

LA RAZÓN NARRATIVA FRENTE A LA POLÍTICA PÚBLICA: UNA LECCIÓN DESDE LAS SUBJETIVIDADES

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Currículo: profesora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y asesora de la UPN 141.

Resumen

En este ensayo se problematiza la tensión entre subjetividad y política recuperando la razón narrativa de los directores de escuelas. Ellos son actores con trayectorias e identidades conformadas desde los entramados institucionales, que a veces revelan contradicciones propias del mundo social, y que este trabajo recupera desde sus propias voces. Se describe el papel asignado a los directivos escolares ante los nuevos dispositivos surgidos del discurso político de la gestión escolar y las consecuencias en la subjetivación de estos actores.¹

Abstract

This essay questions the tension between subjectivity and politics. It revives the narrative reason of school principals', who have a background and an identity formed within the institutional framework that reveal the contradictions of the social world. This work recovers their voices. The role of the school manager versus the new devices from political discourse of the school management is described and the impact on the subjectivity of these actors.

¹ La noción de *subjetivación* se define como un proceso de sedimentación desde los dominios fácticos o acciones que revelan un régimen de verdad y, por tanto, de visibilidad. La noción de régimen de verdad, siguiendo a Foucault, designa un conjunto de producciones y acciones al interior de un dispositivo. Un dispositivo comprende verdades de enunciación, visibilidad, fuerza y subjetivación. La verdad es la realización de las fuerzas que constituyen un dispositivo.

A la memoria del doctor Roberto Miranda

En el discurso de la gestión escolar tanto las nociones de subjetividad y política se han centrado en posiciones normativas y de identidad formal desde las lógicas racionales del Estado evaluador, y han vuelto a poner su apuesta en una formalidad abstracta y prescriptiva de la educación: los sujetos responsables de la educación deben hacer..., y por tanto ser. En este sentido, la noción de gestión la planteo como un dispositivo, un discurso que señala el ser y el hacer, lo que hace visible un tipo determinado de institución y sujetos.

Contrario a lo anterior, establezco que la política educativa que ha definido estos discursos tiende a sobreestimar la racionalidad y, por tanto, a establecer procesos de subjetivación conformados desde nuevos dispositivos que generan un nuevo estilo de director escolar. Mi propuesta vuelve la mirada al sentido prístino de la *polis*, que pone en el centro al sujeto concreto y cotidiano, un sujeto político capaz de construirse desde el escenario público, de ahí la prioridad en una razón narrativa como lección política.

Los argumentos que sostengo se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- La concepción de sujeto está arraigada, en el caso de la política pública en educación, a una noción hegemónica, propia del deber ser, normativa homogénea y nacionalista.
- Esta concepción político-antropológica vuelve a la educación un campo de utopías irresolubles (Tyak y Cuban, 2001), o bien, escenarios de intervención, desde donde las reformas intentan modelar un tipo de sociedad de acuerdo con intereses de ciertos sectores, al viejo estilo de *La República*, de Platón (visión ideal de lo que debe ser un orden geométrico² social), que algunas veces se reflejan en políticas de equidad, que en el supuesto de lo público de la política definen necesidades básicas y abatimiento de rezagos, con base en una visión formalista de lo que es justicia social, equidad y acceso a bienes. Estas políticas, por supuesto, han fracasado (Ornelas, 2001).
- Al reconocer la acción de sujetos finitos y contingentes, finalmente actores en quienes recaen y se concretan las decisiones políticas y las reformas, desde su narración (*razón narrativa*),³ se vuelve a poner en la escena la subjetividad inmanente, la fragilidad y contradicción de esos sujetos finitos y concretos, los “callejones sin salida” y el alto nivel de incertidumbre social; de ahí que una de las causas

² El modelo de racionalidad platónico es geométrico, lo que lo lleva a una serie de dualismos extremos: metafísicos, epistemológicos, políticos, éticos y estéticos.

³ Llamaré *razón narrativa* a la trama de vida o trama narrativa en la que cada individualidad se narra y a la vez se *historiza*, para dar lugar a la historia abierta, como condición prehistórica y prepolítica. Esta noción está inspirada en Hannah Arendt (2000), quien propone que ante la segura inseguridad, propia del mundo de la polis, o la “fragilidad en asuntos humanos” los seres humanos nacemos no arrojados al mundo (a despecho de Heidegger), sino *entre los otros*: hay una objetiva realidad mundana de cosas en las que ya estamos cuando venimos al mundo, desde el lenguaje a las instituciones pasando por nuestra personal vida cotidiana (el suelo familiar) que denomina “trama narrativa”. Trama es “en medio de” las cosas y de los seres humanos, que estuvieron antes que nosotros o los que se quedan como parte de nuestro duelo, al que no asistimos, pero los otros sí.

del fracaso de las reformas educativas sea partir de un sujeto abstracto y negar al sujeto concreto.⁴

