

**La participación de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar:
una mirada desde la micropolítica escolar**
**The participation of teachers in the area of Communication in school management:
A look from school micropolitics**

Denis Daniel Muñoz Ponce¹, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya²

Resumen

Esta investigación parte de la necesidad de estudiar las dinámicas internas de una organización educativa para determinar su influencia sobre el docente al momento de participar en las decisiones institucionales. Por esta razón, se ha tomado como enfoque a la micropolítica, pues permite estudiar al docente a partir de sus experiencias cotidianas dentro de la organización educativa y de las peculiaridades que en esta exista. En este caso, el objetivo planteado es analizar las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres. Este estudio, de enfoque cualitativo, se planteó dos categorías de análisis: una relacionada a los tipos de participación docente y la otra referida a la motivación al momento de participar. Se empleó

Summary

This research starts from the need to study the internal dynamics of an educational organization to determine its influence on teachers when participating in institutional decisions. For this reason, it has been taken as an approach to micropolitics, because it allows to study the teachers from their daily experiences within the educational organization and the peculiarities that exist. In this case, the objective is to analyze the participation of teachers in the relationship with the educational management of a public school. This study, of a qualitative approach, raised two categories of analysis: a relationship to the types of teacher participation and the motivation when participating. Due to the need to gather the experiences, the interview was used as a research technique and

a la entrevista como técnica de investigación y a la guía de preguntas semiestructuradas como instrumento. Este fue validado por un especialista y aplicado a docentes del área de Comunicación. Después de las entrevistas, se elaboró una matriz de análisis para organizar e interpretar la información recogida a través de la técnica *Open Coding*.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que la participación docente promovida es la representativa y que los espacios de participación son escasos e inoportunos. Además, los docentes no se sienten representados por los miembros de los comités ni por los directivos. También, se resalta el conocimiento que tienen de las consecuencias de las decisiones en sus estudiantes y su preocupación por ello.

Palabras clave: participación del profesor; gestión de la educación; micropolítica; toma de decisiones.

the guide of semi-structured questions as an instrument. This was validated by a specialist and applied to teachers in the area of Communication. After the interviews, an analysis matrix to organize and interpret the information collected through the Open Coding technique was developed.

Finally, It's concluded that the promoted teacher participation is representative and that participation spaces are limited and inappropriate. In addition, teachers do not feel represented by committee members or managers. Also, highlight their knowledge of the consequences of decisions on their students and their concern about it.

Key Words: teacher participation; education management; micropolitics; decision making.

Fecha de Recepción: 05/02/2020
Primera Evaluación: 19/04/2020
Segunda Evaluación: 29/05/2020
Fecha de Aceptación: 15/05/2020

Introducción

La dinámica de los actores educativos desde el enfoque micropolítico

Anteriormente, se analizaban las organizaciones educativas según la teoría técnica-racionalista, la cual no tomaba en cuenta las dinámicas internas de una institución y, por lo tanto, eran insuficientes para entender los factores que influían en la participación de sus miembros. En respuesta a la necesidad de conocer a fondo el cómo operan las organizaciones educativas por dentro, surge el enfoque micropolítico de las escuelas, el cual, según Salo (2008), se centra en las experiencias y vivencias diarias de los actores de la organización, incluyendo las diferencias, los objetivos comunes y los conflictos.

Uno de los autores más citados en relación a este tema es Ball (1989) quien define el término *micropolítica* como la relación entre sí de tres actividades organizativas: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos dentro de ella. Dichas actividades son producto de la percepción de conflictos entre individuos o grupos, los cuales buscan utilizar estrategias para ejercer el poder y así influir en las decisiones de los demás o proteger a individuos que defienden intereses comunes; incluso, hay autores que se animan a afirmar que son estas acciones las que le dan verdadera forma a la organización educativa pues están compuestas por el comportamiento humano, el poder, las influencias y la competencia entre sí para obtener beneficios (Acker- Hocevar & Touchton,

1999; Blase & Anderson, 1995, citado en Brosky, 2011).

