

## **DIÁLOGOS, DISPUTAS E RESSIGNIFICAÇÕES NA MICROPOLÍTICA DOS PROCESSOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

*Felipe Stevenazzi Alén*

### **Resumo**

Este artigo pretende analisar o conceito de micropolítica e como essa produção teórica faz parte de uma concepção das instituições escolares como organizações políticas. Com a expressão micropolítica, analisa-se o conjunto de decisões e definições que se processam cotidianamente em uma instituição escolar, e como estes vão moldando a produção de uma política que se baseia em posições docentes (Southwell e Vassiliades, 2014), ao mesmo tempo, constituídas em coletivas (Barreiro, Rodríguez e Stevenazzi, 2020) alcançando, assim, diferentes graus de explicação e reflexão, aqueles que não podem ser separadas de seu fardo político. Embora uma série de esforços materiais e simbólicos sejam feitos para excluir as dimensões políticas do trabalho pedagógico, no cotidiano escolar convivem uma série de definições postas em prática e com poucas possibilidades de reflexão, às quais se sobrepõe um processo de gestão que exclui gradativamente o pedagógico dentro da escola. A figura do cotidiano associada ao político é interessante, porque é aí que se jogam os grandes enunciados, se põem em prática todos os dias os discursos político-pedagógicos, é nessa dialética do cotidiano em que se processam as transformações do educativo.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; micropolítica; experimentação pedagógica.

## **DIALOGUES, DISPUTES AND RESIGNIFICATIONS IN THE MICROPOLITICS OF TEACHING EXPERIMENTATION PROCESSES**

### **Abstract**

This article analyze the concept of micropolitics and how this theoretical production is part of a conception of schools as political organizations. The expression micropolitical refers to a series of decisions and definitions processed on a daily basis in schools. Those decisions sets up the production of a policy based on teaching positions (Southwell and Vassiliades, 2014), which could be collectives (Barreiro, Rodríguez and Stevenazzi, 2020). Teaching postitons accomplish different degrees of explanation and reflection and cannot deny their political dimension. Although, a series of material and symbolic efforts are made to exclude the political dimensions of pedagogical work.

A series of definitions are taken in action during school daily life, with few possibilities for reflection. These overlap with a management process which gradually excludes the pedagogical dimension of the school. The political dimension of everyday life and schools political dimension are particularly interesting to this article, because evidence the political-pedagogical discourses, and is in this dialectic that educational transformations are processed.

**Keywords:** educational policies; micropolitics; pedagogical experimentation.

## DIÁLOGOS, DISPUTAS Y RESIGNIFICACIONES EN LA MICROPOLÍTICA DE LOS PROCESOS DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

### Resumen

El presente artículo se propone analizar el concepto de micropolítica y como esta producción teórica se inscribe en una concepción de las instituciones escolares como organizaciones políticas. Con la expresión micropolítica, se analiza al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan en forma cotidiana en una institución escolar. Estas van conformando la producción de una política que se sustenta en posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), a la vez, constituidas en colectivas (Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi, 2020) logrando así, diferentes grados de explicitación y reflexión, las que no se pueden desprender de su carga política. Aunque se realicen una serie de esfuerzos materiales y simbólicos para excluir las dimensiones políticas del trabajo pedagógico. En el cotidiano escolar conviven una serie de definiciones que se toman en la acción y con escasas posibilidades de reflexión, a lo que se superpone un proceso de gestión que va excluyendo lo pedagógico dentro de lo escolar. Interesa la figura de lo cotidiano asociado a lo político, porque es allí donde se juegan las grandes declaraciones, los discursos político-pedagógicos están día a día puestos en práctica, es en esa dialéctica del cotidiano donde se procesan las transformaciones de lo educativo.

**Palabras clave:** políticas educativas; micropolítica; experimentación pedagógica.

### Introducción

Este escrito procura abordar el lugar de lo político, a partir de la diferencia que establece Laclau (1998) entre lo político y la política, entendido el primero como “[...] el proceso de institución de lo social” (p. 121). Siguiendo esta caracterización de dos espacios, Mouffe (2009) plantea su definición de la siguiente manera:

[...] ésta es la manera en que distingo entre “lo político” y “la política”: concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (Mouffe, 2009, p. 16)

Aquí se pretende plantear como interactúan *lo político* y *la política* en el cotidiano escolar y cómo esta dimensión constitutiva de toda actividad humana – y que en las instituciones educativas adquiere una relevancia sustancial – en tanto la educación es un acto político, a través del cual también los sujetos dimensionan ese antagonismo, en esas primeras experiencias con la vida pública, diferente al espacio privado del hogar.