La conclusión conduce a asumir que la subjetividad inmanente, propia de la razón narrativa, revela un hiato con la política formal y la escasa fiabilidad en los sistemas racionales, que han invadido las concepciones económicas, políticas, sociales y educativas. Por tanto, en la medida que se recupera al sujeto de la inmanencia,⁵ se podrán afirmar proyectos educativos surgidos de una razón narrativa, en la cual se muestra una tensión entre la política y la subjetividad, así como un plano de interrelación entre lo privado y lo público.⁶

No es que la política deje de lado a los sujetos. Todo el discurso de la política se centra en el sujeto; lo que aquí discuto es el asunto relacionado con las plataformas o dispositivos desde los que se concibe al sujeto y, por tanto, las formas de hacer política. Al respecto, hay una estructura velada que orienta la disposición hacia los sujetos; un supuesto antropológico que sostiene las tesis sobre la convivencia o el conflicto. Estos supuestos no se mueven en un plano terso, pues constituyen oposiciones que han conducido dos tipos de discurso: los que sustentan un sujeto universal basado en las tesis de la identidad ontológica, y los que plantean el sujeto de la particularidad y la imposibilidad de una universalidad desde una ontología cerrada y monadológica. Sobre ambos escenarios, la política levanta su vuelo; en tal situación no se niega ni la política ni el sujeto; se desmonta una estructura, pues no interesa sólo el discurso de la política y del sujeto, sino quién habla detrás del sujeto de la política. En este sentido, lo que se está analizando son, precisamente, los supuestos socioantropológicos que yacen detrás de dos nociones: subjetividad y política, que se muestran como tensión en lo que llamo razón narrativa.⁷

El trabajo está dividido en dos momentos: el primero describe cómo los directivos escolares se han hecho visibles para la política educativa, esto es, como se han subjetivado desde los dispositivos; el segundo muestra la interpretación inferida de algunas narraciones de directivos, y evidencia, a través de la razón narrativa, la tensión entre la política⁸ y la subjetividad, así como el encuentro entre lo privado y lo público.

⁴ Aclaro, ésta es sólo una de las causas del fracaso de la reforma, no la única ni la más importante. Rechazo un espíritu de comprensión omnisapiente frente a un problema social; el entendimiento humano tiene límites y es imposible conocer la realidad en sí, en esto Kant tiene la palabra. Tampoco he venido a plantear soluciones; sólo preguntas.

⁵ Por sujeto de la inmanencia entiéndase al sujeto ligado a la experiencia con el mundo de vida (*lebenswelt*) y con los otros, esto es, a la intersubjetividad que se constituye como un nosotros.

⁶ Esta interrelación entre lo público y lo privado, o entre la política y lo individual, se explica como condición necesaria de las instituciones y de los sujetos. Al respecto, la noción del imaginario social, de Castoriadis, y la perspectiva de la narrativa institucional como trama (relación narrativa), de Lidia Fernández, son un buen intento de explicación de estos dos planos aparentemente irreconciliables y conflictivos.

⁷ Cuando refiero la *tensión* entre estos dos planos no estoy aludiendo a la *síntesis* resultado de la superación o *Aufhebung* entre tesis-antítesis o contradicción dialéctica, sino al conflicto que subyace en el plano de subjetivación de la política, esto es, a la manera como se realiza en discurso en el plano de las acciones concretas de los sujetos y que permite modos de ser en los escenarios escolares, los llamados por Foucault *dominios de acción*.

⁸ Es necesario aclarar que el término política se puede abordar desde diversas perspectivas. En este ensayo el sentido de política es entendida como la estructura del orden social público: *la polis*, espacio de la interpelación de un ciudadano demandante de derechos públicos, aunque a veces impuesta desde

DIRECTIVOS ESCOLARES EN LA MIRA: LA GESTIÓN COMO DISPOSITIVO

Los directivos escolares han pasado a un primer plano de las agendas de la política educativa. Sin embargo, la racionalidad que el Estado evaluador les asigna, vuelve a ponderar el discurso hegemónico que ha desplazado al sujeto finito por un sujeto formal; interesan a la investigación y adquieren cierta visibilidad por cuestiones políticas. En efecto, ellos constituyen, ante la crisis de un Estado benefactor, el punto focal en la pervivencia de las escuelas públicas y la justificación de la política pública ante problemas de carácter social. El fenómeno de su visibilidad está definido por la plataforma de diversos discursos-dispositivos: uno de ellos es el de la gestión educativa,⁹ y una de sus tesis centrales es la autonomía de los centros escolares, enfocada a la función de legitimar la existencia de las escuelas por su sometimiento a parámetros como la calidad, eficiencia, eficacia y equidad.

Este discurso de la gestión parte de dos supuestos: “los directivos no están preparados para serlo” y “han arribado al cargo por vías discrecionales sin una claridad de lo que implica organizar y administrar una escuela”. Ambos aspectos son resultado de situaciones políticas:¹⁰ la anomia de los sistemas educativos que, ante tareas urgentes de expansión, designó la función de manera irracional, y el monopolio, por parte de la Secretaría de Educación y la organización sindical (SNTE), de la profesión docente, que han legitimado el cargo de director como una forma de control político sobre los docentes y, a la vez, como prebenda discrecional (Calvo, 1999; Arnaut, 2000).