Esta premisa no está alejada de la realidad, pues, hoy en día, observamos que existen distintos actores que influyen en la cultura educativa, las decisiones institucionales y la imagen del colegio. Por ejemplo, hay grupos de docentes que pretenden imponer sus normas, ideologías o costumbres a los novales, con la premisa de que “así se trabaja en esta institución”, influyendo, de esta manera, en su formación docente; por otro lado, muchas de las decisiones tomadas en espacios formales, son discutidas en ambientes informales, a través de comentarios o habladurías que van expandiéndose y tomando fuerza en la institución (Obando, 2008) tanto así que, muchas veces las decisiones tienen que ser revertidas o suspendidas por el reclamo común. Esto se agrava si tomamos en cuenta que las redes sociales y las herramientas de comunicación masiva han crecido a un ritmo acelerado permitiendo que la información sea canalizada de manera inmediata. También la comunidad educativa, a través de sus opiniones, le da forma a la imagen de la institución; estos comentarios emitidos se encuentran influenciados por el comportamiento que observan en los miembros de la escuela.

Inmersos en el mundo de la micropolítica escolar se encuentran los actores a quienes Chuye (2007: 30) los define como aquellos que participan “dentro de la organización,

ya sea de forma individual o colectiva [...] para conseguir objetivos personales o de grupo”; esta definición abarca desde el estudiante, quien puede ser protagonista o el gran ausente de la organización (Palladino, 2006), hasta el director, quien en teoría es el que debe facilitar la convivencia y el desarrollo profesional de los actores de la escuela (Bardisa, 1997). Cada uno de ellos tienen sus propios intereses y buscan obtener en la institución algún beneficio; por esta razón, se involucran en las decisiones que se tomen dentro de ella, sobre todo en aquellas que consideren importantes o pertinentes con su labor. El grupo mayoritario de actores está conformado por los estudiantes quienes, a pesar de su gran cantidad, poseen limitados mecanismos de participación aun cuando existen organizaciones estudiantiles como los municipios escolares que buscan incluirlos en las decisiones referentes a la gestión educativa. Por otro lado, aunque a veces no se les toma en cuenta, tenemos a los padres de familia quienes pretenden tener participación en las decisiones, ya sea a través de sus representantes legales (Asociación de Padres de Familia o comités de aula) o en reuniones informales donde buscan presionar alguna decisión de manera presencial y/o representativa. Otro actor importante está conformado por el cuerpo directivo, el mismo que está encargado de la administración de la escuela. Los directivos llegan a ser una pieza fundamental al momento de tomar decisiones pues son ellos los que convocan a las reuniones, fomentan espacios formales de participación y escriben la

agenda a tratarse en las asambleas. Sus políticas de participación serán los que permitirán crear medios donde los miembros de la organización emitan un juicio de valor sobre algún tema y puedan tener un voto al momento de decidir; o, caso contrario, limiten los medios de participación y depositen el poder en los miembros jerárquicos de la institución. Finalmente, tenemos a los docentes, quienes tienen una limitada participación formal, pero que, según la mirada micropolítica, son determinantes si se trata de apoyar una decisión o, caso contrario, anularla. Por esa razón es que se conforman grupos de interés que buscan su legitimización la cual les autorice ser partícipes de las reuniones o fallos institucionales.

En cuanto al mantenimiento del control de la organización educativa, se cree, por lo general, que este se concentra en la dirección; sin embargo, se debe entender por el término *control* como “la capacidad de comprender eficazmente a los demás en el trabajo y de utilizar dicho conocimiento para influir en otros y para que actúen de manera tal que mejoren los objetivos personales y/u organizativos” (Ahern, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004: 311). Siguiendo esta definición podemos darnos cuenta de que, en la práctica, el control no es estático ni predeterminado, pues las constantes negociaciones y enfrentamientos de los actores provocan que cambie continuamente de lugar (Obando, 2008). Esto genera una dinámica constante por la lucha del poder

entre los actores por tener el control de la institución, pues ellos conocen la importancia que tiene el participar en las decisiones dentro de su centro de trabajo. El docente cumple aquí un rol fundamental pues al sentir que no tiene un poder formal o no estar representado en sus autoridades, busca la manera de influir en las decisiones a través de estrategias o alianzas políticas.