Esta relación y trabajo con *lo político* y *la política* en los términos en que lo definen Laclau y Mouffe, que se da en las instituciones educativas, se niega y oculta a partir de un conjunto de operaciones simbólicas y administrativas que actúan despolitizando a los actores y a sus decisiones,

quedando muchas veces lo pedagógico acotado a definiciones técnicas, cuando es fundamentalmente posicionamiento y proyecto puesto en acto a través de la educación.

Considero relevante reflexionar sobre esta dimensión de la política educativa y las diferentes concepciones sobre las instituciones, sus docentes, y las interacciones políticas cotidianas que se dan allí, analizar y comprender esas concepciones es imprescindible para entender las acciones políticas y las posibilidades de transformación del sistema educativo. Investigar y producir conocimiento sobre estas dimensiones se considera relevante en relación con el estatuto epistemológico de la educación, en tanto dimensión sustantiva en el cotidiano escolar, adquiriendo una particular relevancia en los procesos de alteración a la forma escolar en los cuales los diálogos y disputas con la política educativa se intensifican.

Este texto se origina a partir de un interés por reelaborar lo que he venido trabajando en lo que se refiere a la dimensión micropolítica, particularmente a partir de la investigación desarrollada en el marco de la tesis de doctorado (Stevenazzi, 2020), también de procesos de investigación colectiva (Stevenazzi, Díaz y García, 2021) y que fueron también motivo de análisis en otra investigación colectiva (Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi, 2020). Investigaciones que tienen en común la perspectiva etnográfica, los cuales nos permitieron acercarme/nos a esta dimensión micropolítica, la que fue adquiriendo relevancia teórica para esas investigaciones y para el derrotero posterior en el que me encuentro como investigador.

Se propone profundizar en la noción de micropolítica y sus fundamentos teóricos, para primero ponerla en discusión/tensión con relación al peso de lo cotidiano en lo escolar, advirtiendo también como ese conjunto de definiciones que toman los docentes en un trabajo caracterizado por la acción y sobre el cual la mayoría de las veces no pueden abstraerse a reflexionar y analizar opciones. A la vez que reconocer el conjunto de dimensiones políticas que a su vez conforman una política.

### La micropolítica en la organización escolar

En el proceso de búsqueda sobre el concepto de micropolítica y el recorrido que el mismo ha tenido en las investigaciones sobre la organización escolar, me encontré con su historia y las discusiones que ha habilitado esta forma de concebir lo que sucede en las instituciones escolares, en tanto parte y actores del proceso político. La noción de micropolítica surge en Gran Bretaña y Estados Unidos de América, y su autoría es atribuida en diferentes artículos que abordan la temática, al estadounidense Iannaccone en 1975, en nuestro medio este concepto está vinculado a Stephen Ball a partir de la publicación en castellano del libro “La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar” en 1994, original en inglés publicado en 1987. Según José Luis Bernal (2004), es el estadounidense Iannaccone quien acuña la expresión en 1975 después de analizar las interacciones entre administradores, profesores y estudiantes en las escuelas de California a principios de los años 70.

Otros dos reconocidos teóricos estadounidenses, Marshall y Scribner (1991), destacan la inicial aportación de Iannaccone al establecer como su objeto de estudio la política que tiene lugar dentro y alrededor de las escuelas, además de su atención a los conflictos acerca de la autoridad de los profesionales expertos, la autonomía de los profesores, la elección de los padres y los estudiantes, ... todos ellos problemas pendientes y crónicos, reconociendo que su análisis debe plantearse en torno a tres términos clave: “Relaciones de poder, conflicto y

procesos políticos” (1991, 349), por considerar que son los conceptos básicos en toda tesitura política tanto si es macro como micro. (Bernal, 2004, p. 3)

Joseph Blase (2002) en un artículo en el que se ocupa de historizar el concepto y sus derivas teóricas, también reconoce ese trabajo inicial de Iannaccone:

Aunque Iannaccone (1975) fue el primero en introducir el concepto de micropolítica a mediados de los 70, no fue hasta el final de los 80 que se produjo trabajo teórico y empírico de relevancia. Ball (1987), Bacharach y Mitchell (1987), Blase (1987 a) y Hoyle (1986) fueron pioneros en esta nueva área de investigación. Bacharach y Lawler (1980) construyeron una perspectiva política de la organización escolar que enfatizaba el análisis a nivel de grupo, las relaciones y tácticas de negociación, así como el conflicto en el contexto de la toma de decisiones formales. (Blase, 2002, p. 2)

Los análisis de la micropolítica, conciben a las instituciones escolares como parte de las disputas políticas, es un fenómeno que comienza a ser estudiado y a tener presencia teórica procurando comprender las relaciones que se establecen desde las instituciones educativas con las políticas educativas, desarrollo teórico que tiene más de treinta años, el cual a su vez se inscribe en un proceso de más larga duración como nos recuerdan Gvirtz y Beech:

