar” permitió consolidar un corpus de análisis compuesto por libros de autoridades epistemológicas, artículos científicos y otros textos derivados de la producción académica. Estos textos fueron sometidos a una selección de información relevante, la cual discriminó entre los aportes de autores canónicos y especificidad temporal; además, contempló la identificación de sus resultados o aportes. Por último, la información importante fue sistematizada a través de una rejilla de revisión documental, que se basó en cuatro categorías: título, objetivo, metodología y aportes.

## Desarrollo y Discusión

### La escuela: de la certeza a la incertidumbre

La sociología de la educación de mediados del siglo XX constituyó un referente fundamental para el estudio de la escuela. El enfoque sociológico en educación develó las relaciones entre el orden social vigente y el fin de la organización escolar al ubicarla en un lugar específico respecto a la sociedad. Alrededor de esta macro-premisa, la escuela fue concebida, en primera medida, como la puerta de entrada a la socialización, en tanto contribuye a la superación de la individualidad; en segunda instancia, fue referenciada en términos puramente funcionalistas: está plenamente anclada al todo social, porque representa una parte de dicho sistema; es decir, es un subsistema llamado a acoplar a los individuos al *statu quo*. Posteriormente, con las aportaciones de varios teóricos de inspiración marxista, la escuela fue pensada como un escenario de reproducción de las concepciones dominantes y legitimadora de la división social del trabajo (Cárdenas, 2009). En suma, la sociología de la educación puso al descubierto un vínculo indisoluble entre la organización escolar y el orden social.

Asimismo, las teorizaciones derivadas del funcionamiento de las empresas fueron un punto de referencia indispensable para los estudios sobre la marcha de la vida escolar. Desde el momento en que la escuela fue asimilada a una organización productiva –concepción que encontró su clímax hacia las décadas del 50 y 60 del siglo XX–, los estudios a su alrededor expresaron otra dimensión, cuya

exploración pretendió brindar mayores certezas en aras de su eficacia. En otras palabras, dichos trabajos se orientaron a perfeccionar el funcionamiento de las escuelas, porque las redujeron a organizaciones jerárquicamente estructuradas, burocráticamente decantadas y racionalmente dirigibles. En este marco, el lenguaje propio de la administración de empresas copó la reflexión pedagógica y configuró una disciplina en ascenso que, en un primer momento, se denominó sociología de la organización y, poco después, como sociología de la organización escolar (Ball, 1989).

Pese a estos aportes, el enfoque sociológico en educación de mediados del siglo XX ofreció una aproximación limitada de la vida escolar, así como la teoría organizativa y la sociología de las organizaciones que floreció durante las décadas del 60 y 70, porque “han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en realidad cotidianamente” (Ball, 1989, p. 19). Ni siquiera los desarrollos ulteriores en la sociología de la educación, influenciados por la sociología en general, lograron dar cuenta de la cotidianidad de la escuela, puesto que se enfrascaron en su relación con el orden macrosocial, la libertad de los maestros y la relación entre acción versus estructura. Por esto, las miradas en torno al funcionamiento de la organización escolar fueron áridas, en tanto no lograron aproximaciones nutritivas sobre el curso de la escuela.

En respuesta a la infecundidad de estos aportes, los trabajos de Baldrige en 1971, Hoyle, Marshall & Scribner, Bacharad & Mundell, Anderson & Blase, así como los de Ball entre finales de la década del 70 e inicios del 80, fueron ejemplares (González, 1998, p. 216-217). El reconocimiento que hicieron a los límites de las teorías predecesoras les permitió ver más allá de lo obvio:

*“Los teóricos de la organización escolar, tan empeñados como han estado durante tantos años en tratarnos de “convencer” de que las escuelas son organizaciones racionales, en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, con racionalidad y con cierta estabilidad, se han olvidado durante mucho tiempo de mirar qué es lo que pasa dentro de las escuelas. Y cuando han empezado a hacerlo, se han encontrado con un mundo complejo, un*

*mundo de incertidumbre, de imprevisibilidad, un mundo de personas que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en los que están inmersas, que se relacionan unos con otros, que van configurando día a día esa organización; un mundo, a fin de cuentas, en el que coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa. Se han encontrado, en definitiva, con que las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite” (González, 1998, p. 215).*

En tal dirección, sus aportes pusieron al descubierto las “entrañas” de la escuela, por cuanto la referenciaron como un escenario cuyo curso depende de unos actores sociales, quienes traban relaciones contradicorias, quienes se definen por unos intereses, y quienes luchan permanentemente por alcanzarlos.

