
REPORTE DE INVESTIGACIÓN PARCIAL: FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA: PROCESOS DE MICROPOLÍTICAS EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES

ABEL ENCINAS MUÑOZ

RESUMEN:

Esta ponencia forma parte de la investigación “Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente”, tesis doctoral en proceso de conclusión en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, bajo la dirección de la doctora Ruth Mercado Maldonado. En este espacio presento el análisis de varios procesos de micropolíticas que tenían lugar dentro y fuera del espacio escolar (Ball, 1989; Blase, 2000), relacionados con el trabajo que los profesores desarrollaban en el contexto de las reuniones colectivas. Concibo las micropolíticas como procesos que incorporan a la negociación en términos de Wenger (2001). Los procesos de micropolíticas estaban implicados en una red social entre sujetos y a su vez, las relaciones entre los diferentes actores de la red, incluían diversos procesos de negociación para el trabajo que los colectivos de profesores hacían en las escuelas del estudio. Algunas de estas negociaciones se suscitaban entre profesores y directivos; directivos, maestros y padres de familia o bien, entre asesores y autoridades educativas.

La noción de red social, tomando como referencia los apoyos teóricos de Nesper, 1994; Lomnitz, 1998; Hanneman, 2000 y Molina, 2005, apoya la focalización del análisis en la descripción de las relaciones que se suscitaban entre los actores y organismos inmersos en el trabajo que los colectivos docentes hacían en las escuelas. En estos entramados sociales los intereses podían ser compartidos pero también confrontados.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, micropolíticas, redes sociales, asociaciones de padres, supervisores.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de formación docente en escuelas primarias permite dar cuenta, entre otras cosas, del sentido que cobra para los profesores

actualizarse entre pares en los espacios cotidianos. Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de los procesos vinculados con la formación permanente de los profesores de educación primaria en México. Los resultados que aquí presento son parte de un trabajo de investigación más amplio que se realizó en escuelas primarias mexicanas sobre los colectivos de profesores como comunidades de práctica, entendidas éstas conceptualmente en términos de Wenger (2001). El trabajo en mención tiene como propósito indagar acerca de los procesos que se viven en los colectivos docentes y las formas en que éstos se constituyen. Importa conocer las dinámicas de interacción que ahí se dan, así como la relación que se identifica entre lo que se trabaja en un colectivo docente y la práctica cotidiana de los profesores que participan. Por ello, se adoptó la etnografía como una metodología pertinente para lograr un conocimiento a profundidad de los procesos señalados.

El análisis que presento en este documento evidencia algunos procesos de micropolíticas vinculados con una red de relaciones sociales donde se incluían los tres colectivos docentes¹ del estudio. La noción de red social inspirada en Nesper, 1994; Lomnitz, 1998; Hanneman, 2000 y Molina, 2005, apoya para focalizar la atención en la descripción de la complejidad de relaciones que se desarrollaban entre los diferentes actores en la región del estudio. También otorga elementos para analizar los niveles y funciones que tenían los actores de la red, en los organismos donde se desempeñaban y el lugar que ocupaban en dicha red.

Los colectivos docentes se desarrollaban en escuelas primarias y en ellas los profesores realizaban sesiones periódicas de formación entre pares. Dos de estos colectivos pertenecían a escuelas primarias ubicadas en localidades urbanas. El tercer colectivo lo conformaba un grupo de profesores provenientes

¹ Desde el ciclo escolar 2003 - 2004 la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) promueve un nuevo modelo de actualización en México, que enfatiza acciones que tienen relación con el impulso a colectivos docentes en las escuelas. No obstante que esta propuesta tiene cuatro años promoviéndose en las entidades federativas, según las autoridades educativas a nivel federal, no existen muchas evidencias de su funcionamiento.

de diferentes escuelas rurales de educación indígena, la mayoría multigrado², que se reunían en un centro escolar, para constituir un grupo de trabajo. Todas estas escuelas se ubican geográficamente en una entidad del centro de la república mexicana. El trabajo de campo se realizó durante dos ciclos lectivos, el cual consideró algunas entrevistas con profesores, directivos (directores de escuela y un jefe de sector), Asesores Técnicos Pedagógicos; la coordinadora de una Asociación Civil y de un Centro de Maestros, así como con las autoridades que dirigen la formación permanente en el país. También lleve a cabo observaciones del trabajo de los colectivos, así como en los espacios de enseñanza en las escuelas del estudio.