A partir del reconocimiento de esta situación problemática, el mismo Estado comienza a generar una serie de discursos, que conforman la necesidad de profesionalizarlos, de generar programas institucionales destinados a su actualización y profesionalización. A su vez, dichos discursos comienzan a dar *visibilidad* a un estilo específico de directivo de escuelas públicas. En ellos se promueve la idea de un nuevo modelo de director formado para organizar y dirigir, gestionar, administrar y planificar una escuela. La realidad es que este discurso oficial de la profesionalización y formación directiva parte de una prioridad de carácter político y deja a un lado el reconocimiento de la subjetividad.¹¹

el orden y los dispositivos públicos (*policy*); a veces desde la razón comunicativa y la toma de decisión deliberada (*political*). Este sentido último sería el de la verdadera política pública, en el que “el conflicto se complementa desde la cooperación necesaria para una discusión abierta y racional de los problemas públicos” (Torgerson, 2003: 229); el espacio público donde el ciudadano se reúne (*polis*) para resolver un conflicto desde la acción comunicativa.

⁹ La gestión es un discurso-dispositivo en el sentido de convertirse en el regulador de lo que es considerado una escuela de calidad y, por tanto, justificable en su existencia, otorgamiento de recursos financieros y mantenimiento por parte de un Estado evaluador, que no benefactor. El concepto de gestión es más genérico que el de administración; el primero connota acciones autorreguladoras de planificar y administrar “lo propio desde lo propio”; el segundo implica la tarea de ejecución de instrucciones externo-reguladoras, o sea, desde una planificación verticalista (cfr. Casassus, 2000). Sin embargo, el propio discurso presenta una fisura que hace posible al “otro” sujeto, al que se resiste frente al sujeto de la dimensión funcionalista.

¹⁰ Esto es posible corroborar gracias a las investigaciones de Arnaut (2000), Ornelas (1995), Calvo (1999) y Sandoval (2004), entre otros autores.

¹¹ Hasta la fecha, poco se sabe de cómo los directivos tienden a resignificar el discurso, esto es, cómo desde sus condiciones situacionales o contextuales interpelan la discursividad institucional proveniente de las políticas educativas, le asignan nuevos sentidos en su práctica y los concretan en su propia realidad.

Sin embargo, y a pesar de esta limitada perspectiva, se tienen evidencias de que el discurso oficial e institucional parte de la idea de que los directivos requieran profesionalizarse, adquirir nuevas competencias centradas en la gestión, con una nueva visión de las instituciones, con conocimientos técnicos y estratégicos sobre la administración y organización de un centro educativo.¹²

De los supuestos y la problemática anteriores, surge una serie de discursos que operan como dispositivos¹³ en torno a la subjetivación de los directivos, esto es, que definen la manera de su actuación desde códigos reguladores, formas de valorarlos y verlos. La profesionalización, la gestión como discurso hegemónico, la ideología infiltrada en la formación docente, son sólo algunos de esos dispositivos.¹⁴

Las reformas, gestadas desde las agendas políticas, han incorporado un nuevo discurso sobre el directivo, que lo concibe como actor estratégico en el cambio y la calidad de las instituciones educativas a su cargo. Resultado de lo anterior son los constantes procesos de actualización, profesionalización y actualización, los cuales, desde reglas prescriptivas, intentan configurar un determinado estilo directivo.¹⁵

De esos discursos han surgido una serie de dispositivos; algunos de ellos son:

- Una nueva forma de subjetivación desde las lógicas de las instancias político-educativas que desembocan en un deber ser de los directivos, así como el establecimiento de nuevos códigos, reglamentaciones y lógicas de acceso al poder.
- La asignación de recursos, apoyos y reconocimientos, cuyo destino será para aquellas escuelas que cumplan con criterios de calidad.

Tampoco se sabe qué condiciones permiten lograr tal resignificación del nivel discursivo de lo macropolítico al microescenario del contexto en donde se mueven, desde sus condiciones del trabajo, su historia profesional, la situación de sus contextos escolares y la interacción con sus colegas.

¹² Este argumento es una conclusión de la investigación realizada por Cruz Pineda (2004).

¹³ A lo largo de mi trabajo manejaré la noción de *dispositivo*, con la connotación de Foucault, entendido como máquina para hacer hablar y ver, constituido por tres dimensiones: saber, poder y subjetivación. Éstas se entrecruzan y dan cuenta de una visión del mundo. En el caso concreto de mi investigación, los dispositivos establecen condiciones para promover un determinado régimen de verdad sobre las funciones y el deber ser de los sujetos, orientan posiciones y relaciones diferenciales de los sujetos en función de ciertas finalidades, estrategias, valores y creencias sobre el modo en que se produce social, institucional y subjetivamente la función de los directivos (cfr. Deleuze, 1999).

¹⁴ Algunas de las estrategias de profesionalización desembocan en cursos nacionales y estatales a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap); programas de posgrado; diplomados y cursos de actualización diseñados por las direcciones de los distintos niveles educativos y otras instancias de formación y actualización de la SEP, así como las secretarías de educación en los estados.

