LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA Y LOS CONFLICTOS A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN EL PERÚ: UNA EXPERIENCIA DE CASO EN VENTANILLA (CALLAO)

*Micropolitics in schools and conflicts based on the teaching of political
violence in Peru: a case experience in Ventanilla (Callao)*

JOSÉ AUGUSTO ROSAS DE LA CRUZ
augusto.rosas@pucp.pe

RESUMEN

El siguiente artículo tiene como finalidad analizar las percepciones de docentes de Ciencias Sociales y la coordinadora académica del nivel secundaria de una escuela pública en Ventanilla, sobre las estrategias de gestión de conflictos en relación a la enseñanza de la violencia política en el Perú. Para comprender el panorama general en el que se enmarca este estudio, se explica inicialmente el concepto de micropolítica escolar y a partir del análisis de la información recogida, se identifican las estrategias que utilizan estos actores en la gestión de conflictos en el tratamiento de la historia reciente. Así, la investigación encuentra que, tanto en la planificación del curso como en el dictado de los contenidos curriculares, intervienen no solo los actores con sus sesgos políticos, sino también la cultura institucional en la que se hallan inmersos.

Palabras clave: micropolítica escolar / gestión de conflictos / cultura escolar / toma de decisiones / violencia política.

ABSTRACT

This article aims to analyse perceptions of teachers of Social Sciences and the Academic Coordinator of the Secondary Level, of a public school in Ventanilla, on conflict management strategies in relation to the teaching of political violence in Peru. To understand the general panorama in which this study is framed, the concept of school micropolitics is initially explained and then, from the analysis of the information collected, the strategies used by these actors in conflict management in the treatment of recent history are identified. Thus, the investigation finds that, both in the planning of the course and in the dictation of the curricular contents, not only the actors intervene with their political biases, but also the institutional culture in which they are immersed.

Keywords: school micropolitics / conflict management / school culture / decision making / political violence.

INTRODUCCIÓN

Pensar la micropolítica en la escuela implica concebir el conflicto como una realidad frecuente en toda organización educativa, ya que incluso cuando se anhela una participación democrática y articulada entre las y los educadores, el cuerpo directivo y el personal administrativo, existen diversas condiciones, elementos y situaciones que manifiestan la existencia de conflictos potenciales y, de hecho, que yacen ocultos o atenuados dentro de las mismas personas. El balance historiográfico que se preparó para el presente artículo nos advierte que el grueso de las investigaciones orientadas al análisis político de la vida interna de las instituciones se ha centrado en el debate abierto sobre las teorías de la organización y, por otra parte, en lo que significa la teoría y la práctica de la micropolítica escolar (Bacharach y Mitchell, 1987; Ball, 1987; Hoyle, 1986).

Asimismo, se ha centrado en la descripción y comprensión de las relaciones conflictivas en las prácticas cotidianas de las escuelas (Imaz, 1995; Zibas, 1997; Tahull y Montero, 2015). Sin embargo, no existen mayores investigaciones que profundicen en el carácter micropolítico de la gestión de conflictos en el tratamiento de la violencia política en el Perú, una temática que presenta dificultades particulares para su enseñanza e investigación.

En las siguientes líneas, se abordará un análisis sobre las estrategias y habilidades de poder utilizadas por la coordinadora académica y los

profesores de Ciencias Sociales de una institución educativa pública peruana de nivel secundaria. Además, se explicarán las estrategias simbólicas, comunicacionales y materiales que estos actores despliegan en la toma de decisiones, para relacionarlas con sus aproximaciones ideológicas y los lineamientos propios de la cultura de la institución.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Una sola escuela, voces múltiples: un análisis de las organizaciones educativas desde el enfoque micropolítico

Existe ya, tanto en la investigación social en general como en la educativa en particular, un acuerdo básico para asumir a las organizaciones educativas no solo como escenarios de formación y socialización (donde se construyen ambientes estructurales y culturales para la transformación del sujeto), sino también como espacios propicios para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos políticos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación (Ball, 1987; Bacharach y Mitchell, 1987; Blase, 1987; Hoyle, 1986).

Aunque el estudio de las instituciones educativas desde una óptica política no es nuevo, ya que existe en la cultura anglosajona una larga tradición centrada en el análisis de las relaciones y tácticas de negociación, confrontación y articulación de poderes, dentro de las cuales resaltan los aportes de Jason Beech y

Silvina Gvirtz (2014), Betty Malen (1994), Eric Hoyle (1986) y Xesús Jares (1997). En nuestros días, su estudio adquiere particular relevancia no solo por razones de atención a la producción historiográfica de vanguardia, sino también por la posibilidad de poner en diálogo la mirada política con otras de carácter interseccional. Estas incluyen variables (el género, la nacionalidad, la raza, la cultura, la condición migratoria) para comprender las nuevas formas en las que se articulan las resistencias, las motivaciones personales o colectivas que se encuentran detrás de las coaliciones, los espacios libres que dejan, de manera casual o astuta, los actores de las instituciones educativas y los lugares donde la crítica, la negociación y la independencia son posibles.