DISCUSIÓN DE ALGUNOS RESULTADOS

Micropolítica y negociación en los colectivos docentes

En la dinámica activa de las escuelas tienen cabida procesos cotidianos de negociación entre los sujetos involucrados (Rockwell, 1986; Mercado, 1997). El contenido social de la negociación en las escuelas, en términos de Mercado (1997), se presenta de manera diferencial para los sujetos que en ella participan. Es diferencial, porque supone intereses distintos para cada una de las partes involucradas, pero también entraña diferentes “experiencias de significado” (Wenger, 2001).

Wenger señala que producir significados implica una negociación en un proceso constante con el mundo³ y que la participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado. Esta negociación supone, desde la perspectiva de este autor, “un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo histórico y dinámico; un

² Se denomina escuelas multigrado a aquellos centros escolares que atienden todos los grados de educación primaria mediante el apoyo de un solo profesor. Por lo general se ubican en las zonas rurales o en comunidades muy pequeñas.

³ Wenger aclara que con mundo quiere decir “el contexto que en sí mismo no es nuestra experiencia, pero en cuyo interior vivimos y en relación con el cual se realiza nuestra experiencia. Cuando deseo destacar el carácter colectivo de nuestra experiencia, el mundo se define en contraste con los seres humanos, pero, cuando me refiero a unas experiencias o a unos eventos concretos, el mundo incluye a otras personas que no están directamente implicadas” (2001: 77).

mundo de resistencia y maleabilidad; la capacidad mutua de influir y ser influido; la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas; la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y perspectivas”(2001:78) En este proceso, puntualiza Wenger, negociar el significado denota al mismo tiempo “interpretación y acción” (ídem:78)

Desde otra perspectiva, las escuelas son organizaciones sociales donde tienen cabida, de acuerdo con numerosos estudiosos de la teoría organizacional, interacciones múltiples, pluralidad de intereses, coaliciones, modos de control, consensos y conflictos, negociaciones, diversidad ideológica y formas de poder (Bacharach y Lawler 1980; Pfeffer 1981; Hoyle, 1982; Ball, 1989; Bardisa, 1997; Blase, 2000).

En términos de Ball (1989), las escuelas pueden ser consideradas, al igual que cualquier organización social, como “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder sobre o para intereses diversos. El uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, refleja lo que se denomina micropolíticas de la escuela. Las micropolíticas de acuerdo a Blase “se ocupan del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupan de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupan de aquello que las personas piensan y de sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad” (Blase 2000: 254).

Las micropolíticas engloban tanto los conflictos como los consensos (Blase, 2000). Los conflictos en la vida cotidiana de las instituciones escolares, son parte de su naturaleza. Inclusive, dice Boyd - Barrett, el conflicto puede ser juzgado también como “un proceso mediante el cual las organizaciones crecen y se desarrollan a lo largo del tiempo” (1976:92 en Ball, 1989). El conflicto, señala Ball, es “la definición de la escuela” (1989), pero ello no implica que el conflicto sea una condición que defina totalmente a la escuela. Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa y las distensiones entre los actores que ahí intervienen. La cooperación y el consenso

aparecen también en las escuelas como manifestaciones micropolíticas mediante la conducta individual y de grupo, así como de la estructura organizativa. Así, la vida organizacional de las escuelas se sitúa dentro del “orden negociado” (Strauss, 1978), bajo una construcción pautada de contrastes, arreglos, alianzas, acuerdos y reglas que marcan la convivencia diaria de los sujetos en los contextos escolares.

