



Región y Sociedad

ISSN: 1870-3925

region@colson.edu.mx

El Colegio de Sonora

México

Encinas Muñoz, Abel; Mercado Maldonado, Ruth

Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores

Región y Sociedad, vol. XXIV, núm. 55, septiembre-diciembre, 2012, pp. 199-226

El Colegio de Sonora

Hermosillo, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10224546006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Derechos reservados de El Colegio de Sonora, ISSN 1870-3925

Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores

Abel Encinas Muñoz^{*}

Ruth Mercado Maldonado^{**}

Resumen: en el artículo se analiza etnográficamente los procesos de micropolítica y negociación de significado, presentes en el desarrollo de colectivos docentes en escuelas primarias del estado de Querétaro, en el contexto de una red social, conformada por sujetos y organismos de la educación básica regional, de la cual éstos formaban parte. Las percepciones de los integrantes de la red los hacían adoptar posiciones coincidentes o de confrontación sobre el trabajo de los colectivos, según el significado que le atribuyeran al desarrollo de dichos organismos, lo que originaba las micropolíticas identificadas. Los resultados del estudio muestran que las negociaciones locales, relativas al trabajo de los colectivos, remiten tanto al consenso como al conflicto. En ocasiones, eran los profesores quienes más se interesaban en promover el funcionamiento del colectivo,

^{*} Doctor en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. Coordinación General de Investigación, Desarrollo y Posgrado. Calle Madrid s/n entre Dr. Aguilar y Edel Castellanos, colonia Centenario Sur, C. P. 83260. Hermosillo, Sonora, México. Teléfono: (662) 217 0914. Correos electrónicos: encinason@gmail.com / aencinas69@hotmail.com

^{**} Doctora en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. DIE-CINVESTAV-IPN. Calzada de los Tenorios no. 235, colonia Granjas Coapa, C. P. 14330, México, D. F. Teléfono: (55) 5483 2800 Fax: (55) 5603 3957. Correo electrónico: ruthmercadom@gmail.com

aun ante la oposición de sus autoridades o de otros integrantes de las comunidades escolares.

Palabras clave: formación docente, escuela, colectivos escolares, micropolítica, negociación de significado, red social.

Abstract: in this article we ethnographically analyzed meaning negotiation and micropolitical processes which occurred during the development of teachers' collectives in primary schools in the state of Querétaro, within the context of a social network conformed by individuals and organizations from the regional elementary education system to which the teachers belonged. The different perceptions of those constituting the network made them adopt coincidental or confrontational positions regarding the collectives' work, depending on the meaning attributed to the development of these organizations, which gave rise to the micropolitics identified. The results of the study indicate that local negotiations related to the collectives' work result both in consensus and conflict. We also found that sometimes the teachers are more interested in encouraging a collective's performance, even in the face of opposition from their authorities or other members of school communities.

Key words: teacher training, school, teachers' collectives, micropolitics, meaning negotiation, social network.

Introducción

En el campo del conocimiento y de las políticas sobre formación docente continua, desde los años noventa, se ha planteado la importancia de promover la integración de colectivos docentes en la

escuela, como espacios de formación entre pares.¹ En los planteamientos se reconocen las ventajas de esa modalidad, y se considera a los profesores de una escuela como grupo idóneo para impulsar el mejoramiento de las acciones educativas en las que participan, así como su actualización permanente.

En México, desde el ciclo escolar 2003-2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP)² promovió estos colectivos arguyendo que la formación continua no sólo era posible mediante los cursos, sino “en el desarrollo cotidiano de la tarea de enseñar, con la reflexión compartida entre colegas y con los actores educativos sobre el aprendizaje” (SEP 2006, 6). Tales argumentos no se acompañaron de normatividad o programa nacional alguno para constituir los colectivos y aun en la actualidad, según las autoridades educativas federales, hay pocas evidencias de su funcionamiento, aunque existen experiencias regionales, como las que aquí se muestran.

El estudio,³ del que se derivó el presente artículo, responde al propósito de construir conocimiento desde la investigación, acerca de los procesos cotidianos que posibilitan la conformación de colectivos docentes⁴ en la escuela. Con ello, se pretende aportar elementos de análisis para las políticas de gestión escolar que fomenten su desarrollo o, de ser el caso, mejoren su funcionamiento.

Al inicio de la investigación se observó que en algunas escuelas de la región analizada los profesores se organizaban, para trabajar conjuntamente sobre cuestiones relacionadas con su quehacer docente; se coordinaban con otros representantes del sistema educativo local. Estas acciones no sólo estaban asociadas con la propuesta de la SEP, sino también con la iniciativa de los profesores y de organismos

¹ El modelo de formación docente en la escuela, planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en 1977, es retomado en los años ochenta por España, Inglaterra, Dinamarca y Francia (Imbernón 1997). En América Latina existen también experiencias y valoraciones positivas al respecto (Torres 1996; Ávalos 2000).

² La SEP y sus funcionarios representan en México a la autoridad educativa de la federación. En las entidades del país, existen las secretarías de Educación estatales y sus organismos.

³ Investigación de doctorado realizada en el DIE-CINVESTAV-IPN, con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, registro 172592 y apoyo del CINVESTAV.

⁴ Los profesores del estudio no se denominaban con este término, más bien hacían referencia al Consejo Técnico Escolar y, en otros casos, se autonombaban “colectivo” o reunión de profesores.

privados interesados en la formación docente, con el conocimiento de algunas autoridades educativas inmediatas.

Entonces, el interés se centró en documentar y explicar algunos de los procesos mediante los cuales los profesores participaban en algún tipo de colectivo, para trabajar entre pares. El estudio permite mostrar cómo la posibilidad de que los maestros trabajaran de manera consistente en los colectivos dependía de la orientación que tomaran los procesos de negociación de significado y de micropolítica que tenían lugar en el contexto local, que se constituía por las relaciones entre los participantes de la red social donde se inscribían los colectivos: los profesores, directores y supervisores escolares, así como padres de familia, entre otros.