### **La micropolítica en la escuela**

Ante una vida escolar en permanente movimiento e incomprensible para los modelos teóricos de la sociología de la educación y la administración general irrumpió una corriente que centró su mirada en la cotidianidad escolar. El desarrollo abrupto de las escuelas configuró el sustrato desde el cual se levantó una nueva concepción acerca de la escuela, porque está marcado por un variado tipo de relaciones entre sus actores sociales y matizado por intereses personales e ideológicos, así como por acciones de control y resistencia conducentes a la concreción de tales intereses (Ball, 1989). Al contrario de las teorías que aspiraban a la certeza, esta nueva mirada promocionó los elementos necesarios para comprender la vida escolar como un escenario de tensiones. Por esta razón, el conflicto constituyó el rasgo definitorio de la escuela y de su curso, en tanto las relaciones que entraña implican una contradicción permanente (Jares, 1997).

Ball (1989) logró sintetizar las dimensiones del conflicto escolar que otros ya habían indagado en trabajos previos. Él describió la cotidianidad de cuatro escuela de tal manera que logró rastrear la vida política que allí se desarrollaba. En Phoenix, por ejemplo, identificó un choque de concepciones pedagógicas y generacionales, por cuanto su director pretendía

introducir un modelo de escuela distinto al existente. En la escuela Casterbridge High School caracterizó las tensiones entre grupos de profesores, debido a que dicha escuela fue el resultado de la fusión de tres centros educativos. En la de Victoria Road dibujó un paisaje enrarecido, porque su director excluía al profesorado en la toma de decisiones frente a temas presupuestales y de orden curricular. Por último, en la de Bishop McGregor encontró un ejemplo claro de conflictos corrientes, debido a la implementación de enfoques pedagógicos novedosos. En suma, Ball logró penetrar en la vida real de la escuela y poner entre paréntesis la estabilidad que pregonaron durante varios años las teorías de la organización escolar.

En estas condiciones, la reflexión sobre la vida escolar y su marcha se tornó más rica. La unidad contradictoria que significa la escuela la somete permanentemente al vaivén de los conflictos que en su interior se desarrollan hasta configurar una política a pequeña escala, en la perspectiva de Ball (1989); es decir, sumergen a la organización escolar en un movimiento permanente, cuyos protagonistas son quienes imprimen el ritmo de la marcha escolar en consonancia con los conflictos que desarrollen y de la forma cómo los tramiten. Así, la vida escolar se torna esencialmente política, en tanto está mediada por relaciones sociales y todo vínculo de este tipo comporta una relación de poder.

La turbulencia a la que está sometida la escuela sienta las bases de su dimensión política. En atención con González (1997; 1998) y Bardisa (2001), esto se denomina micropolítica escolar y referencia una de las tantas aristas que constituyen y se expresan en la escuela. Santos Guerra (1990), sostiene que

*“Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela” (Santos, p. 71).*

La organización escolar, en este marco, constituye un escenario impregnado de interacciones y negociaciones, las cuales no son unidireccionales o armónicas; por el contrario, son potencialmente conflictivas y medidas por el ejercicio del poder.

En el horizonte de los teóricos del conflicto, las tensiones propias de las escuelas ponen en posiciones diferentes a los actores sociales y –en la mayoría de los casos– permiten la aparición de grupos y de coaliciones entre grupos (Ball, 1989). Esta fragmentación posibilita una disputa en la cual un individuo o un grupo de individuos tratan de ganar ventaja sobre los otros, lo cual afecta el curso de la organización escolar. De esta manera, la escuela es esencialmente conflictiva, lo cual hace que la consecución de sus metas (institucionales o misionales) se encuentre al margen de la certeza y la racionalidad. En otros términos “el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna” (Bacharach & Mundell; Larson, citados por Bardisa, 2001).

### **El enfoque micropolítico y sus componentes**

La micropolítica escolar, entendida no sólo como un fenómeno inherente a la escuela, sino como enfoque teórico-analítico, implica un conjunto de componentes y, por tanto, de categorías de análisis. A la realidad organizativa de las instituciones escolares son inherentes los intereses de sus actores, las luchas ideológicas, el conflicto, las coaliciones entre actores y las lógicas de acción de quienes fungen como autoridades, en el marco de una “dialéctica entre lo micro y lo macro, lo formal y lo real, la reproducción y las resistencias, etc.” (Jares, 1997). Por esto, la vida organizativa de una institución escolar engendra y desarrolla una vida política singular, mediada por un conjunto de factores que interactúan entre sí y –en algunas ocasiones– determinan a otros.