Las instituciones escolares están pensadas aún, desde una tradición decimonónica, como lugares neutrales en los que rara vez se toman decisiones de corte político. Las escuelas se consideran el locus de la implementación de políticas, pero no se presentan como espacios de producción y ejercicio del poder. (Gvirtz y Beech, 2007, p. 2)

A dicho proceso, por otro lado, es necesario añadirle además la operación simbólica de construir lo escolar como espacio despojado de intereses políticos, una paradoja importante constituye el negar *lo político*, justamente en el espacio que se conforma a partir del trabajo con esa dimensión de la vida social. Las instituciones educativas son el escenario de operaciones políticas, sustantivas en la conformación de la sociedad, sobre las cuales se afirmarán otras, pero que, sin embargo, calan profundamente en un sentido común, que identifica lo escolar con la neutralidad política ideológica.

[...] La “ideología de la neutralidad ideológica”, en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Esta obsesión reduce todo tipo de problemas y la toma de decisiones a una mera apuesta técnica, de tal forma que si no es posible integrar algún conflicto desde esta perspectiva de control, se estigmatiza como ideológico-político y se separa rígidamente lo que son hechos de lo que son valores. Para esta perspectiva, «la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores» (Codd, 1989, p. 142) (Jares, 1997, p. 57)

Esta negación de *lo político* y su ubicación en el plano técnico-administrativo producen dos operaciones, por un lado, oculta la dimensión política, a la vez que no le otorga a la organización

su lugar como interlocutor político, procurando la conformación de un espacio de neutralidad que condena además la posibilidad de asumirla y comprenderla como espacio político, como plantean Gvirtz y Beech:

La unidad escolar se presenta así desde una supuesta neutralidad política. Se la define como un objeto de la política, pero rara vez se la presenta como sujeto o actor protagónico de la misma. (...) Los estudios iniciados hace ya décadas en ciencia política dan cuenta de la superficialidad de ciertos conceptos que distinguen entre los espacios de planificación y de ejecución de las políticas (Gvirtz y Dufour, 2007). (Gvirtz y Beech, 2007, p. 2)

La noción de micropolítica, va a conceptualizar el espacio político que se desarrolla en las organizaciones escolares, corriendo ese velo de aparente neutralidad que durante años procuraba cubrir lo escolar, así lo planteaba González en 1998:

En el contexto tan complejo y diverso que en la actualidad presenta el campo de las teorías de la organización escolar, una de las lecturas que se ha hecho de esa complejidad interna a los centros escolares es la lectura micropolítica, caracterizada por prestar atención a las dinámicas políticas que ocurren dentro de la organización. (González, 1998, p. 215)

Esas lecturas sobre las dinámicas políticas a la interna de lo escolar deberían tener consecuencias prácticas en el campo de la organización escolar y los esfuerzos que se realizan para pensar esas organizaciones y sus necesarias transformaciones.

Pensar la micropolítica de la escuela implica conceptualizar la institución escolar como un actor protagónico de las políticas públicas y no como una simple ejecutora de las políticas que se diseñan en el nivel macro. Esta forma de pensar la escuela implica un desplazamiento en el cual ya no se la conceptualiza como una institución que se gestiona, sino como una institución política que se gobierna. (Gvirtz 2005)

Este cambio de enfoque que plantea Gvirtz en relación con el papel que las políticas les asignan a las instituciones escolares, en el cual son un actor central en los procesos de negociación, diseño e implementación de las políticas, no desde la perspectiva de dificultades de gestión, aunque esto no implique desconocer los desafíos que en esa dimensión tienen las instituciones escolares. Así como tampoco concebido como brechas de implementación (Grindle, 2009), sino como parte del debate político en la medida que son los actores que desde el territorio ponen en acto esa política que fue concebida en términos más generales y universales, las cuales puestas en acto necesariamente adquieren sentidos diferentes en función de las relaciones también políticas que se establecen en los territorios a través de sujetos concretos que entran en relación.