El texto está organizado en cuatro partes; en la primera se describe el método de investigación; en la segunda se explicitan los conceptos analíticos centrales; después se presentan los hallazgos en cuanto a las micropolíticas identificadas en la formación de los colectivos y se proponen algunos puntos de discusión.

Metodología

La orientación etnográfica del estudio es tributaria de las aportaciones de Geertz (1987), Erickson (1986) y Rockwell (1986a, 1987 y 2011) a esta perspectiva. Así, la metodología interpretativa, como sugiere Erickson (1986, 199), resulta apropiada por el interés de comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren más que su carácter general [...] y lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un número de lugares”.

Por ello se adoptó la etnografía como una metodología pertinente, para lograr un conocimiento a profundidad de los procesos vividos en los colectivos docentes del estudio, entendida “no como técnica de recogida de datos, sino como una perspectiva teórico metodológica que centra sus preocupaciones en la comprensión de los procesos culturales que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social” (Espinosa 2007, 21). Este enfoque asume una manera específica de generar conocimiento, basada “en el permanente ejercicio de interpretación y elaboración

teórica de los datos empíricos [...]. Se trata de un acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretador” (Calvo 1998, 528).

Lograr una descripción densa (Geertz 1987), que propicie el conocimiento y la comprensión de los procesos que viven los colectivos de profesores estudiados, implicó un trabajo constante y a profundidad. En ese sentido, la observación y las entrevistas llevaron varios años de permanencia en el espacio donde se celebraban las reuniones de trabajo de los maestros. No obstante, en la perspectiva etnográfica asumida se concibe que, aun cuando la investigación se realiza en un lugar específico, lo que se estudia no es el caso sino la expresión particular en él de problemas y procesos sociales de orden más general (Ibid.; Rockwell 1986).

Para seleccionar los colectivos docentes, en primer término se consideró que fueran espacios con una experiencia de trabajo que permitieran documentar lo que ahí acontecía, pero también que se tratara de contextos heterogéneos, que posibilitaran la recuperación de experiencias diversas. Cada uno de los tres analizados funcionaba en escuelas situadas en dos municipios de la entidad; el uno, con 12 maestros, estaba asentado en la zona urbana; el dos contaba con seis, y se localizaba en el área rural, y ambos se ubicaban en planteles pertenecientes a zonas escolares⁵ de educación primaria general, y el tres estaba conformado por 15 maestros, provenientes de poblaciones indígenas con escuelas multigrado,⁶ de la región serrana de la entidad, que se reunían en una de ellas debido a la dispersión geográfica de aquéllas donde trabajaban.

En tanto que cada colectivo pertenecía a una zona escolar diferente, estaban bajo la autoridad de tres supervisores distintos.⁷ Los profesores y directores de las tres escuelas aceptaron que las obser-

⁵ El sistema educativo mexicano en educación básica organiza a las escuelas en regiones o sectores geográficos para constituir una zona escolar, donde se agrupa un número determinado de planteles por lo regular del mismo nivel.

⁶ En esta modalidad, uno o varios profesores atienden grupos con niños de distintos grados; se ubican en áreas rurales o suburbanas marginales.

⁷ Los supervisores de primaria son profesores con funciones directivas en una zona escolar, que incluye un número variable de planteles. “Verifican y controlan el funcionamiento integral de este nivel educativo” (Tapia 2004, 146).

vaciones y entrevistas para el estudio se realizaran durante las actividades escolares cotidianas. Esta anuencia permitió hacer entrevistas en profundidad y grabarlas. Además, se trabajó con otros integrantes de la red social local; por ejemplo, los supervisores, el jefe de sector⁸ de las tres zonas, asesores técnico pedagógicos (ATP)⁹ y autoridades que dirigían la formación permanente en el país. También se registraron interacciones diversas entre quienes participaban en los trabajos de los colectivos.

Así, en el curso de la investigación, fue posible contrastar y complementar información cruzando la de las entrevistas con la registrada en las observaciones y con la de documentos, tanto referidos a la gestión de los colectivos, como a sus sesiones de trabajo. Estas operaciones analíticas se iniciaron con el trabajo de campo, mismo que se llevó a cabo durante estancias periódicas en las escuelas y otros espacios vinculados a ellas (de tres días a una semana y, en ocasiones, unos días más) en los ciclos escolares de 2004-2005 y 2005-2006; se dedicaron otros dos años al análisis etnográfico, del cual se presenta una parte. La posibilidad de dar seguimiento a los colectivos docentes durante dos ciclos lectivos permitió identificar y analizar algunos procesos que ahí tenían lugar, los cuales se describen aquí.

Perspectiva conceptual: micropolítica, negociación de significado y redes sociales en los colectivos docentes

A la escuela se le concibe, desde una perspectiva sociocultural, como espacio en “permanente construcción social”. En cada una, de acuerdo con Ezpeleta y Rockwell (1983, 73): “Interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros”.

⁸ Los jefes de sector son autoridad de varias zonas escolares (Calvo et al. 2002, 48).

⁹ La figura del ATP se asocia con innumerables proyectos educativos locales y nacionales desde la década de 1980. Actualmente, la mayoría de las supervisiones escolares y algunas jefaturas de sector cuentan con al menos un ATP, aunque otras no lo tienen (Ibid., 26).

En este sentido, las escuelas son espacios históricos y cambiantes donde la cotidianidad se construye socialmente; también se constituyen por las relaciones de trabajo entre profesores y niños, padres de familia, autoridades educativas locales y, de manera privilegiada, entre los maestros con sus pares. Asimismo, son organizaciones sociales donde ocurren 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).

Según Ball (1989), las escuelas pueden considerarse, en tanto organizaciones sociales, como “campos de lucha”, que reflejan el uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, que se expresa en lo que se denomina micropolíticas de la escuela. Éstas, de acuerdo con Blase (2000, 254): “Se ocupan del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupan también 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”. Y, es posible agregar que los procesos de micropolítica definen desenlaces diversos e influyen en diferentes aspectos de la vida escolar, como se analizó en los casos de los colectivos docentes presentados.

