

# FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

## ALFABETIZACIÓN MICROPOLÍTICA: UN DESAFÍO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE\*

ILICH SILVA-PEÑA<sup>1</sup> 

GEERT KELCHTERMANS<sup>2</sup> 

JORGE VALENZUELA<sup>3</sup> 

ANDREA PRECHT<sup>4</sup> 

CARLA MUÑOZ<sup>5</sup> 

GUSTAVO GONZÁLEZ-GARCÍA<sup>6</sup> 

*RESUMEN:* En este artículo se discute el concepto de “alfabetización micropolítica” (*Micropolitical Literacy*), el cual surge como una metáfora del proceso de inserción de docentes principiantes en la organización escolar, entendiendo este proceso como “aprender a leer y escribir en la micropolítica de la escuela”. Este concepto está focalizado desde la comprensión de la organización como relaciones de poder a través de diversos intereses que poseen quienes conforman dicha organización. Estas relaciones pueden ser vistas como antagonistas o también de colaboración. En el artículo se revisa la investigación realizada desde esta perspectiva y la necesidad de discutirla en el contexto de la formación inicial docente como un modo de mejorar la inserción del profesorado.

*Palabras clave:* Formación de docentes. Política educativa. Relación profesor-administración. Condiciones de trabajo del docente. Sistema educativo.

---

\*Este artículo ha sido financiado por el proyecto FONDECYT 1151447 “Alfabetización micropolítica de docentes principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza”.

<sup>1</sup>Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación, Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa – Osorno, Chile. E-mail: ilichsp@gmail.com

<sup>2</sup>Katholieke Universiteit Leuven, Center for Innovation and the Development of Teacher and School – Leuven, Bélgica. E-mail: geert.kelchtermans@kuleuven.be

<sup>3</sup>Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule – Talca, Chile. E-mail: valenzu@gmail.com.

<sup>4</sup>Universidad Católica del Maule, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social – Talca, Región del Maule, Chile. E-mail: apreht@ucm.cl

<sup>5</sup>Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule – Talca, Chile. E-mail: cvmunoz@gmail.com

<sup>6</sup>Universidad Católica Silva Henríquez, Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación – Santiago, Región Metropolitana, Chile. E-mail: ggonzalezg@ucsh.cl

DOI: 10.1590/ES0101-73302019190331

### MICROPOLITICAL LITERACY: A CHALLENGE FOR INITIAL TEACHER EDUCATION

*ABSTRACT:* The present paper discusses the use of the concept “Alfabetización Micropolítica” (in Spanish), starting from the Anglo-Saxon term “Micropolitical Literacy”. The idea of the concept emerges as a metaphor of the insertion of teachers in the school organization, understanding this process as “learning to read and write in the micropolitics of the school”. This concept is focused on the understanding of the organization as power relations through diverse interests that have those who make up that organization. These relationships can be seen as antagonistic or also collaborative. The article reviews the research carried out from this perspective and the need to discuss it in the context of initial teacher training as a way to improve teacher insertion..

*Keywords:* Teacher education. Educational policy. Teacher administration relationship. Teacher conditions of employment. Educational systems.

### MICROPOLÍTICA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

*RESUMO:* Neste artigo se discute o conceito de “alfabetização micropolítica” (*Micropolitical Literacy*), que surge como uma metáfora do processo de inserção de docentes principiantes na escola, entendendo este processo como “aprender a ler e a escrever na micropolítica da escola”. Este conceito está enfocado a partir da compreensão da organização como relações de poder através de diversos interesses que possuem os que conformam dita organização. Essas relações podem ser vistas como antagonistas ou também de colaboração. No artigo se examina a pesquisa realizada a partir dessa perspectiva e da necessidade de discuti-la no contexto da formação inicial docente como um modo de melhorar a inserção do professorado.

*Palavras-chave:* Formação de professores. Política educacional. Relação de administração de professores. Condições de trabalho docente. Sistemas educacionais.

*“Just when I thought I finally learned my lesson well,  
There was more to this than meets the eye  
And for all the things you taught me, only time will tell,  
If I’ll be able to survive, oh yeah”  
(Teacher, Teacher — 38 special)*

## Introducción

**E**l concepto “*Micropolitical Literacy*”, que hemos traducido como alfabetización micropolítica, tiene un desarrollo reciente. La investigación que utiliza esta perspectiva se concentra en el mundo anglosajón y Asia. Esto nos lleva, en primera instancia, a revisar el concepto. También, es importante dar a conocer que los trabajos en esta área han estado ligados al proceso de inserción

de profesores y profesoras (KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017). En este artículo argumentamos la importancia de incorporar la noción de alfabetización micropolítica desde la formación inicial. La consideración de este eje promovería la reflexión sobre el rol del profesorado y los propios procesos de desarrollo profesional docente.