En mi caso, las instituciones y los sujetos participantes en los procesos de micropolíticas identificados en el estudio, fueron copartícipes de constantes negociaciones de significado en cuanto al trabajo de los colectivos docentes. Los procesos de micropolíticas gestados en las escuelas y fuera de éstas, incorporaban a la negociación como un “proceso productivo” en la relación dinámica entre los diversos actores, en la dinámica de “vivir en el mundo”, dice Wenger (2001:77). Por ejemplo, para las instancias privadas vinculadas con las escuelas del estudio, la negociación de significado, suponía obtener en ciertos momentos, el reconocimiento social y algunas concesiones gubernamentales, en tanto que para los profesores, conseguir beneficios por parte de estos organismos, constituía un paliativo para cubrir las necesidades materiales de las escuelas y la posibilidad de llevar recursos didácticos para trabajar en los colectivos. Además para los padres de familia, la negociación con los directores y los profesores respecto a distintas acciones que se emprendían en las escuelas, involucraba la construcción de significados o sentidos, vinculados con la escolaridad de sus hijos. Pero también en la dinámica que se instauraba en las escuelas entre directivos y profesores, había procesos de negociación asociados con intereses profesionales, ideológicos y personales.

La noción de micropolíticas de Blase (2000), nos permite analizar algunas de las tensiones y rumbos que tomaban las negociaciones de los sujetos asociadas con determinadas acciones; en este caso, aquellas referidas a las actividades de los profesores agrupados en colectivos de trabajo.

Los procesos de micropolíticas que identifiqué, incluían una diversidad de intereses propios de los sujetos y organismos que se vinculaban con los

colectivos docentes. Algunos de esos procesos estaban ligados con negociaciones entre autoridades educativas y los profesores para promover el trabajo de los colectivos docentes en las escuelas o zonas escolares. De igual forma, las negociaciones para situar el trabajo colegiado en las escuelas incluían a los padres de familia y los directores de escuelas, en algunos casos. También identifiqué procesos de negociación entre diferentes instancias públicas y privadas para posibilitar el acceso de materiales educativos comerciales a los centros educativos.

De igual manera eran objeto de negociaciones los tiempos y lugares para llevar a cabo las sesiones colectivas. La mayor parte de las veces, las negociaciones incluían a los directores de las escuelas y a los maestros como grupo colegiado. Destacaba la participación del Asesor Técnico Pedagógico de Escuela (ATPE), como sujeto mediador entre los intereses que manifestaban los profesores del colectivo y los de los directores de los centros educativos.

Los colectivos docentes, espacios negociados

Los procesos de micropolíticas evidenciados en este estudio, no sólo incluían desencuentros o conflictos, como lo también lo señala Blase (2000); aparecían en esta investigación consensos importantes entre los actores que concurrían en los espacios escolares y fuera de éstos. Estos consensos son los que delineaban acciones que permitían que los profesores se acercaran a propuestas formativas diferentes de aquellas en las que tradicionalmente se habían involucrado por décadas. Así, los momentos micropolíticos se manifestaban como procesos dinámicos que dependían de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes (Ball, 1989).

El trabajo en los colectivos parecía tener formas disímiles de participación por parte de los directores de las escuelas y los supervisores escolares. Por un lado, estaban aquellos directores y supervisores que impulsaban las reuniones colegiadas de los profesores aun cuando no tuvieran participación directa en el

colectivo y por el otro, ubico a aquellos que limitaban al grupo para continuar con el desarrollo de las actividades del colectivo docente.

Las distintas visiones y experiencias de trabajo de los colectivos docentes, dejaban entrever esta heterogeneidad de formas de interacción de los diversos actores que ahí intervenían. Por ejemplo, para el colectivo Uno, la actualización en el ámbito escolar era vista por los propios maestros, como un acto “clandestino”, porque no lo notificaban al supervisor escolar ya que éste no estaba de acuerdo con este tipo de reuniones. Con respecto al colectivo Dos, según comentó el director de la escuela, el supervisor se mantenía distante de este tipo de prácticas, aunque estaba enterado de que se realizaban reuniones periódicas de profesores en la escuela.