También en la dinámica activa de las escuelas, como aquí se muestra, ocurren procesos cotidianos de negociación entre los sujetos involucrados (Rockwell 1986; Mercado 1997). En ellas, el contenido social de la negociación, en términos de Mercado (1997), se presenta de manera diferencial para los sujetos que en ella participan, porque están en juego intereses distintos para cada uno y también, según Wenger (2001), porque esa negociación entraña diferentes “experiencias de significado”. Para Wenger, producir significados implica una negociación en un proceso constante con el mundo; 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”. Además, afirma que “la participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado” (Ibid., 77), que supone “un

proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo histórico y dinámico; un 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” (Ibid., 78). Negociar el significado, puntualiza Wenger, denota al mismo tiempo “interpretación y acción” (Ibid.).

Los individuos y organismos involucrados en los procesos de micropolíticas, identificadas aquí, conformaban una red local de relaciones sociales e interactuaban de manera diferencial con los colectivos. La perspectiva sobre redes sociales considerada aquí (Nespor 1994; Lomnitz 1998; Hanneman 2000; Molina 2005) sugiere que las relaciones propiciadas entre sujetos u organismos, sean bidireccionales o multidireccionales, simétricas o asimétricas, y que pueden ser consideradas como tales. La noción de red social permite centrarse no sólo en los actores individuales y sus atributos, sino en las relaciones entre ellos (Hanneman 2000). Es así como se orienta el presente análisis.

En ese sentido, la red social del estudio se constituía por las relaciones entre múltiples actores: funcionarios de la educación estatal y federal, supervisores y directores escolares, instituciones públicas y privadas locales y nacionales, padres de familia y maestros de los colectivos, que participaban en su desarrollo, desde sus disímiles intereses, ideologías y propósitos; los principales objetos de negociación entre ellos eran los tiempos, la agenda y lugares para el trabajo. De los integrantes de la red, sólo se consideró ahora a quienes intervinieron en los procesos que se muestran en este texto.

Más adelante se describirá cómo se desarrollaron algunos procesos de micropolítica y negociación de significado en las escuelas donde funcionaban los colectivos, dentro de la red social en la que éstas se inscribían.

El sentido del colectivo docente: aprender de todos

Los colectivos de profesores del estudio, como grupos constituidos donde confluían intereses, compromisos mutuos, problemas y

preocupaciones asociadas con las tareas cotidianas de la docencia, eran auténticas comunidades de aprendizaje que se reunían para compartir los aspectos pedagógicos que les aquejaban, y los tópicos que versaban sobre acciones socioculturales de la comunidad y, en algunos casos, los de carácter personal.

Integrarse en colectivo, como alternativa para construir juntos nuevas ideas, dialogar sobre las experiencias en el salón de clases y buscar soluciones con un referente central: los niños, parecía ser una constante importante de los maestros que emprendían acciones formativas, al margen de otros beneficios paralelos que pudiera ofrecerles esta opción de trabajo en grupo.

Los estudiosos del cambio educativo señalan que en las escuelas donde impera la colaboración, los maestros suelen tener más confianza y se comprometen más con la mejora. Describen estos escenarios como contextos propicios para el aprendizaje y para las ayudas recíprocas, inclusive, los profesores principiantes o noveles suelen sentirse más apoyados cuando se insertan en “escuelas cooperativas de aprendizaje enriquecido”, a diferencia de los ambientes “aislados o de aprendizaje empobrecido” (Fullan 1999).

Los sentidos o motivaciones que referían los docentes insertos en estos espacios negociados y condicionados, en algunos casos, se vinculaban con una concepción reiterada de la construcción conjunta del aprendizaje, en ambientes mediados socialmente por liderazgos compartidos en la coordinación de las sesiones grupales de trabajo. Señalaban también que la conjunción de varias miradas hacia lo educativo, los conminaba a ser creativos, y modificar, desde su perspectiva, las formas de trabajo en su salón de clases.

Y es que es más rico así, porque vemos diferentes modos de vista, sí, cada quien pone su granito de arena. Pienso que el colectivo de eso trata: aprender de todos. Profesora Enriqueta,¹⁰ colectivo uno (3 de mayo de 2005).

La mayoría argumentaba identificar en este espacio posibilidades para aprender, pero también para socializar experiencias concretas

¹⁰ Los nombres en el texto son ficticios, debido al compromiso de anonimato acordado.

que vivían en el aula. Los profesores reconocían que el trabajo entre pares les permitía identificar sus debilidades en las prácticas cotidianas, y valorar las experiencias importantes que los compañeros les compartían. Wenger plantea que las dimensiones que propician que una práctica se convierta en la fuente de coherencia de una comunidad son el compromiso mutuo, la empresa compartida y el repertorio compartido. La afiliación a una comunidad, señala el autor, es una cuestión de compromiso recíproco que favorece la cohesión y se manifiesta en la capacidad de sus integrantes para relacionarse de manera significativa, para llevar a cabo prácticas compartidas (2001).

El trabajo de los colectivos docentes: objeto de negociación de significado y micropolítica escolar

La instauración de la modalidad formativa, a través de la conformación de colectivos docentes en los centros escolares del estudio evidenciaba, en algunos casos, posiciones encontradas sobre su quehacer. La posibilidad de trastocar la agenda cotidiana de las escuelas, que permitiera a los profesores abordar tópicos pedagógicos de su interés, se avizoraba como una posibilidad al margen de las normas oficiales. Por tanto, ellos declaraban que tomaban las decisiones para reunirse y suspender actividades escolares, junto con los directores de escuelas, en virtud de que consideraban que difícilmente contarían con la anuencia de los supervisores, aunque en la práctica algunos parecían estar informados de lo que acontecía y permitían que sesionaran. Otros, en cambio, de forma abierta cuestionaban a los maestros que pretendían impulsar este tipo de encuentros.