Como señalará José Luis Bernal, este análisis político de las instituciones educativas se ha practicado analizando su vida interna:

[...] la política de puertas hacia adentro, es decir, la llamada micropolítica de los centros escolares, dejando en un segundo plano, aunque no olvidando, el referente sociopolítico representado por las esferas comunitaria-local, de distrito, regional, estatal, o bien, la denominada macropolítica, que significativamente había sido el nivel de análisis por excelencia de la política educativa hasta la mitad de la década de los 70, en el influyente ámbito estadounidense (2004, p. 2).

Continuando con Bernal, y en armonía con los aportes teóricos y metodológicos planteados

por Stephen Ball, la perspectiva micropolítica puede entenderse mejor si se toman en cuenta los siguientes presupuestos:

a. Modo de control

Bernal señala que la estructura organizativa de una institución no es la concreción de un modelo neutro y racional, sino el resultado de la lucha por el control y la influencia en esa institución (2004, p. 5). Esto supone evitar cualquier intento de clasificar a la escuela en una única forma de control, ya que van a ser las políticas mediatizadas por diversos intereses y valores determinados, por todo tipo de luchas y presiones, las que concretarán la estructura de control en cada momento. En las instituciones educativas, los distintos grupos van elaborando nuevas reglas del juego que van estructurando las más variadas formas de control en función de todo el entramado de intereses. Aunque, en algunas ocasiones, se llega a un pacto tácito y perverso de “no control”. La articulación de las reglas del juego es una realidad frecuente en toda organización educativa (Bernal, 2004, p. 6).

b. Diversidad de intereses

Entiende a las instituciones educativas como organizaciones formadas por personas que, como tales, disponen de sus propios intereses, creencias, ideologías, modos de concebir el sistema educativo y que en muchas ocasiones no coinciden con las que oficialmente detenta la institución en la que están inmersas. Aunque los intereses puedan enunciarse de manera

diferenciada, para entenderlos y afrontarlos hay que considerarlos de forma global. Solo así se podrá distinguir lo que Bacharach y Mundell denominaran “estrategias esenciales de grupo” (1993), que no es otra cosa que, y siguiendo a Bernal, la formación de coaliciones, la puesta en marcha de negociaciones y el enfrentamiento público o soterrado, ya sea encubierto en procesos de carácter rutinario o patente en conflictos de gran envergadura (2004, p. 6).

c. La diversidad ideológica

Puede entenderse mejor si se parte de los dos enfoques formulados por el propio Ball. Por un lado, se refiere a la ideología de la enseñanza, la cual reúne las perspectivas y compromisos que asume el cuerpo docente. En palabras del autor:

[...] son las ideas sobre la práctica en el aula, las relaciones entre el profesor y los alumnos y la enseñanza brindada a éstos, que a menudo reposan en creencias más fundamentales sobre la justicia social y los derechos humanos, y sobre los fines de la educación en la sociedad” (1989, p. 30-31).

Por otro lado, se tiene a la ideología de la administración, ejercida por las administraciones educativas y por otros grupos de poder, quienes a través de estrategias formales e informales aseguran su posición de autoridad y liderazgo (1989, p. 31).

d. Los conflictos y el poder en el seno de las organizaciones educativas

Un balance de la producción académica sobre el tema nos advierte de las múltiples formas de entender el concepto de poder o de autoridad. Podríamos citar a Larson (1997), French y Raven (1984), Bacharach y Lawler (1982), Bush (1986), Etzioni (1982) o las cuatro fuentes de poder que Hoyle (1986) planteó: personal, estructural, de experto y de oportunidad. Sin embargo, la percepción de Ball acerca de este término nos resulta la más acertada, ya que reconoce su carácter dinámico y relacional. Para el autor, el poder es más activo, penetrante y flexible que el de autoridad. Asimismo, entiende que su articulación es resultado de un proceso (1989, p. 95).

1.2 La escuela como escenario político: situaciones conflictivas en las organizaciones educativas por razones ideológicas

Empezamos señalando algo que resulta obvio: a pesar de que tradicionalmente se hayan interpretado las interacciones entre los actores de las organizaciones educativas como dialogantes y pacíficas, o que las caracterice un fuerte sentimiento de colaboración, esta visión no se corresponde con la realidad de algunos maestros y directores de instituciones que explicitan unas relaciones difíciles, complejas y, en ciertos casos, traumáticas (Tahull y Montero, 2015, p. 169). Aunque existen diferentes perspectivas acerca de cómo se desarrollan los conflictos en la escuela, hay consenso en que este desarrollo está enraizado en la interacción

social y las diferencias de grupo, las que producen tensas y muchas veces contradictorias relaciones, a la luz de los vacíos, insuficiencias y aspiraciones que caracterizan a los sistemas educativos de la región.