¹⁵ A este respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) menciona: "La necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos académicos sigue siendo urgente e impostergable, pues del ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela. Estas figuras concentran su actividad en atender las múltiples tareas administrativas de las dependencias superiores, muchas veces desconocen las estrategias de trabajo y las prioridades establecidas en las normas, así como los materiales educativos, en la mayor parte de los casos, carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto" (PNE 2001-2006).

- Nuevas formas de acceder a la visibilidad, ya que los directores de escuela podrán “hacerse visibles” al justificar la existencia de sus centros con base en logros medibles, asequibles y proyectos de carácter estratégico que lleven a la mejora de su centro.
- Nuevas reglas de evaluación y el surgimiento de lógicas de certificación para las escuelas que cumplan con los parámetros establecidos por las lógicas de calidad. Lo anterior lleva implícito el “efecto mateo”,¹⁶ porque tenderá a sostener y a dar cada vez más a los que más tienen y a desaparecer a los que menos tienen.

Frente a estos discursos, los directivos, a partir del discurso político de la modernización educativa, ahora están en la lupa. Durante las últimas décadas, han sido objeto de interés por parte de las secretarías de Educación en los estados y por la organización sindical que los aglutina, instancias que han propuesto programas, financiados por el Estado, para capacitar, actualizar y profesionalizar a estos sujetos. Etiquetas como líderes educativos, gerentes de una empresa social, *management* de la educación, gestores, etcétera, tienden a multiplicarse en torno a esta figura, con una importancia recién inaugurada para la gestión educativa. Sin embargo, la pregunta sigue abierta y aún más acuciante ante tanto exceso y sobrevaloración determinada de este actor: ¿acaso no se está sobrevalorando su figura para sobreponeer en ella el interés de un Estado evaluador? ¿Qué efectos han tenido los dispositivos en la construcción de estos sujetos? ¿Cómo se han filtrado las disposiciones, los discursos y las prescripciones en el hacer y el narrar? Sin proponerme en este espacio responder a tales preguntas, dejo abierto un supuesto: el directivo se ha subjetivado desde el discurso hegemónico, y ha mostrado en la propia acción y discurso una alteridad irreconciliable: un discurso proveniente de la política ante una realidad conformada por sujetos particulares. Intento, pues, problematizar el hiato entre discurso político y subjetividad immanente, lo que permite erigir la cuestión: ¿qué lección puede ofrecer esta subjetividad a la política pública?

LA POLÍTICA PÚBLICA EN ESCENA

La política pública, de acuerdo con Aguilar (2003: 17), intenta recuperar lo público de la política; surge de la crisis de una política que muestra la pérdida del norte. Desde tal perspectiva, se concilia con el pristino origen que le dio sentido a esta práctica: la *polis*, el lugar de encuentro público donde se discutían y resolvían asuntos, que a su vez involucraban sujetos en ámbitos de orden social. Históricamente, la política ha sido condición de la convivencia pacífica y civilizada, y conflicto en torno a la posesión y ejercicio del poder. La definición del hombre como *zoon politikón* ha sido compartida por diversos pensadores, hasta convertirse en un lugar común. Para Aristóteles, quien acuñó esta fórmula, la realización humana está en la *polis*, pues sólo en el plano de la vida pública es posible realizar el *telos* de la esencia humana; desde tal perspectiva la pretensión humana era lograr la armonía en la convivencia funcional. Maquiavelo, por el contrario, cimbró este argumento al desenmascarar el lado oscuro y siniestro de la naturaleza humana; su tesis parte de la interpretación de la historia, de la corrupción y la decadencia de las virtudes clásicas. Por su parte, Hobbes dedicó un análisis explícito a la

¹⁶ Expresión de Merton, en el sentido de que “...a los que tienen más se les dará y a los que menos tienen más se les quitará”, de acuerdo con el Evangelio de Mateo (*cf.* Merton, 1988).

naturaleza humana y lejos de la nostalgia por la “virtud clásica” del florentino, arremetió de manera directa contra la tesis del *zoon politikón* aristotélico: a pesar de que los hombres saben lo que es bueno y reconocen que la guerra es mala, se ven constantemente arrastrados hacia el conflicto violento. Él rompió de manera radical con la idea de la sociabilidad natural de los seres humanos, y sustituyó la sociabilidad por la depredación: *homo hominii lupus*. El conflicto entra en escena. La modernidad habrá de reconocer el conflicto, pero su positividad es argumentada por la doctrina de la dialéctica, por el *Aufhebung* del idealismo alemán, que luego se tradujo en la revolución social del materialismo dialéctico.