Los maestros expresaban que, al actuar así, asumían estar “fuera de la norma”, ya que sólo se reconocían de manera oficial las reuniones de Consejo Técnico Escolar¹¹ para revisar el Proyecto Esco-

¹¹ Estos consejos se conforman por los profesores y directores, quienes los presiden. Al principio se concibieron como espacios para analizar y mejorar el quehacer pedagógico. En

lar.¹² No obstante, los docentes realizaban hasta tres reuniones de colectivo al mes, no sólo sobre el Proyecto Escolar, sino para tratar actividades educativas sobre las que ellos decidían y consideraban necesarias. Así, los profesores y otros protagonistas de la vida escolar sostenían constantes negociaciones de significado en cuanto a las implicaciones que, desde su perspectiva, tendría el trabajo de los colectivos para la escuela, o para las funciones académicas que desempeñaban, lo que daba lugar a procesos de micropolítica. En el primero y segundo, las micropolíticas entre padres de familia, profesores y supervisores condujeron hacia distintos rumbos la posibilidad de trabajo. En el tercero participó el supervisor y los docentes. En los tres se identifican vinculaciones diferentes entre los actores de la red; en algunos momentos se confrontaban y en otros formaban alianzas, lo que marcaba la tendencia de las micropolíticas desarrolladas entre ellos.

Divergencia de perspectivas entre padres de familia, supervisor y docentes restringen al colectivo

En la interacción establecida entre el personal y los padres (sobre todo madres) de familia se expresaba el interés de éstos por lo que ahí ocurría. Estaban al tanto, por ejemplo, de las reuniones de los profesores, aun cuando los respectivos directores no les informaran. Si las sesiones eran en horarios de clase, los padres sabían que algo acontecía; se enteraban que los niños salían antes de la hora usual, o que los recesos se prolongaban.

Durante el estudio, la escuela del colectivo uno tuvo cuatro cambios de director por razones diversas. En estas gestiones se suscitaron discrepancias entre algunos de esos directores y los padres de familia, que repercutieron también en las relaciones con los profesores y de éstos con el supervisor.

la práctica, se dedican a tratar asuntos organizativos y administrativos escolares, lo cual busca revertirse por las actuales políticas de gestión.

¹² Mediante el Programa Escuelas de Calidad, iniciado en 2001, las escuelas participantes elaboran en sus consejos técnicos un proyecto pedagógico con el cual concursan por recursos económicos para su operación [www.http://basica.gob.mx/dgddie/escuelasdecalidad](http://basica.gob.mx/dgddie/escuelasdecalidad) (2 de octubre de 2007).

De acuerdo con Julia, directora de la escuela, que antes había sido maestra, los padres objetaban que el colectivo trabajara en horas de clase; así ocurrió durante dos ciclos escolares, y desde que Julia era maestra de grupo se dijo que siempre hubo inconformidades de los padres. Así lo explicó ella:

Teníamos muchas quejas por parte del comité (de padres) cuando nos reuníamos [los maestros] para hacer un trabajo, un proyecto, sin saber [ellos] que era para beneficio de los alumnos ¿no? [...] Cuestionaban que teníamos muchas reuniones, que los niños se quedaban solos o que salían temprano, que no cumplíamos con nuestro horario (EC1MJ,¹³ 23 de marzo de 2006).

Según Julia, dichas inconformidades se agudizaron después, durante el ciclo escolar en que ella iniciaba como directora; relató cómo, por esas presiones decidió, junto con el supervisor, suspender los trabajos del colectivo. En la versión de los profesores, éste argumentó que la escuela ya “había sido beneficiada por mucho tiempo” (permitiendo al colectivo trabajar). Para él, según describió Julia, que hubiera reuniones fuera de “la ley” implicaba más conflictos con los padres:

Hacíamos las reuniones de colectivo, a pesar de críticas, de habladuras, las hacíamos, pero siempre vigilados [por los padres]. El supervisor empezó a notar eso y dijo que había que modificar, canceló las sesiones [del colectivo] y dijo: vamos haciendo esto conforme al reglamento, conforme a la ley (EC1MJ, 23 de marzo de 2006).

La directora enfatiza aquí cómo el colectivo vivió, en ese tiempo, bajo la presión de las “críticas y la vigilancia” de los padres, lo que llamó la atención del supervisor, quien para entonces ya se mantenía cercano a la escuela, lo que antes no ocurría. Esa cercanía se debía a que había designado a Julia como directora, con quien tenía comunicación constante. Los docentes, por su parte, al explicar la

¹³ Clave que identifica los fragmentos de entrevistas en el archivo etnográfico del estudio.

oposición de los padres al trabajo del colectivo, declaraban que tal vez era porque no se les informaba en qué consistía. La maestra Hortensia describió lo siguiente:

Los padres no sabían lo que estábamos haciendo; eso en parte está bien y en parte no está bien ¿no? La gente no sabe que nos organizamos para planear las clases y por eso se molestan (EC1MH, 23 de marzo de 2006).

También la profesora Rita relató que “la molestia” de los padres se debía a que no les notificaban los motivos para suspender clases:

Al principio, a los padres les molestaba que para las reuniones de colectivo los niños salieran [a su casa] y los maestros se quedaban [en la escuela]; se enojaban porque no tenían clase los niños (EC1MR, 30 de mayo de 2005).