Finalmente, dentro de la micropolítica educativa, también nos encontramos con el conflicto. Este fenómeno se produce cuando se requiere “mantener unos intereses y unas ideas por encima de otras posibles” (Rodríguez, 2006: 8), creando, de esa forma, pequeños grupos que buscan imponer su poder sobre los demás. Dichas acciones no siempre están a la vista de todos los actores, pues algunos conflictos se deben a situaciones provocadas por el poder de manera oculta, ya sea a través de favores, acceso a recursos o ascensos (Marín, 2013). Por esta razón, existen grupos de docentes que forman alianzas con miembros jerárquicos de la institución lo cual les permite estar representados al momento de la toma de decisiones y ser favorecidos con las mismas. Aun así, el conflicto no debe ser visto como un problema, sino como “una situación de hecho que debe saber gestionarse para traducirla en una oportunidad de mejora” (Jares, 1997, citado por Terrén, 2004: 194). Dicho de otra manera, el conflicto es una oportunidad para crear soluciones y superar los momentos tensos de la organización; además, permite que los líderes (formales o informales) demuestren sus habilidades de concertación, solución

y manejo de grupo.

La participación de los docentes en función a la gestión educativa

En primer lugar, el término *participación* se refiere a “la intervención de personas o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos” (Anglas, 2007: 31). Asimismo, se podría clasificar en pasiva, consultiva y activa: la pasiva se refiere a la simple asistencia de algún actor educativo ante una toma de decisión en su institución; la consultiva, a la presencia y participación del actor educativo, mas no se le toma en cuenta al momento de decidir; y por último, la activa se refiere cuando el actor participa y forma parte de las decisiones de la organización (De La Vega, 1983 & Charlita, 1992, citados por Pasek, Ávila & Matos, 2015). Melo (2014), en contraposición a la participación efectiva, incluye a la participación formal como aquella en la que el actor educativo asiste a la toma de decisiones solo por cumplir algún mandato o requisito impuesto. Incluso hay autores como Gonzalez (1997) que considera a la no acción o la ocultación de conflictos como un tipo de participación que afecta a la organización, ya que al no involucrarse en las decisiones de la organización, afecta a los estudiantes y padres de familia a los que este docente representa y genera un malestar en su área de trabajo al deslindarse de sus

responsabilidades como miembro de la institución.

A los tipos antes mencionados, tenemos que agregar que no todas las participaciones docentes son iguales, pues existen diferencias en la responsabilidad que ellos están dispuestos a asumir para poder participar, ya que algunos se autoexcluyen porque no consideran que todas las actividades les afectan y solo se involucran en las que creen que directamente les concierne (Cánovas, 2013); también se puede dar el caso de que el mismo director es quien no considera a todos los actores a pesar de que estas personas presentan facultades de creación, gestión y cooperación (Garant, 2003). Sobre todo, si es que el directivo cree que el docente solo debe dedicarse a enseñar en un salón de clases y asume que la gestión de una institución pasa por la labor directiva. Es por esta razón que, a los espacios formales donde los actores participan se suman los informales, pues en ambos se toman decisiones “sobre asuntos que afectan a los diferentes actores de la escuela” (Contreras, 2009: 58). Estos espacios informales son muy importantes al momento de decidir pues allí el docente difiere de las decisiones tomadas por los directivos o discute sobre la aceptación o no de un mandato o medida implementada. A partir de esta discusión con sus pares, asume una postura como grupo ante la decisión y, después, fomentan e influyen en otras opiniones en señal de aprobación o de rechazo ante lo acordado.

Por otro lado, cuando hablamos de gestión educativa, nos referimos a “la

aceptación de diversas situaciones que afectan las tareas esenciales de la institución y que requieren respuestas oportunas e inmediatas para lograr el dinamismo solicitado” (Ezpeleta, 1997, citado por Carranza, 2005: 93). Este poder de tomar decisiones o influir en ellas constituye una fuente de autoridad importante (Gonzalez, 1998) que perjudica a todos los actores, pero que aún no todos se han involucrado. El docente, por ejemplo, no participa activamente en los temas de gestión, a veces por su pasividad y en otras porque cree que su participación solo se limita a ciertos canales multidireccionales de comunicación o consulta; es más, su participación en cuanto a la toma de decisiones es posible y aumenta si es que ellos se ven afectados por lo que allí se determine (Obando, 2008). Incluso esto se encuentra influenciado por el desconocimiento de sus funciones como docente que muchas veces cree que está reducido a la enseñanza en un salón de clases y al cumplimiento de las indicaciones que determinen las autoridades. Es por esta razón que el cuerpo directivo toma un rol protagónico en las decisiones del colegio y asume que la gestión es inherente y exclusiva de su investidura. El docente, ante un escenario tan diverso, toma decisiones junto a sus aliados estratégicos y forma grupos de interés que le permitirán influir en la gestión escolar. El docente comparte con ellos sus metas, objetivos o ideologías comunes que les permiten formar una alianza política.