Quizás el gran aporte que nos legó Hobbes sea el reconocimiento del conflicto como base de la interacción humana, lo que lejos de llevarnos a negar la política nos vuelve aún más necesitados de la acción política, ante la necesidad de una sociedad contractual, con reglas de juego, con la existencia de una entidad artificial, pero necesaria: el Estado. Desde este supuesto, es posible afirmar que el sentido original de la política pública conlleva el conflicto, desde una positividad, que “se complementa con la cooperación necesaria para una discusión abierta y racional de los asuntos públicos” (Torgerson 2003: 229). Entonces, la política actual no puede ser concebida sin el conflicto como una condición de la naturaleza humana; sin embargo, ésta da lugar a su resolución, a la conciliación de opuestos, desde una visión dialéctica.¹⁷

La escuela vista como institución escolar no es propiamente un escenario de *politica*,¹⁸ en el sentido de la comunidad participativa y deliberativa, sino una *policy* por ser lugar de aplicación de la política; por tal razón, es el espacio de atención de los dispositivos que instituyen al sujeto educativo. De acuerdo con Fernández, la escuela es:

...un tipo de establecimiento público a través del cual se procura concretar la función social de educar. Se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social, más allá de la vida biológica de los individuos. Su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, la inconveniencia de dejar su transmisión librada a la participación de la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidas (Fernández, 1998: 37).

De lo anterior, surge la pretensión, por parte de algunos sectores sociales, de establecer en la escuela, como institución social, formas y procesos de control efectuados desde los dispositivos discursivos que orientarán ciertas visiones sociales. La escuela se convierte, así, en su carácter de institución, en el espacio privilegiado para la implantación de valores, ideologías y cosmovisiones determinadas por parte del Estado. En tal sentido, la escuela es semillero de reformas educativas, que “tienen un origen intrínsecamente político. Unos grupos se organizan y disputan con otros en la política de la educación expresando sus valores y defendiendo sus

¹⁷ Se dice entonces que el conflicto (crisis) es una condición necesaria y que en su dialéctica están puestas las condiciones y posibilidades del progreso histórico y material.

¹⁸ Al respecto habrá que considerar que el origen de la escuela pública es el afán político de controlar a las masas, aunque como escenario de intercambio social, la escuela se construye desde un encuentro de resistencias y reproducciones.

intereses en la escuela pública” (Tyack y Cuban, 2001: 22). Las reformas pretenden orientar el sentido político de los actores sociales, definido desde las lógicas de un determinado escenario ante las coyunturas generadas por la estructura y su contexto, tal como lo señala Miranda: “...se han gestado una serie de reformas [...] que han incidido en los comportamientos de las organizaciones que ofrecen educación a distintos niveles” (2002: 128). Sin embargo, éstas lejos de involucrar actores, “han sido dispersas, sin unidad estructural y, por tanto, generadoras de mayores zonas de incertidumbre” (Miranda, 2002: 18). Efectivamente, de acuerdo con esta posición, las reformas surgen de coyunturas, pero dejan de lado el plano de las creencias (*doxas*) de los sujetos involucrados, y los enfrentan a escenarios de incertidumbre, por lo cual las reformas guiadas desde la política pública tendrían que aprender de esos sujetos, sumergidos en *doxas*, creencias y visiones cuya raíz está en la propia historicidad de las instituciones educativas.

Desde las perspectivas anteriores, la subjetividad como objeto de análisis tiene un carácter político en dos sentidos: 1) como resultante de los contextos políticos que tienden a conformarla, desde discursos que operan como dispositivos en las instituciones educativas; y 2) como una estructura resultado de una historia, que a su vez influye y modifica, desde sus acciones y discursos, la objetivación y realización de los proyectos políticos. A partir de ambas lógicas no cabe un tercer sentido, puesto que las posibilidades de su abordaje están o en su carácter de determinación ante la política o en dimensión de interacción con la política. En la primera, la subjetividad se somete a la estructura; en la segunda alternativa, la subjetividad interactúa con la política. La anomia, como tercera opción, no cabría en este análisis, porque implicaría la negación o aniquilación de la subjetividad ante la estructura.

LOS SUJETOS Y SU INTERACCIÓN CON LA POLÍTICA

La posición derivada de la segunda tesis: la subjetividad interactúa con la política, posee fuertes implicaciones en los conflictos enfrentados por los sujetos al intentar concretar dichos dispositivos en ámbitos de acción concreta. La interacción es compleja, dado que están en juego situaciones de carácter contextual, ante un discurso homogéneo que no reconoce particularidades.

Para evidenciar este fenómeno, abordaré una interpretación de las narraciones de sujetos (directivos de escuelas públicas), desde el ámbito político, partiendo de la idea de que el compromiso político se desvela en la *razón narrativa*. En ella, el sujeto se dibuja en una historia individual y a la vez social, desde los siguientes factores:

- La asunción de un sujeto que se ubica en su discurso, como hacedor de historias narrables, sujeto con pluralidades y en sí plural, que se reconoce en el entramado histórico y político (como parte de una dimensión pública) de esa narrativa como *ser siendo*.
- La concepción de fragilidad política, frente a la trama histórica de las narrativas, porque el sujeto como hilo de la trama se halla en espacios de incertidumbre y dilemas sociales.
- La política como práctica real que toma sentido en los problemas cotidianos que exigen ser resueltos desde diversas racionalidades. En tal sentido, la biografía y el relato como acción-discurso pueden dar cuenta de ello.

Estos tres factores constituyen una condición prepolítica y prehistórica en la construcción del discurso social: prepolítica, porque en ella el sujeto individual se reconoce como parte de un todo organizado y social; prehistórica, porque la condición de una historia abierta implica el reconocimiento de la otra historia.¹⁹

En este plano, las narraciones dialogan entre sí, se encuentran o se distancian, interpelan a la gran historia y a la gran política. Cuestionan los metarrelatos y se afirman como finitud y contingencia frente a la identidad de la razón política.