Julia explicó que se intentó informar a los padres sobre el proyecto de actualización, pero no se encontró eco en ellos. Consideraba que “no estaban interesados” en la propuesta, sino en que los maestros estuvieran en las aulas. Al parecer, el diálogo o la estrategia de comunicación no prosperó, según Rita y Hortensia, porque no se hizo con anterioridad. Es decir, el colectivo se desempeñó al margen de los padres durante un periodo, hasta que las sesiones se suspendieron debido a presiones y protestas. Así, se obligó a los profesores a “ajustarse al reglamento”; sólo se les permitió asistir al Consejo Técnico Escolar¹⁴ cada mes. Las clases se suspendían después de la hora del receso, y con ello, según la directora, se detuvieron las protestas de los padres:

Ya no lo promovemos [el trabajo en colectivo] nada más hacemos las actividades por cumplir con el programa Escuelas de Ca-

¹⁴ Al Consejo Técnico Escolar, de acuerdo con el Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la república mexicana, le compete “estudiar asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar” (Ezpeleta 1991, 03).

lidad en las reuniones de Consejo Técnico mensual [...] ya nadie se ha venido a quejar (EC1MJ, 23 de marzo de 2006).

La institucionalización de una práctica escolar, respaldada por la autoridad oficial, parecía abrir espacios en la agenda que los padres avalaban, aun cuando implicara la suspensión de la jornada escolar.¹⁵ Desde la perspectiva de los maestros, estas reuniones del Consejo Técnico Escolar parecían estar acotadas a actividades administrativas, y dejaban poco espacio para los asuntos de orden pedagógico, así lo refería la profesora Rita:

Todavía aquí se ha tomado la reunión de Consejo Técnico como para preparar, para informar, de los oficios recibidos, no para solucionar una problemática educativa. Siguen siendo de imposición, bueno yo así las he sentido (EC1MR, 23 de marzo de 2006).

En cambio, argumentaban que la reunión en el colectivo les daba la oportunidad de dialogar en el mismo tono sobre temas de interés para todos. La formación en estos espacios, describían, les permitía abundar sobre el “trabajo en el aula”. Así lo afirmaba la profesora Vicky:

Es muy diferente, porque en el Consejo tomamos incluso eventos artísticos que se van a hacer en la escuela y el colectivo pues, es para trabajar en el aula (EC1MV, 23 de marzo de 2006).

En este caso, se identificó cómo la gestión directiva y las perspectivas locales provocaron desacuerdos acerca del colectivo, entre los padres de familia y el personal escolar, que consideraba importante el trabajo; sin embargo, encontraban la presión de los padres en sentido contrario, pues no le asignaban valor a esas sesiones y,

¹⁵ En algunas entidades, como por ejemplo Sonora, el calendario escolar oficial incluye, desde el ciclo lectivo 2008–2009, cuatro días de jornada completa destinados para reuniones de Consejo Técnico Escolar. Otras entidades consideran, en los reglamentos de los consejos técnicos, que las reuniones ordinarias de este órgano deben hacerse una vez al mes.

en cambio, avalaban las que la autoridad oficial determinaba, como las del Consejo Técnico Escolar. Ellos percibían que los profesores desatendían a sus niños por asistir al colectivo; desconocían el sentido de ese trabajo, y lo interpretaban como abandono de los deberes docentes. Y en tanto los involucrados no llegaron a compartir el significado de la labor en el colectivo, las protestas de los padres condujeron a que el supervisor la suspendiera. La negociación de significado que se produjo en este caso implicó al mismo tiempo “interpretación y acción” (Wenger 2001, 78).

En la micropolítica aquí descrita pesó más la autoridad del supervisor y su acuerdo con la directora, presionados ambos por los padres de familia, que la posible fuerza de los profesores para continuar los trabajos del colectivo, como antes lo hacían, según su expresión, de manera “clandestina.” Así, los procesos de micropolítica tenían lugar en la escuela dados los intereses distintos provenientes de las respectivas visiones de los actores que ahí confluían; en el caso mostrado, la directora, los profesores, los padres de familia y el supervisor. En ese sentido, los sujetos que integran una red no son estáticos, “hacen cosas –buscan información, difunden un rumor o toman decisiones– el resultado de lo cual se haya influido por aquello que hacen sus vecinos y, en consecuencia, por la estructura de la red” (Watts 2006, 56).

Aunque en el proceso descrito, el significado que los protagonistas le asignaban al trabajo del colectivo obstaculizó su desarrollo y, como señala Ball (1989), “el conflicto es la definición de la escuela”, tal definición puede matizarse en tanto que la escuela es un espacio social en constante movimiento, como se verá en el ejemplo siguiente.

Alianzas entre docentes y padres de familia fortalecen el trabajo del colectivo

La cercanía de los padres de familia a la vida escolar parecía ser parte de la cotidianidad de esta escuela del colectivo dos, de la zona rural, que funcionaba en el turno vespertino; su colaboración era un apoyo constante para las labores educativas del personal. Algunos padres participaban en las actividades socioculturales, en las de ali-

mentación de los niños o en tareas de enseñanza, junto con sus hijos y los maestros. El director se refería a la escuela como un espacio de “puertas abiertas”, y describía que siempre había padres de familia colaborando o presenciando las actividades escolares, como muestras pedagógicas o eventos donde participaban los niños. El profesor Arturo informaba:

Estamos de puertas abiertas, que los padres pasen. Siempre hay mamás en la cocina y hay padres en la escuela colaborando; presencian lo que se hace, ellos vienen a platicar con los maestros, miran y se enteran de lo que pasa [...] Ven que es bueno que nos actualicemos, que cuando los niños salen temprano es porque tenemos reunión, ya sea aquí o fuera de la escuela (EC2MA, 4 de mayo de 2005).

La implementación de acciones académicas, a través del trabajo colegiado, más allá de las rutinas convencionales del Consejo Técnico Escolar, encontraba en esta escuela otras alternativas de desarrollo, a diferencia del colectivo uno. Los profesores decían sentirse apoyados por los padres de familia y se advertían posibilidades para compartir con ellos el significado del trabajo del colectivo. En ese proceso, ambas partes identificaban a los niños como referente principal de las acciones formativas emprendidas por los maestros.