## La formación docente como un proceso de socialización

En los escritos sobre socialización docente se plantea que el proceso de aprender a ser profesor o profesora comienza mucho antes de ingresar a la universidad (BRITZMAN, 2003; CLANDININ; DOWNEY; SCHAEFER, 2014; LORTIE, 1975; ZEICHNER; GORE, 1990). Constituirse como parte del profesorado incluso, en algunos casos, se remontaría a la temprana infancia, donde el juego y la imaginación se constituyen como parte de este proceso de formar un cuerpo de conocimientos personal y profesional (CAINE; STEEVES, 2009; SWANSON, 2013). Sin embargo, el título oficial de “docente” se confiere en el momento en que se logra terminar con la formación inicial, en muchos casos, en la Educación Superior. La certificación como profesor/a permite reingresar al aula con un nuevo rol, dejando de lado aquella larga etapa de estudiante. Este complejo proceso de convertirse en profesor o profesora es el que ha estado en discusión en los últimos años, en la línea de mejorar la formación de quienes consideramos como piedra angular del proceso educativo (AYALA; LUZÓN, 2013; CLANDININ *et al.*, 2013).

En algunos textos, el paso de la formación inicial como estudiante de pedagogía a ser docente en una escuela se ha descrito como un enfrentamiento llamado “choque con la realidad” o “*praxis shock*” (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a; VEENMAN, 1984). Esta confrontación con la complejidad del mundo escolar se produciría cuando se han tenido solo experiencias con situaciones ideales diseñadas en el aula. Marcelo (2009) denomina “el eslabón perdido” al conocimiento sobre la interacción entre la formación inicial y la inserción profesional. Dicha denominación hace emerger esta área como un mundo que se debe descubrir a través de la investigación.

Sabemos que existen varios artículos que abordan la brecha entre formación inicial y el ingreso a la escuela (NÚÑEZ; ARÉVALO; ÁVALOS, 2012; ÁVALOS; CARLSON; AYLWIN, 2004; REYES, 2010; REYES, 2017). Esta situación se conceptualiza desde la construcción de la pedagogía como un oficio (ALLIAUD; ANTELO, 2009) o el abordaje de políticas públicas en torno a la inserción profesional (ÁVALOS, 2012; BECA; BOERR, 2009). Las últimas investigaciones apuntan a aspectos más específicos en torno a la relación entre la formación inicial y la carrera docente. Los contextos y procesos de inserción de docentes noveles (novatos, neófitos o principiantes) sería el foco de varios

de estos estudios (ÁVALOS *et al.*, 2012; CISTERNAS, 2012; RUFFINELLI; CISTERNAS; CÓRDOVA, 2017; HERMOSILLA; CREUS, 2018). Todos los trabajos citados aportan antecedentes importantes para la comprensión de la relación entre la formación inicial y el ingreso al aula. Sin embargo, su foco central no está puesto en las relaciones de poder al interior de la escuela. La idea de este texto es considerar esas luchas de intereses que se producirían en la organización escolar.

Desde una mirada más focalizada en las relaciones que se generan en las escuelas, existen trabajos que consideran la interacción entre niveles decisionales del sistema educativo, entendidos como microprocesos de coordinación (LARRAÍN, 2009), aunque no se refieren específicamente a la labor del profesorado. La propuesta de este artículo es abordar los procesos de socialización docente desde una mirada más micro, como señalan Raczynski y Muñoz (2007), apuntar a esa necesidad de la comprensión desde ese “microcosmos” que constituye la escuela. Consideramos el concepto de micropolítica escolar justamente como una forma de focalizar aquellas relaciones de poder con intereses confluyentes o contrapuestos al interior de esta organización.

## Micropolítica y formación del profesorado

### **Perspectiva micropolítica**

La perspectiva micropolítica focaliza su comprensión en las relaciones existentes entre los intereses que poseen quienes forman parte de una organización determinada (BALL, 1987; BLASE, 1991; 2002). Cuando hablamos de micropolítica hacemos referencia a las estrategias y tácticas usadas por individuos o grupos según sus intereses (HOYLE, 1982). El acercamiento desde este punto de vista permite la investigación de la cultura escolar y las interacciones entre quienes la conforman (CHEN, 2009); estas interacciones incluyen luchas de poder, historias de conflictos y resistencias e influencias al interior de la organización, así como también las acciones de colaboración entre los miembros. Como un modo de precisar lo que se comprende como micropolítica, Blase (1991, p. 11) se refiere a ella como aquel:

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.