LO QUE LAS SUBJETIVIDADES LE ENSEÑAN A LA POLÍTICA PÚBLICA

La política pública nace con la recuperación de los sujetos. En el centro no hay estructuras, sino subjetividades que orientan la acción y le dan sentido a la estructura; el sujeto es el objetivo de la política: la idea del bienestar, la equidad y el desarrollo tiene como sustrato al sujeto social.

Parte del panorama evaluado por los expertos de políticas públicas es poco alentador: sea desde estudios comparativos; sea desde estudios focalizados en regiones o en estudios de aplicación de categorías económicas aplicadas al campo educativo o de la cultura. Considero que, en parte, hay una sobreestimación de la racionalidad de un sistema sobre otros, lo cual genera escasa autonomía y pérdida de rumbo en las instituciones. El ejemplo interesante lo vemos en las políticas de equidad: “Durante décadas, la política educativa del Estado mexicano tendió a la homogeneización, es decir, a un sistema educativo con normas nacionales, procedimientos estándares, textos únicos y una visión ideal de México y los mexicanos” (Ornelas, 2001: 135).

Esta tendencia al panóptico, como elemento que permite regular el orden a través de órganos de control, vigilancia y burocracia, es también consecuencia de esa sobreestimación racional. Han sido caras las consecuencias de este fenómeno y los costos se reflejan en la polarización de las clases sociales y en los escenarios de incertidumbre crecientes en los actores sociales que participan en las instituciones educativas.

Sin embargo, insisto en mi posición: los sujetos desde su finitud, desde sus oposiciones irresolubles, sus máscaras, sus contradicciones, su fragilidad, su perversión (de la que Hobbes nos ofrece pormenores), tienen que enseñarle a la política, finalmente hecha por sujetos, que una de las vertientes de la orientación son los propios sujetos desde sus contextos y discursos. La *polis* auténtica es el microescenario donde se discute, donde están los sujetos concretos y su racionalidad narrativa. Dicha razón narrativa, apelada en este ensayo, permite analizar y comprender la realidad desde los sujetos, más que los discursos homogéneos y universales. ¿Qué tiene, pues, la razón narrativa y qué valor le ofrece a la política que no posee la razón formal?:

- La razón narrativa no escinde al sujeto de su ámbito privado; en él subyacen las auténticas necesidades que luego suelen socavarse en el plano público. Cuando en verdad las necesidades reales de los sujetos pasen a un plano público, generaremos mejores políticas públicas. El ejemplo está en las legislaciones que han avanzado en la medida de valorar como fenómenos públicos asuntos que, por ser considerados de orden privado, eran relegados o menospreciados: el derecho de género, la violencia intrafamiliar, etcétera.

¹⁹ La “otra historia” es la alteridad frente a la historia moderna; el reconocimiento de los otros, del multiculturalismo, del pluralismo y la diferencia.

- La razón narrativa muestra las contradicciones de lo público: vemos cómo los sujetos, en su contingencia cotidiana, se encuentran en “callejones sin salida”, dilemas irresolubles, escisiones entre el deber y el querer, oposiciones sin conciliación dialéctica.
- La razón narrativa revela que los sujetos, aun los más racionales, en sus decisiones tienen algo de irracional; se ven movidos por deseos, nostalgias, ambiciones, y una tensión entre *ethos* y *eros*.²⁰
- Por tales motivos, en esta razón debe reconocerse la política. La tesis de la racionalidad comunicativa como condición de la política pública, de Majone (1997), sigue siendo muy formal: apela al principio del deber universal, a una ética del deber y no a una construida desde la intersubjetividad; escinde la voluntad de la razón y pone a esta última en la primacía, soterrando una voluntad que luego se pervierte o se disfraza de racionalidad.
- Como consecuencia de lo anterior, la política se vuelve un juego siniestro, en el que las reglas no están claras: uno posee más información frente a los otros; se dan las asimetrías comunicativas; se pierde la confianza y se asume la incertidumbre. El plano de la verdadera política se debe dar en el terreno de la confianza y, a su vez, en la claridad en las reglas del juego.

Cabe reconocer que los directivos como sujetos inmersos en instituciones escolares, complejas e históricas, revelan en su discurso la presencia de situaciones antitéticas, que los ponen ante un horizonte de elección y, por tanto, de incertidumbre, pues ellos se plantean en su narración:²¹ ¿qué hacer ante los dilemas que se presentan en mi práctica como director? Así, la narración de sus dilemas revela núcleos dramáticos,²² concebidos como conflictos que subyacen y atribuyen sentido desde niveles no manifiestos.

En efecto, es posible mostrar, en la narrativa de algunos directivos, que se presentan alteridades, concebidas desde la superposición de elementos discursivos que han operado como dispositivos, y que no están asimilados a un discurso homogéneo, sino que se revelan, de manera no consciente, como contradictorios. Estos *núcleos dramáticos* se expresan en dos niveles:²³

- El *dispositivo*, que legitima y orienta en una comunidad de sentido; en general, es apropiado desde los discursos hegemónicos que provienen de la política educativa, resultan la parte luminosa del discurso, en tanto operan como legitimadores públicos y políticos.