### **Micropolítica dimensionada**

Considero necesario en esta revisión del concepto poder dar cuenta de las dimensiones que los diferentes autores fueron atribuyendo e incorporando al concepto, así como despejar un

equivoco, en el que yo mismo incurrí, al circunscribir lo micropolítico a un espacio determinado, a la vez que asignar en forma automática la escala de lo macro para los niveles más generales de la política educativa, también concebidos como de mayor jerarquía, así como al ubicar lo micro en la escala de los centros escolares particulares. Entiendo que los propios términos de macro y micro, establecen una escala, que genera una dificultad para concebir las políticas en sus diferentes dimensiones, sin remitir a jerarquías entre esos espacios. En este sentido es interesante el matiz que proponen Bacharad y Mundell, recuperado por Bernal:

Como dicen Bacharad y Mundell (1993), micropolítica no se debe definir por su contexto, sino por su naturaleza. La micropolítica se define por sus propias características de análisis, produciéndose esencialmente en las relaciones entre los diferentes grupos e individuos, que lógicamente se pueden producir en cualquier nivel de la organización. (Bernal, 2004, p. 3)

Siguiendo el planteo de dichos autores, se puede concebir a la micropolítica como la forma de vínculo que establecen los actores, en función de los conocimientos, de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) que asumen, de las relaciones que logran componer, también a partir de los lugares que ocupan y en función de los puntos de encuentro y de disidencia que tienen respecto a lo que los reúne, más que a la escala en relación con el espacio de la política del que se trate. Quizás sea esta la acepción menos practicada del concepto, entendida así, siempre habría posibilidad de prácticas micropolíticas para buscar acuerdos, para modificar posiciones.

Uno de los autores que resulta interesante para comprender la dimensión del concepto y su práctica es Blase (2002), por como lo delimita, y analiza la relevancia de la micropolítica en los procesos de transformación, así plantea Bernal (2004) los aportes de Blase como uno de los investigadores más importantes en este campo. Su breve, pero bien documentada revisión sobre los modelos políticos de las organizaciones y, en especial, la que denomina perspectiva micropolítica en educación, desemboca en una definición operativa formulada del siguiente modo:

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal tanto por los individuos como por los grupos para conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización” (Blase, 1991: 11). (Bernal, 2004, p. 4)

Los espacios en los que se expresan intereses individuales y grupales, conflictos, poderes, posibilidades de negociación y persuasión, llevan a concebir a los actores como políticos, así lo plantea González:

Una visión política de la organización va a subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas, pactos, etc. Bacharach (1988) lo expresa con claridad cuando señala: Las organizaciones deberían ser vistas como sistemas políticos, internamente y en sus relaciones externas; los miembros de las organizaciones deberían ser concebidos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos. En las organizaciones surgen coaliciones de actores que identifican objetivos comunes e idean estrategias para lograrlos, y sus acciones

están constreñidas por las estructuras, tecnologías e ideologías... (González, 1998, p. 217)

La dificultad en ver esto que plantea Bacharach en lo escolar, se vincula con la construcción de las instituciones escolares, como si se tratara de una contracara del resto de las organizaciones, como una abstención de lo ideológico y de lo político, una operación simbólica que continúa generando efectos y dificultades. Quizás entre los más relevantes se encuentra que ese vaciamiento de lo político en lo escolar, ha instalado posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) que en muchos casos quedan asimiladas a la aquiescencia como espacio de refugio y protección, frente a un afuera que instala en lo político lo peligroso y alejado del correcto trabajo docente.. Así como no permite vivenciar, comprender y nombrar claramente los procesos políticos que necesariamente se dan puertas adentro, como *campos de lucha* en términos de Ball.

Ball (1989) señala que el futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre ellas. Su visión de la escuela resalta, básicamente, la naturaleza conflictiva de la misma: “Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, “campos de lucha”, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos” (Ball, 1989: 35). (Bernal, 2004, p. 4)

Lo que no sabemos sobre las organizaciones escolares, sobre esos *campos de lucha* no reconocidos y dimensionados como tales, también muchas veces por esa misma operación de negación de su dimensión política. Al no ser habitados por los actores como espacios de interacción política, se perdin en algunos casos la posibilidad de construir a partir de esa micropolítica otras formas de vínculo y desarrollo de la organización. Quedando al menos limitada potencia política de los docentes para el desarrollo políticas educativas en las cuales en tanto actores puedan desplegar al máximo su capacidad creadora.

La vida de una escuela está llena de procesos rutinarios, pero no por ello exentos de conflictos, en muchos casos implícitos u ocultos, pero siempre formando parte de la vida organizativa. Las alianzas, presiones, compromisos, amenazas, resistencias... formarán parte de estos procesos conformando la micropolítica de esa organización, lo que Ball denominaba “campos de lucha” Así pues, el conflicto está en el centro de la concepción de la micropolítica y define los dos ámbitos esenciales en la lucha organizativa, o sea el acceso a los recursos y el dominio ideológico. (Bernal, 2004, p. 8)

El conflicto como parte constitutiva de la acción política, en la medida que diferentes posiciones se encuentran para el desarrollo de una actividad que requiere de construir, al menos, mínimos y precarios acuerdos.