Durante el estudio, este colectivo concluyó un proyecto de lectura,¹⁶ que los docentes trabajaron con sus alumnos durante unos meses. Coordinados con madres y padres de familia, los profesores y sus alumnos presentaron públicamente el proyecto en un foro abierto de la comunidad, para que acudieran todos los pobladores locales. Algunas de las madres opinaron sobre este evento:

Están aprendiendo mucho, algo sobre la lectura. Eso es para que los niños aprendan a hacer lo que está en el libro [de texto]. Porque primero que lean [...] (EC2P3, 3 de junio de 2005).

¹⁶ Los profesores trabajaron en ese proyecto durante varias sesiones del colectivo y en forma paralela en las aulas.

La madre se expresaba sobre el trabajo mostrado por los niños, y encontraba que les permitía aprender algo sobre la lectura, lo cual parecía apreciar como importante, pues fue lo que destacó en su opinión. Por otro lado, desde su percepción, los libros de texto¹⁷ parecían marcar cierta pauta de lo que se debía aprender. Otra madre opinó que:

Los niños aprenden a participar, para que no les de pena, porque hay muchos que les da pena y no se expresan [...] ahora ya son más participativos, ya no les da pena (EC2P6, 3 de junio de 2005).

Esta madre asoció la actividad con lo que le parecía un aprendizaje valioso, el desenvolvimiento de los niños en público, que los hacía “más participativos”. Identificaba que los niños mostraban habilidades que el proyecto docente intentaba promover. Otra de ellas comentó:

Me pareció ¡muy maravilloso! Los maestros se saben expresar bien y los niños también (EC2P7, 3 de junio de 2005).

A otra madre se le preguntó si se aprendería algo con estos proyectos, y contestó:

Sí, porque los maestros llevan las cosas [...] a lo natural, se puede decir, los niños aprenden más, porque antes lo enseñaban artificialmente, ahora es como más natural (EC2P4, 3 de junio de 2005).

Ella también apreció de forma positiva que los maestros realizaran estas actividades, pues lo percibió como una forma distinta y al parecer más efectiva para que los niños aprendieran. Las madres, en general, expresaban sentirse satisfechas al participar en los proyec-

¹⁷ En México, la SEP edita, desde 1960, libros de texto basados en el currículo nacional, que se entregan de forma gratuita a todos los alumnos de primaria del país; constituyen uno de los materiales más usados por los profesores (Rockwell y Mercado 1988; Mercado 1994 y 2002).

tos de esta escuela, porque suponían que así ayudaban a sus hijos. Algunas manifestaron:

Me gusta lo que hacen en la escuela. Todos participamos haciendo trabajos, para que así ellos (los niños) vayan sabiendo un poco más. Hay cosas que ellos ignoran, pero a través de nosotros y los maestros, aprenden un poco más (EC2P5, 3 de junio de 2005).

El interés de las madres parecía ser que los niños aprendieran “un poco más”, y percibían que colaborando con los maestros ayudarían a lograrlo. Los profesores también reconocían que la colaboración de ellas era importante para alcanzar los propósitos de los proyectos que se emprendían en la escuela. La profesora Nadia manifestó:

Las mamás, ni se diga, fue clave su colaboración y logramos los propósitos, aquí está, les gustó mucho la obra, hubo buenos comentarios [...] de satisfacción, de que sí han logrado avanzar [los niños] (EC2MN, 3 de junio de 2005).

En ese sentido, el personal escolar desarrollaba diversas estrategias para que las madres de familia se incorporaran a sus proyectos educativos. El profesor Luis comentó sobre el trabajo con las madres y padres, para apoyar lo que hacían los niños en el aula:

[...] en la reunión bimestral, antes de la entrega de las calificaciones, hacemos la misma actividad que con los hijos, para que vean cómo se trabaja (EC2ML, 20 de abril de 2005).

Para los profesores, este acercamiento con los padres de familia permitía que comprendieran el trabajo que hacían a diario con los alumnos. En tanto ambas partes compartían el significado de la labor en el colectivo y en la escuela, la micropolítica desarrollada implicó una alianza entre ellas, que permitió su continuidad, por lo que se puede ver como, “el contenido de los elementos en una red y la estructura de los enlaces que los conectan no son fijos ni estáticos. Las redes se expanden, contraen y cambian de configuración con el tiempo” (Nespor 1994, 12).

El colectivo entre la oposición y la aprobación del supervisor

En este caso se muestra cómo la negociación de significado entre los profesores del colectivo tres, en el que trabajaban maestros de escuelas multigrado, y el supervisor propició una micropolítica, donde estaba en juego la posibilidad del grupo para trabajar en conjunto. El colectivo sesionaba por iniciativa del maestro Ignacio, ATP de la zona escolar, a pesar de las reticencias del supervisor, su jefe inmediato.

Según Ignacio, el supervisor parecía obstaculizar esos trabajos; y relataba:

Siempre he tenido un poquito de problema con el supervisor, porque no permite que hagamos este trabajo. Dice que los maestros ya son profesionistas, que deben tener todo para enseñar, no tienen que salir [a reunirse] para aprender (EC3MI, 13 de junio de 2005).

Para el supervisor, los maestros eran “profesionistas” y como tales, debían “tener todo para enseñar” por tanto, no requerían reunirse en actividades que consideraban formativas. En cambio, el profesor Ignacio sí las juzgaba pertinentes, como apoyo para mejorar su trabajo en el aula:

Que tengamos una mejor forma de trabajar con los alumnos, eso es lo que quiero, lo que espero, que sea una forma diferente de lo que nosotros éramos antes (EC3MI, 13 de junio de 2005).

El ATP manifestaba interés en que los profesores tuvieran mejores alternativas, y modificaran sus prácticas educativas. Suponía que trabajar en grupo podía propiciar esos cambios; perspectiva diferente a la que planteaba el supervisor. Los docentes, por su parte, al asistir a las reuniones del colectivo, pese al costo y las dificultades que los traslados les implicaban, por tratarse de zonas rurales, demostraban su interés. El supervisor no le asignaba un significado formativo al

trabajo en el colectivo, por tanto lo consideraba innecesario; creía que los profesores no lo requerían, pues ya eran “profesionistas”.