Ball es justamente quien estudia estas relaciones sociales en el interior de las escuelas y pone al descubierto el “lado oscuro” de las mismas. Luego de un arduo trabajo de campo y archivístico, concluye en que la visión placentera y feliz de los centros no se adecua a la realidad. De acuerdo a Ball, la normalidad no es el consenso y el diálogo, sino la lucha por los reconocimientos que ofrece la organización. Afirmo, además, que el conflicto es consustancial a toda institución y también a los centros educativos. El autor considera a las escuelas, al igual que prácticamente todas las instituciones sociales, como campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. (Ball, 1989, p. 35).

Continuando con Ball, las funciones y los límites de los distintos actores escolares no están claramente delimitados y tienen que renegociarse constantemente. La institución tiene un dinamismo intrínseco que favorece los cambios y crea situaciones de choque entre los individuos. Los docentes tienen que negociar y renegociar las normas constantemente, y esta situación provoca que unos ganen y otros pierdan: “Se habla de ganar y perder, y las personas forman parte del conflicto y de lo que está

en juego. Este no es un frío proceso racional; es un conflicto entre personas, grupos e ideologías” (Ball, 1989, p. 61).

En la actualidad, el quehacer docente se caracteriza por la complejidad y los retos dentro del aula. La mejor forma de abordar dichos retos consiste en la unión de todo el cuerpo institucional. Todos los docentes deben tener unos objetivos claros, aceptados y compartidos. Resulta fundamental establecer una coordinación entre colegas y diferentes áreas para tratar los hechos de la institución. El diálogo permite establecer un intercambio fecundo de información; así como, obtener más datos y ampliar la mirada propia. “Cuando no existe, aparecen las dudas, los malentendidos, las inseguridades, etc. Da confianza y permite distribuir las funciones, las actividades, las responsabilidades, etc. de forma más justa y equitativa” (Tahull y Montero, 2015, p. 174).

Un rasgo que no podemos perder de vista y que no debiera resultar inquietante referir en el análisis de las instituciones escolares es la naturaleza ideológica y política de sus conflictos. En ese sentido, seguimos a Giroux cuando afirma que las prácticas educativas no son neutrales ni objetivas, sino más bien una construcción social que da cuenta de los distintos intereses y supuestos que forman parte del bagaje cultural de educadores y demás personas implicadas en la escuela (1990, p. 47). Con respecto a lo anterior, debemos reconocer que estamos frente a un grupo sumamente

heterogéneo y que por ello no persigue necesariamente los mismos fines. Educadores y directores escolares, aunque se planteen como elementos interdependientes, tienen distintas formaciones ideológicas e identidades políticas diversas que dificultan la interacción entre ellos o se da como un enfrentamiento y complica una participación articulada, abierta y conjunta (Obando, 2008, p. 93).

Todas estas reflexiones llevan a preguntarnos hasta qué punto es legítimo y conveniente que educadores, directivos y personal administrativo intenten transmitir en la escuela sus propios valores, creencias, opciones políticas o concepciones ideológicas. O hasta qué punto es evitable que consciente o inconscientemente lo hagan. En palabras de Jaume Trilla:

[...] ¿puede ejercerse la educación (o la docencia) sin, directa o indirectamente, transmitir valores o ideología?, ¿qué tienen que ver los casos anteriores con conceptos como adoctrinamiento, inculcación, propaganda, manipulación, proselitismo, neutralidad, objetividad, pluralismo, tolerancia, confesionalidad, laicismo, etc.? (1992, p. 33).

2. LA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA ESCUELA DESDE UN ENFOQUE MICROPOLÍTICO

Diversas investigaciones en los campos de la Educación y las Ciencias Sociales han reconocido la importancia de estudiar las estrategias que distintos actores escolares despliegan en

la gestión y resolución de conflictos. A pesar de las aportaciones teóricas y metodológicas y al esfuerzo dedicado al análisis de aspectos tan complejos como las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los lineamientos ideológicos y los modos en los que se miran los conflictos en la escuela, la historiografía peruana y peruanista sobre este tema es incipiente, tanto por el número reducido de sus investigaciones como por su carácter indagatorio.

La exploración de la literatura sobre el tema estimuló a formular la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales y de la coordinadora académica del nivel secundaria sobre la gestión de conflictos en relación a la enseñanza de la violencia política en el Perú? A partir de dicha pregunta, esta investigación se planteó como objetivo analizar las percepciones que poseen tanto los docentes de Ciencias Sociales de quinto año de secundaria como la coordinadora académica del mismo nivel de una escuela pública en el distrito de Ventanilla (Callao) sobre la gestión de conflictos. Para ello, se seleccionó como unidad de análisis a los profesores de Historia, Geografía y Economía y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica debido a que la literatura nacional sobre esta categoría se encuentra poco explorada.