Metodología

El estudio es cualitativo y “supone un modo particular de vincular el corpus teórico y el corpus empírico y a su vez, un lugar específico asignado a la teoría dentro del proceso de construcción de conocimiento” (Holsman y Mancovsky, 2019: 438), por lo que nos permitirá recopilar la percepciones, actitudes, preferencias, prácticas de los informantes en su entorno natural, para que pueda existir un espacio en el que se expresen peculiaridades de los mismos (Flick, 2011, citado en Hernández, 2014; Cardona, 2002). Por eso, partiremos del siguiente problema de investigación ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres? Con base en este problema, se planteó un objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública de San Martín de Porres. En coherencia al objetivo mencionado, se desprendieron dos categorías: La primera se refiere a los tipos de participación en relación a la gestión educativa, permitiendo así discernir de qué manera se involucran los docentes y en qué espacios lo hacen; y la segunda está relacionada a la motivación para participar, pues, así podremos identificar los intereses de los docentes y la responsabilidad que están dispuestos a asumir.

La técnica de investigación empleada fue la entrevista, pues su naturaleza empírica nos permitió obtener el significado

vivido de las experiencias de los actores, desechando así interpretaciones subjetivas (Van Manen, 2003, citado en Ayala, 2008). A partir de las categorías mencionadas en el párrafo anterior, se elaboró también una guía de preguntas semiestructuradas, permitiendo de esta manera que las interrogantes puedan ser replanteadas o profundizadas con la intención de obtener los resultados más relevantes (Hammer & Wildavsky, 1990). A pesar de dichos reajustes, las preguntas planteadas siguen un objetivo: enfocarse en una determinada categoría para profundizar su análisis; para este trabajo, utilizamos dos interrogantes por cada categoría planteada y, según las respuestas, agregábamos repreguntas que permitían obtener información pertinente.

Para el proceso de validación, se consultó a un especialista en investigación educativa, quien verificó si el instrumento contenía las preguntas adecuadas para llegar a los objetivos planteados. Para esto, revisó la relación con las categorías de la investigación; después, evaluó la pertinencia de las preguntas y, luego de aprobado el instrumento, se dio paso a la aplicación de la entrevista.

EL recojo de información se realizó en una escuela pública del distrito de San Martín de Porres y se eligieron a cuatro docentes del área de Comunicación para ser entrevistados. Su elección se debió al tiempo que vienen laborando en la Institución y por la cercanía que tienen con las decisiones que se toman en su centro de labores, por lo cual, son

entrevistados “expertas, porque conocen y trabajan en el nivel educativo seleccionado y sus reflexiones nos permitirán comprender el problema planteado” (Dörner, 2012 citado en Sánchez y Guevara, 2019: 62). Cabe resaltar, que los docentes tienen la condición de nombrados. Cada entrevista fue grabada y previo a esto se les hizo firmar a los entrevistados el consentimiento informado donde expresaron su voluntad por participar en la investigación.

para que los elementos emergentes que surjan estén relacionados también entre sí. De todas maneras, no se descartaron los elementos no relacionados mutuamente porque se podrían utilizar en otra categoría. En la interpretación de hallazgos se utilizaron citas textuales de la entrevista las cuales fueron contrastadas con autores mencionados en el marco conceptual. También, se le agregó un análisis por parte del investigador en la que emitía

Tabla 1. Caracterización de los entrevistados.

DOCENTE	CÓDIGO	SEXO	NIVEL	ÁREA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN
Docente 1	D1	M	Secundaria	Comunicación	24 años
Docente 2	D2	F	Secundaria	Comunicación	23 años
Docente 3	D3	F	Secundaria	Comunicación	18 años
Docente 4	D4	F	Secundaria	Comunicación	11 años

Fuente: Elaboración propia.