La visualización micropolítica al interior de las aulas y las escuelas recoge resultados de investigaciones acerca de la relación con las familias frente a temas como la disciplina (CORBETT, 1991); se alude a las “batallas de poder” entre el profesorado en términos culturales (OSBORNE, 1989) y también respecto de las estrategias que se utilizan al interior de la escuela (SPAULDING, 1994). Las investigaciones mencionadas aluden a la generación de relaciones de poder al interior de la escuela, en distintos ámbitos de vinculación. Siguiendo esta línea de trabajo, el foco en la alfabetización micropolítica ha estado puesto en la inserción a la docencia.

## **Alfabetización micropolítica**

Blase y Anderson (1995) hablan inicialmente del concepto de “alfabetización micropolítica”. Posteriormente otros lo desarrollan a través de la investigación. En términos generales, esta denominación se le ha entregado al proceso de comprensión de los intereses y las relaciones de poder al interior de la escuela (KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017). Se ha acuñado el concepto *alfabetización micropolítica* para describir el proceso que viven los profesores/as iniciados en el contexto laboral inmediato. Estudiar los aspectos micropolíticos supone un complemento a una perspectiva desde la macropolítica educativa, entregando un marco más focalizado que recoge una mayor complejidad. Considerar la perspectiva micropolítica implica profundizar a partir de las relaciones de poder que se dan en la vida cotidiana, aspecto que no siempre es abordado por la investigación educativa, aunque es señalado como parte del ámbito institucional del desarrollo profesional docente (SALGADO-LABRA; SILVA-PEÑA, 2009; SILVA-PEÑA; SALGADO-LABRA; SANDOVAL, 2013). En esta perspectiva se centra la interacción de las historias de vida personales con la historia de la escuela, en la que se entremezclan una serie de interpretaciones compartidas por miembros de la organización (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a).

La literatura que desarrolla el concepto de alfabetización micropolítica avanza sobre los estudios de micropolítica en la escuela y focaliza en aspectos que serían específicos para la formación docente (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a; 2002b; KELCHTERMANS, 2005; KELCHTERMANS; VANASSCHE, 2017). Como un modo de resumir los trabajos citados, podemos decir que cada maestro (principiante) tiene una idea relativamente clara de las condiciones que necesita para poder desempeñar su trabajo adecuadamente. Estas condiciones de trabajo son importantes para él/ella y, por tanto, la búsqueda de esas condiciones funcionará en términos de “intereses profesionales”. Kelchtermans y Ballett (2002a; 2002b) identifican diversos intereses que son los que estarían implicados en el proceso de alfabetización micropolítica. Cuando estos intereses profesionales están ausentes, amenazados o han sido suprimidos, los profesores emprenderán una acción micropolítica para establecerlos, salvaguardarlos o restaurarlos.

## Alfabetización micropolítica y formación docente

Entendemos *alfabetización micropolítica* como parte del desarrollo profesional docente. En este contexto, es una mirada que permite generar un aprendizaje acerca del entorno educativo por parte de quienes se desempeñarán en las aulas y las escuelas. A través de diversos trabajos empíricos, este concepto se ha ido nutriendo de antecedentes que describen los distintos intereses que estarían en juego en estas relaciones al interior de las organizaciones educativas. Un ejemplo de estas investigaciones es el trabajo de Kelchtermans y Ballet (2002a) donde estudian el caso de un profesor de primaria mediante la *autobiographical self-thematization* (tematización autobiográfica de sí mismo). En este estudio los autores utilizan la perspectiva micropolítica como una forma de indagar acerca de las acciones que emprende el profesor principiante en la escuela y también al interior del aula. El proceso de aprendizaje para la realización de estas acciones es el que se considera como un proceso de alfabetización micropolítica. Tal como señalan los autores citados, los docentes aprenden a “leer” y a “escribir” sobre la aquella red de relaciones que se construyen al interior de las escuelas.

La alfabetización micropolítica contaría con tres aspectos: el primero es de conocimiento, entendido como la capacidad de comprender la micropolítica de la escuela; un segundo es de carácter operacional, y dice relación con la capacidad de intervención en la realidad escolar, esa capacidad de influir en las relaciones de poder. Por último, el aspecto experiencial, que pone de relieve las emociones experimentadas luego de este proceso. Los aspectos de frustración o vulnerabilidad, así como también la satisfacción del logro son parte de este aspecto experiencial.

### El concepto de intereses en la alfabetización micropolítica

El estudio empírico emprendido por Kelchtermans y Ballet (2002b) destaca el concepto de *interés*. De acuerdo con los autores mencionados, serían cinco los intereses movilizados a partir del deseo o necesidad de ciertas condiciones laborales experimentadas por los profesores/as principiantes. Estos serían los siguientes<sup>1</sup>, exhibidos en el Cuadro 1.