Otros directivos, desde la perspectiva de los profesores del estudio, parecían mantenerse distantes del trabajo que hacían los colectivos docentes o inhibían las acciones que éstos emprendían, con argumentos relacionados con el “trastocamiento a la norma” porque las actividades se hacían en horarios escolares o porque consideraban que los profesores eran “profesionistas” que poseían “todo para enseñar”.

Dentro de las interacciones en la red social de las escuelas del estudio, el tipo de gestión directiva y el nivel de comunicación que se establecía con los padres de familia podían ser condiciones importantes para que prosperara el trabajo que los profesores emprendían en colectivo. De esta manera, las actividades de los colectivos docentes parecían estar supeditadas a ciertos ambientes escolares caracterizados por una gestión directiva incluyente y una comunicación entre los directores, los maestros y los padres de familia acerca de lo que acontecía en la escuela. La participación de los padres de familia, desde la perspectiva de algunos directores de las escuelas del estudio, se perfilaba como una estrategia importante para que los proyectos de los colectivos docentes encontrarán mejores posibilidades de desarrollo.

Un papel importante como mediador de algunos procesos de negociación que se suscitaban en las escuelas del estudio, la tenían los Asesores Técnicos

Pedagógicos (ATP). Algunos procesos en los que los ATP se involucraban, tenían vínculo con trámites diversos para allegar material al colectivo docente y para acordar los espacios de reunión y la temporalidad de los mismos. Estas negociaciones con las autoridades educativas locales, así como con las instituciones públicas y privadas externas a las escuelas, permitían que el proyecto de los colectivos docentes tuviera continuidad, aun cuando la “clandestinidad” imperaba en la mayoría de los casos.

Finalmente, el desarrollo de las sesiones de los colectivos docentes del estudio reflejaba condiciones materiales⁴ que los profesores vivían. Aun cuando el proyecto de formación continua a través de los colectivos docentes en las escuelas, parecía estar avalado por las autoridades educativas federal y estatales, las propuestas llegaban a las escuelas sin alternativas de cambio de las condiciones laborales de los profesores. Los maestros parecían tener el reto de resolver el asunto de la apertura del Consejo Técnico como espacio pedagógico, en un intento por incorporar otras prácticas pedagógicas en los salones de clases. Así, los profesores asumían la responsabilidad de formarse mediante opciones “clandestinas” o través de prácticas condicionadas por las autoridades educativas

BIBLIOGRAFÍA

- Bacharach, S.B. y Lawler. E. J. (1980)- *Power and Politics in Organizations*, San Francisco, Josse-Bass.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de educación, Barcelona: Paidós.
- Bardisa, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de la Educación*, serie Micropolítica en la escuela, número 15, septiembre-diciembre.

⁴ Retomamos de Rockwell y Mercado (1999) la noción de condiciones materiales como elementos abarcativos de las condiciones físicas de las escuelas, lo organizativo y administrativo, así como aquellas que implican la tensión entre las condiciones concretas de la docencia y las características de los procesos actualizadores en los que se involucran los profesores

-
- Blase, Joseph (2000), "La micropolítica de la enseñanza", en Bruce J. Biddle, Thomas L Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Temas de educación, Barcelona: Paidós.
- Hanneman, Robert A. (2000) *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Capítulo primero. Traducción de María Angela Petrizzo. Versión electrónica.
- Hoyle, E. (1982) *Micro-politics of educational organizations. Educational Management and administrations*, 10 (2) 87 – 98
- Lomnitz Adler Larissa (1998) *Redes sociales y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. Ciudad de México; FLACSO /Miguel Ángel Porrúa.
- Mercado, Ruth (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados.
- Molina, José Luis (2005). "El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas", *Empiria*, julio-diciembre 10 (71-106).
- Nespor, Jan (1994). *Knowledge in motion. Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. The Falmer Press. London.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*, Cambridge, Mass: Pitman.
- Rockwell, Elsie (1986). "Desde la perspectiva del trabajo docente". Ponencia presentada al Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. Ciudad de México.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes and social order*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, España: Paidós.