²⁰ Entiéndase entre el deber (la norma o la ley) y el deseo (querer). En tal sentido, la voluntad es una tensión entre ambas.

²¹ Narración rescatada a través de la entrevista abierta a directores de escuelas públicas urbanas del estado de Jalisco, cuyos nombres, por discreción, son referidos con un pseudónimo.

²² El núcleo dramático es un concepto de valor operacional tomado del análisis institucional de Fernández (1998), utilizado para el análisis de la dramática institucional (trama narrativa), que se define como “...la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos como principal atribuidor de sentido”.

²³ Estos niveles fueron construidos desde la hibridación de Baudrillard y Foucault, y recuperan la idea de *alteridad* del primero y la de *dispositivo* del segundo (cfr. Deleuze, 1999).

- El *contingente*, que se construye desde las propias tramas individuales ante el conflicto, los dilemas o “callejones sin salida”; es denuncia e interpelación; es la parte oscura de la trama, en cuanto oculta, la que no aparece en el discurso hegemónico, por ser privado y contingente.

Ambos niveles constituyen una *alteridad*.²⁴ Ésta no es conciliable; no viene necesariamente de una relación entre individuos, y puede surgir de una situación o acontecimiento que rompa la simetría y cuestione el supuesto de la identidad. El hecho de romper con la representación de uno mismo significa quebrantar la semejanza, someterse a la incertidumbre institucional, como objeto que nos es ajeno e independiente. Esta alteridad, presente en la acción, es considerada un conflicto al suponer la coexistencia de objetos contradictorios, incompatibles entre sí. En el análisis institucional también se asume esta dimensión de la alteridad, cuando se plantean estos “dilemas” como opciones irreconciliables “que han dejado de estar dinámicamente en interjuego, como en el caso del conflicto, y ya no existe ninguna interacción, sólo la posibilidad de eliminación. El dilema es la forma defensiva extrema de los problemas o conflictos, encubren, en última instancia, situaciones de mucha confusión y ambigüedad...” (Bleger, 1963, citado por Fernández, 1998).

Con el fin de mostrar lo anterior desde la narración de los directores, a continuación se presenta el hiato entre los dispositivos generados por el nuevo discurso político de la gestión y la realidad cotidiana que enfrentan los sujetos directivos. Al cuestionar cuáles han sido los obstáculos y las dificultades enfrentadas en la práctica directiva, ellos nos permiten comprender a los sujetos desde su razón narrativa.

SUJETOS CONCRETOS EN ESCENARIOS ESCOLARES

Gabriela, una directora de escuela primaria, ha interiorizado el discurso de la gestión. Sin que se le cuestione sobre el significado del concepto, señala con propiedad y abiertamente lo que son lugares comunes en el habla cotidiana de los directivos: “Yo asumo la gestión participativa, pero el problema es que no poseemos competencias, no estamos preparados para la resolución del conflicto, para la colegiación, yo les explico a mis colegas, los sensibilizo, los oriento porque desconocen la gestión...”. En otro momento de la misma entrevista dice: “Cuando tengo un problema aplico la norma que me dicta la SEP, un verdadero director no debe solapar, porque si no sanciono, la SEP me sanciona a mí. ¿Y qué puedo hacer? Si no aplico la norma a mí me sanciona la SEP...”.

Tomás, director de escuela secundaria, también se ha apropiado del discurso de la gestión, cuando nos refiere: “Los directores deben aprender a hacer proyectos de manera participativa, colegiada, reunirse para dialogar”. Sin embargo, en otro momento de la misma entrevista, al plantear las resistencias de los profesores de su escuela a sumarse al proyecto escolar, menciona: “Es que los directores deben imponerse, no pedir opinión a sus subalternos, son autoridad ¿no? Si piden opinión, entonces nomás no se avanza”.

En los casos anteriores, podemos apreciar que estos *núcleos dramáticos* resultan ser oposiciones irresolubles que el sujeto utiliza de acuerdo con un contexto o situación específica; esto, lejos de crearle un conflicto le permiten ajustarse a las situaciones y exigencias de su contexto, además de ubicarlo en una comuni-

²⁴ El orden social impuesto promueve la reproducción de lo mismo; esto trae consigo la pérdida del Otro, la negación de la alteridad.

dad de sentido, orientada socialmente a través de imaginarios compartidos.

En ambas narrativas, se infiere parte de los discursos socialmente configurados desde las políticas públicas de la educación. Sin embargo, también se aprecia que esto no se ha implantado de manera homogénea; por el contrario, se afirma el conflicto aludido en la interacción de la subjetividad y la política, cuando los sujetos refieren cómo el discurso democrático y de la gestión participativa se enfrenta a una realidad, la de la escuela autoritaria: conflicto ante dos niveles, el discurso gestado desde las políticas y la realidad de las escuelas, resultantes de una sedimentación histórica.