En los siguientes párrafos explicamos estos intereses como una forma de profundizar la conceptualización de cada uno de ellos. La investigación publicada en el 2002 ha sido utilizada como base para las investigaciones desarrolladas en Europa (Bélgica específicamente), Estados Unidos, Taiwán y Australia. El foco principal de los artículos está en docentes principiantes, aunque hay una investigación (Taiwán) realizada con estudiantes de pedagogía. A partir de los trabajos mencionados se realiza una conceptualización de los intereses, que a su vez forman parte de la alfabetización micropolítica.

Intereses propios (self interests)

Los intereses propios apelan a la idea de construcción de la identidad y el reconocimiento social. Aquí se hace referencia a la autoimagen de sí mismo construida por el docente principiante y cómo, a partir de las relaciones, va afirmando esa confianza en sí mismo. Este interés apela a la autocomprensión como docente. Ser fiel a la autocomprensión es un interés importante (si me veo forzado a ser un tipo diferente de maestro, entonces no seré el que quiero ser. Ser un maestro distinto al que tengo como autoimagen es una amenaza, por tanto, me relacionaré en función de cumplir mis propios compromisos e ideales). Tanto la imagen de sí mismo como la autoestima están tensionadas por el reconocimiento social que buscan los docentes principiantes a la hora de ejercer.

Los profesores principiantes buscan un reconocimiento público, asumiendo desafíos que podrían contribuir a este objetivo. En este sentido, el desarrollo de la autoconfianza tendrá una base profunda en las experiencias previas que tenga el/la docente principiante. Algo importante que destaca la investigación es que este proceso se lleva a cabo en un contexto de alta vulnerabilidad para el profesorado (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002b, KELCHTERMANS, 2005). Aunque esta carrera en cierto grado es vulnerable, en el caso de profesores y profesoras principiantes se hace más evidente, puesto que son más propensos a enfrentar trabajos temporales, con contratos acotados y condiciones más difíciles en el contexto de la escuela (KELCHTERMANS, 2009). El interés propio se funda en la importancia acerca de la autopercepción y la autoestima como elementos decisivos para el desarrollo profesional de los docentes principiantes (KAGAN, 1992; LEE; SCHALLERT, 2016), especialmente en el proceso de construcción de un marco interpretativo personal (KELCHTERMANS, 1993; VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2016).

**Cuadro 1**  
Intereses en la alfabetización micropolítica.

<b>Intereses propios</b> <i>(self interests)</i>	Temas concernientes a la autocomprensión profesional y el reconocimiento social
<b>Intereses materiales</b> <i>(material interests)</i>	Disponibilidad y acceso a materiales de enseñanza, financiamiento, estructura específica y facilidades de tiempo
<b>Intereses organizacionales</b> <i>(organisational interests)</i>	Temas con relación a roles y/o tareas formales en la escuela
<b>Intereses culturales-ideológicos</b> <i>(cultural-ideological interests)</i>	Normas, valores e ideales reconocidos como legítimos y elementos atávicos de la cultura de la escuela
<b>Intereses sociales-profesionales</b> <i>(social- professional interests)</i>	Temas del carácter y calidad de relaciones interpersonales entre miembros de la escuela

Fuente: Kelchtermans y Ballet (2002b, p. 110).

### *Intereses materiales (material interests)*

Los intereses materiales se refieren al requerimiento de recursos para el desarrollo de actividades pedagógicas. Tal como hemos señalado en párrafos anteriores, los trabajos sobre alfabetización micropolítica se han realizado en especial en contextos de docentes principiantes. En el caso de estos docentes, aunque no de modo exclusivo, el deseo de tener acceso a materiales se hace importante como condición de trabajo (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a). Este aspecto apela a la necesidad de contar con infraestructura, financiamiento o acceso a recursos pedagógicos. También en este interés se incorpora el acceso a elementos inmateriales, como es el caso del uso del tiempo, asunto extremadamente relevante en profesores principiantes, quienes invierten mucho de este recurso en la preparación de las actividades pedagógicas (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002b).

Los intereses materiales serían parte importante del conjunto de intereses que rodean al proceso de alfabetización micropolítica. Desde antes de egresar, los/as docentes comprenden que existe en la administración un poder que permite manejar la disponibilidad de materiales (WU; CHEN, 2013). Es el interés material, entonces, el que guiará las relaciones para la obtención de estos elementos materiales o inmateriales como es el caso del tiempo.