El análisis del problema sigue una metodología cualitativa. Para comprender el panorama general en el que se enmarca este trabajo, se decidió operar dentro del enfoque de la micropolítica escolar, ya que permite profundizar en la

magnitud de los conflictos, así como en las consecuencias que los mismos pueden tener hasta el presente. El principal instrumento utilizado durante la investigación fue la guía de preguntas, perteneciente a la técnica de entrevista.

De acuerdo a Corbetta (2003), citado por Meneses y Rodríguez (2011), las entrevistas pueden entenderse como una conversación provocada por el entrevistador, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación en número considerable y que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo, guiada por el entrevistador y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación. La entrevista fue de tipo semiestructurada que, si bien tienen puntos definidos, permiten una mayor flexibilidad según la data que vaya emergiendo de las mismas (Wengraf, 2001).

Para el siguiente trabajo se emplearon las categorías “toma de decisiones” y “bagaje ideológico y cultural de los docentes”, las cuales facilitaron al investigador analizar la información. La primera categoría presta atención a las estrategias y habilidades que educadores y demás personas involucradas en la escuela desplegaron o continúan desplegando en sus relaciones interpersonales para la toma de decisiones, tanto en el plano formal como en el informal. La segunda categoría, en cambio, se interesa en los aparatos culturales, políticos e ideológicos que forman parte de la identidad de los actores escolares, las cuales influyen en la manera en la que formulan posiciones,

representaciones y discursos sobre el quehacer pedagógico.

Ahora bien, con el fin de garantizar la reserva de los informantes y dejar en claro los compromisos asumidos por el investigador, se diseñó e implementó un formato de consentimiento informado. Previo al recojo de los datos, los docentes que participaron fueron informados acerca de los objetivos de la investigación. Se les explicó sobre los temas que serían abordados, el número de preguntas, la dinámica y la duración de la entrevista, la cual duró 30 minutos. Asimismo, se utilizó por cada uno de los docentes un código de identificación, debido al carácter de confidencialidad de la información brindada. Es importante señalar que, tanto las entrevistas como la pertinencia y los objetivos de la investigación pasaron por un proceso de reformulación y validación de un especialista en temas de educación.

Con el fin de cumplir con los objetivos planteados y teniendo en cuenta que la presente investigación tiene un enfoque micropolítico, se consideró seleccionar a los informantes en base a los siguientes criterios:

- a. Su amplia trayectoria dentro de la institución educativa, con un tiempo de servicio mayor a los cinco años.
- b. Su interés particular en materia de derechos humanos, valores democráticos, historia reciente y realidad social peruana.
- c. Su interés en aportar al tema de investigación.

Cuadro N.º 1
CARACTERIZACIÓN DE LAS Y LOS ENTREVISTADOS

CÓDIGO	SEXO	EDAD (AÑOS)	CURSO(S) A SU CARGO	GRADO(S) A SU CARGO	ÁREA	TIEMPO DE SERVICIO
D1	Femenino	51	Historia, Geografía y Economía	Quinto año	Ciencias Sociales	15 años
D2	Femenino	45	Historia, Geografía y Economía	Quinto año	Ciencias Sociales	9 años
D3	Masculino	44	Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica	Quinto año	Ciencias Sociales	7 años
D4	Femenino	47	Coordinación Académica	Nivel Secundaria	Coordinación Académica	11 años

Fuente: Elaboración propia

Luego de determinar los criterios de selección, identificar a los informantes (**ver Cuadro N.º 1**) y adjuntar una carta de presentación del investigador a la secretaria de la institución educativa, se procedió a realizar las entrevistas. Estas fueron concertadas con 10 días de anticipación y fueron aplicadas del 3 al 7 de setiembre del 2019, en horario fuera de clases, en un espacio privado, dentro de la institución en la que laboran los docentes.

Es importante resaltar que las entrevistas fueron aplicadas por el propio investigador y

fueron registradas en una grabación de audio, las cuales fueron almacenadas de manera virtual en un archivo en Google Drive, con previo consentimiento de los informantes. Para el análisis de la información recogida, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas. Una vez finalizada la transcripción, se procedió a organizar la información en una matriz virtual que reuniera las palabras textuales de los informantes y sirviera de base para la selección de hallazgos y la formulación de elementos emergentes, los cuales resultan claves para el diálogo y los fines de esta investigación.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales y de la coordinadora académica sobre la gestión de conflictos en relación a la enseñanza de la historia reciente en el Perú, se consideró necesario abordarla desde la experiencia y vivencia laboral de los mismos. A partir de esta experiencia, se identificó una serie de códigos, los cuales fueron agrupados en las categorías de investigación anteriormente señaladas. No obstante, el contenido de los informantes y la fuerte cultura política de la institución hicieron que las categorías entraran en un nuevo proceso de revisión, debido a la diversidad de temáticas que fueron apareciendo durante las entrevistas y las cuales no se plantearon en un primer momento.