El conflicto se encarna en dilemas generados en la historia de los directivos, que afectan las percepciones y la práctica de los propios sujetos; éstos orientan la acción en determinadas situaciones de la vida escolar. Presentar estos dilemas lleva a asumir que la práctica del director escolar es muy compleja y no puede resolverse de manera simplista, sino desde el reconocimiento de una subjetividad que se construye en la dinámica de las instituciones educativas.

Desde tal perspectiva, los directivos, al mostrarnos los callejones sin salida en que los mete un discurso democrático frente a una realidad autoritaria, interpelan desde su cotidianidad el dispositivo de la gestión, ya que enfrentan un dilema irresoluble: o los riesgos de una autonomía aún no comprendida por los propios actores del escenario escolar, o la heteronomía que conserva la dirección en su *status* de tradición verticalista, a costa de quebrantar un valor recién inaugurado en la esfera de lo público: la democracia participativa.

En este sentido, los directivos a través de sus narraciones nos muestran que en las escuelas se debaten dos discursos opuestos: la democracia y el autoritarismo; a veces es necesario uno, a veces otro: ambos están ahí, quizá uno abierto y luminoso frente a otro oscuro y soterrado.

¿Qué hacer ante estas paradojas? ¿Cómo actuar en un escenario donde se oponen dos discursos antitéticos? Si la estructura de la escuela mexicana es autoritaria y centralista (Arnaut, 1998), entonces, por qué un exceso de lugares comunes sobre valores democráticos: cooperación, diálogo, participación, negociación, colegiación... ¿Sirven de algo? A los directivos les ha permitido estar al nivel de un discurso que se genera desde las políticas, pero en su cotidianidad ellos revelan las contradicciones que se tienen que resolver entre la tradición escolar legitimada históricamente y la emergencia de un estilo nuevo de actuar. Y es que pareciera que en las escuelas no es posible vivir sin panópticos, sin vigilarnos ni castigarnos.

Esas contradicciones que es posible recuperar desde la razón narrativa ¿no pueden ser una enseñanza para la política? No es viable generar cambios desde las políticas cuando los sujetos concretos se mueven desde inciertas o perversas reglas de juego. Tyak y Cuban (2001) lo plantean en el caso de las reformas educativas norteamericanas, basadas en la visión reformista-utópica fundada en la educación como bien social, propio de las sociedades contemporáneas americanas. Ornelas (2001), por su parte, señala: "La falta de normas explícitas o de su desconocimiento por los actores principales provoca que la administración (...) se rija más por las reglas del juego político que se derivan de relaciones de poder" (2001: 179).

En este sentido, cabría reflexionar sobre una política cuyas reglas del juego se definen desde los contextos situacionales, donde interactúan sujetos concretos con especificidades y saberes particulares. Así, la política educativa podría descubrir sus propios molinos de viento y recuperar la razón narrativa desde esa doble

hermenéutica aludida por Giddens (1995): reconociendo su posibilidad de replantear el escenario de actuación de los sujetos, pero otorgándoles un valor político al admitir que poseen saberes y, a la vez, enfrentan problemáticas contextuales. ¿Hay alguien que pueda dar más?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. y Schmelkes (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Aguilar Villanueva, L. F. (ed.) (2003). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aristóteles (1980). *La política*. España: Gredos.
- Arnaut, A. (1999) Los maestros de educación primaria en el siglo xx. En Pablo Latapí (comp.). *UN SIGLO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO*. México: FCE.
- _____ (1998a). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económica.
- _____ (1998b). *Historia de una profesión*. México: Biblioteca Normalista-SEP.
- Arendt, H. (2001). *Sobre la revolución*. México: Alianza Editorial.
- _____ (2000). *La condición humana*. México: Paidós.
- Baudrillard, J. (1998). *De la seducción*. Madrid: Cátedra.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en la gestión y la política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralidad y crisis de sentido*. España: Paidós.
- _____ (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calvo Pontón, B. (1999). *La supervisión escolar en la educación primaria en México. Una reconstrucción histórica regional*. CIESAS-IIPE/UNESCO. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Argentina: UNESCO.
- Cruz Pineda, O. (2001). Los espacios discursivos de la formación de los docentes de educación básica. En *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE-Universidad de Colima.
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier. *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobbes, T. (1990). *El Leviatán*. México: FCE.
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: FCE.
- Miranda, R. (2002). El campo social educativo en México. En A. Acosta Silva (coord.). *Cambio institucional*. México: Universidad de Guadalajara.
- Merton, R. K. (1988). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn (1977). En C. Solís (comp.). *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*. Barcelona: Paidós.

- Ornelas, C. (2001). Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios. En C. Ornelas (comp.). *Investigación y política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana.
- Salazar Carrión, L. (2004). *Para pensar la política*. México, DF: UAM-Biblioteca de Signos.
- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Platón (1999). *La República*. En *Diálogos*. España: Gredos.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- _____ (1992). La educación básica y la posibilidad de cambios. *El Cotidiano*. México.
- Torgerson, D. (2003). Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de políticas. En L. F. Aguilar Villanueva (ed.). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.