### *Intereses organizacionales (organisational interests)*

Al referirnos a los intereses organizacionales estamos hablando de los roles, procedimientos, posiciones y tareas formales en la escuela. Kelchtermans y Ballet (2002b) proponen que conseguir y mantener un trabajo permanente es una meta. El objetivo de vencer la vulnerabilidad inicial que enfrentan profesores y profesoras forma parte de este interés, aunque tiende a desaparecer en la medida que se avanza en la carrera docente. La investigación realizada por Wu y Chen (2013), con estudiantes de pedagogía en Taiwán, añade que existe cierto anhelo por ser parte de la comunidad de un modo más formal, intentando lograr el reemplazo de profesores contratados en la escuela. En dicho estudio los internos (o practicantes) ven como un objetivo importante el conseguir un reemplazo temporal cuando hay ausencia de docentes titulares. Aunque existe un pago de por medio, el interés estaría dado especialmente porque el rol de “sustituto” tiene un valor distinto al de “estudiante en práctica”. De algún modo, se constituye una nueva posición al interior de la organización.

En un sentido similar, los docentes principiantes podrían estar siendo sensibles a decisiones micropolíticas en su contra, relacionadas con la fijación de condiciones laborales desventajosas respecto de sus colegas con más años de experiencia. Ello puede desprenderse del estudio de Grissom, Kalogrides y Loeb (2015), quienes, a partir de una investigación en el distrito escolar más grande



de Florida, Estados Unidos, establecieron que los docentes con más antigüedad disponen de un mayor capital político para influir en decisiones dentro de la escuela, por ejemplo, en la asignación de los estudiantes que tendrán en sus aulas. El mismo estudio concluye que los profesores con más años de experiencia influyen para que se les asignen menos estudiantes desventajados por condiciones de raza, pobreza y dificultades de aprendizaje.

### *Intereses culturales-ideológicos (cultural-ideological interests)*

Los intereses culturales-ideológicos se refieren a la comprensión de la cultura e ideología dominante en la escuela. De un modo más específico, en estos intereses se alude a las normas y valores compartidos acerca de lo que constituye una “buena educación”, y que operan como punto de referencia para los miembros de la organización escolar. Las investigaciones realizadas indican que el aprendizaje micropolítico, más que estar centrado en la posibilidad de romper con este punto de referencia al interior de la organización escolar, apunta a la adaptación a estas normas y valores compartidos sobre lo que es la educación (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002b).

Las escuelas poseen una cultura que se conjuga con la presión ideológica generada por las políticas educativas. Cada organización escolar, de acuerdo con su historia, sus miembros e interacciones interpreta las reformas educativas, las que generan acciones sobre los/as docentes. En este sentido, estos intereses culturales-ideológicos dicen relación con el cambio de la cultura y las ideologías que están en juego al interior de la organización escolar. De algún modo, este interés apela al aprender a navegar al interior de las dinámicas de la escuela, manteniendo un foco en la transformación, sin caer en la desadaptación en relación con el proyecto educativo institucional. Este aprendizaje es vital en el caso de quienes están haciendo su práctica profesional, puesto que su propia formación está dependiendo en parte de cómo logra ese aprendizaje.

### *Intereses sociales-profesionales (social-professional interests)*

Compartir con otros reviste importancia a la hora de lograr condiciones de desarrollo profesional. El interés social-profesional comprende las relaciones con otros/as docentes en la organización escolar. En este caso se alude a los tipos de relaciones anheladas (intercambio positivo, informal, reconfortante, oportunidades de colaboración genuina, etc.). La búsqueda estaría centrada en la “calidad de dichas relaciones” (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a). Este interés dialoga con el interés personal en términos del apoyo y reconocimiento que necesitan los/as docentes principiantes dentro de la institución (CURRY *et al.*, 2008).

Las relaciones entre colegas no se limitan solo a los espacios formales considerados para la interacción profesional. De ahí el aporte de investigaciones realizadas en lugares con menor formalidad como la sala de profesores (CHEN, 2009; CHRISTENSEN, 2013). Estas interacciones se complejizan, aún más, al estar bajo la mirada del equipo de gestión (CHEN, 2009). Los/as docentes principiantes deben aprender a relacionarse en ambientes formales e informales de interacción con sus pares, el equipo de gestión y toda la comunidad.

## Discusión: alfabetización micropolítica en la formación inicial docente

La alfabetización micropolítica, según los estudios iniciales, se desarrollaría durante los primeros años de ingreso a la escuela; por esta razón es que la mayoría de las investigaciones mencionadas se han efectuado con profesores principiantes. Sin embargo, a partir de nuevos hallazgos podemos ampliar el uso de este concepto.