Culminado el proceso de revisión, se decidió agrupar los nuevos contenidos de los informantes en las dos categorías que se formularon inicialmente, ya que se ajustaban a sus respectivas temáticas. Es así que la categoría “toma de decisiones” pasaría a abordar los siguientes temas: el ejercicio del poder en relación a la implementación de propuestas innovadoras, la experiencia de vida como estrategia de legitimación para el ejercicio de la docencia y, finalmente, la formación de redes de apoyo para la articulación de contenidos curriculares. Por otro lado, la categoría “bagaje ideológico y cultural de los docentes” abordaría la temática “el educador como sujeto ético y político.

3. INTERPRETACIÓN CRÍTICA

3.1 Bagaje ideológico y cultural de los docentes: “El deber ético de dar nuestro testimonio”

Antes de adentrarnos a esta primera categoría y a la temática “el educador como sujeto ético y político”, conviene traer a colación el acuerdo básico que existe, tanto en la investigación social en general como en la educativa en particular, en asumir a las organizaciones educativas no solo como escenarios de formación y socialización donde se construyen ambientes estructurales y culturales para la transformación del sujeto, sino también como espacios propicios para la objetivación de nuevos contenidos y sentidos políticos, sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación (Ball, 1987; Bacharach y Mitchell, 1987; Blase, 1987; Hoyle, 1986).

Vistas así las cosas y tomando en cuenta que la sociedad peruana se encuentra en pleno proceso de transición posconflicto, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de contribuir a construir democracia y a desarrollar la conciencia moral de las y los ciudadanos. En esa imperante labor, los docentes y su práctica pedagógica constituyen puntos centrales para lograr esa afirmación democrática. Pero, además de esto, ya de por sí una tarea necesaria y valiosa, los docentes tienen la delicada labor de constituirse sobre principios éticos, reconocerse como sujetos políticos y

presentarse como modelos consecuentes con los valores que formulan en clase.

Los hallazgos que se presentan a continuación, dan cuenta no solo del compromiso de los docentes con el desarrollo de la conciencia ética y la formación en habilidades para la democracia de sus estudiantes, sino también del rol protagónico que han conseguido dentro de su institución educativa y en razón a sus intereses en temas de ciudadanía y política:

[...] yo creo que es determinante las cuestiones éticas no solamente en mí sino en cualquier persona que tiene una orientación no sé si decir política sino una cosmovisión, una visión de la vida y del mundo compleja como se diría ahora. Y sí, creo que en mi caso sí marca la forma en que yo como docente puedo preparar las sesiones como me marca la forma en que yo me dirijo a los adolescentes con los que comparto. (D1, setiembre de 2019).

[...] la memoria de los años de la violencia va definitivamente en camino a perderse, si el docente no revive esta situación. Los textos están orientados para mí forma de ver a prácticamente a desconocer gran parte de la historia que se vive. Ahí entramos los docentes para generar memoria, conciencia, ciudadanía. (D1, setiembre de 2019).

[...] los que vivimos en esa época tenemos el deber ético de dar nuestro testimonio de cómo fue esa lucha. A quién dañó más esa lucha, para que esa historia no se repita. (D2, setiembre de 2019).

Impartir la práctica de valores es una tarea de todas las áreas, pensando siempre en democracia, en una sociedad justa, libre de problemas. Aquí desde el nombre de las aulas estamos haciendo ese llamado, cuando entré aquí no era a, ni b, ni c, eran valores, libertad, solidaridad, esperanza y paz. La dirección ve con buenos ojos a los profesores que tratamos estos temas, nos lo dice, nos reconoce, no nos limita. (D4, setiembre de 2019).

3.2 Estrategias y habilidades en la toma de decisiones: “Siempre comunicando, siempre dialogando”

Antes de adentrarnos en la segunda categoría, toma de decisiones, conviene recordar, como manifiestan Beech y Gvirtz (2014) y Obando (2008), que la definición de las escuelas, desde la perspectiva micropolítica, no las concibe como lugares neutrales, en los que rara vez se presentan dificultades en las dinámicas institucionales, sino que presta especial atención a los aspectos problemáticos que se suscitan; principalmente, en la toma de decisiones académicas y administrativo-financieras. Pensar la micropolítica de la escuela, siguiendo a Malen (1994), implica concebir el conflicto como una realidad frecuente en toda organización educativa. Pues, incluso cuando se anhela una participación democrática e igualitaria del cuerpo directivo, personal docente, administrativo, entre otros actores; existen diversos elementos que manifiestan la existencia de conflictos potenciales que, de hecho, yacen ocultos dentro de las mismas personas.