Después de las entrevistas, se elaboró una matriz de análisis que constaba de tres columnas: Una columna contenía la transcripción completa de las respuestas de los entrevistados; la columna central, las citas de la transcripción relacionadas directamente a las categorías y que se creía que poseían información relevante; y, finalmente, en la tercera columna se registró los significados de las citas identificadas, conocido como codificación abierta (Arraiz Martínez, 2014; San Martín, 2014). Además, cada respuesta fue agrupada según la pregunta planteada

su opinión sobre la información hallada.

Cabe resaltar, que se respetaron los siguientes principios éticos de la investigación, como el de privacidad y confidencialidad (Christian, 2012), por lo cual, los entrevistados tuvieron un código y firmaron el consentimiento informado, además, que se les indicó que la información que brindaron solo era para este estudio.

Resultados

Tipos de participación

A partir del análisis realizado previamente en la matriz, se evidencia en este colegio público dos de las tres clases de participación propuestas por Velasco (2000, citado en Obando, 2008). La primera es la participación decisoria, donde los docentes discuten y se involucran en la toma de decisiones de manera directa; esto se manifiesta cuando ellos “eligen a sus representantes para las comisiones” (D1, D4) durante las asambleas generales. Esta elección consiste en “hacer una propuesta y levantar la mano en señal de aceptación” (D4) lo que los hace sentirse comprometidos con la gestión de su colegio al ser “parte de las decisiones institucionales” (D4). Otra participación directa se manifiesta al momento de elaborar herramientas de gestión académica en sus horas colegiadas tales como “la planificación anual, la programación anual, las unidades de aprendizaje, las sesiones, los materiales que podrían utilizar” (D3) o herramientas de gestión institucional como es “la elaboración del PEI” (D3). Una de las docentes manifiesta lo siguiente:

Los espacios de participación son las asambleas generales, generalmente son los primeros días, y luego nos agrupamos para trabajar con los docentes del área y específicamente con los docentes de grado para poder hacer un trabajo colegiado y tener la mejor presentación a los alumnos que nos toque por grado (D3).

A pesar de la importancia de las reuniones donde los docentes participan directamente, estas son “escasas” (D3,

D4), están “parametradas” (D4) o se establecen fuera del horario de trabajo (D3). Todo esto conlleva a reacciones distintas tales como peticiones de asambleas extraordinarias (D2, D3, D4), las cuales son rechazadas, o “presiones directas de docentes” (D2, D4) a través de visitas a la dirección. Por otro lado, la elección de representantes no asegura que su actuar sea conforme a los principios del colectivo docente; incluso, en varias ocasiones, se han sentido desfavorecidos por ellos y, al no haber una evaluación de los miembros de los comités sino hasta final de su periodo, no pueden hacer algo para cambiar esta situación.

La segunda clase de participación es la consultiva, la cual se refiere a la manifestación de opiniones para que otras personas tomen la decisión. En este caso, los coordinadores de área se reúnen con sus colegas y recogen opiniones para luego, en reunión de directivos, se establezcan los acuerdos. Una docente lo manifiesta de la siguiente manera:

Bueno, en relación a la participación en la toma de decisiones como docente, no hay una participación directa, salvo una o dos asambleas que se dan durante el año escolar, pero a través de la coordinación del área de Comunicación, allí sí hay participación (D2).

En este caso, es la coordinadora la que “lleva la voz de sus docentes” (D2, D4) y la comparte con los demás directivos, pero al final son estos últimos los que toman la decisión;

después, ella misma “trae el informe que se da a nivel de coordinadores y las autoridades del colegio” (D2) y lo comparte con sus colegas de área. No corresponde a este tipo de participación el actuar de los representantes de los docentes en los distintos comités, pues ellos no consultan con los miembros de la institución antes de tomar una decisión. Otra crítica que se puede agregar es que, si bien la coordinadora lleva la opinión de los docentes sobre un determinado tema, muchas veces aparecen en la agenda otros asuntos, los cuales se tienen que decidir en el momento sin consulta previa.

Un factor clave para la promoción de la participación de los docentes es el director de la Institución; sin embargo, a pesar de las capacidades de los docentes, no siempre los considera (Garant, 2003). En el caso de esta institución, la percepción de los docentes es que la directora no promueve la participación (D1, D2) o si es que lo hace es por un breve periodo (D3, D4). Al respecto, un docente manifiesta:

No promueven la participación. En la actual gestión lo veo algo cerrado porque entre los grupos directivos nomás, ellos se organizan y deciden y después quieren aplicar a través de documentos. No veo esa comunicación con las “bases” como se dice acá en los colegios (D1).