Wu y Chen (2013) amplían el ámbito de investigación al realizar un estudio con estudiantes de pedagogía para escuelas secundarias. Sus hallazgos muestran que se iría observando el proceso de alfabetización micropolítica durante el transcurso de su práctica final. En Taiwán, país donde se ejecutó el mencionado trabajo, quienes aspiran a ser docentes deben completar seis meses de práctica donde su función central es la de asistente de quienes tienen la titularidad. En esta última etapa de formación también deben ser aprendidas algunas funciones administrativas que se realizan al interior de la escuela. Luego de este proceso de formación las/os futuras/os docentes deben someterse a un sistema de evaluación nacional (LEE; DAY, 2016; YANG; HUANG, 2016).

El estudio realizado en Taiwán permite visualizar que las tareas administrativas, como copiar, tipear, limpiar y recolectar documentos, consumen mucho tiempo de los/as estudiantes en práctica. Estas tareas alejadas del aula se consideran importantes para cumplir con las expectativas de los equipos directivos. En cuanto a los intereses propios, quienes son practicantes se esfuerzan por lograr reconocimiento, especialmente por parte del equipo titular de docentes y directivos de la escuela. Algo que observa este grupo de investigación es el avance en la comprensión del mundo interno de la escuela que logran los/as estudiantes en práctica, pero mediada por la evaluación que recibirán. Se refleja aquí la tensión entre ser estudiante y ser docente. Los autores agregan:

Los/as profesores/as principiantes son profesionales acreditados parte del staff en posiciones concretas. Los internos (estudiantes en práctica) son una población especial que son miembros temporales involucrados solo en ciertos asuntos escolares, sin una certificación formal de docente. Entonces, ellos poseen

poca autoridad. La jerarquía de poder en la escuela era clara [...]. Los directores tienen el mayor poder, luego los profesores y finalmente los estudiantes de pedagogía (WU; CHEN, 2013, p. 448).

Los aportes por estas investigaciones con estudiantes de pedagogía proponen una suerte de distinción entre la alfabetización micropolítica realizada en el contexto de la inserción profesional con la que se produciría durante la práctica docente en el proceso de formación inicial. Esto reafirma que el ingreso a la escuela en la formación práctica durante los estudios de pedagogía es una etapa distinta dentro del desarrollo profesional docente (BRITZMAN, 2003). En ese contexto es donde los estudiantes de pedagogía se enfrentan a diversos intereses que están en juego al interior de dicha organización.

Las investigaciones de alfabetización micropolítica reseñadas entregan información relevante en torno al sentimiento de vulnerabilidad que tienen los/as profesores/as principiantes (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002a; CHRISTENSEN, 2013; CURRY *et al.*, 2008). Sin embargo, Wu y Chen (2013) agregan que en el caso de los/as estudiantes de pedagogía, al cumplir el rol de asistente, vivencian una experiencia de humillación. Aunque en la misma investigación, desde la universidad, los supervisores de prácticas indican que los estudiantes deben entender que esto será parte del contexto en que deberán vivir.

La reflexión explícita sobre los procesos de alfabetización micropolítica en el contexto de la práctica profesional podría servir como un aprendizaje temprano para que los/as docentes puedan moverse en una dirección más favorable al momento de ingresar a la escuela. La formación inicial docente debe enseñar a navegar en las inquietas aguas de la escuela, permitiendo que los/as estudiantes de pedagogía logren los objetivos propuestos en los programas de formación, junto con apropiarse de su rol profesional. La investigación realizada en el contexto asiático pone al concepto revisado en tensión. Por esta razón surge la necesidad de emprender investigaciones acerca de un aprendizaje micropolítico a lo largo del proceso de formación universitaria.

## Conclusiones

A partir de la revisión teórica realizada, consideramos importante ampliar el desarrollo de la investigación sobre alfabetización micropolítica, contribuyendo de este modo a la comprensión de las relaciones de poder al interior de la escuela. Además de profundizar el concepto de alfabetización micropolítica en América Latina, se pone de manifiesto la necesidad de más estudios en el contexto de la formación inicial docente. Al menos en un nivel teórico, es posible considerar los resultados que emergen de las investigaciones para integrarlos a la formación inicial. Sin embargo, necesitamos mayor conocimiento que nos permita ampliar el campo señalado. El

aprendizaje desde la perspectiva micropolítica por parte de los futuros docentes debe ser mediado y para esto es necesario construir un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos en este ámbito. Por esta razón, consideramos importante avanzar en la investigación acerca de los procesos de alfabetización micropolítica en contextos particulares, y además generar espacios para el aprendizaje de las formas en que se dan estas relaciones de poder al interior del aula. La reflexión que logren hacer los/as estudiantes de pedagogía acerca de las relaciones de poder en sus prácticas, podría llegar a ser un aporte importante para su proceso de socialización. En la medida que los/as estudiantes de pedagogía sean capaces de leer la micropolítica al interior de la escuela podrán también escribir en ella y viceversa.

## Nota

1. Se ha puesto entre paréntesis el concepto original en inglés como una forma de suplir las inevitables deficiencias surgidas cada vez que se realiza la traducción de un concepto.

## Referencias

ALLIAUD, A.; ANTELO, E. Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 89-100, 2009. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*, 3., 2012. **Anales...** Santiago de Chile: Universidad de Sevilla-Universidad Autónoma de Chile, 2012. p. 1-17. Disponible en: <<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=316&aid=517>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

ÁVALOS, B.; BASCOPE, M.; VALENZUELA, J. P.; CASTILLO, E.; MONTECINOS, C. **El tránsito de la formación inicial al ejercicio docente: la interacción entre capacidades y contextos**. Proyecto Fondecyt 1120740. Santiago, 2012.

ÁVALOS, B.; CARLSON, B.; AYLWIN, P. **La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?** Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, 2004.

AYALA, A.; LUZÓN, A. Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 22, p. 9-17, 2013. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/9320/8880>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

BALL, S. **The micro-politics of the school: towards a theory of school organization**. Londres: Methuen, 1987.

BECA, C.E.; BOERR, I. El proceso de inserción a la docencia. *In: VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) – Fundación Santillana, 2009. p. 109-118.

BLASE, J. Las micropolíticas del cambio educativo. **Profesorado: Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado**, v. 6, n. 1-2, p. 1-14, 2002. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

BLASE, J. **The politics of life in schools**. Power, conflict, and cooperation. Newbury Park: Sage, 1991.

BLASE, J.; ANDERSON, G. **The micro politics of educational leadership: from control to empowerment**. Nueva York: Teachers College Press, 1995.

BRITZMAN, D. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach**. Nueva York: State University of New York Press, 2003.

CAINE, V.; STEEVES, P. Imagining and playfulness in narrative inquiry. **International Journal of Education & the Arts**, v. 10, n. 25, p. 1-15, 2009. Disponible en: <<http://www.ijea.org/v10n25/v10n25.pdf>>. Acceso en: 31 oct. 2017.

CHEN, H.-J. Micropolitics of the Staff Meeting in a Taiwanese Primary School. **Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research**, v. 9, n. 35, p. 21-38, 2009. Disponible en: <<http://ejer.com.tr/ODOWNLOAD/pdf/eng/1677072813.pdf>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

CHRISTENSEN, E. Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 74-83, 2013. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.001>

CISTERNAS, T. Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial. *In: CEPPE-PUC (org.). Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago: CEPPE-PUC, 2012. p. 1-12.

CLANDININ, J.; DOWNEY, C.A.; SCHAEFER, L. **Narrative Conceptions of Knowledge: Towards Understanding Teacher Attrition**. Londres: Emerald, 2014.

CLANDININ, J.; SCHAEFER, L.; LONG, J.S.; STEEVES, P.; MCKENZIE-ROBBLEE, S.; PINNEGAR, E.; WNUK, S.; DOWNEY, A. Teacher Education: A Question of Sustaining Teachers. *In: ZHU, X.; ZEICHNER, K. (orgs.). Preparing Teachers for the 21st Century*. Berlin: Springer, 2013. p. 251-262. [http://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4\\_15](http://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4_15)

CORBETT, D. Community influence and school micropolitics: A case example. *In: BLASÉ, J. (org.). The politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks: Sage, 1991. p. 73-95.

CURRY, M.; JAXON, K.; LIN, J.; ALICE, M.; BICAIS, J. Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 3, p. 660-673, 2008. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.007>

GRISSOM, J.A.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. The Micropolitics of Educational Inequality: The Case of Teacher–Student Assignments. **Peabody Journal of Education**, v. 90, n. 5, p. 601-614, 2015. <http://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1087768>

HERMOSILLA, P.; CREUS, A. *Relatos de formación y saberes docentes*. Historia de vida de profesores principiantes en Chile y España. Santiago: Ril, 2018.

HOYLE, E. Micropolitics of Educational Organisations. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 10, n. 2, p. 87-98, 1982. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>

KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 5-6, p. 443-456, 1993. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)

KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding vulnerability, and reflection. **Teachers and Teaching Theory and Practice**, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, v. 37, n. 8, p. 755-767, 2002a. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)

KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002b. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

KELCHTERMANS, G.; VANASSCHE, E. Micropolitics in the education of teachers: power, negotiation, and professional development. *In*: CLANDININ, J.; HUSSU, J. (orgs.). **The SAGE Handbook of Research on Teacher Education**. Londres: SAGE, 2017. p. 441-556.