De acuerdo con Peniche, Delgado & Cáceres (2012),

*“La micropolítica de una institución escolar da la oportunidad de conocer cómo es el funcionamiento de la misma, debido a que a través de la lucha de interés, el intercambio y el ejercicio del poder, es que se genera una interacción entre los que se encuentran en dicha institución”* (Delgado, Cáceres, p. 35).

Esto supone que el objeto de la micropolítica desborda la atención en la estructura formal (jerárquico-burocrática) de la escuela. Como destaca el conjunto de las relaciones sociales que allí se desarrollan, también centra su foco en la esfera informal. Así,

el enfoque micropolítico reconoce el poder como consustancial a las relaciones sociales y su ejercicio como transversal a quienes interactúan en la escuela independiente de los vínculos jerárquicos o de autoridad existentes.

En este marco, los actores involucrados en una organización escolar marchan en una doble dirección: hacia la consecución de los fines misionales de la escuela y en perspectiva de satisfacer sus propios intereses. Su acción en procura de esto se mueve entre la formalidad y la informalidad de la escuela: así como ejecutan las acciones encaminadas al logro de los objetivos últimos de la institución escolar, también utilizan su posición en la estructura jerárquico-burocrática o la influencia que tienen frente a otros para satisfacer sus intereses. Por ende, “el uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, refleja lo que se denomina micropolíticas de la escuela” (Peniche, et. al., 2012, p. 35).

*“En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas”* (Blase citado por Blase, 1998, p. 547).

De esta manera, “el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder” (Bardisa). En la óptica de González (1998), esto se traduce en una atención alrededor de los intereses de quienes coexisten en la escuela, las acciones ejecutadas para satisfacer tales intereses (incluyendo las que ejecutan desde la autoridad concedida o por medio de la influencia) y las estrategias puestas en marcha para lograr sus fines.

Sin perder de vista a González (1998), los modelos teórico-analíticos de E. Hoyle, S. Ball y J. Blase coinciden en varios aspectos, uno de los cuales tiene

que ver con los intereses de los actores escolares. Según estos, en las organizaciones escolares coexisten intereses que están en permanente juego y, con estos, metas diferenciadas de los individuos y grupos que soportan el curso de la escuela (González, 1998). Por esta razón, la organización escolar constituye una arena de batalla por la satisfacción de tales intereses, la cual se traduce en una disputa permanente en su seno.

Los intereses que tornan conflictiva la organización escolar, son de diferente índole.

*“Hoyle ..., por ejemplo, distingue entre intereses personales, centrados en cuestiones como autonomía, status, territorio, recompensas, condiciones de trabajo; profesionales, relacionados con compromisos sobre formas particulares de práctica: curriculum, organización, modo de agrupamiento de alumnos, métodos de enseñanza, etc. o también políticos, enraizados probablemente en ideologías sociales y políticas de amplio espectro” (citado por González, 1998).*

Incluso, Ball (citado por González, 1998) sostiene que los conflictos escolares no tienen un soporte exclusivo en ideologías: “Las personas no siempre, ni todas, se mueven guiadas por cuestiones ideológicas, sino también por intereses materiales” (p. 226). En esta línea, Ball (1989) habla de *intereses creados*, los cuales se equipararían a los profesionales de E. Hoyle, y clasifica los *intereses ideológicos* en otro ámbito, porque corresponden a asuntos valorativos o entrañan afiliaciones con filosofías o formas de ver el mundo. En suma, la variedad de intereses que están en juego en la organización escolar constituyen el soporte de su inestabilidad.

Los intereses en pugna, especialmente los de orden personal, permiten que el conflicto se torne inevitable. Empero, las contradicciones desatadas desde el nivel macrosocial, las cuales encuentran sus “representantes” en los participantes en la toda vida escolar, también desatan el orbe conflictivo de la escuela. Los dictámenes emanados por la institucionalidad del Estado al traducirse en discursos jurídicos definen —en alguna medida— las acciones, representaciones sociales, ideologías de los agentes escolares y, en últimas, sus intereses.

En palabras de Beltrán (citado por Jares, 1997), la naturaleza conflictiva de las escuelas se explica por el emplazamiento de los centros derivado de su condición institucional delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la administración y la sociedad civil, así como por su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones entre profesores, curriculum y estructuras organizativas. Así, la organización escolar engendra, produce y reproduce unos conflictos, los cuales oscilan entre propios o ajenos, internos o infundados.