En el camino no ha encontrado ni sentido tensiones con otros docentes, siempre compartimos, es difícil que haya conflictos en la misma escuela, yo no he tenido, más bien lo contrario. Como profesora mi voz ha sido escuchada en las asambleas, me he sentido escuchada, en las buenas y en las malas (D1, setiembre de 2019).

Vista así las cosas y tomando distancia de los enfoques clásicos en los que se estudian las organizaciones educativas, es importante considerar que, en la planificación y ejecución de proyectos escolares, la diversidad de sujetos que allí confluyen, sus subjetividades, sentimientos, posturas y las jerarquías, pueden influir, desdibujar e incluso desestimular sutilmente la formulación de propuestas en contextos de “aparente tranquilidad” y de “equilibrio de poderes” (Ferris, Davidson y Perrewé, 2005).

A continuación, se presentan algunos hallazgos que dan cuenta de los intentos de persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo:

[...] la puesta en marcha de propuestas innovadoras siempre se comunica, siempre, no sé si de por parte de los demás, pero yo siempre he comunicado, o sea si algo se me ocurre, me ha venido una iluminación, yo siempre comunico, creo que eso es lo mejor, porque puede ser algo contraproducente, si la dirección no lo ve conveniente obviamente yo tengo que obedecer. (D1, setiembre de 2019).

[...] lo que puedo observar es que algunos siguen manteniendo una línea, otros innovan, o sea es parte de una comunidad educativa ¿no? algunos estaremos en nuestra zona de confort, otros tenemos proyectos ¿no? entonces ya eso depende de cada docente, pero si el docente presenta un proyecto bien fundamentado, bien sustentando, de hecho, la dirección hasta el momento sí le apoya. si esto no resulta provechoso para el estudiante, mejor ni presentarlo, la dirección no lo querrá tomar. (D2, setiembre de 2019).

Hay dos realidades sobre la naturaleza de las iniciativas. Una que el profesor las inicie, la otra es que la dirección las promueva porque no todos tampoco salimos de nuestro confort como profesores, entonces ahí también la dirección promueve, se les da la sugerencia, se les dice, se les incentiva, se les empuja a que hagan otro estilo. No llegamos a nivel de tensiones porque llegamos a estrategias de cómo ayudar, no se impone tampoco, o sea creo que la imposición no predomina acá porque algo que se te impone lo haces con mala gana, pero sí se busca estrategias, o sea en el fondo se induce a que uno acepte la situación. (D4, setiembre de 2019).

Para la comprensión de la temática “la experiencia de vida como estrategia de legitimación para el ejercicio de la docencia”, es importante destacar lo siguiente: por un lado, las instituciones educativas son organizaciones formadas por personas que, como tal, disponen de

sus propios intereses, creencias, ideologías, modos de concebir el sistema educativo, que en muchas ocasiones, como manifiesta Bernal (2004), no coinciden con las que oficialmente detenta la institución en la que están inmersas. Por otro lado, los actores de las organizaciones escolares despliegan una serie de estrategias e instrumentos comunicacionales, simbólicos y materiales, con el fin de posicionar sus objetivos como los hegemónicos dentro de la agenda institucional y determinar las pautas de su quehacer pedagógico.

En relación con lo anterior y advirtiendo que la historia reciente del Perú presenta dificultades particulares para su investigación y su enseñanza, los docentes hicieron uso de un conjunto de recursos comunicativos como fuente de argumentación y validación del conocimiento que formulan en las aulas. Y de entre las diversas formas de legitimar aquello que enuncian y diferenciarse de sus pares, hicieron mención a un recurso concreto, la experiencia de vida:

Yo vengo de una generación que ha vivido este... el gobierno militar, entonces yo sé lo que son estar huelgas, yo sé lo que es vivir bajo la bota, yo sé lo que es vivir bajo una dictadura, una dictadura militar, yo sé lo que es restricción de libertades, y también sé lo que es sacarle la vuelta a eso, entonces tal vez esa experiencia de vida también marca mí no sé si decir mi dinámica de trabajo frente a los adolescentes. Quizá mi aproximación con este... la historia vivida me diferencia de otros profesores que solo

siguen lo que dice el texto, lo que dice el libro. (D1, setiembre de 2019).

Yo he vivido mi juventud, mi niñez, fines de los 70, inicios de los ochenta, con todo el apogeo que estaba haciendo este grupo armado que llevó al terrorismo ¿no? soy testigo, lo he vivido, entonces soy un testimonio vivo de esa época ¿no? y siempre en las clases todos los años a pesar de los años que han pasado, siempre les comento cómo era la realidad y aunque se les diga “guerra armada” “conflicto armado”, fue un ataque terrorista y es terrorismo y será siempre terrorismo. (D2, setiembre de 2019).