Esto pone en evidencia como es que la participación de los docentes se ve mermada por la exclusión promovida por los directivos. La comunicación es vertical, los espacios y el tiempo de participación no bastan “por la situación misma que hay muchos problemas” (D3).

Una de las causas de esta conducta, según la percepción de los docentes, es que los directivos “son muy pegados a la ley” (D3) y si le sumamos a esto “la inexperiencia de la directora” (D2) en el rol que está cumpliendo, podemos decir que existe el temor de promover espacios de participación más allá de lo establecido en las normas y caer en una falta administrativa. Como dice una docente: “nos dan el espacio de participación porque está establecido en las normas, o sea legalmente tenemos derecho a ciertas reuniones, pero si fuera por iniciativa de ellos creo que no lo harían” (D4) agravando así la situación de participación de los docentes al sumar el desinterés de los directivos hacia el involucramiento de los profesores, relegándolos solo a temas relacionados con los contenidos y métodos didácticos de enseñanza.

Motivaciones para participar

Uno de los principales motivos de los docentes para participar en la gestión educativa está centrado en los estudiantes: Un docente nos dice, por ejemplo, que su motivación es “la mejora de los aprendizajes” (D1) en sus alumnos y brindarles “lo mejor de sus conocimientos” (D1); también tenemos a otra docente cuyo motivo es, aparte del desarrollo académico estudiantil, “el desarrollo como ser humano” (D2) haciendo referencia a los valores y principios, demostrando así que los maestros desean participar en las decisiones de su institución porque

saben que tienen consecuencia directa en los aprendizajes y en la formación general de sus alumnos. Al respecto, un docente agrega:

“Lo que me motiva, básicamente, mi accionar de tantos años de trabajo es la mejora de los aprendizajes, ver que el alumno cuente con las mejores metodologías de enseñanza, que sea capaz de saber pensar cada día y que estos aprendizajes los logre en su beneficio, los adopte el alumno, o sea, que los aprendizajes lleguen a él con mayor calidad” (D1).

Existe una preocupación grande en los docentes sobre la repercusión que tengan las decisiones institucionales en el estudiante; incluso agregan el término *calidad* como referencia a una responsabilidad inherente él.

Otra motivación es “querer ver sobresalir a su institución” (D3) y, sabiendo la importancia de la gestión para lograrlo, se comprometen con participar en las decisiones, a pesar de las dificultades antes mencionadas. Saben que un proyecto educativo o una herramienta de gestión académica adecuada permiten que la institución crezca en calidad y que tenga mayor impacto a su alrededor. Asimismo, “la vocación docente” (D3) también aparece como una motivación. Como parte de su profesión, el docente cree ser responsable de las decisiones que se tomen por una iniciativa interna y acorde a sus principios como profesional de la enseñanza. Quiere decir que, para ella, su responsabilidad va más allá de lo normativo y obedece a un compromiso personal:

Definitivamente, creo yo que, en mi caso personal, es la vocación. Hay personas que equivocadamente piensan que lo económico es lo más importante y de alguna manera eso también daña a la gestión, porque si nosotros trabajamos es pensando en el bien del estudiante, en su aprovechamiento, en sus habilidades, en su destreza, en lo que nos corresponde y hacia eso debemos apuntar, frente a toda dificultad (D3).

La vocación es la que le permite seguir adelante, participar en la gestión, preocuparse en el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes. A pesar de eso, hay una percepción de que existen aún actores educativos que tienen motivaciones distintas a las mencionadas. Por ejemplo, mencionan que “cada autoridad que asume la dirección del colegio está velando por sus intereses personales o grupales” (D2) haciendo referencia a los favores o beneficios que obtienen algunos docentes al elegir a un representante para que gestione un proyecto o asuma la participación en una comisión; estos beneficios pueden ser económicos, de gestión de herramientas educativas o de la mayor implementación de un área en comparación a otras.