La escuela, en esta dirección, “ni es aconflictiva ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga” (Jares, 1997); produce de forma simultánea, como dice Apple (1987), conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y el exterior de los sistemas educativos. Por consiguiente, el conflicto es consustancial a la vida organizacional de las escuelas y configura su dimensión política, la cual está íntimamente ligada al conflicto.

Finalmente, los intereses en juego justifican lógicas de acción por parte de los actores escolares protagonistas de los conflictos. Como resultado de estos, los agentes de la escuela no sólo se oponen, enfrentan y juegan a ganarle o quitarle ventaja al otro, también actúan de una determinada manera, planteando una relación entre metas y medios (González, 1998, p. 227); es decir, actúan en respuesta a unas apuestas derivadas de los intereses que los definen. Por esto, las lógicas de acción expresan los contenidos de los conflictos y, en el fondo, las estrategias de control o formas de resistencia que emplea cada individuo o grupo en la vida escolar.

### **El poder: consustancial a la micropolítica escolar**

*“Un aspecto clave en el análisis micropolítico de la organización es el del poder. Lo es porque, en última instancia, cuando hablamos de intereses, metas, lógicas de acción distintas, de grupos de interés o coaliciones, o cuando decimos que estos grupos o individuos utilizan diversas estrategias para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la organización, en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las fuentes de poder con las que*

*cuenten, para influir en los acontecimientos organizativos” (González, 1998, p. 231-232).*

El poder que entraña la vida escolar no es definible a partir de la capacidad o los medios que posea alguien o un grupo. El poder, por el contrario, guarda un vínculo estrecho con los actores sociales que interactúan de manera permanente. En correspondencia con Bobbio (1989), el poder implica una relación de alguien con otro y, en la cual, el primero posee el poder, mientras el segundo no lo posee; por tanto, el no poder del segundo implica el poder del primero. En este sentido, el poder es una relación posible entre sujetos o actores que tienen desenvolvimientos sociales.

En el horizonte de Foucault (2005), el poder no sólo es una relación, es un derivado de dicha relación, porque el poder se ejerce. Este emerge como resultado de una interacción entre iguales, diferentes u opuestos, en tanto realidad inmaterial, y se expresa en efectos sobre alguien o un grupo. De ahí que el poder no sea aprehensible o posible de adquirir, sino residuo de la acción sostenida entre sujetos o agentes sociales que sostienen algún vínculo.

El poder es transversal a la cotidianidad escolar, porque emerge permanentemente de cada interacción en la que incurren sus actores. Aunque los teóricos de la Administración General y la sociología de las organizaciones equipararon el poder con las posiciones de su estructura jerárquico-burocrática, tal concepción quedó totalmente controvertida por los enfoques micropolíticos, ya que el poder no es una capacidad o un medio, es una cualidad emergente de una relación. Por lo tanto, el poder en la organización escolar es permanentemente dinámico, por cuanto esta sometido al vaivén de las interacciones que en su interior se desarrollan.

Sin apartarse de esta concepción, Ball (1989) puso al descubierto que las relaciones de poder no se concentran exclusivamente en la estructura formal (estructura jerárquico-burocrática) de la organización escolar, sino encuentran desarrollos al margen de tal estructura. Independiente de las relaciones entre directivos y cuerpo docente, entre directivos y estudiantes y entre docentes y estudiantes, la estructura de las relaciones no es estrictamente piramidal y estática: la existencia de intereses configura relacionamientos asimétricos y, con esto,

pugnans entre los mismos agentes escolares. Por ende, los actores sociales de la escuela, en correspondencia con sus intereses, traban relaciones de diferente tipo con los otros en función de conseguir las metas que se tracen.

Este tipo diferenciado de relacionamientos perfila dos tipos de poder: uno derivado de la posición ocupada en la estructura piramidal de la escuela, el cual se denomina *autoridad*, y otro resultante de las relaciones informales tejidas con los actores escolares, definido como *influencia*. Según González (1998):

La autoridad constituye el poder que se asienta en la prerrogativa formal de tomar decisiones que afectan a los demás; representa el aspecto estructural, estático y formal del poder en la organización; supone una sumisión involuntaria por parte de los miembros de la misma; es unidireccional, de arriba-abajo, y proviene de fuentes exclusivamente estructurales (p. 232).