Aquí también lo escolar se pierde en términos pedagógicos una oportunidad, en la medida que no aborda el conflicto, reconocerlo, explicitarlo y aprender a abordarlo en términos de convivencia democrática podría constituirse en un valor central a la vez que en un contenido

significativo de lo escolar, que a partir de su negación, produce necesariamente un desperdicio de esa experiencia, que podría ser central para construir esa sociedad democrática y en convivencia que cada vez aparece como más necesaria para el cuidado de lo común y lo público.

En un ejercicio de definición amplia del concepto de micropolítica, Joseph Blase, construye la siguiente definición:

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas” (p. 11). (Blase, 2002, p. 2)

Las investigaciones sobre la organización escolar tomarán particular atención a la micropolítica, para analizar como esta actúa en los procesos de transformación educativa, procurando comprender los motivos para el desarrollo de acciones cooperativas y conflictivas, particularmente Joseph Blase (2002) planteará la necesidad de atender a esta dimensión en los procesos de cambio, en los cuales sostiene se intensifican los procesos micropolíticos

En las investigaciones referidas anteriormente en las que he participado, fue a partir de procesos etnográficos que comienza a tener relevancia el vínculo con las políticas educativas, a la vez que las disputas y la resignificación de sus sentidos, a partir de los diálogos sostenidos con esos colectivos docentes que se encontraban desarrollando procesos de experimentación pedagógica y en ellos establecen diálogos y disputan con las políticas educativas, a la vez que en esas acciones de experimentación conformaban políticas desde el cotidiano escolar (Stevenazzi, 2020), adquiriendo el colectivo conciencia de sus posibilidades político pedagógicas en esa composición de posiciones docentes colectivas que permiten sostener un trabajo que trasciende un «saber pedagógico por defecto» Terigi (2007) y para el cual es necesaria esa interacción micropolítica a la que refiere Blase (2012)

Durante estos procesos de investigación todavía no había interactuado con los planteos de Ball, Maguire y Braun:

No centro da atuação da política está a escola -mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. (Ball, Maguire y Braun, 2016, p. 201)

Esta idea de que la escuela no es una pieza con una misma definición, forma y comportamiento es interesante, este no suele ser el planteo de las políticas educativas, más

propensas a concebir las instituciones escolares como una pieza padrón, en las que se opera de maneras similares en función de las políticas educativas que definen ese trabajo cotidiano y que a su vez es concebido como el espacio de expresión de lo político

A través de los diálogos etnográficos sostenidos en la cotidianeidad de lo escolar, pude tomar contacto con esas construcciones políticas y como se ponen en acto esas formas de concebir la institución educativa, a la vez que asumir el trabajo pedagógico en su dimensión política. Quizá esa posición docente en relación al trabajo docente, pueda condensarse en la práctica de esa idea que muchas veces me fue dicha en el campo: *pensar pedagógicamente el territorio* en el que se inscribe lo escolar. Procurando explicitar con ello estos docentes qué se proponen y cuáles son las intencionalidades políticas del trabajo pedagógico que se despliega y cómo dialoga con las otras instituciones. Para a partir de estas prácticas, ampliar el horizonte político de las disputas y los diálogos con otros actores, en definitiva, como una experiencia concreta, busca no quedar aislada como construcción política.

Esto que es descrito precariamente en estas líneas son procesos conflictivos, contradictorios, atravesados por disputas de poder y de sentido que en muchos casos son sostenidos por personas, con sus capacidades y límites para lidiar con ellos, en una institución que como ya fuera planteado lo político es constantemente negado.

En el siguiente apartado propongo analizar el lugar del cotidiano escolar en esa construcción política, dimensión que cobra espesor a partir de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) a la vez que permite esa descripción y comprensión de las acciones que van construyendo esas políticas a partir del cotidiano.

### La construcción política cotidiana

El acercamiento a las instituciones educativas y sus cotidaneidades se apoya en los procesos de investigación, pero también tiene un correlato colectivo a través de la integración del Grupo de estudio y trabajo forma escolar y experimentación pedagógica – GETRAFEEP<sup>1</sup>, espacio privilegiado para el intercambio y debate sobre las investigaciones en la temática.

Estas investigaciones tienen en la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), cuya centralidad podemos destacar en el desafío de establecer un diálogo con el campo a partir de esa inserción en el cotidiano, porque es allí donde se va construyendo el trabajo pedagógico, con esas cargas que tiene lo cotidiano y que De Certeau recupera de Paul Leuilliot de la siguiente manera:

Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuentas, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese «mundo memoria» [...]. Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible [...] (De Certeau *et al.*, 1999, p. 1).

---

<sup>1</sup> Más información sobre GETRAFEEP en: <https://fhce.edu.uy/oded/getrafeep/>

Cuando surge la preocupación por esta dimensión política y a partir de unos primeros acercamientos a la noción de micropolítica, se optó por plantear la producción de política desde el cotidiano escolar, procurando darle mayor presencia a ese cotidiano, porque efectivamente es en ese espacio de acción y con todos los desafíos que esta plantea a la comunidad educativa donde se juega lo político.

En las instituciones educativas, los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones en relación con el proyecto político pedagógico del centro, con los aspectos didáctico-metodológicos, los organizacionales, de reglamentación interna y de administración del servicio educativo, todas las dimensiones señaladas están interconectadas. (Stevenazzi, 2020, p. 71)

Es en esa relación dialéctica entre continuidades y rupturas que se juegan los procesos de transformación cotidiana de las instituciones escolares, teniendo presente el peso de las continuidades en la medida que una parte importante del trabajo pedagógico tiene que ver con establecer vínculos con el legado, entendido como aquello valioso a ser transmitido a los recién llegados en los términos de Arendt (2009), a la vez que reelaborar las formas mediante las cuales se vinculan con éste. El desarrollo de la micropolítica actúa como motor de este proceso en la medida que va construyendo relaciones cooperativas y conflictivas que permiten el desarrollo de la experimentación pedagógica, la que a su vez se soporta en posiciones docentes colectivas.

En esa observación participante del cotidiano se comparten los espacios en los cuales los diferentes actores desarrollan esa experimentación, conforman y sostienen espacios para la reflexión, se expresan conflictos, se construyen acuerdos y se imponen perspectivas. A la vez que se observan los esfuerzos que los docentes realizan, muchas veces para no quedar atrapados por la acción, procurando disponer y sostener espacios de reflexión y debate sobre lo cotidiano que, como plantea Rockwell, puede contener esas dos dimensiones:

¿Debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas [...]?». Es evidente que me sitúo en la segunda opción, sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas.» (Rockwell, 2011, p. 1)

Concebir el cotidiano escolar como los espacios en los cuales se desarrollan un conjunto de decisiones administrativas, domésticas y pedagógicas con diferentes posibilidades, tiempos y espacios para ser reflexionadas, acordadas. A lo que se agrega una cuota importante de reiteración en el cotidiano, que conduce al acto poco reflexivo en la resolución. A la vez que está ese riesgo, existe también la posibilidad de encontrar en estos espacios el desarrollo de otras prácticas en la medida que haya una posición docente colectiva (Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi, 2020) que se ocupe de sostener y defender instancias para la reflexión, planificación y evaluación colectiva.

En este sentido, es interesante la perspectiva que plantea Blase sobre tener presente el conflicto en el análisis micropolítico, pero también la cooperación y la construcción de consensos, aunque sean precarios y acotados:

(Blase) no identifica micropolítica necesariamente con dinámicas organizativas conflictivas. En este sentido recoge o se inspira en algunos teóricos de la política organizativa en general (Burns, 1961; Manghan 1979), que ya reconocían en su momento que lo conflictivo y lo cooperativo son, ambos, aspectos constitutivos de la vida organizativa y ligados a los procesos políticos en la misma, y que las políticas organizativas incluyen procesos conflictivos así como procesos de construcción de consenso. (González, 1998, p. 222)

Interesado en analizar cómo opera la micropolítica en los procesos de cambio, Blase plantea que estos se intensifican justamente por lo que estos procesos acarrearán en la necesidad de procesar colectivamente los movimientos necesarios a procesar en el trabajo pedagógico:

Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y complejidad de metas provocan y exacerbando tales interacciones intensificadas. (Blase, 2002, p. 4)

En las experiencias en las que hemos investigado y que se proponen la alteración a la forma escolar, efectivamente se puede evidenciar esta intensificación de la micropolítica, a partir de los desafíos que los procesos de experimentación colocan para toda la comunidad educativa, y que tienen a los docentes como actores relevantes de esa construcción, así lo plantean Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi para ese conjunto de experiencias:

En las (cuatro) experiencias analizadas, se adoptó, con mayores o menores acuerdos, una primera propuesta de experimentación que muchas veces comenzó por una propuesta y un desafío planteados desde la dirección o desde un subgrupo del equipo de maestras con fuerte arraigo dentro de la escuela. Luego, en la mayoría de los casos, el cuerpo docente de las escuelas se fue apropiando de la propuesta y en la medida en que empezó a llevarla adelante, los discursos en torno a esta fueron generando lo que en este artículo pretendemos distinguir como una posición colectiva (asumida y compartida), que permitió, no solamente hablar de un trabajo colectivo a nivel del centro educativo, sino también discutir o reelaborar el proyecto inicial. Esto dio lugar a algo que muchas veces se condensa en las siguientes formulaciones: “acá trabajamos así”, “este colectivo se dio esta forma”, “uno llega a un colectivo y primero tiene que entender sus lógicas y definiciones” (Notas de campo, escuelas 3 y 4, 2019). (Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi, 2020, p. 91)

Más allá de las diferencias que tienen estas cuatro experiencias en relación a lo que se plantean alterar de la forma escolar, tienen en común un tipo de “[...] liderazgo que convoca a la

responsabilidade frente al trabajo docente y no docente en la escuela, orientado a que la institución escolar pueda desarrollarse en todas sus dimensiones.” (Barreiro, Rodríguez Bissio y Stevenazzi, 2020: 95)

Liderazgos que conciben y asumen que su tarea es fundamentalmente de conducción política, a la vez que progresivamente habilitan el desarrollo de procesos de debate y construcción de acuerdos, hacia esas posiciones docentes colectivas. Trabajo político que no se agota en el colectivo docente y no docente de la institución escolar y que tiene a las familias y a la comunidad educativa también como interlocutores, pues es con ellos que será posible comenzar, desarrollar y sostener esos procesos de experimentación pedagógica.

Poder concebir y practicar ese trabajo político en las instituciones escolares, también debiera tener una dimensión pedagógica, que permita transmitir valores y herramientas para potenciar como sociedad una forma de vínculo político más democrático. Pues como se ha planteado aquí, es una paradoja difícil de resolver que esa operación política que tiene que ver con meterse con el otro y su proyección, se haga desde ocultar ese trabajo y sus mecanismos. Pero además porque lo escolar en una república debiera colaborar en desarrollar la democracia como concepto y lo que es más interesante como práctica cotidiana. Como plantea Blase, las instituciones escolares tienen una dificultad a resolver.

Históricamente, las escuelas no han proporcionado a los educadores, al alumnado ni a los padres las oportunidades para la participación democrática en la vida de los centros. Tampoco los valores y principios democráticos han gobernado la vida diaria de los mismos. Las aproximaciones actuales a la reforma escolar enfatizan el desarrollo de los procesos democráticos para la mejora de la escuela; en dichas aproximaciones, la democracia es percibida como un vehículo para la mejora de la escuela y no como un fin en sí misma. Las metas de la reestructuración escolar deberían extenderse para alcanzar una visión de las escuelas como modelos de valores y principios democráticos, con ello se requeriría a todos sus participantes la formación tanto en la teoría democrática como el conocimiento y las destrezas micropolíticas. (Blase, 2002, p. 10)

Tomando esta provocación que plantea Blase es interesante incluir el espacio de lo político y la política (Mouffe, 2009) en las búsquedas por alterar la forma escolar, procurando que esto se vuelva contenido y práctica que contribuya a otras prácticas en la conformación de la cultura política de una sociedad. Que tiene en lo escolar un espacio protegido de encuentro y diálogo en tanto organización política (Gvirtz y Beach, 2007) cuya finalidad siempre está en disputa por los sentidos que debe asumir en esa búsqueda de una sociedad más autónoma y democrática.

### Punto y seguido

Lo que sigue, más que un cierre, es una pausa, en la medida que el interés por esta temática y por las formas en las que ha sido analizada y teorizada continúa. Interés que, como fuera planteado, emerge de procesos de investigación etnográfica y adquiere relevancia para analizar los procesos de transformación y alteración de la forma escolar, desde el cotidiano escolar.

A partir del diálogo con un conjunto de experiencias sostenidas por colectivos docentes en instituciones escolares de enseñanza primaria y media se proponían y algunas se encuentran desarrollando, y donde particularmente interesa analizar las posibilidades que tienen de

construcción política, en diálogo y en disputa con las políticas educativas que desde lo macro se plantean y con las cuales los colectivos docentes deben trabajar, concibiéndose como sujetos políticos que tienen márgenes y capacidades de autonomía, los que a su vez disputan para ampliarlos y desarrollarlos, procurando no quedar aislados en esos procesos de búsqueda política.

Toda organización necesita abordar los procesos conflictivos y cooperativos, la micropolítica es concebida como ese espacio que permite a los actores activar la negociación y la conformación de vínculos que en tanto sujetos políticos también van desarrollando sus capacidades de construir políticas.

La negación de lo político en la escuela, lleva a que muchas veces los docentes no se perciban como sujetos y actores políticos en relación con lo que hacen con lo escolar, así como tampoco logran darle un lugar a sus interacciones y a la circulación de los poderes. La contracara de esa negación, pasa por asumirse como actores, que tienen capacidad de trabajar con los conflictos y que, a su vez, a partir de un trabajo en la micropolítica, construyen las capacidades de desarrollar procesos de experimentación pedagógica.

Concebir a las instituciones escolares como organizaciones políticas y producir conocimiento sobre los procesos de transformación y cómo actúa la micropolítica en ellos, es fundamental para comprender como se desarrollan esas dinámicas, diálogos, resignificaciones y disputas con las políticas educativas.