Por otro lado, la responsabilidad que desea asumir un docente para poder participar tiene diferencias con respecto a sus colegas (Cánovas, 2013). Por ejemplo, una docente propone lo siguiente:

Yo creo que lo más importante para

nosotros son nuestros estudiantes y cuando se tienen que tomar decisiones sobre nuestros estudiantes, sobre sus aprendizajes, sobre la disciplina de ellos es donde realmente debemos ser partícipes principalmente. Ya en lo que corresponde a legislación, si bien es cierto que nos compete también, eso es más responsabilidad de los mismos directivos o de los que asumen esos cargos jerárquicos (D3).

En este hallazgo queda evidenciado la responsabilidad que desea asumir el docente, limitándose a cuestiones relacionadas a los aprendizajes y excluyéndose de participar en temas que incluyan la creación o interpretación de normas. Al respecto, otro profesor agrega que desearía participar en las decisiones sobre “la disciplina o conducta de los estudiantes” (D1, D4) y a diferencia del anterior, cree que no es suficiente “el reglamento interno o las leyes que vengan de la UGEL” (D1). Otro grado de compromiso con la participación es el involucramiento en la elaboración del perfil del estudiante: “(...) necesitamos un perfil de alumno porque ahora en estos tiempos hay mucha confusión” (D1). El docente afirma que su participación en la determinación del perfil que se desea lograr en los estudiantes es muy importante porque son ellos quienes comparten y conocen directamente la realidad de cada uno y tendría aportes más exactos y adecuados a su realidad. Otros docentes, desean participar en el consentimiento de los proyectos para que “los procesos sean transparentes y para que podamos mostrar nuestra

aprobación o disconformidad con las decisiones tomadas” (D4). El compromiso de participación, en este caso, traspasa las fronteras de un salón de clases y cree que debe conocer y discutir todo proyecto para evitar cohechos u otro tipo de falta.

Finalmente, también hay docentes que consideran la participación en las decisiones como un “trabajo arduo” (D1) que no están dispuestos a asumir; por lo tanto, se sienten satisfechos con delegar responsabilidades a sus representantes. Ellos sienten que están cumpliendo con su labor al participar en su área y en las pocas asambleas que se programen. Siente que su compromiso es solo con sus estudiantes y no le da importancia a las decisiones que se tomen fuera del salón de clases.

Conclusiones

Sobre la participación docente del área de Comunicación, ellos solamente se involucran directamente en las decisiones institucionales durante las asambleas generales y durante la discusión de temas pedagógicos de su área; es decir, en sus horas colegiadas. Por lo demás, son los representantes docentes los que participan directamente a través de comités o coordinaciones. Los espacios que se le brinda al docente para participar son escasos, cortos e inoportunos: solo dos veces al año aproximadamente tienen asambleas generales; el tiempo es insuficiente pues la cantidad de temas álgidos de la institución deben esperar a ser tratados después de los puntos de agenda establecidos por los directivos; y, finalmente, muchas veces estas

reuniones no considera el horario de los docentes, quienes no necesariamente se pueden quedar hasta la hora que culmina la asamblea ya que su ingreso y salida de la institución depende de su carga horaria. Por otro lado, la participación representativa de los docentes se da mediante votación a fines del año anterior y su mandato es durante el año escolar del siguiente periodo. La percepción de los docentes del área de Comunicación con respecto a este último punto es que no se ven representados por estas personas y consideran que debe haber un espacio intermedio del año donde se pueda ratificar o cambiar a los representantes.

Con relación a los directivos como promotores de participación, los docentes del área de Comunicación sostienen que no generan espacios para participar. Se ciñen estrictamente a las normas establecidas por entidades superiores; además, cumplen parámetros y puntos de agenda ya establecidos. Cuando se requiere una reunión de urgencia, la programan fuera de horario de trabajo, impidiendo así que el docente, con necesidades laborales y económicas que lo obligan a retirarse apenas termina su jornada de trabajo, pueda participar e involucrarse en las decisiones institucionales. Además, los docentes perciben inexperiencia y desinterés de los directivos por lo que pase en la institución, hecho que los ha llevado a tomar medidas extraordinarias como peticiones de reuniones a través de documentos firmados por los docentes e incluso presiones de grupo de manera

directa y en la oficina de la directora.