Mientras tanto:

La influencia ... representa el poder asentado en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales; constituye el aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización; implica una sumisión voluntaria y no conlleva, necesariamente, una relación superior-subordinado, es decir, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente, y puede provenir de distintas fuentes (González, 1989, p. 232).

De esta manera, la distinción entre autoridad e influencia pone de manifiesto que no sólo las personas que ocupan cargos cuentan con el poder: ocupar un cargo significa tener autoridad. El poder también tiene otras fuentes más allá de las estructurales, formales, y no están ligadas a lo establecido (González, 1989).

En esta dirección, el poder en la escuela constituye la esencia de la micropolítica escolar, porque justifica el conjunto de diferencias y contradicciones que en su seno se presentan. En especial, los conflictos asociados con la complacencia de intereses entrañan disputas micropolíticas, en tanto le implican a los actores escolares participes de tales tensiones disputarse una posición relativamente privilegiada en la estructura formal e informal de la organización escolar; de lo contrario, sus intereses no lograrán satisfacerse. En

definitiva, las disputas por el poder en la escuela, que son luchas alrededor de la consecución de unas metas, constituyen la piedra angular sobre la cual reposa su vida política.

### **La pugna por el poder y los tipos de micropolíticas (las consecuencias)**

La lucha por el poder en la organización escolar comporta una relación entre la autoridad y la influencia. Los individuos y/o grupos que han logrado ocupar algún lugar en la estructura formal de la organización escolar y aquellos que están al margen de esta, pero poseen cierto acumulado para influir, se enfrentan tímidamente o abiertamente en algún momento. Por lo tanto, sus intereses más su lugar en la estructura de la organización escolar amalgaman su micropolítica, la cual puede caracterizarse de diferentes formas.

A este respecto, Bacharach y Mundell (citados por González, 1998), distinguen cuatro tipos de micropolíticas, las cuales constituyen cuatro tipos de relacionamiento entre actores y, con esto, cuatro esquemas de acción por el poder. Entre estas se encuentran las micropolíticas *burocráticas*, las cuales enfrentan a dos grupos con autoridad y en las que uno intenta imponerse al otro; las micropolíticas de *dominación*, las cuales involucran a unos grupos con autoridad que pretenden influir sobre los grupos de interés con influencia; las micropolíticas de *participación*, que implican a unos grupos de interés con influencia que tratan de ejercerla sobre unos grupos de interés con autoridad; y las micropolíticas de *base*, las cuales comprometen a dos grupos de intereses con influencia que tratan de influirse mutuamente.

Las relaciones entre los individuos y/o grupos de interés existentes en una organización escolar están acompañadas por el uso y el abuso del poder. Ocupar un lugar en la estructura de la organización escolar, así como poseer un capital cultural suficiente para influir, son dos fuentes de poder. Empero, existen otras que configuran las relaciones entre los actores escolares y amalgaman la micropolítica de organización escolar.

En este sentido, Morgan y Santos Guerra (citados por González, 1998) enumeran una variedad de fuentes de poder más allá del *formal*. Por ejemplo, *el control de recursos* o la habilidad para ejercer control sobre

estos cuando son escasos constituyen una fuente de poder; el uso de las estructuras y reglamentos en la organización, las normas y procedimientos formales suelen emplearse como fuente de poder, tanto por los superiores para controlar a sus subordinados; *el control de conocimiento e información* implica una fuente de poder, por cuanto quienes ocupan cargos o gozan de puestos estratégicos pueden controlar, seleccionar, filtrar, resumir, cerrar canales de información a otros; *el control de los procesos de toma de decisión* también constituye otra fuente de poder, porque le permite a quien los determina definir cuándo, cómo, dónde y con quiénes efectúa dichos procedimientos; *el control de la organización informal* en función de la influencia sobre otros es otra fuente de poder, así como el *simbolismo y dirección del pensamiento*, por cuanto orientan el esfuerzo de los individuos o grupos de intereses a persuadir a otros en aras de subordinarlos o comprometerlos con sus metas; y el control sobre la dirección de las relaciones entre sexos constituyen otra fuente de poder, en la medida en que selecciona y distribuye los roles escolares según pautas sexistas inherentes a las concepciones ideológicas de los individuos o grupos de intereses (González, 1998).