El acercamiento que este ATP tenía con los profesores, le permitía gestionar proyectos pedagógicos y convocarlos a reuniones, como lo señalaba:

Yo fui propuesto por los compañeros de la base y precisamente por eso, él [el supervisor] no aceptaba tan fácil y sencillamente que los maestros citáramos a reunión (EC3MI, 13 de junio de 2005).

Para Ignacio era importante haber sido propuesto por los profesores, como respaldo ante el supervisor, para que el colectivo subsistiera. Sin embargo, también debía conseguir la aceptación del supervisor, ya que a éste no le resultaba “fácil”, como decía Ignacio, admitir que los maestros citaran a reuniones. Consideraba que a él le correspondía esa prerrogativa, como autoridad de la zona, además pensaba que esas sesiones carecían de valor.

Las negociaciones de significado que implicaban los intereses del ATP, de los profesores y del supervisor demandaron el diseño de una agenda del colectivo, que incluyera temas administrativos que él requería, por sus funciones. Después, el ATP y los docentes consiguieron que la agenda también previera los temas pedagógicos que les interesaban, como narró Ignacio:

Inicialmente, lo hacíamos como reunión de Consejo Técnico, pero incluíamos dos temas, uno en la mañana sobre trabajos que se les piden a los maestros y problemas de la zona escolar. En la tarde era la exposición de los compañeros [de temas pedagógicos] y así he venido [haciéndolo], porque hay problemas [de no hacerlo así] (EC3MI, 13 de junio de 2005).

Los “problemas de la zona”, sobre la administración de las escuelas, solían separarse, en estas reuniones, de los temas propiamente pedagógicos. Ignacio describió que las sesiones que tenían en un principio se regían bajo el esquema del Consejo Técnico, como lo

describen los integrantes del colectivo uno. En cambio, en la última jornada observada en el colectivo tres, sólo trabajaron sobre estrategias para la lectura y la escritura en grupos con población indígena, que interesaba a los maestros. Relató también que al iniciarse los trabajos del colectivo, los profesores le describían cómo el supervisor les preguntaba su opinión sobre ello:

[El supervisor] a la primera reunión ni siquiera asistió, después, a los compañeros por ahí les preguntaba: ¿Qué tal estuvo la reunión? ¿Y cómo le fue a Ignacio?, y ¿ustedes qué piensan? ¿Verdad que no va a funcionar? Así fue preguntando y ellos, según me contaron, le respondieron que estuvo mejor [de lo esperado]. Con eso el supervisor fue mentalizándose diferente. En la segunda reunión asistió ya con otra idea y en la tercera más, ya esa sí de trabajo y esta es la cuarta (EC3MI, 13 de junio de 2005).

Según esta narración, el supervisor parecía suponer que el trabajo del colectivo y la coordinación de Ignacio no funcionarían; sin embargo, terminó por cambiar de opinión cuando comenzó a ir. La persistencia de Ignacio, la de los profesores, al proseguir asistiendo a las reuniones, y la observación del propio supervisor sobre sus actividades contribuyeron para que éste aceptara la continuación de los trabajos. En ese sentido, pareciera que el supervisor se aproximó a compartir el significado que tenía para los maestros trabajar en colectivo; es decir, la negociación de significado “implica la capacidad mutua de influir y ser influido” (Wenger 2001, 78).

La divergencia entre los profesores aliados con el ATP y la autoridad del supervisor transitó, desde la reticencia inicial de éste sobre el colectivo, hasta su aceptación posterior. El análisis muestra que este espacio era “un campo de lucha”, en términos de Ball (1989), en el cual el conflicto se encuentra en desarrollo constante. Sin embargo, la negociación de significado y las micropolíticas pueden también transformar conflictos iniciales entre las partes, y posibilitar la labor conjunta. En este ejemplo, también se puede ver que, como señala Nespor (1994, 12), la red no es predecible ni estable; sus integrantes establecen lazos mutuos por un periodo, incorporan

otros elementos y con ello la redefinen, como ocurrió aquí entre el supervisor y el colectivo.

Resultados y discusión

En el artículo se mostró que el trabajo en los colectivos docentes tiene significados diferentes para los protagonistas de la vida escolar, en este caso los profesores, los supervisores y los padres de familia; ellos, con otros participantes, integraban la red social local en que se inscribían los colectivos. Los profesores actuaban por el interés de trabajar en conjunto sobre cuestiones pedagógicas, como la lectura y escritura, por ejemplo. A los supervisores les interesaba evitar problemas con los padres de familia, que los profesores “perdieran” tiempo asistiendo al colectivo, o que se trasgredieran las normas. El interés central de los padres era que los niños aprendieran, según sus parámetros al respecto, y que los profesores los atendieran en las aulas.

Como resultado del análisis, se afirma que las perspectivas de significado, presentes en la vida escolar, pueden producir la suspensión o continuidad de proyectos valiosos para mejorar el trabajo educativo, como el de los colectivos docentes. En otras palabras, 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.

Ese “orden negociado” propicia la reconfiguración continua de las redes sociales en que se inscriben las escuelas, pues las micropolíticas constituyen procesos dinámicos dependientes de las habilidades y los recursos de los participantes, como ya lo planteaba Ball (1989).

Los hallazgos muestran que tanto los conflictos como los consensos son parte del desarrollo institucional escolar, en tanto que son componentes de las relaciones sociales que ahí tienen lugar. Ambas posibilidades son producto de construcciones sociales locales, cuya preponderancia en cada momento no depende sólo de la autoridad escolar, sino de las posibilidades de alianza entre quienes ocupan posiciones subalternas, como los profesores o los padres de familia.