A la vez que recuperar la provocación de Blase (2002) en torno al espacio para el desarrollo de prácticas democráticas decididas, que permitan otras relaciones y diálogos en esa conformación de una cultura política que habilite búsquedas de mayor autonomía y democracia, como un proceso que necesariamente debemos encarar como parte de lo que es necesario alterar de la forma escolar, reposicionando y ampliando los sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990) de lo escolar.

En este sentido el primer paso es terminar con esta paradoja de lo escolar como espacio vaciado de la política y lo político, teniendo presente que en la región y en el mundo atravesamos por momentos complejos para la propia democracia formal, más aún para asimilar esta idea. Teniendo claro que la profundización de la perspectiva de descontaminar lo escolar de la política y lo político no solo tiene mayor prensa, sino que es más fácil de asimilar por el sentido común, frente a la otra operación que requiere de instaurar una cultura política que permita trascender la democracia formal, que aún siendo un valor a defender, no puede quedar reducida a ello. Restringiéndonos con ello como sociedad la propia potencia pedagógica de poner en práctica lo escolar como espacio en el que se aprende en el ejercicio del conflicto a respetar las opciones y opiniones de los demás, a los cuales además de respetar, tengo el solidario compromiso de defender en sus opciones y derechos.

Estas búsquedas teóricas y prácticas forman parte del trabajo que se propone seguir desarrollando en forma individual y colectiva, a partir del entendido que este constituye un espacio necesario para el desarrollo de la investigación educativa en nuestro medio.

### Bibliografía referenciada

- ARENDDT, Hannah. *La condición humana*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2009
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg y BRAUN, Anette. *Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias*. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2016.

- BARREIRO, Silvia; RODRÍGUEZ BISSIO, Gabriela y STEVENAZZI, Felipe. Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica. En: BORDOLI, Eloísa y MARTINIS, Pablo. (coord.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, pp. 89-110, 2021.
- BLASE, Joseph. Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, N°1-2, pág. 1-15, 2002. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> Acceso 28 set. 2015.
- BERNAL, José Luis. La micropolítica un sentimiento. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 12, n° 4, p. 11-16, 2004. Disponible en <http://wzar.unizar.es/acad/fac/egb/educa/jlbernal/Micropsenti.pdf>. Acceso 5 oct. en 2021.
- DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce y MAYOL, Pierre. *La invención de lo cotidiano 2, habitar, cocinar*. México, Ed. Universidad Iberoamericana, 1999.
- GONZÁLEZ, María Teresa. La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, n° 316, p. 215-239, 1998. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf> Acceso en 7 mar. 2022.
- GRINDLE, Merilee. La brecha de la implementación. En MARÍÑEZ, Freddy y VIDAL, Cantú. (Coords) *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México, de Miguel Ángel Porrúa, 2009.
- GVIRTZ, Silvina. *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2005.
- GVIRTZ, Silvina y BEECH, Jason. Micropolítica y cohesión social en América Latina. En SCHWARTZMAN, Simón y Cox, Cristian. (Eds.) *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Chile: CIEPLAN-iFHC, Uqbar Editores, pp. 335-370, 2009. Disponible en [http://www.schwartzman.org.br/simon/cohesion/8\\_silvina.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/cohesion/8_silvina.pdf). Acceso en 12 oct. 2021
- JARES, Xesús. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 15, p. 53-73, 1997. Disponible en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf> Acceso en 05 oct. 2021.
- LACLAU, Ernesto. Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía. En: MOUFFE, Chantal. (Comp.). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- ROCKWELL, Elsie. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En BATALLÁN, Graciela y NEUFELD, María Rosa (Coords) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos, 2011. pp 27-52.
- STEVENAZZI, Felipe. *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2020.
- STEVENAZZI ALÉN, Felipe; DÍAZ REYES, María Victoria; GARCÍA LERETE, Juan Pablo. Tensões e desafios de uma escola pública uruguaia em situação pandêmica: uma busca para alterar a “monocronia” e diversificar trajetórias escolares. *Revista Teias*, v. 22, n°. 65, p. 489-504, 2021.

Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/55788>. Acesso em 7 maio 2024.

SOUTHWELL, Myriam, VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Rio de Janeiro, v.11, n°.11, p. 163-187, 2014. Disponível em <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>, Acesso em 14 jun. 2024. TERIGI, Flavia. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: BAQUERO, Ricardo, FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial, 2007

*Submetido em julho de 2023*

*Aprovado em junho de 2024*

### Informações do autor

Felipe Stevenazzi Alén

Universidad de la República (UDELAR) - Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina.

E-mail: [fstevenazzi@gmail.com](mailto:fstevenazzi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-4885>