Ahora, el tipo de relaciones resultantes de la interacción entre los individuos y/o grupos de intereses de una organización escolar, implica el dominio de unas fuentes de poder, al igual que su control y usos determina los intereses que pretende satisfacer. Así, la pugna por el poder en la organización escolar no sólo implica la lucha por obtener sus fuentes, sino por emplearlas efectivamente para mantenerlo o resistir al ejercicio del poder que ejerzan otros. Por consiguiente, los tipos de micropolíticas expresan relaciones de poder que cambian, así como van fluctúan los intereses y las metas que persigan los individuos o grupos propios de una organización escolar.

### **Conclusiones**

El conflicto es consustancial a la vida escolar. Los avances logrados por la sociología de la educación y por la sociología de la organización escolar pusieron de relieve su complejidad y su inestabilidad. La escuela desarrolla su curso al vaivén de interacciones, negociaciones y diferencias entre quienes la hacen posible, porque se levanta sobre un conjunto de

relaciones sociales. Al tenor de esto, la organización escolar experimenta un tipo de perturbación, la cual es más notoria en ciertos momentos.

Uno de los factores que hace posible esto guarda íntima relación con los intereses que definen a quienes participan en su seno. Sus actuaciones, en este marco, no están estrictamente limitadas al cumplimiento de unos deberes institucionales, también están matizadas por unas ideologías que –en mayor o menor medida– configuran sus aspiraciones, tanto con respecto a su papel en la vida escolar como frente a su realización personal y profesional. Por esto, la rigidez de la organización escolar está signada por factores transversales (de naturaleza personal, profesional e ideológica), que salpican su funcionamiento, curso y avance; es decir, la tornan conflictiva.

En este marco, los actores escolares desarrollan lógicas de acción. En procura de satisfacer sus intereses, actúan en miras de ganarle espacio a otro, influirlo, persuadirlo o coaligarse con él. Estas lógicas de acción expresan una relación entre metas y medios, por cuanto plantean una relación inseparable entre ambas. En este sentido, la actuación de los grupos de interés matiza el conflicto, en tanto pone en escena la lucha por el logro de sus intereses.

Sin embargo, el conflicto no es la consecuencia exclusiva de los intereses en juego dentro de la organización escolar. La escuela también experimenta estremecimientos por el influjo de fuerzas externas. Las políticas educativas derivadas del nivel macrosocial impactan la organización escolar. Por esto, a los conflictos inherentes a los intereses en pugna en su interior se suma la puesta en marcha de los dictámenes operados desde el exterior de la escuela.

El telón de fondo de este panorama revela la importancia del poder y de su ejercicio en la escuela. La intensión permanente de unos por satisfacer sus intereses, así como las acciones que emplean para lograrlo, supone el ejercicio del poder y su pretensión. La carencia de este implica la no materialización de los intereses; mientras tanto, su ejercicio posibilita la satisfacción de estos. Incluso, desde el punto de vista de quienes ejercen el poder, su ejercicio implica la no concreción de las necesidades, expectativas y aspiraciones de otros. Por lo tanto, en el centro de la

disputa por la satisfacción de los intereses de quienes hacen posible el funcionamiento de una escuela está la lucha por el poder, porque es condición fundamental para lograrlo.

El resultado de esto configura un tipo de micropolítica en la organización escolar. La lucha por el ejercicio del poder complejiza su interior de tal manera que instituye unas relaciones sociales particulares. Quienes ejercen el poder desde su estructura formal procuran mantener el orden, y quienes no lo tienen y lo desean a favor de sus intereses luchan por ejércelo. Ambos, en este contexto, apelan a variadas lógicas de acción y estrategias conducentes a lograr sus fines. De esta manera, la escuela suele enrarecerse y tornarse conflictiva: el poder y su ejercicio está en juego.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Bardisa, T. (2001). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15).
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*, (pp. 544-557).
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del Español y las Matemáticas. *Reencuentro*, (55), 70-75.
- Foucault, M. (2005). El sujeto y el poder. En J. Toro (Comp.), *Pensamiento y experimentación. Deleuze, Foucault, Lyotard y otros* (pp. 27-52). Bogotá: Carpe Diem - TEJER.
- Gómez, A. (2010, julio-septiembre). Micropolítica escolar y procesos de cambio: El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista*



- Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46) pp. 771-802.
- González, M. (1997). La Micropolítica Escolar: Algunas Consideraciones. *Profesorado*, 1 (2), 45-54.
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15).
- Peniche, R., Delgado, M., y Cáceres, P. (2012). El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen. *Educación y ciencia*, 2, (5), pp. 33-46.
- Santos Guerra, M. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. pp.7194.