Por otro lado, se identificó que incorporar proyectos que organicen todos los esfuerzos educativos en las escuelas y propicien la formación entre pares, como el de colectivos docentes, demanda gestiones directivas incluyentes, con participación de autoridades, profesores y padres de familia. En el caso expuesto, de no contarse con el apoyo de los padres, los colectivos podían incluso desaparecer, al menos temporalmente. La posibilidad de que esos proyectos prosperen requiere la confluencia de muchos factores, que no siempre dependen de la voluntad de los docentes, ni de los directores o supervisores.

Frente a posturas que argumentan que son los profesores quienes se resisten a los cambios, al trabajo colegiado o a continuar preparándose, se encontraron evidencias de que en muchos casos, para conseguirlo, deben incluso hacerlo con sus propios recursos, incluso de manera “clandestina”, como se expuso aquí. Los resultados señalan que para los maestros promover la formación de cuerpos colegiados en sus escuelas implica involucrarse en procesos complejos de negociación con las perspectivas de otros integrantes de las redes sociales locales.

Las evidencias mostradas tienen implicaciones importantes acerca de los colectivos docentes, como alternativa de formación continua en el contexto escolar. Una de ellas es la falta de políticas de gestión escolar, que propicien condiciones como el tiempo laboral, los espacios sociales y apoyos técnicos necesarios para que los profesores trabajen en los colectivos. En este sentido, los Consejos Técnicos Escolares como únicos espacios oficiales, constituyen ámbitos de negociación entre autoridades educativas y los maestros, en tanto que en éstos se priorizan actividades administrativas, no menos importantes para las escuelas, sobre las de carácter pedagógico que buscan implementarse en el colegiado de profesores. Si bien la escuela sería teóricamente el lugar idóneo para el trabajo pedagógico entre pares, en la práctica no podrá serlo, si no se ponen en práctica dichas políticas, como en algunos países ya ha sido posible.

En relación con los profesores que laboran en contextos de educación indígena o en escuelas multigrado, la gestión de acciones de formación continua en espacios colaborativos, como lo han documentado otros estudios (Arteaga 2009), acusan problemáticas más

agudas, que tienen relación con las barreras impuestas por la propia estructura educativa o bien, por las condiciones materiales en las que esta población se desempeña.

La falta de las políticas mencionadas puede también redundar, a futuro, en el empobrecimiento del trabajo en los colectivos que están funcionando, en detrimento de una mejor formación docente y enseñanza, que son las metas de sus acciones. Es indispensable construir conocimiento, producto de investigación, sobre los procesos cotidianos que sustentan a los colectivos docentes. Ese conocimiento puede orientar las políticas sobre ese campo, y contribuir a mejorar los modelos de intervención orientados a promover dichos organismos. Estudios como el presente contribuyen a ese fin, aunque requieren complementarse con otros que incluyan variedad de contextos regionales, y permitan identificar hallazgos más generales sobre el desarrollo de los colectivos docentes.

Recibido en junio de 2011

Aceptado en septiembre de 2011

Bibliografía

- Arteaga, Paola. 2009. Los saberes docentes de maestros en primarias con grupo multigrado. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.
- Ávalos, Beatrice. 2000. El desarrollo profesional de los docentes. Seminario sobre prospectiva de la educación en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés): Chile.
- Bacharach, S.B., y E. J. Lawler. 1980. *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-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 15. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> (26 de enero de 2010).
- Blase, Joseph. 2000. La micropolítica de la enseñanza. En *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Temas de educación, coordinado por Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson, 253-290. Barcelona: Paidós.
- Calvo Pontón, Beatriz. 1998. Lo histórico y lo cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos. En *Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, coordinado por ídem., Gabriela Delgado y Mario Rueda, 527-547. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- , Margarita Zorrilla Fierro, Guillermo Tapia García y Silvia Conde Flores. 2002. *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: UNESCO.
- Erickson, Frederic. 1986. Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II*, editado por Wittrock, 195-301. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Cultura.
- Espinosa, Epifanio. 2007. Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis de doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.
- Ezpeleta, Justa. 1991. Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura del poder en la escuela primaria. México: documento DIE.
- y Elsie Rockwell. 1983. Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* 37: 70-80.

- Fullan, Michael. 1999. *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. Madrid: Amorrortu.
- Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hanneman, Robert A. 2000. Introducción a los métodos del análisis de redes sociales. <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Introduc.pdf>
- Hoyle, E. 1982. Micro-politics of Educational Organizations. *Educational Management and Administrations* 10 (2): 87-98.
- Imbernón, Francisco. 1997. *La formación del profesorado. Papeles de pedagogía*. Madrid: Paidós.
- Lomnitz, Adler Larissa. 1998. *Redes sociales y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales–Miguel Angel Porrúa.
- Mercado, Ruth. 2002. *Los saberes docentes como construcción social. Educación y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 1997. *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis de maestría en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV.
- . 1994. El diálogo de voces sociales en los saberes docentes. En *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, coordinado por Mario Rueda y Gabriela Delgado, 371-388. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molina, José Luis. 2005. El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. *Empiria* 10: 71-106.
- Nespor, Jan. 1994. *Knowledge in Motion. Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. Londres: The Falmer Press.

Pfeffer, J. 1981. *Power in Organizations*. Cambridge: Ballinger Publishing Co.

Rockwell, Elsie. 2011. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

_____. 1987. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Documento DIE. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV.

_____. 1986. Desde la perspectiva del trabajo docente. Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la educación en México. Ciudad de México: CINVESTAV del IPN.

_____. 1986a. Etnografía y teoría en la investigación educativa. En *Enfoques* (Cuadernos del tercer Seminario nacional de investigación en educación), 29-56. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.

_____ y Ruth Mercado. 1988. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela* 4: 65-78.

SEP. 2006. Reglas de operación 2006 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. México.

Strauss, A. 1978. *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tapia, Guillermo. 2004. La supervisión escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana. Tesis, Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones en Educación.

Torres, Rosa María. 1996. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Prospectivas* xxvi (3): 481-503.

Watts, Duncan J. 2006. *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: Paidós Transiciones.

Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.