Con lo que respecta a las motivaciones del docente para participar en las decisiones de la institución, resalta el conocimiento de las consecuencias directas que tiene su participación sobre sus estudiantes: en la calidad de aprendizaje y en el desarrollo integral. De esta manera, se comprometen con participar en las decisiones que se tomen en relación a los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, reconocen que un involucramiento docente en la gestión permitirá que la institución con la cual se identifican pueda desarrollarse y pueda destacar en su sector; el docente se siente identificado con la institución en la que labora y cree que es necesario participar en las reuniones puesto que pueden aportar con ideas que beneficien a la institución. Finalmente, dentro de su vocación docente está presente el involucrarse en las decisiones sobre la gestión educativa, pues consideran que su participación es parte de su formación profesional y de los motivos que lo ha llevado a elegir su carrera. Sobre la responsabilidad que están dispuestos a asumir, hay ideas diversas: por un lado, tenemos a docentes que sienten que su participación directa en las horas colegiadas es suficiente, pues allí se determina la calidad de aprendizajes; por otro lado, tenemos a profesores que creen que el docente debe involucrarse en las decisiones del colegio, incluso en los proyectos que se aprueben por una cuestión de transparencia.

Notas

(1) Docente del área de Comunicación en escuelas públicas y estudiante de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Licenciado en Educación (Lengua y Literatura). Integrante del grupo de investigación GEDEP a20194288@pucp.edu.pe Lima – Perú.

(2) docente e investigador en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania). Integrante del grupo de investigación GEDEP. aosanchezh@pucp.edu.pe Lima – Perú. Universidad Católica del Perú

(3) El presente estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas de la Maestría en Educación de la mención Gestión de la educación, en el semestre académico 2019-2, como parte del proyecto “El reto de crear conocimiento: los artículos académicos en los cursos de pregrado y de posgrado”. Para esto, el docente ganó el Fondo Concursable Innovación en la Docencia Universitaria 2019.

Referencias Bibliográficas

AHERN, K., FERRIS, G., HOCHWARTER, W., DOUGLAS, C., & AMMETER, A. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30(3), 309-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.004>

ANGLAS, A. (2007). Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio Fe y Alegría de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

ARRAIZ, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>

AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>

BLASE, J. (2005). The Micropolitics of Educational Change. *Extending Educational Change*, 264-277. Recuperado de https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_13

BROSKY, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leader’s Use of Political Skill and Influence Tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>

CÁNOVAS, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta*, (59), 1-28. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>

CARDONA, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS

CARRANZA, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas*, (5), 87-104. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052/14988>

CHUYE, Y. (2007). Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio: el caso de una escuela pública de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

CONTRERAS, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1680/1622>

CHRISTIAN, C. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Coord.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa Vol. 1*. Pp. 283-331. Barcelona: Gedisa

GARANT, M. (2003). La participación de los actores en la institución escolar: un instrumento al servicio de la emancipación social. *Actualidades Investigativas En Educación*, (1), 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730106>

GONZÁLEZ, M. (1997). La micropolítica escolar. Algunas acotaciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(2), 45-54. Recuperado de [http://www.ugr.es/~recpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)

GONZÁLEZ, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>

HAMMER, D. & WILDAVSKY, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, (4), 23-61. Recuperado de <https://www.jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/27753290>

HOLSMAN, W. Y MANCOVSKY, V. (2019). Bienvenidos a la universidad: ¿cómo reciben los profesores de primer año a los estudiantes en "los inicios" a la vida universitaria? *Revista de Educación*, (18), 429-448. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3773/3714

HERNÁNDEZ, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Universidad de Sevilla*, (23), 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf

MARÍN, J. (2013). Los docentes frente al cambio de gestión directiva: la dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

MELO, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, (2), 25-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6726347.pdf>

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>

PALLADINO, E. (2006). *Sujetos de la educación: psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

PASEK, E., ÁVILA, N. & MATOS, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art06.pdf>

RODRÍGUEZ, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP*, 9(1), 1-14. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455129.pdf

SALO, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 495–510. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1741143208095790>

SÁNCHEZ, A. O. Y GUEVARA, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del Nivel Inicial. *Revista Hekademos*, (26), 58-67. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/26/07-Sanchez_Martin.pdf

SAN MARTIN, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

TERRÉN, E. (2004). “Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico” en *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 189-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003612.pdf>