Yo he vivido en provincia, vengo de un colegio en provincia, del departamento de Huánuco ¿no? donde estaba en cúspide el tema de la violencia. Como yo era niño no entendía qué era, o sea esa situación. Entonces esos aspectos a mí me sirven como digamos como anécdotas, como casos para poder ejemplo de [...] con conocimiento de causa cuando tengo que tratar con mi estudiante [...] esto esto ocurrió, de esta manera, con un tono más íntimo porque lo he vivido. (D3, setiembre de 2019).

Sobre la tercera temática, la formación de redes de apoyo para la articulación de contenidos curriculares y partiendo de los postulados de Santos (2004), Jares (1997) y Rodríguez (1995), a través de las coaliciones o redes relacionales que se desarrollan en un centro, se puede ejercer influencia interpersonal,

adquirir información básica para el desarrollo de los propios intereses, preparar el camino de cara a lograr los proyectos que se pretenden y forjar muchas alianzas y coaliciones de carácter formal e informal. Ahora bien, la escuela como organización se enfrenta a un conjunto de exigencias y expectativas, tanto internas como externas, que conducen a sus miembros a la confrontación. Por lo tanto, la negociación coordinada, siguiendo a Lorenzo (2011), es la mejor estrategia para buscar una salida a los conflictos o problemas potenciales.

[...] si es que yo comparto el grado, comparto lo salones con otros profesores obviamente que tenemos que ponernos de acuerdo para no dispararnos cada uno y tratamos de ponernos de acuerdo en lo que vamos a hacer. La mecánica de cada uno puede ser diferente, pero más o menos nos orientamos hacia qué estamos yendo. (D1, setiembre de 2019).

Nosotros nos reunimos por área, los docentes de la especialidad nos reunimos por áreas y más o menos según la coyuntura que hay en nuestro país, vamos diseñando, vamos eligiendo los contenidos que se van a dictar, siempre comunicando, siempre dialogando. (D2, setiembre de 2019).

La planificación también es de acuerdo con la manera en que el profesor pueda aportar en la parte del área, o sea no hay una regla estricta que “así se debe hacer”, la formas puedes ser múltiples o diferentes pero

que ataquen o ayuden a esa situación. Las opiniones son tomadas en cuenta siempre, son respetadas. (D4, setiembre de 2019).

CONCLUSIONES

La interrelación entre las personas, especialmente dentro de las organizaciones educativas, es una fuente permanente de conflictos. Si es casi imposible llegar a resolver las diferencias en forma articulada y directa, debido a su carácter omnipresente y a las muy diversas manifestaciones que estas adoptan, no es menos difícil detectar y exponer su existencia. Tras una revisión exhaustiva de los testimonios de nuestros informantes y de las numerosas investigaciones que abordan los conflictos en la escuela desde la mirada micropolítica, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se puede concluir a partir del discurso de los docentes de Ciencias Sociales y de la coordinadora académica, que estos no encuentran situaciones conflictivas significativas en los espacios que se consideran elementales para la toma de decisiones dentro de su organización: (i) asambleas semestrales con todo el personal de la institución, que incluye el cuerpo docente de los niveles primaria y secundaria, el cuerpo directivo y el personal administrativo; (ii) reuniones entre docentes por área curricular para el diseño, articulación y ejecución de las clases; (iii) reuniones entre docentes y el responsable de la coordinación académica para la presentación e implementación de proyectos de trabajo.

Esta ausencia de conflictos no sería posible sin la adquisición de un proceso previo, la comunicación, ya que es la comunicación, de acuerdo a nuestros informantes, la que viene posibilitando interacciones saludables. Así, por ejemplo, los talleres de integración en parques recreacionales, los programas de capacitación para el desarrollo de habilidades blandas o la implementación de servicios psicológicos en casas de retiro son algunas de las apuestas institucionales para promover canales de comunicación efectivos, que afiancen las relaciones entre los actores escolares, renueven compromisos en favor de la institución y mitiguen la génesis de nuevos conflictos.

En segundo lugar, al observar cómo los docentes de Ciencias Sociales y la coordinadora académica formulan opiniones sobre la historia reciente en el Perú, se percibe que estos la vivencian a partir de sus inclinaciones ideológicas y desde el bagaje cultural que manejan sobre ciudadanía, institucionalidad democrática y derechos humanos. Para los docentes, la democracia no es un régimen que surja espontáneamente, obedeciendo al simple paso del tiempo: la democracia es el resultado de un esfuerzo cotidiano, colectivo, consciente y muchas veces arriesgado de parte de ciudadanos y ciudadanas que buscan instaurar y preservar una cierta manera de convivencia.