LARRAÍN, T. **Microprocesos de coordinación entre directivos de establecimientos básicos chilenos y su administración municipal: estudio indagatorio de casos desde un enfoque interaccionalista y estratégico de la sociología de las organizaciones**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2009.

LEE, J.; DAY, C. Western and Chinese Perspectives on Quality and Change in Teacher Education. *In*: LEE, J.; DAY, C. (orgs.). **Quality and Change in Teacher Education**. Nueva York: Springer, 2016. p. 1-16. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24139-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24139-5_1)

LEE, S.; SCHALLERT, D. Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 56, p. 72-83, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>

LORTIE, D. **School-teacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acceso en: 31 oct. 2017.

NÚÑEZ, M.; ARÉVALO, A.; ÁVALOS, B. Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? **REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 14, n. 2, p. 10-24, 2012. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/302/466>>. Acceso en: 30 oct. 2017.

OSBORNE, B. Insiders and Outsiders: Cultural Membership and the Micropolitics of Education among the Zuni. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 196-215, 1989. <http://doi.org/10.1525/aeq.1989.20.3.04x0659j>

RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, v. 5, n. 3, p. 40-83, 2007. Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art10.htm>>. Acceso en: 31 oct. 2017.

REYES, L. El acompañamiento a los docentes noveles: Prácticas y concepciones. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 2., 2010. **Anales...** 2010. p. 1-11.

REYES, L. Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica. *In*: GONZÁLEZ-GARCÍA, G.; SILVA-PEÑA, I.; SEPÚLVEDA, C.; DEL VALLE, T. (orgs.). **Investigación para la formación de profesores**. Santiago: Ediciones UCSH, 2017. p. 53-69.

RUFFINELLI, A.; CISTERNAS, T.; CÓRDOVA, C. **Iniciarse en la docencia**. Santiago: Ediciones Alberto Hurtado, 2017.

SALGADO-LABRA, I.; SILVA-PEÑA, I. Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción. **Paradigma**, v. 30, n. 2, p. 63-74, 2009. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000200005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005)>. Acceso en: 31 oct. 2017.

SILVA-PEÑA, I.; SALGADO-LABRA, I.; SANDOVAL, A. Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. **Cadernos de Pesquisas**, v. 43, n. 148, p. 240-255, 2013. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100012>

SPAULDING, A. **The micropolitics of an elementary classroom**. Tesis (Doctorado) – Texas Tech University, Lubbock, 1994.

SWANSON, C. **An Autobiographical Narrative Inquiry into the lived tensions between Familial and School Curriculum-Making Worlds**. Maestría (Dissertación) – University of Alberta, Alberta, 2013.

VANASSCHE, E.; KELCHTERMANS, G. A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. **European Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 3, p. 355-367, 2016. <http://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. <http://doi.org/10.2307/1170301>

WU, Y.-L.; CHEN, C.-W. Examining the micropolitical literacy of science intern teachers in Taiwan. **Journal of Baltic Science Education**, v. 12, n. 4, p. 440-451, 2013. Disponible en: <<http://www.scientiasocialis.lt/jbse/?q=node/309>>. Acceso en: 31 oct. 2017.

YANG, S.-K.; HUANG, J.-L. **Teacher Education in Taiwan: State Control Vs Marketization**. Londres: Routledge, 2016.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. *In*: HOUSTON, W.R.; HUBERMAN, M.; SIKULA, J. (orgs.). **Handbook of research on teacher education**. Nueva York: MacMillan, 1990. p. 329-372.

## SOBRE LOS AUTORES

Ilich Silva-Peña es Doctor en Ciencias de la Educación y investigador del Centro de investigación escolar y Desarrollo (CIED) Universidad Católica de Temuco

Geert Kelchtermans es Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular de Educación en la Universidad de Lovaina (KU Leuven), Bélgica y Presidente del Centro para la Innovación y el Desarrollo del Profesor y la Escuela (CIDTS).

Jorge Valenzuela es Dr. en Ciencias de la Educación e Investigador en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, Chile

Andrea Precht Gandarillas es Doctora en Ciencias de la Educación, Directora Doctorado en Educación, Universidad Católica del Maule.

Carla Muñoz es Doctora en Ciencias Psicológicas y de la educación. Es profesora asociada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gustavo González-García es Doctor en Ciencias de la Educación, profesor asociado Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez

---

*Recibido el 18 de enero de 2018.*

*Aceptado el 02 de abril de 2019.*