Pero, para que esta realidad sea posible, los docentes entienden que el ejercicio pedagógico debe consistir en procurar en el estudiante

la adquisición y el cultivo de valores democráticos que contribuyen en la calidad de vida en el Perú. Y si este esfuerzo resulta insuficiente, la propia cultura escolar en la que se hallan inmersos se encarga de potenciar y difundir esta transición hacia una democracia plena. Y lo hace de manera material y simbólica: organizando visitas guiadas a la muestra fotográfica “Yuyanapaq. Para recordar” y al memorial “El ojo que llora”, participando en la conmemoración de la publicación del Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, colaborando en la confección de la “Chalina de la esperanza” ubicada en el Lugar de la Memoria, o reemplazando los nombres de las secciones de clase tradicionalmente denominadas “A”, “B”, “C”, “D”, por valores democráticos como “libertad”, “solidaridad”, “esperanza” y “paz”.

En tercer lugar, se evidencia que, a pesar de que la institución promueva formalmente prácticas de comunicación saludables y una serie de actividades que apunten al fortalecimiento de las dinámicas del grupo, existen espacios libres sin fronteras sólidas en los que docentes y coordinadores académicos disuelven mutuamente las imágenes de aparente tranquilidad, provocando fracturas y permitiendo aflorar nuevas y diversas situaciones de conflicto, lugares donde la crítica, la negociación y la resistencia son posibles.

Por ejemplo, la coordinadora académica del nivel secundaria induce al cuerpo docente a implementar o desestimar proyectos

innovadores, en razón a criterios de calidad educativa, tales como la originalidad de la propuesta, su coherencia argumentativa y expositiva, o la actualidad y pertinencia de la misma en favor de las y los estudiantes. Pero, también se debe a componentes afectivos como el uso de la intuición o prestando especial atención a las reacciones y comentarios que podrían formular los padres de familia y el resto de la comunidad educativa.

Por su parte, los docentes de Ciencias Sociales utilizan sus memorias personales y su acercamiento vivencial a la realidad de la violencia política peruana para legitimar con sus estudiantes la importancia de su tratamiento y despertar en ellos una afinidad particular por

la institucionalidad democrática, la defensa y promoción de los derechos humanos, la dignificación de las víctimas, entre otras cuestiones.

Pero también, algunos de ellos, a través de la formación de alianzas estratégicas, utilizan esta inclinación hacia los temas de ciudadanía y democracia para colocar en menor importancia aquellos discursos que puedan formularse desde otros espacios de la comunidad educativa sobre cuestiones políticas. Además, teniendo en cuenta que la misma institución en la que se hallan inmersos promueve los valores democráticos, los docentes de Ciencias Sociales encuentran una oportunidad para crearse un nuevo estatus que los distinga del resto del cuerpo profesoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacharach, S. y Mitchell, S.

(1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405-418). New Jersey: Prentice Hall.

Bacharach, S. y Mundell, B.

(1993). Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(9), 423-452. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ470603>

Ball, S.

(1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

(1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.

Beech, J. y Gvirtz, S.

(2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(44), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898061>

Bernal, J.

(2004). La micropolítica: un sentimiento. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(4), 11-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=930148>

Blase, J.

(1987). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286-309. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004208598702200302?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>

(2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del*

profesorado, 6(1-2), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304407>

Bush, T.

(1986). *Approaches to school management*. London: Harper & Row.

Espot, M.

(2006). *La autoridad del profesor: Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

Etzioni, A.

(1982). Dirección y control en la organización. En W. Sexton (Ed.), *Teorías de la organización* (pp. 386-398). Ciudad de México: Trillas.

Ferris, G., Davidson, S., y Perrewé, P.

(2005). *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. California: Davies-Black Publishing.

French, J. y Raven, B.

(1984). Las bases del poder social. En J. Torregrosa y E. Crespo (Eds.), *Estudios básicos de la psicología social* (pp. 607-622). Barcelona: Hora.

Giroux, H.

(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A.

(1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hoyle, E.

(1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.

Imaz, C.

(1995). Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana. *Perfiles Educativos*, 67, 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206707.pdf>

Jares, X.

(1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Micropolítica de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-72. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28076011_El_lugar_del_conflicto_en_la_organizacion_escolar

Longás, J. y Martínez, M.

(2012). *El bienestar als centres i en el professorat*. Barcelona: Fundació Bofill.

Lorenzo, M.

(2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

Malen, B.

(1994). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9(5-6), 147-167. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ501253>

Meneses, J. y Rodríguez, D.

(2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.

Obando, G.

(2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>

Rodríguez, T.

(1995). Poder y saber: La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar. *Teoría de la educación*, 7, 163-181. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3075/3106>

Santos, M.

(2004). La micropolítica desde dentro de la escuela. Organización y gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de Administradores de la Educación OEG*, 4, 17-21.

Tahull, J. y Montero, Y.

(2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, 51(1), 169-188. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040/375286>

Trilla, J.

(1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 33-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126268>

Wengraf, T.

(2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic, narrative and semistructured methods*. London: Sage.

Zibas, D.

(1995). *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio* (tesis doctoral). Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil.