

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241.

“ESPACIO INTERSTICIAL, CONTRACULTURA: HORIZONTES DE
COLECTIVIDAD PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES”

TESIS:

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN DESARROLLO
EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES.

PRESENTA:

RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS



Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

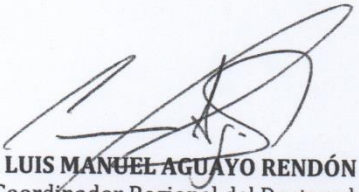
San Luis Potosí, S.L.P., 27 de septiembre de 2017.

**C. MTRO.
RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO
P R E S E N T E. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: *"Espacio intersticial, contracultura: horizontes de colectividad para el desarrollo profesional de docentes"*, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 12 ejemplares requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.


LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado


S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

Tabla de contenido

Dedicatoria	
Introducción.....	1
Capítulo 1	10
Hacia una semiótica de la actitud en colectividad: Resistencia, impermanencia y lo político	10
Un acercamiento al tema.....	12
Antecedentes del CTE como un colectivo institucional.....	12
Gobernabilidad de la docencia, desempeño y alternativas institucionales para el desarrollo profesional.....	16
Línea colectividades docentes	21
Línea colectividad y profesionalización docente	26
Línea colectividad y formación profesional de docentes	36
Conclusiones a la revisión del estado del arte.....	43
La teórica crítica y el pensamiento crítico como fundamento al estudio de las colectividades.....	45
El problema de estudio	49
La recuperación de <i>rectoría del estado</i> en educación una cuestión de poder, contradicción y dignidad	49
Preguntas de investigación	56
Propósitos de la investigación.....	56
Supuestos.....	57
Conclusiones del capítulo. <i>Momentum</i> : Hacia un <i>hábitus</i> más coherente con el desarrollo profesional	58

Capítulo 2	60
El estudio de caso y la investigación <i>con el profesorado</i>	60
Metodología y el uso del método.....	64
La colectividad como escenario para comprender otras prácticas culturales.....	68
El uso del método. El caso visto como un estudio de la complejidad y la particularidad	69
Modelos de casos en la óptica de Stake	72
Modelo de caso en la óptica de Simons	73
El uso del método en función al objeto de estudio y sus preguntas.....	75
Espiral interactiva: unidades de análisis del caso.....	77
Definir el caso	78
Delimitar el caso.....	79
Negociación.....	80
Criterios de la selección de la muestra.....	81
Técnicas.....	82
Instrumentos	86
Procesamiento del dato.....	87
El planteamiento del caso	88
La búsqueda: encontrar lo que tenemos en común	89
La dignificación es el camino.....	92
Un sistema adversarial sobre bases democráticas	95
Cierre del capítulo. El papel del colectivo docente.....	96
El debate entre documentar colectividades y trabajar en conjunto a las colectividades docentes.....	98
Capítulo 3	105

Domesticación del antagonismo: El consumo de un sistema <i>adversarial</i> sin adversarios.	105
Lo político de la política educativa.....	107
El escenario de la política Educativa en la colectividad: Consenso racional, prácticas que crean orden, Antagonismo domesticado.....	113
La mediación indicios de lo político y componente estabilizador de una limitada representatividad	122
Por debajo de la textura en la vida cotidiana: Simulación, resistencia, prescripción y dignidad, signos de lo político de la política educativa.....	135
<i>Cultura prescriptiva legitimada por la ausencia de discusión sobre curriculum.....</i>	135
Miradas que petrifican el alma: semántica de la contradicción, seducción, violencia, miedo y consumo	144
Domesticación del Antagonismo: En el imperio de la violencia y simulación.....	149
En el reflejo de este espejo está escrita tu condena: Desproporción en las relaciones de poderes a nivel institucional y el papel del colectivo docente en la profesionalización	151
Conclusiones y resultados. Hacia una nueva colectividad docente, la política educativa y el desarrollo profesional.....	154
La política, Agonismo plural y el desarrollo profesional.....	159
Resultados: Los significados de lo político en la política educativa al interior de colectivos docentes.....	161
Capítulo 4	165
Espacio y tiempo de una contracultura. Comunidades intersticiales con hegemonía amplia	165
Un colectivo institucional que dialoga para dar una alternativa a la costumbre.....	168
El relato testimonial como fuente para recolectar información	171
El hallazgo	175
Dimensiones del intersticio	182

Resultados y conclusiones: el cultivo de una comunidad intersticial y las fracturas hegemónicas.....	192
La matriz que delimita a la enunciación del mundo: síntesis, memoria y revelación, el tiempo como memoria y el espacio como evento de advertencia o revelación	198
El espacio como un evento de Advertencia o Revelación	202
La materialidad del tiempo como una memoria conectada en red en discontinuidades presentificadas	204
La evolución del tiempo hacia las disciplinas	206
Tipología del espacio intersticial como <i>communitas</i>	209
Capítulo 5	212
El paso a la inteligibilidad	214
El relato testimonial en los informes narrativos como una reconstrucción del Da- sein contingente	216
Momentum: colectividad que explora con lo político.....	218
La revalorización de la experiencia que cuestiona lo inteligible y la represión a lo sensible	220
El dato: La interacción entre el relato y cultivo, refundación del espacio y el tiempo de la colectividad.....	223
El contexto del relato.....	224
Los relatos	226
Hallazgos: De la experiencia al discurso	234
La discusión sobre los hallazgos. <i>Communitas</i> , el espacio real compartido.....	236
La escuela por la que vale la pena luchar	239
Micro-espacios: Innovación auténtica con más posibilidad de éxito	244
La oferta de profesionalización como un espacio alternativo para la colectividad.....	248

Nuevos puntos de vista de las aportaciones de la investigación social a la inteligibilidad de una contracultura.....	253
Conclusiones, resultados y nuevas líneas de investigación	255
El acompañamiento y la conquista docente	255
Dialogicidad un acto político para democratizar a la colectividad	259
Espacio intersticial: El tercer espacio que permite a otras posiciones emerger	261
Nuevas líneas de investigación. Comunidades intersticiales y la necesidad de una hegemonía adversarial	267
Referencias bibliográficas.....	270

Tablas.

Tabla 1. Resultados depurados de antecedentes a la líneas temáticas.....	20
Tabla 2. Resultados globales de la frecuencia de codificación.....	115
Tabla 3. Matriz de resultados de codificación en el análisis de encuestas.....	128
Tabla 4. Matriz de análisis para el referente empírico.....	131
Tabla 5. Categorías empíricas y analíticas grupo “A” Homogéneo.....	147
Tabla 6. Categorías empíricas y analíticas grupo “B” Diverso.....	148
Tabla 7. Primera parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.....	172
Tabla 8. Segunda parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.....	172
Tabla 9. Tercera parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.....	172
Tabla 10. Cuarta parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.....	173
Tabla 11. Quinta parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.....	173
Tabla 12. Caracterización de una colectividad contracultural.....	177
Tabla 13. Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes, primera parte.....	180
Tabla 14. Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes, segunda parte.....	181
Tabla 15. Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes,	

tercera parte.....	182
Tabla 16. Resultados en el análisis de la frecuencia de codificación en los relatos....	227
Tabla 17. Matriz de reconstrucción conceptual de categorías teóricas a intermedias..	235

Figuras.

Figura 1. Propuesta metodológica para la investigación con estudio de caso de Stake (1999). Fuente: Elaboración propia.....	73
Figura 2. Propuesta metodológica de Simons (2011) para la investigación con estudio de caso. Fuente: Elaboración propia.....	74
Figura 3. Metodología empleada en la investigación. Fuente: Elaboración propia.....	77
Figura 4. Partes que constituyen el caso. Fuente: Elaboración propia.....	79
Figura 5. Técnicas de investigación empleadas y ruta de procesamiento del dato Fuente: Elaboración propia.....	83
Figura 6. Estructura del informe sobre el cultivo de una comunidad como instrumento para recabar del relato testimonial el dato. Fuente: Elaboración propia...	87
Figura 7. Categorías teóricas utilizadas como códigos centrales y secundarios para el análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	110
Figura 8. Resultados en QDA Miner, del análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	111
Figura 9. Nube de palabras obtenida del resultado en QDA Miner, del análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	112
Figura 10. Categoría intermedia de la categoría “La política” por porcentaje de casos. Fuente: Elaboración propia.....	117

Figura 11. Categoría intermedia de la categoría “La política” por número de casos. Fuente: Elaboración propia.....	117
Figura 12. Filtrado fino de la categoría intermedia consenso racional. Fuente: Elaboración propia.....	119
Figura 13. El papel de lo político en la política educativa. Fuente: Elaboración propia.....	127
Figura 14. Estructura temática del diplomado que permite el diseño de un quinto módulo para el cultivo de comunidades de hegemonía amplia. Fuente: Elaboración propia.....	168
Figura 15. Estructura acordada para la redacción del informe sobre la experiencia en el cultivo de una comunidad hegemónica amplia. Fuente: Elaboración propia.....	171
Figura 16. Nube de palabras que representa la proporción de la frecuencia por el tamaño de la fuente en cada etiqueta como descriptor del código que se empleó para describir el espacio de una comunidad hegemónica amplia.....	176
Figura 17. Resultado del análisis en QDA por Frecuencia de palabras clave en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.....	177
Figura 18. Resultado del análisis en QDA por No. de casos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.....	178
Figura 19. Resultado del análisis en QDA por porcentaje de los códigos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.....	179
Figura 20. Resultado del análisis en QDA por porcentaje de los casos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.....	180
Figura 21. Caracterización de la categoría colectividad. Fuente: Elaboración propia...	183
Figura 22. Caracterización de la categoría calidad educativa. Fuente: Elaboración propia.....	183
Figura 23. Caracterización de la categoría control cara a cara. Fuente: Elaboración propia.....	183
Figura 24. Caracterización de la categoría simulación. Fuente: Elaboración propia.....	183
Figura 25. Caracterización de la categoría Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.....	184
Figura 26. Caracterización de la categoría lo político. Fuente: Elaboración propia.....	184

Figura 27. Caracterización de la categoría procesos de comunicación. Fuente: Elaboración propia.....	184
Figura 28. Caracterización de la categoría procesos de dialogicidad. Fuente: Elaboración propia.....	185
Figura 29. Caracterización de la categoría prácticas de acompañamiento. Fuente: Elaboración propia.....	185
Figura 30. Caracterización de la categoría Prácticas de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.....	185
Figura 31. Caracterización de la categoría relaciones intersubjetivas. Fuente: Elaboración propia.....	186
Figura 32. Caracterización de la categoría Resistencia. Fuente: Elaboración propia....	186
Figura 33. Dimensiones del intersticio (espacio intersticial). Fuente: Elaboración propia.....	187
Figura 34. Distribución de palabras por número de casos.....	193
Figura 35. Nube sobre el universo de palabras frecuencia en los casos, resultado del análisis en QDA miner sobre la dinámica en una colectividad de docentes.....	200
Figura 36. Estratificación del contexto, niveles de concreción de la Política educativa. Fuente: Elaboración propia.....	225
Figura 37. Distribución de categorías en el rango del 75% al 50% de los casos por su código que las caracteriza. Fuente: Elaboración propia.....	228
Figura 38. Distribución de las palabras por caso en el rango de 75% a 50%. Fuente: Elaboración propia.....	229
Figura 39. Listado de resultados de análisis en QDA código “Normalizadas” categoría prácticas de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.....	230
Figura 40. Listado de resultados de análisis en QDA código “Aprender a desempeñarse como miembros de un colectivo”, categoría: colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	230
Figura 41. Listado de resultados de análisis en QDA código “Procesos de identificación”, categoría: colectividad Fuente: Elaboración propia.....	231
Figura 42. Listado de resultados de análisis en QDA código “aprendizaje profesional”, categoría: colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	231

Figura 43. Listado de resultados de análisis en QDA código “Antagonismo”, categoría: Lo político. Fuente: Elaboración propia.....	232
Figura 44. Listado de resultados de análisis en QDA código “Reflexión para mejorar la práctica”, categoría: Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.....	232
Figura 45. Listado de resultados de análisis en QDA código “Para experimentar nuevos procesos”, categoría: Resistencia. Fuente: Elaboración propia.....	233
Figura 46. Listado de resultados de análisis en QDA código “Dialogicidad”, categoría: Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.....	233
Figura 47. Listado de resultados de análisis en QDA código “Fachada social”, categoría: Cultura de simulación. Fuente: Elaboración propia.....	234
Figura 48. Categorías recuperadas producto del análisis de los autores interesados en el desarrollo profesional en colectividad. Fuente: Elaboración propia.....	253
Figura 49. Categorías intermedias para el análisis: horizonte de inteligibilidad de una contracultura. Fuente: Elaboración propia.....	254

Anexos.

Anexo 1. Programa QDA Miner 4 versión lite.

Anexo 2. Instrumento: Encuesta desarrollo profesional docente.

Anexo 3. Resultados de la encuesta.

Anexo 4. Base de datos en formato QDA: Análisis de la encuesta.

Anexo 5. Informes: Relato testimonial.

Anexo 6. Procesamiento en matriz de los relatos.

Anexo 7. Bases de datos en formato QDA: Análisis de los relatos.

Anexo 8. Red semántica

Dedicatoria

A los héroes y dioses de la epistemología que fueron el alto de mi marcha, el punto de partida e impulso, mi credo y patria.

A todos mis lectores que son la presentificación de mi existencia académica.

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana.
Dra. Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince.
Dr. Pablo Zapata Perusquia.
Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde.
Dr. Sigifredo Esquivel Marín.
Dr. Jorge Héctor Ávila Hernández.

A la Dra. Yolanda López Contreras por ser la mujer que me otorgo el don del ser.

A Javier Martínez Ramos por la experiencia de amistad única

Con especial dedicación para mi hijo Adonay Benjamín, eres la persona más importante en mi vida, me siento muy orgulloso por tu existencia, te amo, nos estaremos viendo en tu examen de grado.

Introducción

Hablar de horizontes de colectividad para el desarrollo profesional de docentes podría sonar como una propuesta trivial, discusión en la mayoría de las reformas educativas y línea tradicional de acción para la profesionalización. En contraste los docentes no perciben estas limitaciones, dadas por la cultura institucional dominante, sino las posibilidades que otorga el *momentum* de territorialidad para coincidir con los otros, esa lucha cotidiana que privilegia el no estar solos.

Las academias, los colegiados, los consejos técnicos, los grupos emergentes, entre otros, son escenarios vivenciales de la dinámica institucional, dónde los poderes y sus dispositivos se filtran en un líquido turbio, procedente de otros estratos, otros niveles de concreción de la política educativa. En el ir y venir de los proyectos sexenales de nación, parecieran estar anegados en un recorrido que termina en el mismo lugar, una cinta de *moebius* de la calidad de la educación, donde la lógica institucional limita el debate a la idea de que son los educadores el factor principal que impide mover las estructuras y procesos necesarios para el cambio educativo hacia la calidad.

Para entender este escenario es necesario hacer recortes sobre la lógica de las reformas educativas con base en las siguientes dimensiones: 1) Por un lado está la institución y el currículo, estos instrumentos del sistema educativo, se han comportado en los últimos 50 años como bandera política e ideológica del régimen en turno, condición cuestionada por los especialistas al centrar la discusión sobre aspectos como la continuidad y el sentido que parte de un proyecto de nación. 2) Por otro lado se encuentra el docente, la gestión institucional y los espacios donde se juega la función pública.

Estas dimensiones permiten comprender la lógica de la actual reforma educativa al concebir a la calidad de la educación con base en el servicio educativo; en otras palabras, el docente es un funcionario público que presta un servicio, por lo tanto, la calidad de la

educación se circunscribe a los servicios educativos que son desarrollados por docentes como funcionarios pagados con recursos del erario público.

Esta lógica libera de responsabilidad al estado, asegura su rectoría y delega a los docentes la calidad educativa en función al servicio que se presta. Una reforma educativa que se centra en el servicio profesional docente, en términos de permanencia, idoneidad y criterios de funcionamiento institucional como los rasgos de la normalidad mínima, constituye un panorama que limita lo educativo a un tema simplemente administrativo, importante sin lugar a duda, pero limitado. Esta condición genera una disyunción entre el desarrollo profesional y la función pública que al ser el énfasis vela, difumina, invalida el sentido original de reformar la educación.

Ante esta perspectiva cabría cuestionar: ¿Es la compleja trama de relaciones didácticas, afectivas, profesionales, intrapersonales, socio históricas, políticas y contextuales, una cuestión equiparable al servicio educativo?, una pregunta densa que en perspectiva hace palidecer al servicio como la lógica dominante en el intento por entender la calidad de la educación en México; una ilusión, similar a la discusión de Bauman (2001) entre la libertad y las creencias: “nuestra percepción es fruto de una actitud realista y racional. Y por lo tanto, es importante saber por qué el mundo en que vivimos sigue enviándonos señales tan evidentemente contradictorias” (p.9). Siguiendo con Bauman (2001), es racional mejorar los servicios educativos para alcanzar la calidad, sin embargo, este tipo es una trampa, dado a lo que lo educativo no solo depende de esta condición, sino de un conjunto de factores sociales, culturales y psicosociales ligados a las relaciones que se establecen en la comunidad educativa.

Si la calidad educativa ha sido conquistada bajo esta lógica institucional, de qué tipo es y por qué nos ha impedido imaginar prácticas educativas mejores, si las instituciones son tan contradictorias: ¿cómo podemos garantizar la contribución de todos los actores educativos en esta contradicción?, ¿acaso la concientización de nuestra condición sociocultural sobre la docencia sería la respuesta?

Un momento de la reflexión donde los principios de las reformas educativas son un caso del uso cínico del conocimiento que define Bauman (2001), una mirada maniquea sobre la problemática educativa, limitada al interés de los particulares; en la profundidad de este discurso deja ver el desgaste del gobierno hacia el tratamiento de la problemática y su respuesta para organizar lo educativo con base en la fuerza. ¿Qué queda?, si el saber cínico nos trajo hasta este punto de inflexión, Bauman (2001) propone una búsqueda entre las esferas públicas y privadas, lo político en respuesta al opio de la individualidad: “el incremento de la libertad individual puede coincidir con el incremento de la impotencia colectiva, en tanto los puentes de la vida pública y la vida privada estén desmantelados o ni si quiera fueron construidos alguna vez” (p.11).

El planteamiento propone una búsqueda en el terreno político, usando como vehículo los espacios de colectividad para conectar la vida privada e individualizada por la modernidad con la pública, un *ágora* que permita: “desmontar los límites de las prácticas educativas” y poder establecer otros espacios, más allá de la simple libertad de consumo, donde el motor de las malas políticas educativas no se sustente en la tragedia que plantea la relación entre los actores intelectuales de una reforma y sus consumidores (docentes).

Esto nos lleva a reflexionar la importancia de la colectividad como un dispositivo que contribuye al entendimiento de su condición en la esfera pública y explorar en sus horizontes limitados por la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección (*unsicherheit*¹), su impedimento para constituirse y trabajar con otros. En un mundo dónde las instituciones de gobierno ofrecen poca certeza a las personas (Bauman, 2001) adoptando medidas que tienden a confrontar, polemizar y dividir (medios vs profesores; sociedad civil vs profesores; profesores vs autoridades) en nombre de la seguridad, deja al descubierto una tercera vía: “devolver el poder al espacio público gobernado por la política” (p.15).

¹ Palabra alemán que funciona las tres palabras en español incertidumbre, inseguridad y desprotección.

En este abanico de ideas los horizontes de colectividad llevan a replantear los problemas privados a públicos, un espacio en donde los docentes expresen sus necesidades, conozcan sus limitaciones y desarrollen un vocabulario profesional que les permita problematizar las condiciones micro educativas de las escuelas; un escenario en que la utopía no se encuentre privatizada en nombre del bien público (la calidad de la educación desde el servicio educativo), en dónde lo privado y lo público se instauren en una lógica adversarial democrática.

De ahí, que el interés de este estudio parte de una revisión sobre el desarrollo profesional de los docentes, centro de la discusión de las reformas educativas (Gimeno, 2011; Mackinsey, 2010; OCDE 2015; OEI, 2014) como un esfuerzo institucional por mejorar la calidad educativa. Este planteamiento, permite a esta investigación explicar y teorizar el potencial intersticial del CTE, con la finalidad de conocer su aportación para el desarrollo profesional; se emplea la metodología de investigación de caso instrumental, desde la perspectiva de Stake (1999), las nociones de profundidad en el caso propuestas por Simons (2011) y las aportaciones teórico-metodológicas de Yin (2004) para la constitución del caso.

Para la obtención y procesamiento del caso se emplea como técnica la narrativa testimonial de acompañantes a colectividades docentes; el instrumento fue procesado con matrices de porciones discursivas y analizadas en el software cualitativo QDA Miner 4.0 (Anexo 1). El diseño de la investigación permitió construir conclusiones sobre los procesos de normalidad mínima al interior del CTE, la presentificación de espacios marginales de alteridad (intersticio) donde los docentes innovan, discuten y proponen otras ópticas para entender lo educativo (Navia, 2006) y la posibilidad de concebir estas prácticas como una veta institucional con el potencial de complementar a los dispositivos institucionales tradicionales destinados a la participación docente desde una perspectiva democrática adversarial.

La práctica docente y el desarrollo profesional están experimentando un proceso de disyunción (separación), consecuencia de políticas educativas que privilegian dispositivos de normalización, la rectoría del estado y la idoneidad como condición de permanencia en el servicio. Por su parte las leyes secundarias al artículo tercero constitucional se limitan a promover condiciones laborales que privilegian solo un aspecto del desarrollo profesional (idoneidad). Pese a estas condiciones, los espacios de colectividad se constituyen como procesos alternativos de identidad, subjetivación y pronunciamiento a lo político; sus manifestaciones permitieron trazar una ruta metodológica para que los participantes en la investigación contribuyeran con el entendimiento sobre las condiciones de estos espacios, el diseño de un programa de acción y la socialización de la experiencia en un documento que permitió constituir el dato y sus subsecuente madurez hacia el hallazgo y las categorías intermedias en esta investigación. Por su parte la contribución teórica de los diversos autores manejados permitieron constituir núcleos de interpretación argumentativa en esta investigación.

En este orden de palabras se puede concluir que el desarrollo profesional tiene el potencial de generar un momento de renovación desde un equilibrio hegemónico adversarial, en otras palabras un colectivo contestatario digno y prospectivo que responda a las grandes ausencias generadas por una política educativa limitada a la rectoría.

Este planteamiento propone líneas de investigación relacionadas con la implementación de estrategias metodológicas basadas en la alternancia y el aprovechamiento del espacio intersticial, el desarrollo profesional en la alternancia, la contracultura en espacios institucionales, los roles y la dinámica de interacción en los participantes, dado a que el objeto de estudio en esta investigación se ocupa en un nivel explicativo desde los significados compartidos que evidencian el tiempo y el espacio de una cultura alternativa que promueve el desarrollo profesional.

Esta investigación abordada desde la perspectiva metodológica de la investigación con estudio de caso (Simons, 2011) (Stake, 1999) (Yin, 2004) a colectividades docentes

desde las prácticas de acompañamiento se desarrolla en un contexto de reforma constitucional al artículo tercero y al anexo de los conceptos de calidad educativa, idoneidad, permanencia y desempeño, la implementación de la Ley del Servicio Profesional Docente que reglamenta la función docente y su permanencia en el servicio, la evaluación del desempeño y las nuevas funciones atribuidas a los espacios de colectividad como el CTE y acompañamiento a las instituciones de educación básica (acuerdo 717, SEB, 2014).

En este contexto el trabajo de investigación se desarrolla en el Estado de San Luis Potosí desde la experiencia en la oferta de profesionalización docente disponible en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 de la capital potosina ofrecida a docentes interesados en el acompañamiento a CTE, para ello se planea la realización en el ciclo escolar 2014-2015 de un diplomado que respondió a las temáticas prioritarias en su momento para la atención de los centros educativos.

Surge el diplomado “Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en San Luis Potosí” una oferta de formación diseñada en cuatro módulos de 40 horas cada uno con la expectativa de incorporar un quinto módulo producto de la intervención y colaboración de los participantes. El perfil de los actores involucrados fue de profesores pertenecientes a la educación básica con experiencia en prácticas de acompañamiento e interesados en mejorar la participación del CTE.

La participación en este espacio de formación fue de 49 docentes que realizaron actividades reflexivas en la modalidad de seminario taller con horas para la aplicación en la práctica, cada docente participante en el diplomado se conectó con 116 informantes que contribuyeron a la investigación, este trabajo tuvo una duración de dos años (2014 a 2016), uno empleado para la recolección del dato y el segundo para su procesamiento y construcción del hallazgo.

Se empleó como técnica para la recolección de datos al relato testimonial en el cultivo de nuevos escenarios de colegialidad, estos son procesados en matrices de

codificación y analizadas en el software QDA Miner 4. El producto de este proceso permite la construcción de las dimensiones que constituyen al espacio intersticial como una aportación al concepto de campo en Bourdieu desde la postura de lo político, hegemonía adversarial y la contracultura en Laclau (1987), Mouffe (1999) y Mafesolí (2004)

La impermanencia y el movimiento es la tónica que desarrolla el primer capítulo. Este inicia con un planteamiento empírico por parte del investigador con la intención de mostrar el camino que siguió, un argumento inicial hasta la configuración del diseño de la investigación. El capítulo se desarrolla con la revisión bibliográfica de los antecedentes, el estado del arte, la problematización del tema de estudio y la postura teórica y conceptual necesaria para ir constituyendo un primer acercamiento al referente que dará sentido al objeto de estudio: prácticas intersticiales en colectividad, en el desarrollo de este documento, desde una perspectiva dialéctica, política, adversarial en Fullan (2001), Feire (1972), Laclau (1987) y Mouffe (1999).

El segundo capítulo establece un nexo con el marco teórico, referencial y problematizador expuesto en el primero. La finalidad es hacer una revisión del método de investigación por caso, establecer una discusión entre los autores principales de la línea sajona y asumir una postura sobre el uso que tendrá el método (metodología) con fundamento al problema, los supuestos y los propósitos definidos en esta investigación. A manera de cierre, este capítulo propone una estructura metodológica para el planteamiento del caso y finaliza con la descripción de éste, con base en cinco observables que guían su estructura narrativa.

Los tres capítulos restantes presentan el tratamiento que llevó a construir hallazgos de investigación, su finalidad es dar respuesta a las preguntas centrales, propuestas en el diseño de la investigación. El capítulo tres contiene una descripción del procesamiento del dato para identificar lo político de la política y otros tópicos relacionados con la política y lo político, se presentan las conclusiones y resultados del análisis del referente empírico de los

participantes en la investigación sobre los significados de lo político en la política educativa.

El capítulo cuatro emplea los datos obtenidos en la recuperación de los instrumentos aplicados como un referente para construir categorías de análisis que lleven a establecer panoramas de comprensión sobre los fenómenos descritos. La categoría teórica: *contracultura*, se retoma como una temática para la discusión sobre los horizontes de colectividad desde el espacio y tiempo a manera de una cartografía que ubica en el contexto de lo real las prácticas alternativas a un sistema que impide al adversario existir y es reducido a un sujeto de consumo. El concepto *communitas* establece un precedente teórico en esta investigación, hace posible teorizar las condiciones para hacer “inteligible” el espacio “intersticial” que constituyen las prácticas contraculturales.

El capítulo cinco constituye un momento de cierre en la investigación y apertura a los temas pendientes sobre el aprovechamiento del espacio intersticial en las lógicas que operen sobre la política educativa. Las colectividades tiene como horizonte de desarrollo, el constituirse como una comunidad que se retroalimenta del intersticio para establecer un dispositivo *hegemónico adversarial* con la finalidad de establecer relaciones dialógicas y contestatarias que permitan promover un destino manifiesto, una estructura institucional garante de la dignidad de sus integrantes y la participación de otros mundos, miradas y expectativas sobre la enseñanza; los roles implicados que permitan la construcción de nuevos sentidos sobre lo educativo con base a perspectivas de desarrollo.

¿Dónde tiene espacio el *ágora*?, una pregunta que lleva a buscar en los límites de lo establecido y la creatividad de los participantes; el espacio intersticial se plantea como un horizonte de colectividad, que se cultiva en la acción al margen de lo establecido, este *momentum* de holgura institucional abona en el cultivo de una nueva cultura política y democrática en el centro educativo. Este párrafo induce a una lógica epistémica en esta investigación, que toma de primera fuente un análisis de la política educativa y la experiencia que se documenta en su implementación.

Para este estudio de caso se aplican técnicas como el enunciado regenerador con la finalidad de constituir redes semánticas, la encuesta estructurada en línea y los relatos testimoniales de los participantes. Las técnicas descritas son dispositivos insumo que permiten constituir un caso alrededor de las categorías teóricas como: dialogicidad, lo político, sistemas de organización adversarial de hegemonía amplía, el intersticio y la contracultura como espacios teóricos con un amplio margen de posibilidad para ser cultivados en la incertidumbre y la violencia generada por cambios inéditos en la normatividad institucional y su relación con los docentes.

Capítulo 1

Hacia una semiótica de la actitud en colectividad: Resistencia, impermanencia y lo político

Kawa bakari
yami wa nagarete
hotaru kana
Simplemente un río:
oscuridad que fluye
entre luciérnagas

Haiku (Chiyo-ni, s/f) monja, Budista y poetisa.
Si no sabemos entrar en las cosas tal como son, no
tendremos acceso a esas mismas cosas cuando se nos
muestren transformadas. En un mundo de
impermanencia la naturaleza del asombro es
cambiante.

Giroux (2011) al concluir sobre el estado actual del concepto de resistencia en educación menciona: “En el sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta ...” (p. 149). Este sentido profundo invita a reflexionar sobre los momentos de oposición como una constitución discursiva y no discursiva, es decir, la necesidad de reformular una relación entre ideología, cultura y hegemonía para aumentar la comprensión de la intervención humana en la resistencia.

Del pensamiento de Giroux podemos traer a escena dos consideraciones para la investigación social: 1) Epistémica y 2) Sobre el desarrollo. Sobre la primera consideración es necesario que los procesos de producción del conocimiento social conciban nuevas relaciones entre categorías de investigación que recuperen el discurso y lo no discursivo o una semiótica de la conducta que permita ver los espacios sociales (escuela) en un terreno cambiante de lucha, contestación y experiencias vividas (intereses/conveniente); la segunda consideración plantea a la resistencia, contra hegemonía y la lucha política colectiva para problematizar al poder, la determinación social y concebir el desarrollo de lo educativo (Giroux, 2011).

La noción de resistencia, es aquella que ayuda a complejizar los procesos que experimenta un docente entre sus experiencias y los dispositivos de legitimación o poder presentes en los espacios de enseñanza; la intencionalidad, conciencia y el sentido común son procesos intersubjetivos e *intrasubjetivos* en él y los docentes.

Problematizar las prácticas de enseñanza es un acto de concientización, resistencia y dialogicidad en comunidad; “La educación como práctica de la libertad, al contrario que es práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.” Freire (1972, p. 63).

Giroux (2003) en su análisis sobre la aportación de los pedagogos radicales y conservadores plantea la necesidad de construir nuevos enfoques hacia la construcción de una pedagogía crítica en las aulas, la problemática histórica entre estas dos posturas radica en construir un “lenguaje de la posibilidad”, los docentes no solo reproducen y legitiman, no son inconscientes y autómatas de las prácticas; el centro como espacio histórico posee espacios de libertad y liberación que se denotan con los cuestionamientos que plantean los educadores aun en los espacios más conservadores del contexto de enseñanza.

Desde la perspectiva al planteamiento anterior, el simple hecho de la palabra no genera transformación, los centros de enseñanza como espacios de la posibilidad arguyen la necesidad de movimiento basado en el cambio; Freire (1972) define al diálogo desde la dimensión de la acción y la reflexión, “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre la acción y la reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 70). La acción consciente transforma al mundo, el verbalismo es alienante por su carencia de compromiso, en contra parte la acción por la acción se transforma en activismo e imposibilita al diálogo.

Las transformaciones trascendentes en los centros de enseñanza se constituyen en actos políticos al interior de espacios comunitarios de reflexión, diálogo y comprometidos

con alcanzar un nivel de concreción en las prácticas de enseñanza; Gramsci (2007) atribuye al grado de entendimiento de un ciudadano como productor de sentimientos y bienes al interior de una comunidad humana como un acto esencialmente político ligado con la pedagogía.

Estas nociones constituyen el referente central a este primer capítulo, en su estructura fue concebido desde el referente empírico del investigador, en la revisión del estado del arte y conceptual, finalmente la respuesta metodológica para el tratamiento del objeto de estudio caracterizado por la narrativa de las prácticas de acompañamiento a colectivos docentes, se organiza un preámbulo que permite introducir al planteamiento empírico del investigador, los antecedentes desde una revisión deductiva que va del contexto internacional, nacional y local, el estado del arte organizado en tres líneas: colectividades docentes, colectividades y formación profesional, colectividades y profesionalización y el marco conceptual.

Un acercamiento al tema

Antecedentes del CTE como un colectivo institucional

El antecedente al CTE lo establece el Acuerdo Secretarial 96 de 1982, definiéndolo como un órgano de carácter consultivo (art 21), cuyas funciones (art 25) se delimitan en torno al análisis y recomendación sobre: planes de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de los programas tendientes al servicio educativo, capacitación docente, adquisición de auxiliares didácticos y temas varios de índole educativo, es decir el Consejo Técnico Consultivo (CTC), es un colegiado pensado en una función técnico-pedagógica. Sin embargo desde un análisis del artículo 26 del mismo acuerdo, limita esta labor a juicio del director y el supervisor de la zona, indicando “cuando el caso lo amerite, los acuerdos y sus recomendaciones serán rechazados o diferidos”.

Durante 20 años, hasta el 2002, al CTC se le añaden atribuciones que le permiten una participación sobre problemas de disciplina escolar, evaluación educativa escolar y extraescolar, (SEP, 2002) sin embargo, se establecen en el artículo 14 de este documento, restricciones en un nivel de veto por parte del presidente (director escolar o supervisor).

Rechazar, diferir y vetar recomendaciones arguyen a un patrón que presuponen condiciones políticas y dialógicas de artificialidad al interior de los procesos que se llevan en el colectivo. Es muy claro que el común denominador durante 20 años se sustenta en la independencia institucional y en su contraparte, la autonomía es un fenómeno condicionado a la razón de un superior sobre las necesidades colectivas. Esta conclusión se puede sustentar en el ritual altamente protocolario que se vivían en estos espacios, dejando las actas de consejo y el orden del día como evidencia de su realización.

Desde una perspectiva estatal para San Luis Potosí, se hace referencia al Consejo Técnico Pedagógico (CTP) como un cuerpo de asesoría integrado por los representantes de los diferentes niveles de educación con la finalidad de monitorear el cumplimiento de la política educativa (SEP, 2002), es decir, el enfoque de operatividad es macro estructural orientado a la vigilancia y el cumplimiento, pues la lógica institucional redarguye al CTE como un dispositivo para fortalecer la permanencia y el desempeño académico de los estudiantes, según el Programa Sectorial del Estado (2010-2015). Esta perspectiva deja fuera el concepto de colectividad, adquiere tintes relacionados con la gestión institucional desde la operatividad de los centros educativos donde el docente no tienen nada que discutir y argumentar la lógica de representante es el insumo para una colegialidad macro burocrática alejada de las realidades.

Para el 2013, la Subsecretaría de Educación Básica propone el fortalecimiento de los CTE como una condición para atender las prioridades del Sistema Básico de Mejora². Esta perspectiva busca sujetar al colectivo de docentes a condiciones mínimas de

² Política educativa que se basa en tres prioridades, tres condiciones y dos proyectos SEP 2013 en “Un nuevo enfoque de trabajo para la Educación Básica”.

operatividad, abatir el rezago escolar y la mejora del aprendizaje, tópicos muy genéricos desde la perspectiva de sus participantes, pues refieren que sus problemáticas son más localizadas versus la generalidad que se les permite tratar en las sesiones de consejo. Arguyendo esta perspectiva el CTE desde el referente institucional, es definido como un espacio reglamentado desde líneas que responden a políticas educativas específicas creando: “condiciones para dar un importante impulso al funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares al instituir las reuniones de estos órganos colegiados con carácter obligatorio, normado, evaluable e institucionalizado” (SEP, 2013). Con esta perspectiva se pretende un estado de normalidad que oriente las acciones escolares en un estado de condiciones otorgadas institucionalmente, necesidades prefabricadas sobre el fundamento de un liderazgo rígido y vertical que legitima una cultura de la rectoría del estado.

En una revisión a los lineamientos para la organización y funcionamiento del CTE (LOFCTE) publicados en el ciclo escolar 2013-2014, el CTE es definido como: un órgano colegiado con la facultad de tomar y ejecutar decisiones para que el centro escolar cumpla su misión (Apartado 1). No obstante, los artículos de cinco al diez hacen referencia a que la organización debe programarse en función a las prioridades para la mejora educativa a partir del contexto específico y las necesidades del centro escolar (artículo 10, LOFCTE). Sin embargo, la relatividad hacia la democratización de los procesos encausados a las actividades en colegiado se restringe a las siguientes prioridades:

Con la finalidad de optimizar el tiempo y el empleo de recursos, es importante que el CTE enfoque su trabajo durante todo el ciclo escolar en una línea temática que responda a las Prioridades de Mejora Educativa de su centro escolar: lectura, escritura, matemáticas, normalidad mínima, atención al rezago escolar, etcétera. Lo anterior, con el propósito de facilitar el seguimiento de acuerdos y lograr un mayor impacto en la línea seleccionada (Artículo 10, LOFCTE).

Es revelador que al interior del artículo 10 se planteen contradicciones y por el otro lado se establezcan condiciones de autonomía, otorgadas sin salirse de las prioridades del Sistema Educativo y sus políticas. Estas prioridades se sustentan (artículo, 11, LOFCTE) en

la eficacia, eficiencia, logro de aprendizajes y el derecho a la educación de calidad, estos conceptos incurren en generalidades, producto de una relatividad democrática que responde a un estado hegemónico que modela una artificialidad.

Estas condiciones institucionales establecen una artificialidad, por ejemplo, el artículo 12 que refiere a los propósitos generales del CTE establece que se puede fomentar el desarrollo profesional y fortalecer la autonomía de la gestión en función de las prioridades educativas (condición que pueden o no formar parte de las necesidades reales del CTE), sin embargo, el artículo 13 intenta subsanar las limitaciones impuestas al relativizar el potencial de autonomía en el colectivo: “Socializar las normas de Política Educativa y las indicaciones de las autoridades educativas estatales respecto de ellas”, así como, autoevaluar al centro escolar, establecer metas académicas, modalidades de trabajo, gestionar apoyos y desarrollar soluciones colaborativas, con ello se puede concluir que se incentiva una cultura del activismo que no le da lugar a la transformación.

Estos antecedentes devienen en la *presentificación* de un dispositivo de orden y control escolar al interior de los colegiados docentes, estos artefactos son conocidos como guías de trabajo. Las guías se constituyen básicamente por manuales publicados por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) con los nombres de: En nuestra escuela... todos aprendemos (2013-2014) y La ruta de mejora escolar, una decisión colectiva para el aprendizaje (2014-2015).

Estos referentes institucionales contienen pautas de actuación con actividades directivas para dialogar y discutir en colegiado y son en la perspectiva de los docentes condiciones que homogenizan e impiden que se traten los problemas de la escuela por centrarse en las actividades de las guías, esta situación evita que los maestros piensen y cuestionen su práctica; los instrumentos de diagnóstico o actividades que se proponen en las guías generalizan los resultados reduciéndolos a problemáticas simples que impiden a los docentes ser conscientes de los retos involucrados en su realidad escolar. La guía ha condicionado el comportamiento de los actores educativos, a tal grado que el CTE no se

concibe sin ella, exigiéndola cuando se ha presentado una tardanza en su difusión pues consideran que no pueden organizar un encuentro sin las actividades que propone.

Gobernabilidad de la docencia, desempeño y alternativas institucionales para el desarrollo profesional

El mundo necesitó para el 2015, 158 millones³ de docentes, requiriendo los países en desarrollo solo el 10 % de esta cifra. Las dimensiones de la problemática revelan su complejidad: “El problema va más allá de las cifras: un mayor número de docentes debe llevar aparejado un mejor aprendizaje de calidad mediante la capacitación y el apoyo apropiados” (UNESCO, OTI, UNICEF, 2013). Frente a esta situación, la formación profesional de docentes y su profesionalización son el tema principal en los foros internacionales desde el desarrollo educativo.

Los grandes retos en materia de educación giran en torno al papel de los docentes y su desempeño: “Los maestros, que están situados en el eje de los sistemas educativos, son la clave de un futuro mejor para todos” (UNESCO, 2013) es decir, los docentes requieren desarrollar saberes específicos que les permita concretar en la práctica los enfoques y metodologías establecidos en la reformas educativas en el mundo. Por su parte los gobiernos deben asumir políticas para detonar el desarrollo regional basadas en la formación de ciudadanos con las herramientas para combatir: la violencia, discriminación, injusticia social, pobreza y dignificar la condición humana.

Dada la complejidad económica y social en el mundo, los sistemas educativos requieren de un perfil docente que pueda intervenir en los grandes retos de las sociedades híper-modernas, considerando que:

- 1) La escuela es el medio que permite justicia social.

³ UNESCO, estadística 2013.

- 2) La escuela debe diseñar mecanismos que diversifique su oferta.
- 3) El docente es un agente de cambio.
- 4) Los contenidos de la escuela deben fomentar el deseo de aprender.
- 5) La escuela debe ser un espacio democrático, diverso y con perspectiva de género.

Estos tópicos son los grandes núcleos de discusión propuestos por organismos internacionales y punto de acuerdo de las naciones en vías de desarrollo que pretenden responder a las condiciones de pobreza y desarrollo social. Como dato permiten reflexionar sobre un eje temático transversal: democracia y gobernanza como el segundo planteamiento de este capítulo. Considero a la gobernabilidad como la capacidad del estado para delegar al orden público responsabilidades inherentes de este, como ejemplo de ellos se encuentran las ideas de Castillo-Alemán (2012) quien plantea al caso Mexicano en educación como una hibridación entre eficacia-eficiencia y estabilidad del orden público:

...se puede afirmar que la gobernabilidad en la gestión del sistema educativo se distingue tanto por la búsqueda de la estabilidad como por la eficiencia y la eficacia gubernamentales. Por ello, para su modernización, la gestión del sistema educativo mexicano ha adoptado los postulados y herramientas de la NGP; de este modo responde y se adapta a los cambios impulsados por las grandes tendencias internacionales, a la vez que usa una legitimidad sustentada no en un acuerdo de políticas educativas sino en pactos políticos cupulares corporativos, entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (p. 642)

Es decir, la delegación de responsabilidades inherentes al sentido de existencia del gobierno es transferida para responder a la complejidad de eventos, atención y problemáticas derivadas del alcance ineficaz de las políticas. A estas condiciones se le confiere la categoría conceptual de *gobernabilidad*, en el sentido *autogestivo* que se le delega en materia de regulación y sustentabilidad independiente al estado, esta nueva forma de gobernanza postula en el caso de la educación a docentes y los actores, como estrategia gubernamental, que permita la atención de las problemáticas locales en las que el simple macro ejercicio de la política social y económica ha perdido terreno en los últimos años.

A nivel internacional la estrategia para la atención de los retos en política pública y social en el ramo educativo es el docente; como ejemplo de este fenómeno, Castillo-Alemán (2012) comenta sobre el caso de México:

La búsqueda constante de la gobernabilidad en la gestión del sistema educativo mexicano y, en particular, en el subsistema de educación básica se visualiza a partir del contenido del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, en el que se establecen —y un año más tarde se formaliza en la Ley General de Educación (LGE)— las condiciones de participación del SNTE en el diseño, implementación y evaluación en unas de las políticas estratégicas para el mejoramiento del logro educativo que son, a nuestro parecer, la política de formación continua y el Programa Carrera Magisterial (PCM). (p.643)

Esta nueva relación entre gobierno-sociedad propone a los docentes como sujetos en el proceso de gobernar, en una nueva perspectiva de dirección de la sociedad no subordinada sino participativa que pretende responder a un sentido de pertinencia. Contrario a estos principios, la experiencia en nuestro país pretende una centralización simulada del poder institucional o una gobernabilidad hipócrita, discursivamente ataviada de tintes democráticos y progresistas; Castillo (2012) concluye al respecto:

La implementación de las reformas da cuenta de que el cambio se caracteriza por ser unidireccional, del centro a los estados bajo un sistema educativo jerárquico que permite una implementación de políticas de arriba hacia abajo y de forma homogénea sin considerarlas necesidades de los contextos estatales ni un diseño de políticas en red. (p.649)

Los resultados insatisfactorios en materia de política educativa se explican por un tipo de gestión institucional preocupada más por cuidar la rectoría del estado que por un modelo de gobernanza pertinente a los problemas de la escuela y sus contextos (Castillo, 2012).

Por el lado del referente institucional de la Secretaría de Educación Básica (SEP) se encuentran similitudes entre las directrices de la política internacional-nacional-local. En

consideración al contexto para-nacional los planes de estudio exponen los siguientes objetivos:

- 1992. La participación como el medio para fortalecer contenidos para modernizar el currículo.
- 1993. La formación del docente como el medio para mejorar la enseñanza.
- 2009. Mejorar la gestión escolar para fortalecer las condiciones y responder a la cultura digital.
- 2011. Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo.
- 2013. Reforma (laboral) para la educación básica es sustentada en recuperar la rectoría del estado en materia laboral implementado los principios de incorporación, permanencia, idoneidad y promoción en el servicio docente; la normalización mínima del servicio y las escuelas, la descarga del estado en materia educativa con la venta de deuda pública a particulares y la escuela al centro como órgano de gestión y control escolar.

Este breve resumen en materia de desarrollo de la política educativa en México establece consonancias con la tendencia internacional: El adelgazamiento de la presencia del estado en asuntos educativos, aumentado los espacios de participación social, el caso de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y la venta de deuda pública-educativa a particulares (bonos educativos). A nivel local la implantación de programas como: el sistema de administración educativa (SAE), el modelo de gestión educativa estratégica (MGEE) y la ruta de mejora escolar se promueven en los centros escolares como estrategias de gobernanza con base en dos principios:

1. La asesoría promueve el desarrollo intelectual y profesional de los maestros y los colectivos docentes con la finalidad de generar procesos de aprendizaje y formación continua, por lo cual las estrategias que se

emplean en el asesoramiento son diferenciadas, procesuales y en relación a estados o puntos de partida específicos.

2. Mecanismos de acompañamiento académico institucional para atender pertinentemente las necesidades específicas de los docentes, derivadas de su práctica educativa cotidiana.

En materia del referente epistémico sobre la producción del conocimiento relacionada con estos antecedentes se realizó una búsqueda en bases de datos indexadas por EBSCO de un periodo de 2005 a 2015 sobre investigaciones realizadas bajo los tópicos: Desarrollo profesional, colectividades docentes, profesionalización, consejos técnicos escolares y acompañamiento. Los criterios de selección de las publicaciones encontradas fueron: investigaciones que documentan espacios de formación, prácticas de acompañamiento y empleo metodológico en la última década; dado a que en la opinión de Gimeno (2009) constituye un momento histórico con más intensidad en que se cuestiona el papel de docente. Los resultados obtenidos y sus fuentes se sometieron a una revisión por pertinencia temática y de contenido de la cual se obtuvo los siguientes resultados que se sintetizan en la siguiente tabla:

TABLA 1.
Resultados depurados de antecedentes a la líneas temáticas.

Base de datos en línea	Resultados obtenidos por Autor
EBSCO	Coronel Llamas, Peña Ramos, Torres y Serrano.
GALE	Ruth Mercado, Valera León, Patiño et. al.
REDIE	Imbernón, Ávalos et. al.
UNAM IISUE-IRESIDE	Area Moreira, Calderón, González, Torres Hernández y Serrano.

Con base a estos resultados sobre el manejo del estado de la producción del conocimiento se proponen las siguientes líneas para ahondar en la discusión que existe sobre el tema de investigación:

Línea colectividades docentes

Sobre la línea de colectividad Coronel (2005) trabaja: La situación del profesorado en la escuela, la promoción de la toma de decisiones compartida y el trabajo entre colegas, las interacciones entre la dirección y el profesorado, el desarrollo profesional de este colectivo y la propia organización escolar. El trabajo de Coronel sobre el liderazgo vincula a la colectividad, el desarrollo profesional, las formas de organización cultural y las interacciones intersubjetivas y subjetivas como elementos necesarios para concebir el desarrollo de las prácticas profesionales. Coronel (2005) concluye este informe de investigación proponiendo a la escuela como una organización con el potencial de crear relaciones horizontales y auto-gestivas para establecer condiciones de desarrollo:

Resulta evidente que el estudio del liderazgo del profesorado debe valorar el impacto que sobre la escuela como organización puede proyectar, implicando el desarrollo de estructuras más horizontales para la gestión, disposiciones y procesos de comunicación y toma de decisiones, cambios en la cultura organizativa...(p. 458)

La aportación de Coronel (2005) se centra en la colectividad como espacio que promueve prácticas asociadas con el desarrollo, siendo el concepto de liderazgo horizontal pieza clave para la constitución de espacios en los centros escolares.

Calderón (2001) documenta desde el programa transformación de la educación básica desde la escuela (TEBES) la experiencia metodológica en el trabajo con colectivos docentes para que desde la investigación acción participativa reflexionen sobre su práctica docente. La operación de colectivos docentes se hace desde la selección de perfiles susceptibles a participar en seminarios-taller permanentes; este ambiente académico permite a los docentes construir bases conceptuales, teóricas y metodológicas para la intervención en sus centros educativos.

Calderón (2001) describe fenómenos al interior de la constitución de las colectividades, entre los que destacan: la conformación desde la noción de hacer y ser un nuevo modo de docencia, la diversidad para la apertura de trabajo colaborativo, la construcción de identidades y el aprendizaje entre iguales, la función terapéutica del trabajo en colectividad, la necesidad de habilidades y actitudes específicas para la constitución de una colectividad que aprende, entre otros. Por ello sostiene que una colectividad sobre la metodología TEBES permite que otros espacios institucionales como el CTE sean reencausados; finalmente Calderón (2001) concluye:

La serie de experiencias documentadas por los asesores, si bien ilustran en general las condiciones pedagógicas e institucionales en que se desarrollan los colectivos escolares, requieren profundizarse y enriquecerse con la visión de los profesores, difundiendo sus producciones para reconocer a éstos el mérito que les corresponde y aprender de las innovaciones realizadas. Esta tarea pendiente es apremiante porque lo que se les pide a los profesores también deberían realizarlo los asesores y los artífices del programa, es decir, conformar equipos de investigación que operen en red para trascender el ámbito de la animación socioeducativa con la aportación de nuevos conocimientos pedagógicos, transformando por otra parte, estructuras de gestión jerárquicas o centralizadas. (p.20)

El trabajo en colectividad permite la creación de producciones pertinentes para los espacios educativos, responde directamente a sus necesidades y problemas, no obstante, existen condiciones institucionales adversas en razón de que las prácticas docentes y el ser docente avanza hacia prácticas nuevas que ponen en cuestionamiento a la normatividad y la cultura escolar; como principal aportación, una colectividad docente, pensada desde un enfoque de formación-praxis-formación le permite operar en redes y transformar la estructuras de gestión centralizadas en ámbitos socioeducativos.

Continuando con esta línea, Torres y Serrano (2007) desde un análisis de datos y entrevistas a colectivos docentes que participaron en cursos para profesores de diversos programas estatales de formación continua, reflexionan sobre la dinámica grupal, los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica ha dejado en los profesores. Torres y

Serrano encuentran en la trama de subjetividades una dinámica *micropolítica* con el potencial de generar actitudes distorsionadas hacia las reformas, por lo tanto concluye:

La dinámica de la micropolítica puede generar una actitud refractaria hacia las reformas, por lo que es indispensable estudiar las lógicas del poder en la cultura de la escuela. La escuela es ese espacio que las personas buscan y crean; funciona de modo organizado. Persigue metas. Ciertamente, también es una versión singular de formas y estilos que cultivan la concreción de alguna norma o institución universal (Fernández, 1998). De aquí la importancia de reconocer tramas, discursos y prácticas que se expresan por los sujetos que constituyen la escuela, porque ellos muestran el trabajo institucional que un grupo realiza donde se construye un andamiaje; el andamiaje es un sostén no solo de la norma sino además tiene un potencial subjetivo. (Torres y Serrano, 2007, p. 518)

En este análisis, Torres y Serrano (2007) refieren que la noción *necesidades*, recuperada por las instancias estatales de formación continua tiende a crear vicios al implantar la economía de la homogenización como una ilusión de particularidad, en realidad, las temáticas tratadas por los trayectos formativos del CTE no responden al tipo de problemas que enfrentan los colectivos docentes, estas condiciones establecen irregularidades en la formación, en el sentido de los lazos establecidos en la dinámica colectiva que garantiza mejores resultados y una concreción en la intencionalidad.

Patiño et. al (S/F) hacen un análisis sobre la naturaleza del colectivo, su horizonte pedagógico y las posibilidades de concretar por estos medios la profesionalización de la enseñanza universitaria y proponen horizontes de intercambio entre el plano didáctico y el profesional al conectar las agrupaciones docentes con las agrupaciones que se generan en las aulas de clase.

Para esta propuesta se valen de una visión compleja partiendo del proyecto institucional-curricular como vehículo de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad que colectivamente se han construido y compartido con otras esferas de la realidad institucional (las aulas de clase) desde el diálogo; Patiño et. al, (S/F) concluyen que el

aprendizaje dialógico “es un concepto central para que el colectivo de docentes y estudiantes sea comprendido como una comunidad de aprendizaje. Esta aproximación conceptual se fundamenta en las nociones de construcción del sentido de la realidad o saber en el contexto...” (p. 89)

Los autores hacen una aportación clave en la integración constitutiva de una colectividad; el diálogo desde la perspectiva de la pedagogía crítica es el motor de un clima de participación y compromiso; finalmente esta investigación propone a la colectividad en una dinámica dialógica como un articulador de prácticas de indagación e investigación entre estudiantes y profesores.

Mercado (2012) desde una perspectiva etnográfica concibe a los colectivos docentes como una red social local que construyen significados sobre lo pedagógico; estos procesos de negociación se plantean en un plano micropolítico del consenso y el conflicto. El planteamiento de Fullan (1999) y Mercado (2012) indagan sobre las posibilidades de concebir, en los docentes, espacios para aprender y socializar experiencias concretas, es decir, el objeto de toda colectividad es la búsqueda de significados, producto de acciones políticas en la que intervienen la confrontación y el consenso. Este panorama permite dar cuenta de prácticas marginales que trastocan las normas oficiales.

A diferencia de las investigaciones presentadas en este apartado sobre la línea de colectividad, Mercado (2012) extiende la mirada etnográfica a las formas de participación de los padres de familia en el proyecto de actualización y las distorsiones que hacen transitar al CTE de un espacio pertinente para la discusión a uno acotado a actividades administrativas finalmente concluye:

Como resultado del análisis, se afirma que las perspectivas de significado, presentes en la vida escolar, pueden producir la suspensión y continuidad de proyectos valiosos para mejorar el trabajo educativo, como en 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. (Mercado, 2012, p. 220)

Los colectivos docentes tienen diversos significados para los participantes, derivados de los intereses y habilidades para integrar una red local; Mercado (2012) hace una reflexión sobre el planteamiento micropolítico en Ball (1989) que permite explicar la reconfiguración del *orden negociado* en dinámicas que depende de la habilidad de los participantes y sus recursos.

Varela (2010) siguiendo la línea de Patiño et. al. (S/F) plantea colectivos docentes vinculados con estudiantes para el diseño de programas de estudio en el nivel superior. Cabe mencionar que la diferencia entre estos autores radica en el manejo conceptual de la postura; para Varela (2010) las colectividades son concebidas desde una dinámica organizativa y social que se enriquece mutuamente al interactuar diferentes estratos, en Patiño et. al. (S/F) la concepción es horizontal, crítica y dialógica.

Varela (2010) propone a los diferentes saberes que confluyen en colectividad como articuladores del sentido y entes de reflexión para la integración académica de procesos metodológicos propuestos por los docentes. El instrumento que permite llevar la memoria de los acuerdos establecidos y establecer nexos con los estudiantes es un escrito organizado a manera de ensayo que describe los núcleos problemáticos desarrollados en colectividad; Valera (2010) concluye al respecto:

Desde esta perspectiva, puede decirse que el ejercicio de los colectivos docentes-estudiantes cumple con su papel de formadores y de renovación dentro del programa, ya que se logra una mayor integración e interacción entre todos los actores del proceso por la participación activa (p. 102)

Valera (2010) hace hincapié en la importancia del proceso narrativo de los encuentros en colectivo para documentar y revalorar la experiencia a manera de nodos de significación entre los participantes.

Desde la revisión de las ideas de los autores de este apartado, se pueden considerar a las colectividades docentes como formas de organización complejas y multidimensionadas que manifiestan fenómenos asociados con el liderazgo, redes de comunicación, espacios de creación y de luchas por el poder que dependen de una trama de subjetividades micropolíticas sustentadas en el diálogo y en la socialización de experiencias concretas que permiten definir al CTE como un espacio pertinente para la socialización, pero acotado a tareas administrativas. Estas reflexiones contribuyen a la investigación metodológicamente al considerar la narrativa de la experiencia como una estrategia para construir significados sobre las prácticas en colectividad.

Línea colectividad y profesionalización docente

Los supuestos se plantean desde los significantes construidos en colectividad dado los vacíos generados por condiciones normativas e institucionales de conquista; es necesario hacer una revisión a conceptos como *dialogicidad* y reflexión para desarrollar prácticas de enseñanza. El concepto transversal en esta investigación, apunta a entender al desarrollo de una práctica como una acción que está siendo significada por una colectividad en términos semióticos de la conducta (Giroux, 2011); dado a que en todo cambio, transformación y desarrollo se ejercer fuerzas críticas sobre el sistema de significación, pese a los mecanismos de legitimación, se manifiestan indicios de procesos culturales que resiste al dominante; es decir, el campo de batalla se da en el terreno de los significados, por lo que la semántica sufre procesos de consenso concretados en la *inmediatez* que solo puede permitir el estar con los otros de la colectividad.

McLaren (2012) se aproxima a Habermas sobre el papel del lenguaje en la batalla cotidiana por la racionalidad: “la lucha de clases es también un juego del lenguaje. Y uno en que en algún modo fundamental coordina todos los otros juegos del lenguaje” (McLaren, 2012, p.16). La semántica en colectividad es un campo de significación, alternativa y dignificación de los sujetos. La pregunta central de investigación intenta explorar entre los mecanismos en que interviene los docentes (consenso, colectivo, cultivo) hasta procesos

alternativos para el desarrollo de una práctica, que pese a la normalización, es irremediabilmente permeable a la significación de los docentes.

El concepto transversal de esta investigación apunta a los significados en colectividad que se comparten para el desarrollo de una práctica; todo cambio, transformación y desarrollo ejerce fuerzas críticas sobre el sistema de significación, pese a los mecanismos de legitimación, se manifiestan, contra conductas que son indicios de un sistema de valores contra-cultural que pretende dignificarse frente a uno dominante, el campo de batalla se da en el terreno de los significados, por lo que la semántica sufre procesos de consenso concretados en la colectividad.

Desde esta postura es necesario considerar, a la categoría colectividad, como un primer referente, en razón de la contradicción que plantearía una perspectiva epistémica fundamentada en la acción sin un espacio para la acción; la acción y la participación colectiva permiten reconocer fenómenos de una práctica (docencia) que como un producto socialmente significado es productor de saberes y conocimientos, desde la postura de McKernan (2001) se reflexiona el papel de la colectividad en materia de producción del conocimiento, “los avances del conocimiento no se producen por los esfuerzos del carisma o las destrezas de un individuo, sino que son resultado colectivo de la comunidad de discurso” (p.60).

La tendencia en Política Educativa (Torres y Serrano 2007) es la regulación de la práctica docente y su profesionalización desde una postura *burocratizante*. En la percepción de los docentes hay una disyunción entre la institución y los actores educativos, que concretan su práctica en un espectro cromático no previsto por la parte oficial. Los movimientos magisteriales (primavera, 2015-2016), expresados en Colombia, Brasil, Chile, Venezuela y algunas regiones de México, son una oportunidad para retornar a lo político (Laclau, 1987 y Mouffe, 1999) y privilegiar los significados que se construyen sobre lo real.

En este punto el centro educativo, en el papel de comunidad, converge en su principal fuente cultural: el currículum desde Stenhouse en Kemmis (2008) plantea sistemas de producción de significados culturales al reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica como componente central para una teoría del currículum que ocurre *in situ*, su complejidad y los procesos son reducidos al generar una artificialidad normalizadora que supone una incompatibilidad entre el conocimiento docente necesario y el acontecimiento cotidiano de la actividad educativa en los docentes:

(...) no existe un vacío entre la teoría y la práctica, como si ambas perteneciesen a dominios separados o desarrollo diferente; por el contrario la práctica educativa, entendiéndola como educativa siempre nace de la lucha para entender a la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación (Kemmis, 2008, p. 29).

Kemmis (2008) desde este planteamiento, contribuye al entendimiento sobre la mitificación de los espacios que explican Fullan y Hargreaves (2001): La colectividad, un espacio que cubre la totalidad de las dimensiones⁴ de la práctica docente desde su capacidad de administración no de su capital intelectual. Esta discusión entre la teoría y la práctica se da por sentada y promueve un estado de omisión que legitima el establecimiento institucional de una *normalidad mínima* para los centros escolares, esta condición deteriora la capacidad dialógica de sus integrantes.

Se puede concluir que la normatividad tiende a complicar los procesos y condiciones, al estigmatizar a la docencia como una actividad que solo debe ser eficiente y operativa, limitada a constituir una comunidad de trabajo. Esta simplificación conlleva a una ruptura, generada por una artificialidad que constituye objetos (cosifica) e impide construir significados.

⁴Dimensiones de la práctica docente en Cecilia Fierro, Fortoul y Rosas (2008).

El espacio como colectivo docente, que se desarrolla en un ambiente instituido, se debate entre la normalización y el desarrollo, frena una teoría del *curriculum* legítimo, en el sentido de original, auténtico y ecológico. Los contextos de reforma que impiden experimentar con la cadencia natural del desarrollo: exposición, error, *resiliencia*⁵, autonomía y auto-regulación, solo pueden ofrecer espacios prescritos y artificiales, en los que dominan valores culturales impuestos por la mente de terceros y sus dispositivos con tendencias a ser violentos como un plan de estudios oficial.

En perspectiva a lo anterior: el espacio como colectividad es el encuentro agónico y convergencia democrática entre los sujetos (Wenger, 2001); en el caso de los docentes, el encuentro reside en la oportunidad de establecer relaciones horizontales y transparencia en la otredad (exponerse), en cambio, la convergencia es posible en consideración a dispositivos que garantizan que estas relaciones procuren la problematización y el mejoramiento de la práctica, esto propone una perspectiva más auténtica y ecológica sobre el desarrollo considerando una dimensión cultural de los sujetos y su capacidad de co-crear y producir realidad.

Como categoría para esta investigación es indispensable para tamizar los fenómenos encontrados porque se puede utilizar como concepto/matriz para dar cuenta de los procesos de *alteralidad*, entendida como los límites y necesidades de un grupo, no como un acto de generación espontánea (Laclau en su revisión a la Rosa de Luxemburgo), si no como un acto de oposición ante lo dado, lógica contingente, acto de necesidad histórica o hegemónica frente al vacío de lo prescrito, o como Theodore Roszak (1981) lo denomina el nacimiento de una contracultura.

⁵La resiliencia es el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. Significa "rebotar" de una experiencia difícil, como si uno fuera una bola o un resorte. Referencia en obtenida en <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>

Roszak (1981) atribuye a la contracultura un conjunto de cualidades radicales de diferenciación ante lo dado, “comprenden en conjunto una constelación cultural que difiere radicalmente de los valores y concepciones fundamentales de nuestra sociedad” (p. 10). Si tradicionalmente las reformas, la normatividad y la didáctica han impedido una transformación profunda de los centros educativos, en consideración a la percepción social de fracaso e ignorancia que se tiene sobre la educación, es justificable estar cometiendo actos de insensatez repitiendo lo que históricamente ha demostrado no funcionar; por lo que queda promover la transformación desde el antagonismo dialéctico en las prácticas tradicionales, es decir, dialogar, reflexionar, discutir, movilizar, humanizar y transformar.

Este planteamiento propone un sentido de resistencia hegemónico, sobre el cuestionamiento de “por qué” como catalizador constitutivo de espacios contraculturales en el contexto escolar, o la necesidad que plantea Roszak sobre las rupturas: “impedir la consolidación final de un totalitarismo tecnocrático en el que terminaríamos ingeniosamente adaptados a una existencia totalmente enajenada de todo aquello que siempre ha hecho de la vida del hombre una aventura interesante” (1981, p. 11).

Por otro lado esto no solo implica una condición cultural, sino desde una perspectiva de totalidad (Hargreaves) ontológico, en razón de que un sistema socio-cultural, que impide el desarrollo de las potencialidades humanas es un campo cultural que condena a los individuos a la frustración y la locura:

Y es que estarán equipados con técnicas de manipulación de la intimidad tan finas y discretas como una telaraña. Sobre todo, la capacidad de nuestro paraíso tecnocrático en ciernes para desnaturalizar la imaginación absorbiendo todo significado a la Razón, la Realidad, el Progreso y el Conocimiento hará que los hombres se vean forzados a considerar sus potencialidades, enojosamente incumplidas, como pura locura. (Roszak, 1981, p. 12)

El paraíso tecnocrático en el ordenamiento institucional ha generado un estado de artificialidad que se alimenta de futilidad en lo dado, la falsa comodidad y los intereses de los actores involucrados. El progreso ha degenerado en prácticas que desnaturalizan la

esencia transformadora de la docencia dando origen al debate contemporáneo sobre su función y significado en un sistema de producción cultural y social evidentemente contrario a su naturaleza.

Hargreaves (1996), en “las cuatro edades de la docencia” reflexiona sobre el significado de ser profesional en la postmodernidad; el ser (docente) se debate en las dimensiones institucionales, antropológicas e históricas, siendo estas dos últimas, la evidencia de un campo de batalla político, semántico e ideológico, entre profesionalización y profesionalismo:

En la literatura referida al tema, las iniciativas tendientes a mejorar el prestigio y la posición social de la docencia se conocen como *profesionalización*. Con frecuencia, el profesionalismo (mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica) y la profesionalización (mejoramiento del prestigio y la posición social), se presentan como proyectos antagónicos. (p.2)

La taxonomía histórica, dialéctica y ordenada que propone Hargreaves (1996) sobre la práctica docente o etapas históricas: “describen en forma general la naturaleza cambiante del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional la profesionalización y profesionalismo son procesos planteados en consideración a procesos institucionales” (p. 3). Propone a la práctica docente como un proceso sintético, ordenado y continuo que intentan describir la naturaleza del profesionalismo docente.

El autor se aventura a proponer dos referentes conceptuales para hacer inteligible el estudio para el desarrollo docente; profesionalización, como un referente institucional para mejorar las prácticas docentes y profesionalidad como un proceso histórico de mejoramiento desde la acción, experiencia y contexto.

Es necesario reflexionar que la base argumentativa de Hargreaves se encuentra en el concepto de postmodernidad de Bauman (2004), la realidad solo se puede cosificar en términos amorfos, permeables y semántico-ideológicos. Por lo que el profesionalismo se

debate en sobrevivencia con el discurso dominante de la profesionalización; esta dialéctica histórica, continua y ordenada de los procesos de profesionalización tienden a convertirse en un estatus de la normalización de las prácticas docentes que nos llevan a este debate entre una docencia tradicional y una nueva docencia, donde la iniciativa, energía y adaptabilidad de los docentes noveles se contraponen a los docentes con más exposición a la institucionalización.

El enfoque (*continuum*) histórico-dialéctico que emplea Hargreaves queda limitado a procesos que en la postmodernidad hacen alusión a etapas, que en la mayoría de los casos, son la idealización de lo que el docente debería desarrollar en condiciones críticas de dialogicidad, no obstante, el devenir histórico que propone, la historicidad que transitan los docentes a ser lo que hoy son, se desarrollan en una cultura precedida por un campo de batalla ideológico en la que el poder conduce a los sujetos a la normalización y alineamiento de prácticas, que para las reformadas educativas, tendencias mundiales y biotecnológicas son contradictorias.

El problema del desarrollo docente requiere de ser visto desde la constitución de significados en sus procesos, estos significados operan a nivel cultural en la colectividad influenciados por dos vertientes: 1) Institucional. Ocupado sobre el discurso de la recuperación de la rectoría del estado (conquista); y 2) intersticial. Como grandes vacíos en la constitución referencial, cultural e identitaria de las prácticas docentes. Desde la segunda vertiente el *desarrollo* es una noción emancipadora contracultural que es evidenciada con contraconductas y contraprácticas, como una formación al margen de lo institucional, (Navia, 1999).

Paradójicamente, el discurso institucional promueve contraculturas al prescribir la práctica de un estado de cosas institucionales monolíticas (inamovibles); pues establece el escenario de un campo de batalla semántico entre los saberes y los procesos burocráticos que desafían estos conocimientos acumulados.

En el caso práctico contemplar los extremos: una docencia para el desarrollo de competencias, versus, cumplir con los contenidos antes del ciclo escolar como preparación para los exámenes de olimpiada, la lectura de comprensión versus competencia lectora, el pensamiento crítico en los docentes versus la ideología monolítica de las instancias estatales, el trabajo colaborativo versus el reduccionismo, la generalización de la oferta de formación continua versus la oferta auténtica que dispone la inmediatez de los contextos.

La profesionalidad a diferencia de la profesionalización consiste en un proceso discontinuo que con el tiempo es caótico, complejo y multi-referencial opuesto a la linealidad histórica de la profesionalización institucional, las realidades en que se involucra el desarrollo profesional o el mejoramiento de la práctica basado en su co-creación (Freire, 1972) manifiesta contraconductas que ponen en evidencia contraculturas en el acto de manifestar un sentido práctico o una práctica con sentido, Elliott (2005) contempló la manifestación contracultural de la institucionalización en los catedráticos universitarios y Giroux (2011) lo explica desde la perspectiva de dinámica del poder en Foucault: “visto de otra manera, el poder debe ser analizado como parte de una forma de producción inscrita en el discurso y en las capacidades que la gente usa para dar sentido al mundo” (Giroux, 2011, p. 91).

La docencia es un acto de encubrimiento del significado (el secreto en Maffesoli, 2011), que en colectivo no solo da respuesta a un estado de dominación (Giroux, 2011) sino de *eticidad* en pro de la existencia, al margen en las interacciones caóticas, donde la semántica es el referente para identificar la producción de las realidades, establece un campo de batalla discursivo entre la continuidad que idealiza en los discursos hegemónicos y la discontinuidad de la contra conducta, lo emergente (necesidades que retan a lo establecido) y la distancia prudente sobre los mecanismos institucionales.

La profesionalización líquida (Bauman, 2004), postmoderna, vista solo como bien de consumo, desprofesionaliza, está en todas partes pero lejos de los docentes: “esta edad vaya a ser testigo de la desprofesionalización de la docencia a la medida que los maestros

sucumben bajo múltiples presiones, exigencias laborales intensificadas y limitadas oportunidades para aprender de sus colegas, es algo que aún está por decidirse” (Hargreaves, 1996, p.34). En cambio la profesionalidad o la acción de significar en colectivo la práctica se imbrica a procesos dialógicos de reconstrucción sobre la racionalidad que limita el desarrollo de los docentes.

Evocar procesos de dialogicidad en una dinámica colectiva tiene un potencial epistémico, en el que la enunciación semántica toma significatividad para el colectivo desde la acción; el significado y la acción son connotaciones antagónicas si están separadas de la reflexividad (Freire, 1967). De la misma forma como la caseína (proteína emulsionante de los lácteos) estabiliza los líquidos con los lípidos para poder disfrutar un vaso de leche, la acción reflexiva es el emulsificante⁶ de la profesionalidad o de la acción de co-crear las prácticas en la dialogicidad del colectivo.

Elliott (2005) plantea como principio de la profesionalidad a la práctica reflexiva y como acto a la investigación acción; “Si tenemos que facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en la escuelas, también debemos tratar la formación del profesorado como una práctica reflexiva” (p. 28). La reflexión responde a procesos de significación en los actos de co-creación de las prácticas y entra en la discusión entre la *praxiología* y la praxis, si bien las *estas*⁷ responden a construcción sobre problemáticas de enseñanza contextualizadas (Stenhouse, 1975, 1983), la praxis construye principios para las *praxiologías*; asumir la co-creación de las prácticas de enseñan es ser consciente y aplicar este proceso, entre la construcción se debate entre el fundamento y el acto de concretarlo en prácticas de enseñanza

⁶ Sustancia que tiene la propiedad de unir otras sustancias que por su estructura química es imposible de forma natural, se emplea como una analogía para buscar la síntesis entre fenómenos antagónicos.

⁷ Desde Chevallard, se constituye con la acción didáctica consiente.

No se puede concebir una perspectiva epistémica fundamentada en la acción si los propios procesos impiden la acción; es en la acción y la participación colectiva que permite reconocer fenómenos de una práctica (docencia) que es socialmente significada; MacKernan (2001) reflexiona sobre el papel de la colectividad en materia de producción del conocimiento, “los avances del conocimiento no se producen por los esfuerzos del carisma o las destrezas de un individuo, sino que son resultado colectivo de la comunidad de discurso” (p.60). Es en la comunidad donde se producen estos discursos y se recuperan desde principios críticos, sociales y de participación colectiva que a diferencia de la militancia, la participación opera en el nivel semántico de los actores y los discursos generados por el reconocimiento del yo con los otros.

Se puede concluir, desde las nociones de cultura y colectividad, tomado como núcleo el análisis de la red de poderes que intervienen grandes esfuerzos institucionales por la artificialidad, estos documentados en Portal (1991), Pérez (1998), Gimeno (2011), que intentan sustituir la imaginación por la razón y el progreso por sobre la ontología del ser, instituyen un ambiente *extremofilo*⁸, no apto para la psique humana, incompatible con la naturaleza docente para recrear el mundo y constituirse como un ser colectivo. Roszak (1981) hace una interesante analogía que ilustra una visión tecnócrata sobre el mundo: dos tristes vagabundos, bajo el árbol marchito en espera de empezar a vivir son vistos como una imitación de árbol plástico con dos autómatas con gestos programados. Los procesos de normalización institucional evocan procesos artificiales, gestos programados, resultados esperados, procesos controlados, pero *lo real* es una compleja ficción de eventos que ponen en evidencia al discurso oficial.

⁸ Palabra que se toma como referencia para establecer una analogía entre el concepto empleado en biología para clasificar a los organismos (frecuentemente, un microorganismo) que viven en condiciones extremas, entendiéndose por tales aquellas que son muy diferentes a las que viven en la mayoría de las formas de vida en la Tierra; extremófilo de extremo y la palabra griega *φιλία*=afecto, amor, es decir "amante de -condiciones- extremas y la capacidad cultural de los grupos para sustentar ciertos elementos culturales no deseables para la cultura dominante, en antropología, sociología y etnografía tradiciones culturales que sobreviven a procesos de aculturación.

Línea colectividad y formación profesional de docentes

Imbernón (2012) plantea la influencia que la investigación social puede tener en la educación y la formación de profesores; la pluralidad de enfoques metodológicos genera tendencias y establece precedentes para concebir la realidad social, educativa y la validez del conocimiento. Dada esta variedad, el autor propone hacer una distinción entre investigación interesada en modelos de formación, desprofesionalización y fracaso escolar (investigación sobre) y los objetos de estudio que trabajan con prácticas educativas, formativas y reflexión sobre la práctica individual o colectiva (investigación con). En consideración a esta clasificación, la investigación con el profesorado desde la perspectiva del autor, es más atractiva si se considera, por un lado, la naturaleza práctica y reflexiva del profesor, por otro, las necesidades y potencial que pueden ofrecer los contextos escolares para profesionalizar a los docentes; Imbernón (2012) concluye al respecto:

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se desarrolla. Por esto, tiene que unir en una amalgama, teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional. Todo esto implica que la búsqueda en la formación del profesorado se asume como un compromiso político y no técnico o únicamente de mejora profesional. (p.7)

La formación en este planteamiento adquiere una dimensión política, compromiso para mejorar profesionalmente. Esta acción implica trabajo colaborativo mediante el cual el profesorado tenga espacios para cuestionar y problematizar la práctica social y educativa. Peña-Ramos (2012) en la línea de formación continua para profesores en servicio, presenta los resultados en la aplicación de un estudio mixto sobre el impacto de la capacitación en los docentes. Los hallazgos en esta investigación permiten hacer conjeturas sobre la eficiencia del sistema de capacitación y sus políticas. La autora sostiene:

...las investigaciones anteriores que aquí se han mencionado y la que este trabajo se reportan, concuerdan con Muñoz (1998) donde refiere que los cursos de actualización fallan en su calidad, porque no cumplen con este criterio, ya que en lo que se refiere a equidad, en el ingreso económico, acceso y permanencia no se cumple la igualdad. Los contenidos y métodos no son pertinentes, relevantes y eficaces para los docentes, ya que no resuelven sus necesidades y tampoco la de los niños por lo que se tienen resultados muy desfavorables en el aprovechamiento escolar. (p.414)

Tomado como referente la conclusión de Peña-Ramos (2012), los cursos de profesionalización si tienen un impacto sobre el desempeño de los docentes pero carecen de temas y procesos relevantes sobre las problemáticas que enfrentan los docentes. González (2010) propone la formación docente centrada en la investigación como una manera para contribuir epistémica y metodológica a la profesionalización de los docentes en servicio. La perspectiva etnográfica y el empleo de instrumentos diagnósticos como FODA (fortalezas, oportunidades, dificultades, amenazas) permitieron al estudio diseñar orientaciones para la formación docente en la perspectiva de competencias investigativas.

El desarrollo de la práctica educativa requiere de espacios interactivos, de acción-reflexión y colectivos con un amplio compromiso social. Desde una perspectiva constructiva González (2010) plantea al intercambio social como un nodo de reafirmación individual y colaborativa que atiende en un sentido global de respuesta a la diversidad a manera de un modelo cultural de colaboración. El proceso metodológico de formación se basa en principios que trabajan con procesos de socialización, negociación-consenso, integración de la teoría-práctica y acción-reflexión sobre la práctica.

Es complejo abordar el concepto de formación docente, por un lado se encuentra el enfoque que responde a la constitución del profesional que ejercerá la docencia, planteamiento que considera: el perfil docente (Torres, 1996), el tipo de instituciones formadoras y la formación inicial, *curriculum*, enfoques, perfil de egreso (Navia, 2006 y Hirsch, 2013); por otro lado se propone una concepción que comprende intereses,

necesidades y experiencia (formación continua); es necesario hacer esta aclaración para establecer límites entre la formación inicial y la formación continua.

Es necesario plantear a la formación continua desde una perspectiva del desarrollo en los docentes en servicio (Eirín, 2009). El profesorado frente a grupo como objeto estratégico de las reformas educativas y dispositivo para concretar los principios y enfoques a nivel áulico son los encargados de poner en marcha los procesos y la gestión institucional y didáctica. Desde esta perspectiva, todo proyecto que tenga la intención de dilucidar el avance sobre las condiciones actuales, requiere adoptar un enfoque participativo, autogestivo y democrático, planteamiento que nos lleva a la discusión de los espacios.

Para comprender la formación continua es necesario conocer los espacios en que se manifiesta, Navia (2006) hace una reflexión sobre la complejidad y pluralidad de estos espacios enmarcados entre la formalidad y la no formalidad; algunos maestros afirman, por ejemplo, que su formación real, como maestros, no se inicia en el momento en que empiezan sus estudios en las escuelas formadoras de docentes, sino que tienden a ubicarla en el primer día en que ellos iniciaron su práctica como docentes (Navia, 2006). Los maestros frente a grupo reconocen que su primer espacio de formación fue encarar la realidad del grupo para desarrollar habilidades y conocimientos que los espacios de formación institucional no les habían proporcionado.

Si el contexto escolar es el primer espacio de formación, la cultura y sus símbolos ejercen una fuerte influencia en la constitución del docente en servicio; se idealizan caracteres que forman parte del referente entre el buen y mal docente, “las trayectorias formativas de los docentes se entretujan con una cultura magisterial altamente disciplinaria” (Navia, 2006, p. 4), por lo que estos espacios de autoformación existen en la clandestinidad y al margen de los procesos institucionales.

La postura de Navia (2006) sobre la autoformación y sus espacios permiten entender el concepto de profesionalidad también como una práctica clandestina que se

desprende de las necesidades reales de los docentes; el hecho de ser profesional responde a un estado de concientización sobre las limitaciones identificadas en la interacción con la realidad, estos aspectos son producto de la complejidad de los contextos y culturas en los que se desarrolla la práctica y la formación formal.

Esta limitación en la formación inicial tiene dos posibles interpretaciones: las escuelas formadoras o profesionalizantes de docentes responden a un esquema altamente académico y no consideran como prioridad el desarrollo de herramientas para la resolución de problemas contextuales; por otro lado, de forma empírica el docente novel busca alternativas que le permitan responder a esta limitación, no de la forma en que permitiera delimitar a un profesional de la docencia sino de forma *sui generis*.

Pues la brecha entre el academicismo y la prescripción institucional impide una mediación entre la experiencia y el arquetipo docente, pues en la opinión de Navia (2006): “la profesión y la formación docente, caracterizada por el control, la obediencia, el silenciamiento, el rechazo a la comunicación y la ausencia de espacios de libertad” (p. 4), la presión social sobre el puesto burocrático que ocupa al docente tiende a la construcción de una práctica mitificada, adaptada a las expectativas de los sistemas de producción social altamente profesionalizante y alejada de la profesionalidad.

Patiño (et. al, s/f) desde la perspectiva Colombiana de la Universidad de Pereira propone al diálogo y la colectividad como piezas centrales en la formación de docentes y estudiantes de la universidad. Con el sustento de Giroux (1990), Shor y Freire (1987) propone una mirada socio-constructivista de conocimiento y una concepción crítica de la enseñanza. El currículo de formación propuesto es problemático, es decir, un proceso que permita indagar y cuestionar a los docentes sobre su práctica y saberes necesarios.

La investigación es vista como un proceso formativo en que las personas intentan aprender, formular preguntas, elaborar respuestas y constituir saberes en la recreación de explicaciones y soluciones a los problemas planteados. Patiño (et. al, s/f) concluye:

El desarrollo académico e investigativo del colectivo docente se ubica en los marcos de la investigación educativa, por cuanto es posible derivar lecciones fundamentales sobre los modos de construir conocimiento referido al ámbito de la educación en general...Al interior de este colectivo se analizan los criterios orientadores que circundan la formalización pedagógica y didáctica de los planes de curso, las finalidades y posibilidades de relación interdisciplinar, entre otros aspectos referidos al plano de la formación integral. Así, en la práctica docente se van incorporando nacientes campos de actuación y reflexión pedagógica, mediante procesos de sistematización y organización educativa como una manera de profundizar en las competencias profesionales del enseñante universitario. (p.14-15)

La investigación educativa es un precursor de la sociabilidad académica, en esta razón el conocimiento, producto de sus procesos, permite establecer redes locales de generación del mismo. El colectivo es un espacio de formalización de los hallazgos e indagaciones, su ambiente interdisciplinar permite una mirada crítica y la exposición de experiencias que contribuyen a la formación pedagógica de catedráticos y docentes. El planteamiento de Patiño (et. al. s/f) permite proponer un punto de inflexión en la dinámica cultura de las colectividades, es decir, esta forma de construcción social del conocimiento pudiera ser prohibitiva en consideración de las condiciones académicas e institucionales descritas en esta investigación.

Ávalos (2012), expone la dicotomía entre la formación inicial de profesores y la continua, dado a que tradicionalmente son concebidas como procesos consecutivos y desarticulados. Este fenómeno se extiende a la discusión entre la importancia de la teoría y la práctica. Ávalos (2012) propone a la profesionalización como un proceso de convergencia entre los trayectos formativos, la acción reflexiva y situada con la finalidad de incrementar el nivel de conciencia en el marco del ejercicio escritural y la experiencia de comunidades de práctica como recursos para potenciar el desarrollo profesional.

El autor se sustenta en el reconocimiento de la experiencia del profesor y la posibilidad de que éstas pueden ser sistematizadas y compartidas. Desde el planteamiento de Wenger y Lane (1998) concibe la espiral interpretativa del saber-conocimiento en su

calidad de tácito-explicito-tácito con la finalidad de que las instituciones educativas pueden transitar de saberes⁹ privados, parciales e individuales a conocimientos colectivos, públicos y transferibles. La escritura para Ávalos (2012) es un medio para transformar la experiencia de una vivencia a un sentido propio e interno, que permita la transformación de los docentes, fenómeno que denomina como el *giro interno*; Ávalos (2012) concluye:

Hemos dicho que para los novatos, el ser testigos de la transformación de la mirada en los profesores expertos, tendría un valor formador insospechado. Así también para los expertos, ser testigos de la construcción de la profesionalidad en los profesores noveles, los impulsaría a nuevas dimensiones de su propia identidad docente, esta vez vinculada a la corresponsabilidad en la formación del profesorado. La comunidad así conformada es comunidad de aprendizaje, de indagación y de práctica. En ella emergen saberes de experiencia, en ella se explicitan y se formalizan dichos saberes, en ella se piensa y se teoriza dicha experiencia, en ella se genera conocimiento profesional docente. Transitar de la comunidad de práctica a la comunidad profesional es el desafío último. (p.23)

La experiencia de los participantes es el insumo que constituye colectivos; el giro interno y las transformaciones que de este derivan permiten establecer nuevas identidades, donde los noveles y expertos son testigos de sus transformaciones, este proceso formaliza saberes y permite la generación de conocimiento profesional; Area (2010) propone una perspectiva colaborativa en red, entre expertos de ámbitos específicos y colectivos de educación no formal. El concepto que propone a esta experiencia es: proyectos de educación extendida.

⁹⁹ Encontramos la caracterización de este concepto fundamental en la arqueología del saber, texto publicado en 1969, donde Foucault sistematiza su pensamiento. Apoyándonos en esa obra podemos explicar este concepto de la siguiente manera: se trata de una noción que está constituida por cuatro variables bien especificadas:

- 1) Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra especificado un dominio constituido por objetos que podrán o no adquirir un estatuto científico.
- 2) Un saber es el espacio en el que un sujeto puede tomar una posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso.
- 3) Un saber es el campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos; donde se definen, se aplican y se transforman.
- 4) Por último, un saber es definido por las posibilidades de utilización y de apropiaciones estratégicas, ofrecidas por el discurso. En: Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. Donovan Adrián Hernández Castellanos. Revista: En-clav. pen vol.4 no.7 México jun. 2010.

Desde el planteamiento de Lara (2009) sobre el papel de las instituciones formativas en el contexto social, la investigación define este término como el conjunto de prácticas que surgen de manera significativa a partir del empleo masivo de tecnologías, para el autor, un espacio extendido tiene la intención de trascender los límites institucionales para establecer lazos de cooperación con la comunidad, esta perspectiva busca la complementariedad entre expertos de diferentes prácticas, experiencias y espacios de trabajo; Area (2010) concluye:

Un equipo, grupo o laboratorio de investigación universitario, como puede ser el caso de EDULLAB, por sí solo difícilmente puede producir material educativo que responda verdaderamente a demandas y necesidad formativas reales de un colectivo o sector social. La colaboración entre los expertos académicos y otros grupos, empresas o asociaciones procedentes de ámbitos no universitarios es una condición necesaria para la generación de materiales multimedia de calidad y utilidad educativa (Novelli y Pincollini, 2005). (p. 86)

Las colectividades interesadas en mejorar una práctica social requieren establecer conexiones de colaboración con otras miradas que permitan responder a los retos y problemáticas contextuales.

La revisión realizada en este apartado permite construir una postura sobre el tratamiento al objeto de estudio. Imbernón (2012) al proponer la “investigación con” establece un precedente epistémico sobre la participación de los actores involucrados en los casos de cada una de las colectividades que se pretende estudiar; la contribución de los actores que presencian el fenómeno micropolítico constituyen un elemento que debe ser considerado para buscar datos sobre los supuestos en la investigación dado a que estos actores son los agentes operativos entre la oferta y la demanda en la profesionalización docente son fuentes de información confiables y de primera mano.

Desde la perspectiva de González (2010) la individualidad se reafirma en la colectividad pues la ontología del ser se asume desde el compromiso que se genera con los otros, este concepto es una observable al conceptualizar el fenómeno de la colectividad dado

que las dinámicas asociadas con la construcción de la identidad derivan en el dominio de competencias y habilidades necesarias para constituir relaciones colectivas.

Las aportaciones a la revisión de esta línea contribuyen con nociones teóricas, conceptuales y referenciales que permiten construir el concepto de colectividad, de las identidades y prácticas que se ponen en juego en la constitución de entes grupales como en el caso del CTE.

Conclusiones a la revisión del estado del arte

Para cerrar este apartado, derivado de la revisión de los antecedentes de investigación, se presentan algunas ideas sobre la discusión de las colectividades docentes:

- a) El mundo requiere de diversificar los mecanismos de gobernabilidad para atender el problema de justicia social.
- b) Las políticas en materia educativa sitúan en el centro de esta problemática al docente como dispositivo de justicia social de sus contextos locales.
- c) México, en materia de política educativa tiene una historia de 20 años de descentralización y tránsito de una gobernanza con tintes de gobernabilidad y homogenización.
- d) A nivel institucional la SEP ha implementado un conjunto de reformas que privilegian el proyecto del centro escolar, la gestión pedagógica e institucional y el desarrollo profesional sin mucho éxito para el logro de la calidad educativa, debido a la concesión de lo educativo al SNTE (Castillo, 2012) por parte del gobierno y la homogenización de las estrategias para abatir el rezago educativo.
- e) Desde la producción del estado del conocimiento en materia de colectividades docentes, profesionalización (formación continua) y formación profesional de docentes (formación inicial) concluyen:

- 1) La colectividad es un fuente psicosocial que almacena, construye y reconstruye valores y significados culturales; en el ámbito de producción las colectividades, privilegian la procesos: dialógicos, intra-subjetivos e intersubjetivos que permiten la gestión de saberes y experiencias en un espiral abstracto-concreto-abstracto. El trabajo en colectividad requiere de una dimensión política que permita establecer equilibrio a la dominante perspectiva técnica.
- 2) En materia de profesionalización y formación, el trabajo en colectividades garantizan relaciones horizontales para la construcción, problematización, verificación y difusión del conocimiento de lo educativo; los modelos de investigación, que han reportado avances significativos, devienen de metodologías donde se participa con los profesores (TEBES); la formación de profesores requiere de un vínculo entre expertos y novatos, las redes de colectividad permiten compartir experiencias y reconstruir los referentes de los profesores a conocimientos especializados.
- 3) La política educativa en el ámbito local de la colectividad, sufre distorsiones (Torres, 2007) a su paso por los distintos niveles de concreción, con este dato se propone el tercer planteamiento del capítulo: la política educativa no es sino *lo político* constituido, consensuado y reconstruido a nivel colectivo.

Las tres líneas desarrolladas en este apartado, que organizan los antecedentes en esta investigación, establecen marcos conceptuales y transversales que abonan en la constitución del objeto de estudio. De estas se derivan núcleos de discusión asociados a la horizontalidad entre pares (Coronel, 2005), el cuestionamiento a la normalidad en el trabajo con redes (Calderón, 2001), la economía de la homogenización como respuesta a la profesionalización de los docentes (Torres y Serrano 2007) y los procesos de negociación en el plano *micropolítico*, entre el consenso y el conflicto (Mercado, 2012). Estos aportes como núcleos permiten establecer una temática: los significados de lo político en colectividades docentes, enfocados al espacio y tiempo intersticial de una contracultura.

Esta temática es pertinente en el sentido de que la investigación se centra en el CTE como un espacio productor de significados culturales relacionados con la normatividad, la práctica, el *hábitus* y la identidad docente. La cultura de las colectividades constituye, delimitan y cosifican, recreando constantemente nuevas versiones de un espacio de interacción entre pares que se va dando al margen de la homogenización y de la norma.

Su relevancia deriva de su producción epistémica con la categoría teórica lo político y potencial de los miembros de colectividades docentes y su experiencia al emprender lo que no se hace por costumbre en condiciones de marginalidad institucional. Su aportación al estudio del desarrollo profesional desde las colectividades radica en contribuir al diseño teórico y metodológico de modelos de colaboración desde el aprovechamiento del espacio intersticial y sus prácticas contraculturales como dispositivos que permiten la innovación y creatividad en los centros escolares.

La teórica crítica y el pensamiento crítico como fundamento al estudio de las colectividades

Toda teórica es crítica de lo contrario está impedida a producir conocimiento, esta afirmación pone al interlocutor en un dilema, Khunt (2005) y Popper (2008) suponen que el pensamiento científico pasa por períodos de normalización y revolución que generan cambios y conformación de nuevas instituciones sociales y culturales, este planteamiento es interesante al permitir reflexionar que las ciencias y sus métodos constituyen una postura naturalmente crítica sin necesidad de pertenecer al pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt.

Como ejemplo podemos tomar el caso de Galileo Galilei con su postura heliocéntrica y su desafiante frase impuesta por la tradición oral de los intelectuales del Renacimiento *epur si mouve*, que constituyen un pronunciamiento crítico en contra de los postulados cristianos de la época, en la misma línea se encuentran: la reforma protestante, los movimientos socialistas en los sesenta, hasta la misma iluminación y su racionalización,

que como movimientos críticos no tienen un origen en el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt, por esta razón cuando se haga mención a la teoría crítica en este documento se tendrá que asumir a que se hace referencia al pensamiento crítico del movimiento de 1937 en Alemania (Kritische Theorie) y a sus posteriores generaciones.

Desde el análisis que Dubiel (2000) hace al movimiento del pensamiento crítico distingue tres generaciones, aunque es de reconocer que en esta clasificación omite a los críticos *hipermodernos* como Zizek (2001) en el concepto de *lo real* y Sousa (2010) con el término *decolonización*. La primera generación constituye una crítica a la razón encabezada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, cuyas ideas fueron desarrolladas durante la segunda guerra mundial. La segunda generación está representada por Habermas (1999) con la teoría de la acción comunicativa cuyo auge inicia en la década de los sesenta hasta nuestros días, así mismo, son representantes de esta generación Claus Offe (1992), Arkadij Gurland (1981), Oskar Negt (2003) y Albrecht Wellmer (2004) la tercera generación se aboca a responder a los problemas del mundo global moderno y está representada por Touraine (1997), Giddens (1999) y Helmut Dubiel (1993).

Estas generaciones trabajaron con líneas de conocimiento específicas que responden a procesos históricos, sociales, culturales e *identitarios*. En el caso de la primera generación Ritzer (1994) propone los siguientes tópicos de la crítica formulada al pensamiento crítico correspondiente a esta generación: 1) Crítica al positivismo desde el análisis a la absolutización de los hechos sociales, 2) Crítica al Marxismo desde dogma planteado por la socialdemocracia, su anacrónica idea de un proletariado revolucionario y el avance de la razón en la modernidad, 3) Crítica a la sociología burguesa y su reduccionismo de lo humano a variables sociales, 4) Crítica a la sociedad moderna desde la cultura como núcleo generador de la dominación, su racionalidad formal (Weber, 1979) y el pensamiento tecnocrático, 5) Crítica a la cultura de las masas desde la producción uniformizada, los bienes estandarizados y la cultura transformada en una mercancía como efecto apaciguador y perverso.

De la segunda generación este apartado tiene un énfasis en Habermas, en razón de que su obra en la opinión de Giroux (2011) y Zemelman (2002) se vincula con problemas pedagógicos, educativos y una visión comunicativa de la resistencia. Habermas (1999) hace un cuestionamiento a la visión pesimista de los teóricos de Frankfurt de la primera generación, la respuesta a las condiciones sociales solo se limitaban a que la razón ilustrada en su afán de controlar a la naturaleza permitió a las personas ampliar su pensamiento a costa de la pérdida de la autonomía, imaginación, independencia y juicio, la iluminación resultó ser un proceso de *desahumanización* que amenaza lo que debería promover.

En este orden de ideas el proyecto de la modernidad entra en una *sinrazón*, debido a que el pensamiento ilustrado está orillando al hombre a vivir en un mundo de cosas, deshumanizado y hundido en la barbarie. Opuesto a estas ideas para Habermas el proyecto de la modernidad es inacabado, pues conserva valores que permiten la emancipación, democracia y libertad. El autor desde la reconstrucción de la categoría *materialismo histórico* hace una crítica a los supuestos Marxistas entre el *trabajo* y sus relaciones proponiendo al ser humano como un ser genérico, creativo y sensual, que ejerce a través de esta actividad, *una acción racional intencional* y por otro lado una interacción desde la *acción comunicativa*.

Desde este orden de ideas, el trabajo como actividad es concebido por Marx como una acción intencionada que busca un interés calculado, pero al ser una actividad que se comparte tiende a coordinarse a razones particulares que permiten a los individuos acordar y lograr la comprensión de sus acciones, mientras que la acción racional intencional busca metas, la acción comunicativa busca alcanzar la comprensión comunicativa, en otras palabras, el trabajo tiene como meta la producción de bienes y servicios que benefician a un conjunto de condiciones e intereses, no solo como aparato ideológico sino como un productor de diálogos que significan esta acción.

Para Marx es necesario liberar al individuo de la sociedad capitalista e instalarlo en una sociedad comunista, en comparación, Habermas (1999) hace referencia a que es

necesario superar las barreras que impiden la comunicación libre. En el marxismo el trabajo *preconfigura* al hombre, para la acción comunicativa existen elementos en la sociedad que no distorsionan la comunicación y que es necesario identificarlos y aprovecharlos, al contrario, para Habermas es necesario construir una sociedad racional que supere las barreras de comunicación en las que se puedan expresar y defender las ideas libre y abiertamente.

La tercera generación del pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt se abocó al análisis de la caída del régimen socialista y los problemas contemporáneos de la globalidad, el capitalismo y el neoconservadurismo manifestado en el adelgazamiento del estado benefactor y el debilitamiento de los estados nacionales. Estas condiciones estructurales permitieron la manifestación de fenómenos sociales, migratorios y ecológicos que ocasionaron una nueva pobreza en el mundo asociada a la pérdida de derechos civiles, garantías individuales y derechos humanos, nuevos patrones educativos, el crecimiento de las telecomunicaciones y nuevas prácticas democráticas.

El *desdibujamiento* del estado benefactor trajo consigo la descentralización de la política, la cultura y la democracia, nuevas formas de política no convencional aparecen en escena con iniciativas ciudadanas, agrupaciones que dirigen movimientos por los derechos civiles, ecológicos y políticos. La apertura del estado a la iniciativa privada da cabida a procesos para democratizar y diversificar las instituciones sociales, religiosas y culturales; nuevas formas de agrupaciones civiles reclaman su derecho a ser reconocidas y respetadas, la era de las tribus urbanas había llegado a un mundo en que los grandes mitos de la sociedad estaban muertos o en fase terminal.

Los nuevos espacios dirigen al pensamiento crítico a teorizar la posibilidad de ampliar la democracia a niveles radicales y vastos en la familia, los sistemas de producción social, cultural y las nuevas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, la pareja y el poder. Aparecen las nuevas grandes líneas de investigación basadas en autores como Arendt (2006) con su concepto *republicanismo*, la nueva conformación de la sociedad civil

en Arato y Cohen (2002) y Rodel (1997), el *retorno del sujeto* en Touraine (1997), las relaciones de asociación en Offe (1992), la *modernización reflexiva* en Beck (2001), la tercera vía de Giddens (1999), la *democracia radical* en Dubiel (1993), Laclau (1987) y Mouffe (1999) y la *racionalización del mundo* en Habermas (1999).

Este breve recorrido por el pensamiento crítico permite asumir dos posturas: 1) por un lado el tipo de pensamiento que se tomó como referente en la investigación y 2) la utilidad que tuvo este pensamiento para la construcción de conocimiento en la investigación propuesta. Asumir una postura crítica en un mundo *hipermoderno* implica una búsqueda por aparatos y dispositivos que permitan establecer equilibrios en el ejercicio del poder, la democracia y el aprovechamiento de los espacios de *lo real*, atribuidos por los colectivos para innovar y establecer partido en el uso de un poder adversarial que permita contrarrestar los desequilibrios hegemónicos en las instituciones educativas.

El problema de estudio

La recuperación de *rectoría del estado* en educación una cuestión de poder, contradicción y dignidad

Poder

El sistema educativo mexicano se distingue por compartir históricamente la operación y administración de los servicios educativos entre: los gobiernos locales, federales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al respecto de la mediación sindical. Sillas (2013) hace la siguiente reflexión: “De esta forma se puede deducir que, desde la perspectiva del docente sindicalizado, los derechos y las prerrogativas, intervenir en el cumplimiento o incluso la omisión de sus obligaciones se ven como un favor de parte del sindicato...” (p. 171). Históricamente el estado cede la administración de los servicios educativos al sindicato; el autor concluye: “Sin pretender caer en la sospecha fácil, puede

originar (y de hecho ha originado) que cuando llega un problema es desactivado, fácilmente, por la intermediación sindical” (p. 172)

En la opinión de los teóricos que analizan el currículo y sus reformas en la última década Torres y Serrano (2007), Fullan y Hargreaves (2001) entre otros, esta condición se ha distorsionado con los sexenios y ha pasado de un mecanismo de conveniencia administrativa a un coto de poder que controla la fuerza política de más de un millón de agremiados, sus cuotas sindicales y el presupuesto en gasto público asignado a la educación.

En el inicio del sexenio del presidente de México actual, se impulsaron reformas estructurales y constitucionales en materia educativa (artículos 3 y 73). Sin embargo las alianzas entre las fuerzas políticas como: “El Pacto por México” y la movilización de la maquinaria mediática a través del comunicado “A los maestros de México” difundido en los principales diarios del país (9 enero de 2013), por parte del gobierno federal dieron a conocer el leviatán que durante décadas se gestó en las esferas de la administración pública, un monstruo de proporciones incontenibles que impedía “Mover a México”.

Esto se confirma el 27 febrero 2013 por el titular de la Procuraduría de la República (Jesús Murillo Karam) con el anuncio de la detención de la lideresa vitalicia del SNTE la profesora Elva Esther Gordillo. Murillo, en conferencia de prensa informa a los medios de comunicación a nivel nacional la captura de la lideresa del SNTE en el aeropuerto de Toluca por parte de agentes del Sistema de Administración Tributaria (SAT), personal de la zona militar y agentes federales de la PGR, acusada del desvío de cuotas sindicales y lavado de dinero por un monto de dos mil millones de pesos, entre otras actividades pagadas con dinero de procedencia ilícita como la compra de artículos de lujo, propiedades en los Estados Unidos, cirugías y el pago de una aeronave tipo jet entre el 2009 y 2012¹⁰.

¹⁰ Fuente: Diario La Jornada, disponible en : <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>

Contradicción

La Reforma Educativa fue propuesta en el 2012 a partir de la modificación los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; con el fin de garantizar la calidad de la educación desde el nivel básico hasta el nivel medio-superior por medio de evaluaciones que se realizarían a los profesores y supervisores que busquen un puesto y que deseen conservarlo si es que ya lo tienen.

Los objetivos que busca cumplir esta reforma son:

- Aumentar la calidad de la educación básica, reflejándose esto en los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA.
- Aumentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior.
- Recuperar la rectoría del Estado Mexicano en el sistema educativo nacional.

Para lograr el objetivo primordial de la calidad de la educación en esta reforma se planteó la creación de un Sistema de Servicio Profesional Docente con la finalidad de realizar concursos de ingreso para docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior.

Se busca que existan criterios para determinar la promoción y que el sistema de reconocimientos en base al mérito y a la preparación de cada maestro ya que el esquema actual es manejado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual determina plazas, salarios y cargos.

En su análisis¹¹, Sillas (2013) hace referencia de la necesidad del estado por recuperar la rectoría en la operación del sistema educativo desde una perspectiva de gobernanza (sistemas de información y gestión, consejos de participación en los niveles de gobierno y la sociedad), es decir la pretensión es quitar las retribuciones otorgadas a los

¹¹*La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias* en la compilación de artículos **Análisis Plural**, segundo semestre del 2013, publicado por el ITESO de occidente, 2013, pp. 169- 178.

docentes (plazas sin examen, carrera magisterial, promoción por escalafón) para ceder el control de las escuelas y de lo que ocurre en ellas a la sociedad, sin que asuma (estado) la responsabilidad de la educación pública y de lo que ella representa de manera histórica, se quiere influenciar el control bajo una estructura más democrática y participativa sin quitar de la mira el adelgazamiento del estado.

Esto trae a cuenta el eje central de la reforma educativa (2013) constituida por la Ley de Servicio Profesional Docente (LSPD), en opinión de los docentes, ésta violenta los derechos históricos del trabajador al servicio del estado, obtenidos en las llamadas *conquistas sindicales* (paradójico). Estas dádivas son cedidas históricamente por el órgano que la cuestiona, deja un ambiente que disloca el componente curricular, pedagógico y didáctico de una mal llamada reforma educativa dejando claros vestigios de una reforma de carácter laboral.

Para finalizar, sí uno de los objetivos generales de la reforma educativa (2013) era la recuperación de la rectoría del estado en materia educativa, análisis posteriores cuestionan la capacidad de los administradores del estado Mexicano para regir a sus instituciones conforme al bien superior de la nación:

...existe una enorme coincidencia entre lo señalado en la “reforma”, sus leyes secundarias y las recomendaciones de dos organismos públicos de diferente tamaño y orientación: por un lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del documento llamado Acuerdo de cooperación México–OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas y, por el otro, la asociación Mexicanos Primero con su documento denominado Ahora es cuando. Metas 2012–2024.5 La afinidad de las leyes secundarias con estos documentos ha generado suspicacias acerca del nivel de independencia que tienen las autoridades educativas mexicanas para determinar sus políticas públicas. (Sillas, 2013, p.177)

Este tipo de coincidencias han contribuido a un debate álgido que ha ido difuminando, en la opinión pública y de intelectuales, las bondades de una supuesta

reforma educativa que al parecer gesta ideas relacionadas con el lucro y separar poco a poco la relación obrero patronal entre el estado y el magisterio. Amplios sectores de la sociedad han interpretado estos procesos institucionales como intentos de privatización que pretenden fracturar la fuerza política, que de cierta manera se esconde en el ideario *escuela pública* (SNTE) para endeudarse con los bonos educativos y las escuelas al cien, con la finalidad de cuestionar la capacidad de maestros y autoridades educativas (directores, supervisores) para mejorar la calidad de los servicios educativos.

Dignidad

En relación a la opinión de los docentes sobre la reforma educativa (2013) se realizó una búsqueda exploratoria con fines referenciales empleando el metabuscador google academycs. Tomando como criterio la cantidad de consultas en los resultados, de este ejercicio se deriva el siguiente listado:

- Los cambios a los artículos 3 y 73 de la constitución política no fueron sometidos a consulta pública, carecen de legitimidad.
- Se pierde la gratuidad de la educación.
- La reforma no es educativa sino laboral.
- Carece de sustento pedagógico.
- El docente pierde estabilidad laboral.
- Responde a compromisos de México con la OCDE.
- Se basa en el castigo, se pierden y se renuncian a derechos laborales.
- Tiene tintes privatizadores al aumentar la autonomía de gestión a las escuelas.
- Usa a la evaluación para sancionar no para mejorar.
- Culpa a los docentes del bajo nivel educativo.
- No toma en cuenta la diversidad cultural, étnica y socio económico del país.

Respecto al tema González Fernández (2013) en el boletín electrónico IISUE-UNAM¹²(1157) pregunta a los expertos Hugo Casanova, Mario Rueda y Ángel Díaz-Barriga sobre los procesos de reforma educativa, evaluación docente y otros temas recuperando las siguientes opiniones:

- Casanova: “La voz empresarial tiene mayor presencia que las voces de los maestros”. “Me parece indispensable e inaplazable que en la propuesta educativa se otorgue un espacio real a las voces que no coinciden de manera necesaria con las del grupo hegemónico. En este sentido, uno de los problemas fundamentales de la reforma es que no se han generado los consensos necesarios. Escuchar a los otros e incluir sus planteamientos permitirá que las propuestas puedan aspirar a una mayor legitimidad”.
- Díaz Barriga: “La muestra más clara del cariz político de la evaluación es lo que pasó dos días antes y un día después de las elecciones: el gobierno calmó las aguas políticas con la suspensión indefinida, solo para volver a agitar el avispero una vez concluidas las elecciones”.
- Rueda: “Por otro lado, las acciones que tú diseñes tienen que responder al contexto. No es lo mismo evaluar un conjunto pequeño de maestros que un millón 400 mil. Y esta enorme cantidad, además, está distribuida en un territorio muy amplio, algunas escuelas todavía tienen muchas dificultades de acceso”.

De este recuento de opiniones es necesario recuperar el punto de vista de los legisladores¹³, en el sentido de que estos llevaron a cabo la revisión y aprobación de los cambios a los artículos 3, 73 y leyes secundarias:

¹² Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>

¹³ Recursos electrónico disponible en: <http://www.adnpolitico.com/gobierno/2013/05/04/maestros-no-cesaran-protestas-hasta-abrogar-la-reforma>

- Silvano Aureoles (coordinador de la bancada PRD): “Por eso, nosotros reiteramos el llamado a la cordura, a la civilidad, a que se sienten al diálogo”.
- Victor Reymundo Nájera (PRD): “El gobierno federal, mediante el Pacto por México, empezó al revés: primero mandó la reforma educativa a los legisladores para que la aprobaran y posteriormente llamó a los profesores a dialogar, lo cual fue un método amañado para restarle fuerza a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de Educación, que sólo defiende conquistas laborales que ganó durante muchos años”
- Luis Alberto Villarreal (coordinador de la cámara baja PAN): “Debe castigarse con todo el peso de la ley y todos los delitos que se hayan configurado de acuerdo a las conductas que realizaron”
- Manlio Fabio Beltrones (coordinador del PRI): “Debemos continuar con las reformas y es por eso que hemos reiterado la invitación que ya hicimos a las maestras, a los maestros, a los líderes gremiales, a que acudan a la Cámara de Diputados para que conversemos sobre sus preocupaciones, al respecto de la ley reglamentaria que habremos de hacer del artículo tercero constitucional”

Derivado del análisis presentado a las condiciones sobre la Política sustentada en la recuperación de la rectoría del estado se puede afirmar que una tendencia de la Política Educativa, dirigida, a la Educación Básica en México es la reglamentación e incorporación de colectividades como dispositivos institucionales con la finalidad de profesionalizar las prácticas de enseñanza. Desde un análisis semántico de la narrativa experiencial de los docentes que reconstruyen el discurso político en lo político: **¿Cómo los significados compartidos en colectivos docentes contribuyen a entender las dimensiones del espacio y tiempo intersticial que intervienen en la concreción de la política educativa para la refundación de un nuevo espacio cultural que promueva una alternativa para el desarrollo profesional?**

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación son organizadas en tres dimensiones de análisis:

1. Desde la Política Educativa para lo político en la colectividad.

¿Cuál es el papel de lo político en la política educativa al identificar los componentes contraculturales de los colectivos docentes?

2. En la acción consciente de dignificación que busca espacios para el desarrollo de la práctica docente.

¿Cómo son las dimensiones del espacio intersticial que intervienen en la concreción de la Política Educativa desde el análisis del relato testimonial en su refundación?

3. Desde la búsqueda del intersticio, el espacio de holgura en la vida institucional que permita abonar la construcción de un campo cultural coherente con el desarrollo.

¿Cómo son los significados en el relato testimonial de acompañamiento para documentar la refundación de colectividades de interés, práctica o aprendizaje?

Propósitos de la investigación

- Describir el papel de lo político a través de un análisis de la experiencia institucional en la implementación de la política educativa a centros escolares para identificar los componentes contraculturales de los colectivos docentes.

- Caracterizar las dimensiones del espacio intersticial que intervienen en la concreción de la Política Educativa empleando el análisis del relato testimonial en su refundación.
- Analizar los significados en relatos testimoniales de prácticas de acompañamiento para documentar la refundación del espacio y tiempo de colectivos organizados como una comunidad de interés, práctica o aprendizaje.
- Proponer un marco de entendimiento teórico sobre el papel de lo político en colectivos docentes para el aprovechamiento de las prácticas contraculturales que promueven el desarrollo profesional.

Supuestos

Los supuestos de esta investigación, se constituyen de la siguiente forma:

- Los significados compartidos en colectivos docentes contribuyen a entender las dimensiones del espacio y tiempo intersticial que intervienen en la concreción de la política educativa al ser construcciones culturales que orientan las prácticas docentes con ello lograrían refundar un nuevo espacio cultural como alternativa para el desarrollo educativo.
- El desarrollo del pensamiento dialógico en los docentes constituye una dimensión holística en el acompañamiento (Bolívar en Segovia, 2004) a colectividades; esta se desarrolla en ambientes de medición y reflexión con los otros. Las comunidades de interés, aprendizaje o práctica son los ambientes que permiten problematizar y conciliar la teoría con la práctica, fortalecer el desarrollo intelectual de los docentes y la autonomía de los centros escolares.
- Lo político configura valores contraculturales en los colectivos docentes que permiten conocer espacios de acción docente inéditos al margen de la norma y las

condiciones institucionales promovidas por ella permiten la existencia de condiciones más coherentes con el desarrollo profesional.

- La política educativa actual a través de los dispositivos propuestos (ruta de mejora y el servicio profesional docente) establece una disyunción (ruptura) entre la idoneidad (evaluación del desempeño) y la mejora de la práctica educativa desde las acciones del CTE

Conclusiones del capítulo. *Momentum*: Hacia un *hábitus* más coherente con el desarrollo profesional

Como primera conclusión: El sentido de este capítulo se constituye por una búsqueda hacia una perspectiva amplia sobre el desarrollo profesional. Si bien la profesionalización es el tema central de la política educativa en América latina (Torres y Serrano, 2007), este tema sigue siendo el preámbulo para el estado de la discusión sobre: ¿cómo estas políticas educativas son consumidas y consumadas en los centros escolares?

El docente en su imposibilidad de verse reflejado en una cultura institucional prefabricada por terceros y agentes desconocidos, es víctima de un consumo irracional de reformas, enfoques metodológicos y materiales educativos. Este fenómeno apunta al CTE como un dispositivo de legitimación, es natural que en este tipo de colectivos se manifiesten pronunciamientos de resistencia: la burla, omisión y simulación en el docente, constituyen conductas y actitudes desafiantes sobre un sistema sustentado en la violencia y la posibilidad de ser cómodo y condescendiente con la mediocridad.

El docente pese a su estatus de consumidor de reformas: reconoce y denuncia en el secreto (Maffesoli, 2004) las condiciones artificiosas de profesionalización (Torres y Serrano, 2007) planteadas sobre la conquista y seducción, en realidad se constituyen en la práctica como caminos muy accidentados para solventar los complejos problemas institucionales que devienen de la realidad contextual hacia las prácticas docentes.

La finalidad de este capítulo es establecer un posible marco de entendimiento sobre la problematización de estas condiciones, considerando la noción de movimiento (primer planteamiento), el papel central del docente en la transformación de las condiciones y el potencial político del acompañamiento para identificar la holgura necesaria que permita transitar de una perspectiva neoliberal, del consumidor irracional, a la ecología de la colectividad con la capacidad de asumir la gobernanza de las prácticas de enseñanza.

Esta prospectiva conlleva un trayecto complejo entre la normatividad, la intelectualidad docente y el potencial colectivo de las instituciones. Es de reconocer que es viable desde la perspectiva de Wenger y J. Lane con su aportación al aprendizaje *in situ* y Nonaka y Takeuchi (2010) con los procesos psicosociales abstracto-concreto-abstracto, el estado del arte sobre colectividades, la obra de los críticos de la pedagogía de la liberación y los postmarxistas de la escuela francesa con su aporte a la democracia radical como la *piedra roseta* en este planteamiento general.

El capítulo dos toma como referente los procesos en que se concreta la política educativa al interior de los colectivos docentes desde el tratamiento metodológico del estudio de caso; los significados denuncian, en la noción de la semántica de sus participantes, mecanismos que reducen a las colectividades al consumo y legitimación de una Reforma Educativa polisémica: definida por los diseñadores y significada por los docentes en sentidos diferentes.

El planteamiento anterior permite dar cuenta de una *permeabilidad* como dispositivo de concreción, dando origen a distorsiones, conforme se filtra a las colectividades. Al parecer este líquido turbio, diluido, irreconocible y corrosivo (miedo) es un campo de cultivo para mecanismos *extremófilos* y *adversariales* que encuentra su lugar en los espacios de posibilidad que brinda la dinámica cultural al interior de las escuelas.

Capítulo 2

El estudio de caso y la investigación *con el profesorado*

Pero una vez más la mosca había terminado su laboriosa tarea y al jefe casi le faltó tiempo para recargar la pluma, y descargar otra vez la gota oscura de lleno sobre el recién aseado cuerpo. ¿Qué pasaría esta vez? Siguió un doloroso instante de incertidumbre. Pero ¡atención!, las patitas delanteras volvían a moverse; el jefe sintió una oleada de alivio. Se inclinó sobre la mosca y le dijo con ternura: «Ah, astuta cabroncita». Incluso se le ocurrió la brillante idea de soplar sobre ella para ayudarla en el proceso de secado. Pero a pesar de todo, ahora había algo de tímido y débil en sus esfuerzos, y el jefe decidió que ésta tendría que ser la última vez, mientras hundía la pluma hasta lo más profundo del tintero. Lo fue. La última gota cayó en el empapado secante y la extenuada mosca quedó tendida en ella y no se movió. Las patas traseras estaban pegadas al cuerpo; las delanteras no se veían. -Vamos -dijo el jefe-. ¡Espabila! -Y la removió con la pluma, pero en vano. No pasó nada, ni pasaría. La mosca estaba muerta.

Katherine Mansfield, 1922, fragmento del cuento corto “La mosca”

Adquirir una perspectiva metodológica para el estudio de caso compromete a la investigación a explorar los terrenos de la singularidad: lo exclusivo, la particularidad y la peculiaridad densa, ésta pareciera ser una superflua moda *chic*, una tendencia momentánea, más este aspecto forma parte de la herencia epistemológica de Geertz (1973) en su concepto “descripción densa” que propone el concepto de cultura desde una perspectiva semiótica donde el hombre está inserto en tramas de significación que el mismo teje, por lo tanto la cultura no debe ser concebida como una ciencia experimental en busca de leyes sino más bien una ciencia interpretativa que busca significaciones. Es por esta razón que la perspectiva metodológica desarrollada en esta investigación emplea las acciones de los actores sociales para documentar sus significaciones.

Para Habermas (1987) la acción-significación es vista como: “suplantación de valores formales impuestos”, esta perspectiva orienta a la construcción y reconstrucción de las identidades, misma que en un enfoque narrativo es coherente con la postura de Geertz sobre la conducta-cultura-significación en el sentido de que la acción que emprenden los

actores sociales permite los procesos para establecer las relaciones con su contexto y las personas. En esencia estos teóricos de la escuela sajona han desarrollado una tendencia a ver a la investigación social en una postura metodológica donde el estudio de casos centra sus esfuerzos en documentar la compleja trama narrativa de una historia que se está dando en la acción al interior de la dinámica en un contexto determinado.

Las obras de Katherine Mansfield son un ejemplo de *singularidad densa*, esta escritora de cuentos cortos emplea una técnica narrativa que Simons (2011) define como “arquetipo perfecto del estudio de caso”. Este se constituye en la narrativa de la historia que se cuenta. El posicionamiento metodológico de la autora propone a la historia como el punto medular para construir, dirigir y comunicar la investigación con estudio de caso, es decir: “la historia es una metáfora integradora del proceso de estudio de caso... y de la subyacente estructura narrativa” (p. 14); para Simons (2011) todo actor social tiene una historia que contar y el estudio de caso constituye el dispositivo en la investigación social para sistematizar, ordenar y presentar la compleja trama en la que actores y roles interactúan con fenómenos culturales, ontológicos y sociales, que: “documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto.” (p. 15).

La investigación con estudio de caso es una metodología que demanda la trama histórica de los actores, sugiere una compleja red de factores y actores interconectados con discursos y elementos contextuales que van entresacando valores y significados culturales asociados con la identidad, *intersubjetividad* e *intrasubjetividad*. Esta noción permite contemplar lo emergente de estos fenómenos donde la cotidianeidad del colectivo docente se enmarca en un espacio que facilita el cautiverio de sus participantes, el conocimiento de los procesos vinculados con la oferta de profesionalización, las condiciones de incertidumbre y el cuestionamiento social sobre la función docente.

Este estudio de caso toma como escenario narrativo el diplomado “Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en San Luis Potosí” una oferta de profesionalización ofrecida por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

unidad 241 de la ciudad de San Luis Potosí, curso realizado en un periodo de seis meses de sesiones presenciales complementadas con actividades de aprendizaje empleando un recurso web 2.0 *Learning management system* (LMS) con la herramienta Moodle.

Este escenario permitió ver las relaciones socio-históricas entre fenómenos socioculturales en los que convergen la política educativa, los dispositivos institucionales y los actores educativos. El sentir docente y la vulnerabilidad de una profesión de estado, se ve así misma reducida y coaccionada por condiciones paradójicamente toleradas en las instituciones. Estas omisiones resuenan en la evidente claridad del proyecto educativo para un tipo de nación cuyo *outsourcing* impuesto por una cultura dominante se ve cuestionado por una colectividad docente pujante en sus cuestionamientos, en busca de nuevos intersticios de posibilidad entre lo institucional y lo instituyente.

Lo marginal es visto como recurso para encontrar nuevos horizontes de posibilidad a la práctica docente. Esta propuesta es el insumo que se emplea en el planteamiento del caso en el uso metodológico de este capítulo mediante la interrogante ¿cómo el espacio del diplomado¹⁴ provee de los escenarios para documentar la compleja trama, su densidad y fenómenos que se vinculan con el espacio?

Este capítulo se desarrolla con la finalidad de exponer el método y el uso metodológico al objeto de estudio, se apertura con una breve revisión a los conceptos *sobre/con* (en alusión a la mirada en la que se documentan las prácticas) propuestos por Imbernón (2012) en relación a la dimensión y el horizonte que puede tomar una investigación donde el profesorado y sus prácticas contribuyen en la constitución del objeto de estudio. El autor hace una invitación al investigador social interesado en las prácticas docentes a tomar postura desde la óptica de estos conceptos a nivel de categorías epistémicas que permitan asumir la dimensión de la postura en la investigación (una mirada de adentro o desde afuera Foucault, 2008).

¹⁴ Diplomado: Asesoría pedagógica para la calidad de la educación básica ofertado por UPN-SLP, 241.

La segunda parte presenta una revisión sobre el método: “investigación con estudio de caso”. Desde la tradición sajona se toman como referentes a los autores: Stake (1999), Simons (2011) y como los representantes que establecen las bases para comprender metodológicamente al caso. Esta tradición parte de un modelo para la evaluación educativa que denomina *evaluación comprensiva (Responsive evaluation)*. La principal crítica que se podría hacer a esta tradición se centra en su herencia estructuralista, más la aportación de autores como Simons (2011) y Yin (2004) permiten hacer un viraje metodológico hacia la *densidad*, lo *multidimensional* y la narrativa historiográfica como complementos en esta modalidad de investigación que procuran enriquecer su tratamiento hacia genuinos estudios cualitativos.

Por otra parte, se encuentra la escuela europea representada por los franceses y españoles. Esta tradición retoma a los pioneros de la psicología contemporánea francesa Ribot, Janet y Binet, como lo refiere Salas (2010) al documentar sus antecedentes. Sos Peña (1993) concluye que la psicología francesa, pese a ser influenciada por la inglesa y alemana evidenció rasgos diferenciales, constituyéndose a partir de la filosofía sensualista como mecanicista y de la psicopatología.

Esta comprensión del caso desde una postura más clínica con fines diagnósticos enfocados a la psicología de los eventos (el caso en Itard, 1800) influye en autores como Hamel, Dufour y Fortin, (1993); Forni, Freytes y Quaranta, (2008). El estudio de caso toma en LePlay recuperado en Eisenhardt (1989) la discusión sobre los límites en el estudio de la *totalidad* en sociedad. Es necesario partir de sus componentes fundamentales. LePlay emplea a la familia, sus integrantes y espacios sin pasar por alto la tradición europea.

El tercer apartado sobre la adopción metodológica (el uso del método) presenta la articulación entre objeto de estudio y metodología, con la finalidad de abonar a la congruencia epistémica en el diseño de la investigación. Se presenta un cuarto apartado que explica el proceso de recuperación del dato, técnicas, instrumentos y procesamiento, se

discute el referente sobre la investigación social clásica desde la triangulación de datos que va dando respuesta a las preguntas de investigación sobre los hallazgos.

Metodología y el uso del método

Imbernón (2012), establece dos posibles rutas en consideración al papel que puede adquirir el profesorado en una investigación:

La investigación “sobre” nos ha proporcionado aspectos tan importantes en la formación como pueden ser los estudios sobre los modelos de formación, fracaso escolar, principios educativos, aspectos de desprofesionalización, profesorado novel, aplicación del conocimiento didáctico del contenido, del conocimiento experto, etc. La investigación “con”, ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (p.3).

Desde esta postura el estudio adquiere ambas modalidades, pues el interés, son los significados constituidos en colectivo por los docentes en condiciones que les permitan redescubrir, en los espacios no explorados, aspectos cotidianos relacionados con el desarrollo de prácticas de enseñanza, formación y profesionalización para develar el potencial innovador que pueden gestar estos espacios.

Desde esta reflexión, la investigación parte “sobre” la colectividad para que “con” este escenario facilite la construcción de una lógica basada en la recursividad organizacional de los eventos y sus participantes, la transformación y los procesos de reivindicación cultural de los sujetos al participar en el diseño de modelos o rutas para la constitución (cultivo) de nuevas formas de colaboración en colectividad (contracultura), fundamentados en la praxis.

Desde la idea de Imbernón (2012) de la investigación “sobre” y “con” permite estructurar la reflexividad que delimita procesos y cuestiona la racionalidad institucional

con la manifestación de contra-conductas o transformaciones de las prácticas por la acción reflexiva de sus participantes: “es importante destacar que en la investigación con el profesorado se pretende, que pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, a ser capaz de lenguaje y acción” (p.7).

La perspectiva desde el caso en esta investigación, implica conocer en los docentes de una colectividad (los reducidos) condiciones de entendimiento sobre principios dialógicos (Morin, 1994) necesarios para entender los procesos en que son constituidos los imaginarios y las identidades que permiten la transformación desde los significados consensuados en colectivo, Schutter (1986) refiere que: “conjuntamente con los marginados generar conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea de las transformaciones para lograr el desarrollo integral” (p.172). La marginación es una dimensión que aporta a la reflexión y la concientización de las prácticas.

El posicionamiento dialógico en los participantes es visto desde McLaren (2012) como un camino a seguir que permite el empoderamiento, una pedagogía crítica revolucionaria que busca un espacio de actuación en las condiciones contextuales, como cómplice y pretexto de autonomía. Para desarrollar esta perspectiva es necesario una recuperación semántica en el ser dialógico y ver en las dualidades y contradicciones a los docentes como sujetos que se constituyen en ambivalencias, entre el sujeto institucional y su contraparte que se va instituyendo, en la racionalización de las prácticas y sus manifestaciones alternativas, en los escenarios de violencia, instituidos en la recuperación de la rectoría del estado y las prácticas que intentan dignificarlas. Estos significados se encuentran presentes en los cambios no en las reproducciones como lo refiere Schutter, (1986) y tienen espacio de actuación en la metodología como observables que permiten vigilar los procesos discursivos que llevan al cambio.

Esta base permite ampliar los horizontes de significación sobre la profesionalización docente, en los vestigios de: espacio, huellas y diálogo. El espacio lo constituye la colectividad y el diálogo como perspectiva de autonomía permite a los sujetos asumir la *co-*

creación (Freire, 1973) y las huellas (artefactos¹⁵ de la práctica docente) son los vestigios arqueológicos (Foucault, 2009) que establecen relaciones que interactúan con los sujetos, sus identidades y las posturas que asumen en los diversos contextos.

La postura propone al primer planteamiento (presentado en el apartado de antecedentes) la necesidad de ópticas dinámico-espaciales en la investigación social, los espacios socio-culturales se constituyen como amplios proveedores de huellas (significados) que finalmente establecen cruces sobre las formas en que se concreta la Política Educativa en los centros escolares, por ello esta investigación adquiere el carácter de un estudio de caso sobre las prácticas de acompañamiento, los significados, lo político y los espacios colectivos desde el diplomado “Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en San Luis Potosí” en una población de docentes promedio en el sentido social, económico y cultural.

Tomando como referente la perspectiva de Rivas (2004): “la política educativa, es necesario revisarla desde los parámetros de las prácticas docentes, de forma que se puedan percibir de una forma más clara los proyectos políticos, culturales y sociales, sobre los que se sustentan” (s/p). La política educativa no está constituida por una base firme de acciones y actuaciones sino sobre procesos estratificados entre el pensamiento pedagógico de una época o momento histórico, las decisiones políticas, las decisiones administrativas y las prácticas pedagógicas según el autor.

Las prácticas no son concepciones espontaneas sino significadas en un campo de batalla ideológico/discursivo, entre la racionalidad, la necesidad y la concientización del colectivo en el desarrollo de una práctica.

¹⁵ Todo aquel instrumento que interactúa con una práctica social y está cargado por los usuarios de un significado cultural, construye vestigios de la identidad, significado y sentido. En el caso de las prácticas docentes se pueden recuperar las planeaciones, actas de CTE, los exámenes, la ruta de mejora, la estrategia global de mejora y los diagnósticos varios.

La metodología es una ruta de intelección que debe tomar de la acción discursiva la delimitación del contexto y los productos *proto-políticos*¹⁶ y *micro-políticos* (Torres y Serrano, 2007; Ávalos 2002) que representan los proyectos humanos. Las prácticas pedagógicas se organizan en criterios tecnificados por la racionalización de la Política Educativa (Rivas, 2004). Los actos se pueden documentar en casos que muestran sus rasgos característicos en la dicotomía, el flujo institucional o la contra-acción, finalmente los mecanismos involucrados en la tecnificación de la acción pedagógica también dan lugar a dudas razonables y vestigios de contra-conductas cargadas de un simbolismo que cohabita en los límites de la marginalidad y el pudor institucional (Foucault en vigilar y castigar).

El compromiso que asume el investigador es documentar y explicar los fenómenos, tomando como criterio esta perspectiva epistémica. El estudio propone profundizar en los escenarios de colectividad desde una perspectiva compleja, una metodología interactiva: investigador (facilitador) y sujetos (actores); los principios propuestos sobre los fundamentos de la *educación popular* (Freire, 1972; Latapí, 2010) se centran en un *ethos* socio-productivo que emplea la *acción comunicativa* (Habermas, 1999) como vehículo de productos de un capital cultural en un proceso de devenir: concreto-abstracto/abstracto-concreto (Hong, 2010), en otras palabras: *repositorios recursivos* en que los actores depositan identidades.

En la analogía clásica de la espiral de la gestión del conocimiento que lleva a un colectivo a explorar de lo implícito a lo tácito (Nonaka y Takeuchi en Hong, 2010) estos espacios constituyen mapas y coordenadas de alteridad, subjetividad y cultura en el que cohabitan el diálogo y discurso donde se estructura, a manera de una huella la espacialidad de lo real.

La colectividad desde otras experiencias de investigación, por ejemplo, las documentadas en Taba, (1957), Freire (1974) Stenhouse (1988), Fierro, Fortul, Rosas

¹⁶Del griego antiguo πρωτο- (proto-), forma combinatoria de πρώτος (prōtos), "primero", en el sentido de primitivo o incipiente; procesos intersubjetivos previos a lo político.

(2008), McKernan (1999), Fullan y Hargreaves (2001), Ávalos (2002), Elliott (2005) van de un modelo racional normativo a la *praxis* y han contribuido al entendimiento de los espacios de encuentro entre docentes al interior de los centros educativos. Estos estratos de la realidad operan en la colectividad, la otredad, en el aprendizaje *in situ* y en la *co-creación* de las prácticas de enseñanza.

Esto no implica que se asuma una postura anárquica sobre la perspectiva epistémica, en la noción de Althusser (1988) los aparatos ideológicos y coercitivos del estado con la interpelación del sujeto están presentes en la constitución ideológica y sus creencias, más el referente teórico no puede tomarse como una mitología monolítica inseparable de la teogonía de los dioses del estructuralismo o el movimiento crítico como polifonía de voces ambas perspectivas permiten establecer el referente teórico base en la postura epistémica y su articulación con el referente metodológico en función de documentar los fenómenos que se manifiestan con el hallazgo.

La colectividad como escenario para comprender otras prácticas culturales

Un estudio de la colectividad requiere de escenarios delimitados en unidades dimensionales. Esta modalidad analítica busca dar sentido al principio de la recursividad organizativa de los contextos como escenarios de posibilidad (Morín, 1994), espacios que aportan a la investigación los procesos de concientización sobre la problemática, su discusión, recursividad y utopía como incentivo para el diseño y aplicación de la misma.

Si bien, el objeto de estudio prácticas de acompañamiento intersticial a colectividades docentes, recupera los conceptos de política, lo político, contracultura, cultivo, dialogicidad y semántica, estos son analizados en los relatos testimoniales (contra-conductas) de la colectividad, co-creación y profesionalidad. En congruencia al objeto de estudio, epistemológicamente se requiere de una plataforma en que la participación y la identificación de una práctica se concrete en la colectividad y la semántica que conforman los discursos para documentar los actos como capital simbólico de los diálogos, por ello, la

perspectiva metodológica del caso se ajustó para documentar la constitución de colectividades en contextos simbólicos en donde el discurso es el insumo para evidenciar las prácticas.

En consideración a los conceptos de recursividad organizacional, dialogicidad, vestigio y colectividad como espacio de identificación (conciencia de clase) es indispensable adoptar un enfoque metodológico que permita visualizar (utopía) una alternativa cultural sobre la necesidad de establecer pares antagónicos (colectivos-institucionalidad) en un sistema *adversarial* sentado en principios democráticos (Mouffe, 1999), es decir, espacios como el Consejo Técnico vistos desde su potencial utópico: un "grupo popular" para el autodescubrimiento en el acompañamiento y cultivo de comunidades de práctica, aprendizaje o interés en centros educativos. Es por esta razón que la metodología de casos constituye una alternativa flexible para sustentar estos principios *emancipatorios* y de búsqueda de la dignidad en sus participantes.

El uso del método. El caso visto como un estudio de la complejidad y la particularidad

Desde la postura de Stake (1999) "Cualquier cosa no puede ser candidato para un caso" "sino cuestiones que merecen su estudio propio" (p. 11). El autor desde su visión de métodos de investigación naturalista propone una alternativa metodológica para conciliar lo holístico, con la etnografía y la fenomenología: una óptica integral para el tratamiento de objetos complejos y sus particularidades, aquí la cuestión es meritoria: ¿Qué fenómenos y sus actores son merecedores de un estudio propio?

Un cuestionamiento que se traslada a un espectro de la singularidad y se corrobora en la definición sintética que el autor aborda en su trabajo sobre los estudios de caso: "El Estudio de casos es un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 12), es claro que

no todo puede ser un caso solo si se responde a variables de singularidad en condiciones únicas.

El estudio de la complejidad y la particularidad se solventa en una metodología que condiciona a la investigación a compenetrar en una heurística de esos elementos, circunstancias o dimensiones en que los actores y sus escenarios revelan esa intimidad escondida tras bambalinas de la cotidianidad. La puesta en escena, como analogía de la singularidad, adentra al investigador en una figura metodológica comprensiva que emplea de insumo (postura de Stake, 1999) a lo común y lo único, como horizontes para delimitar los fenómenos que interactúan con el caso.

El caso puede ser un estudiante, docente o un grupo de ellos, no obstante, lo que hace único a estos actores es la especificidad que se manifiesta en sus prácticas (en plural, atendiendo a la complejidad necesaria), esta afirmación constituye el referente conceptual en esta investigación para conceptualizar la metodología de casos. La siguiente noción conceptualizada por Erickson (1986) en el estudio de caso, define la *complejidad* como procesos involucrados en relaciones y perspectivas en circunstancias ecológicas:

La investigación de campo observacional, participativa e interpretativa, además de su interés central por la mente y por el significado subjetivo, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran. Esto quiere decir que la noción de lo social es fundamental en la investigación de campo. (p. 203)

La ecología radica en el significado, la investigación requerida en el campo del estudio de casos da cuenta de las relaciones entre los sujetos en contextos interactivos, es decir, escenarios sociales que proveen de valor y sentido a los actores. Esta perspectiva la trabaja Peshkin (1978) desde las nociones metodológicas y de validez desde el concepto de *subjetividad situacional*. El autor propone un marco de interacción entre las piezas que se ponen en juego en el estudio de caso: el contexto, las subjetividades y la investigación

como testimonio de las ecologías involucradas en la pluralidad de prácticas que constituyen la unicidad para situar a la investigación en el caso.

Por su parte Simons (2011) define al proceso metodológico en el ámbito de la investigación: “como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (p. 39). Esta idea propone a la metodología de casos desde dos perspectivas: abierta/ecológica y focal.

La principal dificultad que plantean las diversas perspectivas sobre el estudio de caso ubican a este enfoque metodológico en dos esferas básicas (aplicación metodológica), la primera (Focal) es sobre procesos de evaluación que no responden con propiedad a una complejidad tal como lo analiza House y Norris (1993), Simons, (1987) y la segunda (abierta/ecológica), es catalogada como “dominante” en la apreciación de Simons (2011) de los comentarios de Lather, Lincon y Canela, (2004)

La segunda perspectiva está vinculada en opinión de Guba (1981), Simons (1987), Greene (1991), entre otros, como una evolución natural del enfoque metodológico en su paulatino avance de perspectivas cuantitativas a cualitativas asociadas con la investigación social, que no cumple la necesidad de un estiramiento o ampliación de la lógica metodológica, sino en opinión de Simons (2011):

Ésta es la razón, como he dicho en otro lugar (SIMONS, 1980), de que el estudio de caso en el contexto de la evaluación esté lejos de ser un simple “estiramiento” de las tradiciones ideográficas de la ciencia social. Se ha de ver dentro de la compleja trama de las convicciones políticas, metodológicas y epistemológicas que constituyen el campo de la evaluación. (p. 38)

Para esta investigación la metodología del estudio de casos se definió como: el estudio de la complejidad y la particularidad de actores educativos en condiciones institucionales de singularidad. El caso desde esta perspectiva es algo específico, complejo

y en funcionamiento (Stake, 1999) que deriva en Smith (1979) como un objeto más que un proceso, un modelo de complejidad, con límites claros, partes constituyentes, con personalidad, en ocasiones irracional y evidente, se puede concluir con la idea de que los atributos y la delimitación en los casos constituyen dos medidas estándar de tamiz en la verificabilidad y confiabilidad de un caso.

Modelos de casos en la óptica de Stake

Hablar de una tipología (*typos-modelo*) es adentrarse en la naturaleza fenoménica del caso en donde nociones como la unicidad y sus particularidades constituyen un *sistema integrado* que puede o no funcionar bien y que cuenta con una personalidad. La noción de personalidad en la perspectiva de Stake (1999) alude a la perspectiva etnográfica de objetos con límites y partes constituyentes.

Este referente propone dos ópticas entre lo intrínseco y lo instrumental (no en sentido técnico sino como medio o plataforma). En la primera, el investigador no tiene la oportunidad de elegir y el objeto de estudio está dado, lo obliga a seguir una ruta metodológica particular posiblemente desvinculada de otros fenómenos, pues su alcance radica en un interés particular lejano de otros casos.

En la segunda, la necesidad de comprensión general sobre los fenómenos nos hace surcar por la corriente principal de un río que nos puede llevar a múltiples deltas, desembocaduras y riachuelos. En esta situación la finalidad del caso es comprender otra cosa y el caso es empleado como una plataforma para contemplar otros fenómenos y objetos, Stake (1999) lo define como caso instrumental.

Stake (1999) refiere a una tercera clasificación: "...quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no solo a uno...Podemos llamar a este trabajo estudio colectivo de casos..." (p. 17). El autor propone los siguientes momentos en la investigación con estudio de casos:

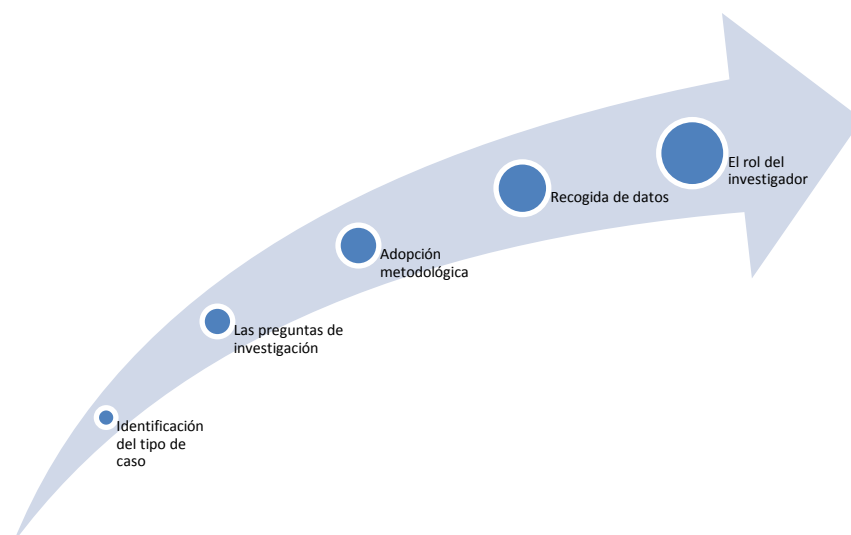


Figura 1. Propuesta metodológica para la investigación con estudio de caso de Stake (1999). Fuente: Elaboración propia.

Sobre esta propuesta metodológica (Stake, 1999) es importante resaltar que la principal aportación al estudio de caso es la tipificación (en relación a sus características e intencionalidades) y la inteligibilidad (al delimitar el estudio de caso en las categorías, complejo y funcionalidad). En coherencia al diseño de la investigación se adoptan estas dos categorías (complejo/funcionamiento) para delimitar el uso del método.

Modelo de caso en la óptica de Simons

Simons (2011) incorpora a su definición de caso conceptos básicos: complejidad, unicidad, contexto real, comprensión exhaustiva y generación de conocimientos; a diferencia de Stake (1999) la autora confiere una finalidad y un centro de atención a la investigación:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p.43)

La intención de Simons (2011) al considerar estos elementos en la adopción conceptual presentada, es proponer como objetivo de estudio de caso a “la particularización profusa de un escenario particular” (p.48) que permita contribuir al conocimiento sobre un tema en términos de subjetividad, generalización y formulación de políticas. La propuesta metodológica de Simons (2011) sobre el estudio de casos se resume en la figura 2:

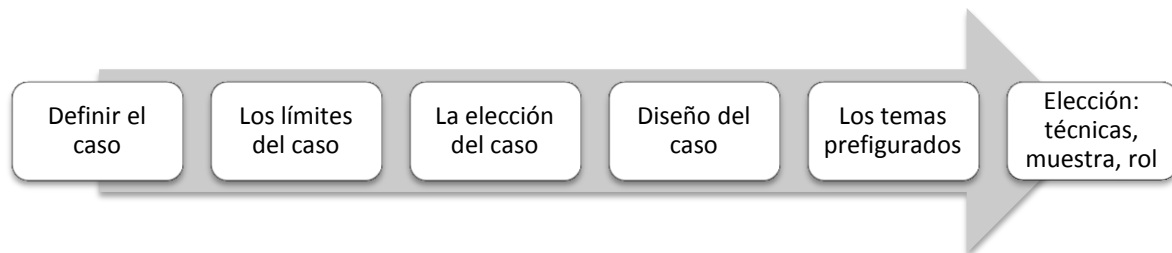


Figura 2. Propuesta metodológica de Simons (2011) para la investigación con estudio de caso. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, Simons (2011) reflexiona sobre el impacto que estas etapas tendrán en la elaboración del informe de investigación, pues implica en principio “reflexionar sobre la mejor forma de comunicar las conclusiones y sobre la posible convergencia del contenido y la imagen” (p. 212), estos modelos pueden variar en tipología: formales (lineales /cronológicos), descriptivos (los datos se muestran más que se explican), dirigidos a conclusiones, interpretativos (tejer una historia) y documentales.

La manera en que se presentan los datos de esta investigación permitió considerar datos descriptivos, interpretativos y documentales definidos en los propósitos de investigación. Para el caso del informe se consideró la propuesta de Simons (2011), el objeto de estudio y las preguntas de investigación planteadas en el apartado de problematización.

El uso del método en función al objeto de estudio y sus preguntas

El planteamiento del problema en el diseño de la investigación está delimitado por cinco componentes básicos: 1) Colectividades docentes como tendencia de profesionalización, 2) El análisis por categorización y triangulación de la narrativa experiencial, 3) Los significados compartidos, 4) Las dimensiones del espacio intersticial y 5) Nuevos espacios culturales para promover el desarrollo profesional de los docentes.

Estos cinco componentes permiten establecer un marco de reflexión para justificar el enfoque metodológico y su uso. En un esfuerzo por sistematizar el aparato metodológico se proponen tres dimensiones o líneas de análisis que permitan generar un vínculo con las preguntas de investigación:

- Lo político de la política educativa para identificar los componentes contraculturales de los colectivos docentes.
- Las dimensiones del espacio intersticial en el relato testimonial.
- La refundación de colectividades de interés, práctica o aprendizaje.

Estas tres líneas, ubican la investigación en una perspectiva comprensiva-explicativa de carácter ideográfico, ya que los propósitos presentados en el apartado de problematización delimitan como objeto de estudio un fenómeno asociado con los significados de *lo político* en colectividad recuperado de la narrativa de acompañamiento que evidencie el espacio intersticial.

En consideración a estos elementos, la investigación se constituyó como un estudio de caso que adquirió una modalidad instrumental. El caso consideró los siguientes elementos conceptuales para definirlo: las prácticas de acompañamiento, cultivo de espacios intersticiales, lo político y desarrollo profesional. Este planteamiento requirió de un diseño metodológico que delimitó la personalidad del objeto (Stake, 1999) que se

constituye en la unicidad, complejidad y la particularización del espacio para delimitar la adopción metodológica en el planteamiento del mismo (Simons, 2011).

Es importante considerar que el diseño de esta investigación partió de una situación crítica que examinó la singularidad de un conjunto de narrativas sobre las experiencias en las prácticas de acompañamiento a colectivos docentes; estas acciones parten de las relaciones dialógicas que se establecen en un contexto de actualización/profesionalización docente que sentó las bases para promover un diagnóstico que facilitó a los participantes conocer la situación de los colectivos docentes para diseñar condiciones exploratorias de acompañamiento desde enfoques metodológicos diversos (comunidades de interés, práctica, aprendizaje).

El estudio de caso en esta investigación se planteó como una unidad diacrónica, alimentada por los diversos momentos en la experiencia de los participantes (acompañantes de colectividades docentes). Esta condición resultó de la trama de relaciones que se nutren con datos y elementos contextuales derivados de los momentos que dieron continuidad al diplomado denominado Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en San Luis Potosí por UPN, unidad 241 de San Luis Potosí, en el que participaron los actores informantes vinculados con actores de acompañamiento (participantes de los CTE).

Los relatos testimoniales utilizados para recolectar información en esta investigación resultó de las prácticas de acompañamiento en un contexto micro estructural en el diplomado y macro estructural por las condiciones de las instituciones educativas de los participantes (condiciones institucionales derivadas de la política educativa y la implementación de reformas educativas para la recuperación de la rectoría del estado)

El concepto “diacrónico” es expresado en esta investigación como un nodo en que la noción tradicional del tiempo no se convierte en una limitante, en puntos críticos de la investigación se aportó datos o fuentes para ir demarcando la realidad, los hallazgos y al objeto de estudio. Este dispositivo metodológico permitió a los participantes constituirse

como actores informantes que delimitaron la población, sus roles y los procesos de triangulación de estos datos en el caso. Las nociones metodológicas puestas a discusión en este apartado constituyen el insumo del modelo metodológico que se presentan en la siguiente figura:

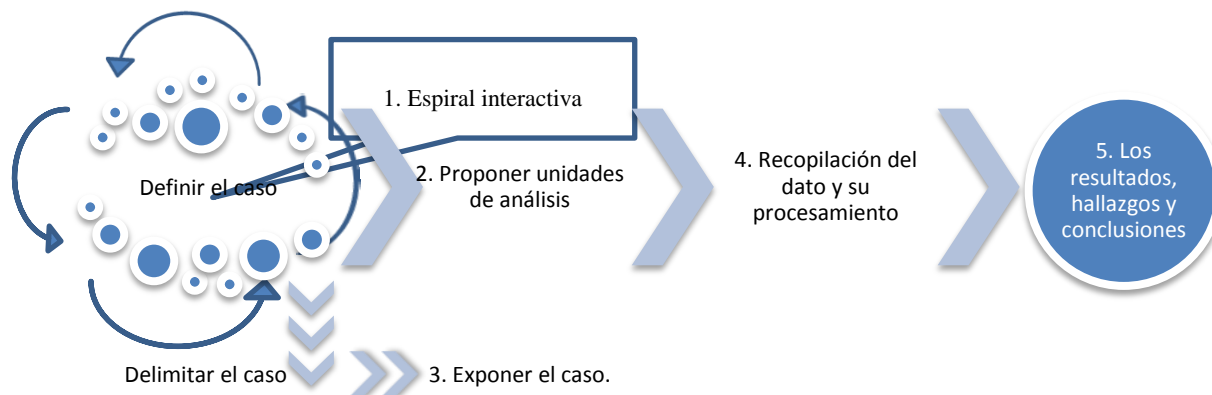


Figura 3. Metodología empleada en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Espiral interactiva: unidades de análisis del caso

El primer momento en la constitución del caso se denominó en esta investigación: “proceso de espiral interactiva”. Esta nomenclatura se estructura en dos conceptos: espiral (Nonaka y Takeuchi, 2010) como un concepto heurístico en la gestión de datos a manera deductiva y en devenir; la segunda noción “interactiva” se toma del proceso de triangulación del dato y delimitación de su personalidad en categorías que permiten ser verificables sobre procesos de discusión entre los informantes.

La espiral constituye un modelo de intelección que tiene la finalidad de dar forma al caso y validez a sus unidades descriptivas. Bajo el proceso de triangulación clásica los hechos y los discursos que lo acompañan se van estructurando en categorías ordinales (estructura consecutiva) que van dando forma a la unidad descriptiva. Estas unidades son

básicamente temáticas que se articulan por un discurso central (el objeto de estudio) y sirvieron para la estructura ¹⁷narrativa en el texto que describe el caso.

En la investigación, las unidades analíticas que estructuran el caso dieron una estructura narrativa centrada en el discurso. Estas unidades¹⁸ permitieron un toque de singularidad, como:

- Un contexto corrosivo. La rectoría del estado a costa de la dignidad docente.
- La búsqueda por lo que tenemos en común.
- La dignificación es el camino.
- Indicios culturales: Espacio, intersticio, significados y el cultivo.
- Un sistema de adversario sobre bases democráticas.

Definir el caso

El caso se definió en diálogo con lo contextual para delimitar y conocer su personalidad, cumpliendo con el propósito de asignarle un nombre en el sentido de definición. El contexto institucional de reforma educativa (2013) desde la perspectiva de Gimeno, Arnaut, Gil, et. al (2013) es percibida por los docentes como un ambiente singular de incertidumbre y violento sobre los roles y la docencia. Este análisis del contexto propone un ambiente que requiere ser explicado desde inercias muy específicas: la rectoría del estado, el papel de los actores, las prácticas de los protagonistas y los poderes en cuestión.

Estas consideraciones (inercias) establecen un escenario que permite el aumento de la demanda por capacitación (60% más de 2013-2014; 30 % más en 2015, 25% más en 2016), motiva en los docentes la búsqueda de alternativas sobre las nuevas condiciones y

¹⁷ Fuente: Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino.

¹⁸ Las unidades analíticas son los núcleos narrativos/discursivos utilizados en el apartado planteamiento del caso para delimitarlo y definirlo.

exigencias de formación, nuevos valores y significados culturales, formas de organización e inducción a modelos de gobernanza para la educación básica y los espacios de posibilidad, alternativa y holgura para emprender lo que no se hace por la inercia de la rutina institucional. En consideración a estos elementos el caso se define como: **Las prácticas de acompañamiento en el cultivo de espacios intersticiales (holgura, posibilidad) narradas en contextos de oferta profesionalizante.**

Delimitar el caso

El caso se constituyó como un estudio instrumental dado a que los propósitos, supuestos y su definición se dirigen a tomar de las prácticas de acompañamiento, diseñadas en contextos de oferta profesionalizantes, espacios de posibilidad (intersticio). Las prácticas son propuestas para desarrollar posturas *adversariales* (Mouffe, 1999) donde el empoderamiento y la marginalidad dan forma a nuevas posibilidades de convivencia y colaboración. Los horizontes de colectividad se delimitaron en esta investigación con el aprovechamiento de estas ideas en el espacio de posibilidad para emprender cosas que desafían abiertamente a los referentes culturales de un grupo de docentes.

El caso tomó forma en consideración a la categoría *personalidad*, desarrollada bajo tres componentes: elementos que dan personalidad al caso, técnicas e instrumentos, procesamiento y validación del dato. Estos elementos son representados en la figura 4:

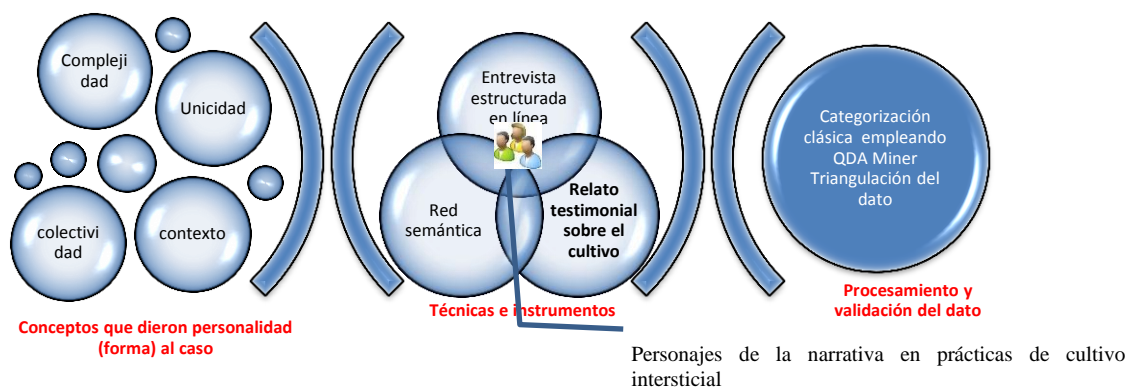


Figura 4. Partes que constituyen el caso. Fuente: Elaboración propia.

La figura ilustra los tres insumos epistemológicos que dieron personalidad al caso. Este enfoque metodológico se toma de las aportaciones de Stake (1999) con el estudio complejo, Smith (1979) con el funcionamiento objeto con personalidad y límites claros, así como, Simons (2011) con la unicidad como una esfera contextualizada de comprensión exhaustiva. En consideración a estos referentes, el estudio de caso se conceptuó como: Estudio explicativo de la complejidad y unicidad de un objeto de estudio en su contexto de desarrollo.

El objeto de estudio se entendió como un ente que se constituye en función del diseño de la investigación, problematización, supuestos y finalidades expuestos. El caso se construyó en las prácticas de cultivo y acompañamiento a colectividades docentes y su objeto: los significados recuperados en la experiencia del cultivo en espacios intersticiales.

El concepto *cultivo* se tomó de la negación transformacional nihilista (Heidegger en Constante, 2004), que permite pensar en posibilidades inéditas sobre las prácticas de los actores. El ser en sí mismo es un acto que lleva a la nada y como tal a la posibilidad de recrear las condiciones sociales y culturales de organización y colaboración refundando los espacios y contextos.

Negociación

Está comprendida por tres etapas:

- Presentación del proyecto de actualización del diplomado en asesoría pedagógica para la calidad de la educación básica ofertado por UPN-SLP, 241 a la encargada de formación continua en el estado.
- Obtención del respaldo de las instancias de formación continua para su difusión.
- Presentación a los interesados de la intención de la oferta de autoformación semi-presencial.

Criterios de la selección de la muestra

Desde la perspectiva de Crespo y Salamanca (2007), la investigación cualitativa en su desarrollo adquiere una dimensión emergente, es decir, evoluciona en el desarrollo de la investigación y manifiesta necesidades para alcanzar la saturación del dato, esta postura advierte que el sentido natural de la muestra es una decisión que se va construyendo en el campo, en otras palabras, el contexto donde se desarrolla la investigación determina las características pertinentes para tipificar a la muestra.

La validez de la muestra se sustentó en el interés intrínseco entre los sujetos de investigación y el investigador no a la generalización, sino descubrir significados y realidades múltiples sobre la síntesis cultural, las comunidades de práctica y el acompañamiento.

Para esta investigación el criterio de selección de la muestra se sustentó en la relevancia e importancia, a lo que Crespo y Salamanca (2007) denominan “muestreo por avalancha” (p. 2), conocidos también como: bola de nieve o en cadena. Consiste en seleccionar a informantes base y pedirles que recomienden a participantes de la investigación. Estos informantes base son docentes interesados en el acompañamiento a colectivos docentes con más de dos años de servicio.

Es importante aclarar que estos criterios se encontraron supeditados a condiciones institucionales y normativas, este factor estuvo limitado a la capacidad de los participantes para establecer una red de contactos amplia: que va de lo local a la regionalización establecida por el proyecto de investigación FOMIX 2006-2009 que da origen al diplomado: Asesoría pedagógica para la calidad de la educación básica ofertado por UPN-SLP, 241.

Técnicas

Para esta investigación, se utilizaron técnicas de investigación que permitieron obtener información empírica de los instrumentos utilizados, estas son:

- Enunciado generador.
- Relato testimonial.
- Encuesta estructurada en su modalidad en línea.

El trabajo en comunidades adquiere un enfoque psicosocial (Anzaldúa, 2004), es decir, la colectividad evoca procesos intersubjetivos e *intrasubjetivos* que constituyen un *ethos*, dotando de personalidad a las significaciones consensuadas en el diálogo con los otros. Esta perspectiva ve a la realidad social como un proceso que va más allá de la interacción entre la mente (sujetos) con los objetos. Estos significados establecen redes de significación en el diálogo con otras identidades, en un proceso de alteridad que facilita ver a *lo real* en una dinámica diacrónica en movimiento y en proceso de transformación.

Esta perspectiva implica una noción de desarrollo desde la acción y los actos de significación del habla, donde el espacio como posibilidad ambiental, la lengua, argot y jerga confluyen en la constitución de los relatos y sus relaciones. Con fundamento en esta perspectiva se presenta en la figura 5 las técnicas empleadas para recuperar la información empírica en la investigación: enunciado generador, relato testimonial, encuesta estructurada.

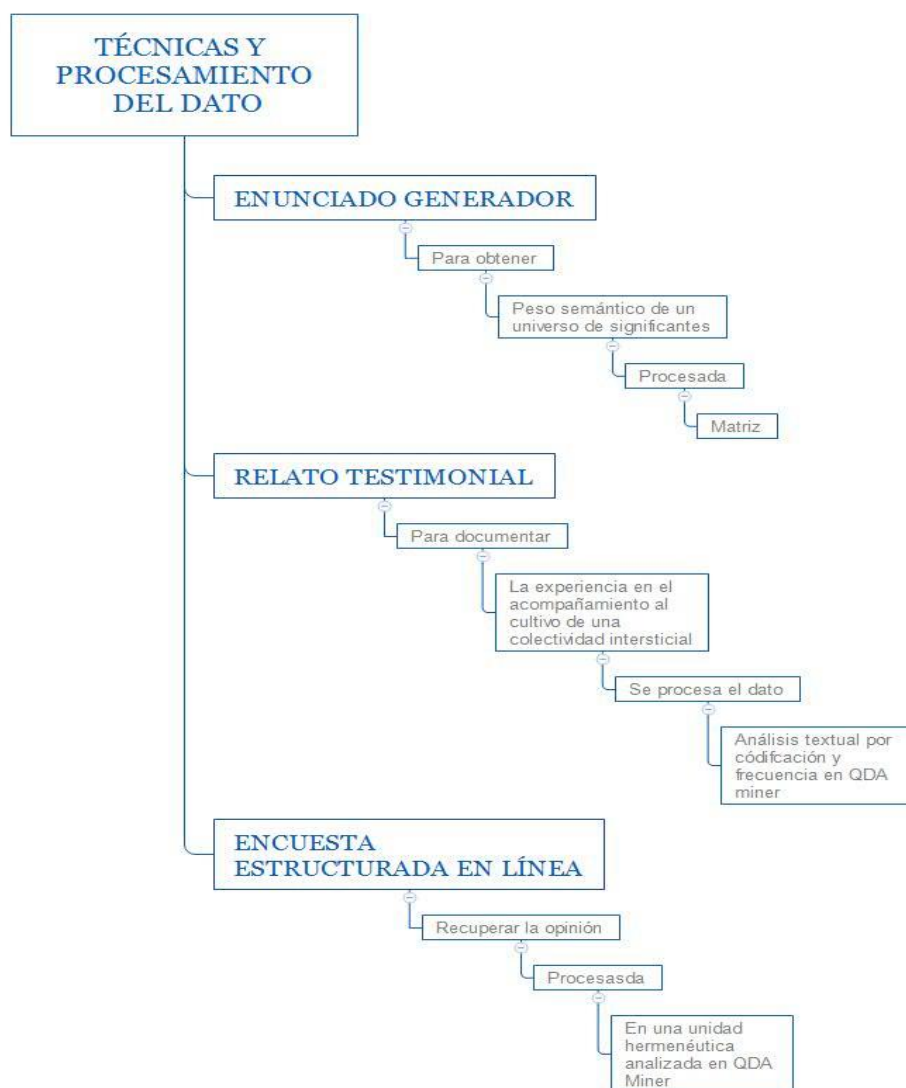


Figura 5. Técnicas de investigación empleadas y ruta de procesamiento del dato. Fuente: Elaboración propia.

Desde la postura de Ibañez (1992), Russi y Galindo (1998), la comunicación natural que experimenta un grupo abre a la posibilidad de conectar a sus participantes en una dinámica en la que la interconexión de significados deriva de una red de interacciones en donde el aprendizaje se constituye como una terapia que facilita el flujo de la comunicación, de lo abstracto en las subjetividades a lo concreto de la colectividad, a manera de un foro público (Nonaka y Takeuchi en Hong, 2010) que busca la comprensión de lo real.

La comprensión de "lo real" implica documentar las relaciones que se producen entre los acompañantes y docentes. Este enfoque dialógico al interior del CTE permitió cumplir con la acometida. Se utilizó el relato testimonial como un dispositivo discursivo-conversacional (Habermas, 1992) que hizo posible la *manifestación del espacio contextualizado*. Bajo esta perspectiva el habla y su argot constituyeron la prospectiva que permitió la materialización de una colectividad, el objeto que lo constituye inteligible queda subordinado a las relaciones dialógicas. En conclusión el paquete técnico en la metodología se limita a recuperar el producto del diálogo a manera de porciones discursivas.

Para Casanova (1991) es básico conocer las relaciones que se establecen entre los participantes que se vinculan al cultivo de una comunidad. Esta perspectiva metodológica aborda las relaciones consideradas en tres niveles de significación que en esta investigación se denominaron *enunciados generadores*: 1) El poder/burocracia (política educativa/instituciones escolares), 2) Colectividad (lo político), 3) Los significantes docentes (micropolítica). Estas relaciones marcan la pauta para conocer condiciones y mecanismos que contribuyen a concretar la Política Educativa desde la colectividad.

Para este fin se emplearon: *enunciados generadores* (niveles de significación señalados más arriba) como técnica para el procesamiento de redes semánticas. Esta técnica consiste en obtener el peso semántico de un universo de significantes manifestados por los docentes sobre los artefactos cotidianos de la práctica docente (evaluación, planeación, colectividad) con la intención de evidenciar la permeabilidad de la Política Educativa al interior de los colectivos docentes, las prácticas de acompañamiento y sus vínculos con la profesionalización.

El peso semántico, resultado final de este procesamiento se obtiene de un proceso de categorización, *matrización*, aplicación de una fórmula estadística y la reinterpretación semántica de las palabras con mayor peso semántico. Estas propiedades cualitativas y cuantitativas, naturales en las técnicas de investigación frontera, abonan a un entendimiento más completo del fenómeno (permeabilidad de la política educativa en las prácticas).

Para la recuperación de los significados desde la experiencia en el acompañamiento al cultivo de una comunidad intersticial se emplea el relato testimonial¹⁹, producido en el diplomado y como dispositivo de control, para este referente empírico se aplicó una encuesta distribuida en línea. Estos insumos fueron procesados en el software de análisis cualitativo QDA Miner 4 lite (Anexo 1). El enfoque se sustenta con las aportaciones de la teoría fundamentada (Grounded Theory) en Glaser (2004) y Strauss (2002) y se recupera el método de comparación constante y la inducción analítica para la búsqueda de códigos y categorías en los textos. La perspectiva de análisis de contenido cualitativo en esta investigación utilizó la triangulación de los datos para constituir hallazgos.

Los relatos testimoniales analizados (16) se eligieron bajo el criterio de relevancia, empleando los indicadores: complejidad de la narrativa, elocuencia, documentación del hallazgo y profundidad de las conclusiones construidas sobre la experiencia vivida en el cultivo de una comunidad intersticial. El diagnóstico realizado por los acompañantes que documentaron su experiencia, fue un campo que recobró relevancia en el procesamiento de la muestra para encontrar indicios de intersticios y posibilidad de prácticas contraculturales.

El empleo del seminario-taller en modalidad semi-presencial, el enunciado generador, el relato testimonial para documentar la experiencia de acompañamiento en el cultivo de una comunidad intersticial y la encuesta en línea fueron las técnicas empleadas y se constituyeron desde la perspectiva de *dispositivos conversacionales* que dieron solvencia a la narrativa del caso (Simons, 2011). Rossi en Ibañez (1998) define a los dispositivos conversacionales como: “una herramienta para construir discursos a través del diálogo entre un grupo de sujetos” (p.86), como dispositivos que facilitaron la recuperación de la interacción dialógica de los participantes, el registro y discurso.

¹⁹ De este relato testimonial se recupera el relato testimonial producto de un proceso análisis en el contenido de los documentos.

Instrumentos

Para esta investigación se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Guía para la redacción del informe final del seminario-taller.
- Entrevista semi-estructurada, abierta en línea.
- Enunciados generadores (redes semánticas)

El informe como instrumento para la recuperación del dato, se estructuró en tres temáticas generales de las que se desglosaron posibles tópicos que varían dependiendo del contexto y la experiencia en el acompañamiento. A continuación se presenta una figura con la finalidad de ilustrar las temáticas y tópicos que documentaron los docentes:

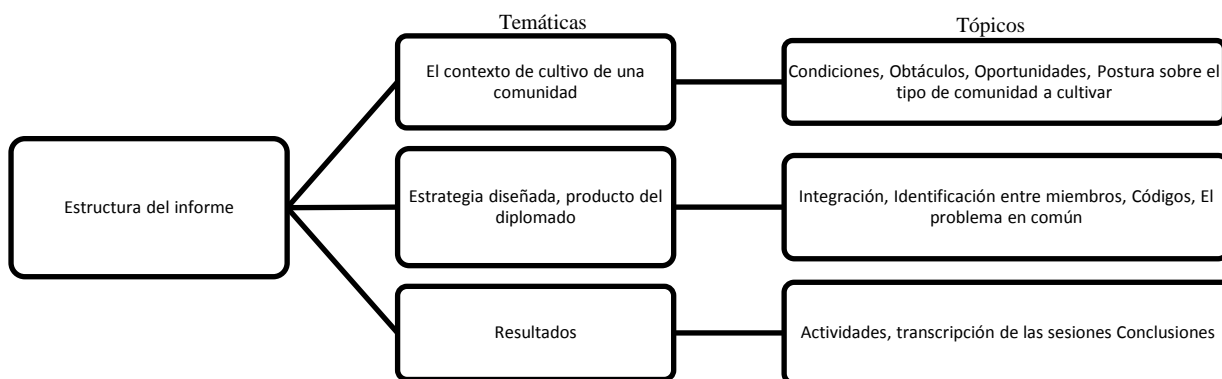


Figura 6. Estructura del informe sobre el cultivo de una comunidad como instrumento para recabar del relato testimonial el dato. Fuente: Elaboración propia.

La encuesta en línea (Anexo 2) fue diseñada desde la perspectiva de la *incompletez* de Kurt Gödel (1931) que toma a la *paradoja* como insumo desafiante de la lógica y la racionalidad de los sistemas, empleado una reflexión más profunda para tener conciencia de que algo que ocurre en la dinámica de dicha estructura (axiomas, verificabilidad, verdades) escapa a su lógica y puede evidenciar oposición, resistencia o contra-conducta. Los enunciados paradójales contienen temáticas relacionadas con la práctica docente,

profesionalidad (Hargreaves, 1996), desarrollo profesional, política educativa y colectividad.

Finalmente la red semántica (Anexo 8) es un instrumento que se empleó para recuperar en los sujetos que pertenecen a un grupo, palabras que evoquen una relación semántica sobre este enunciado. La intención es construir redes de significados sobre el análisis estadístico del peso semántico. Estos enunciados fueron construidos utilizando el referente de palabras y conceptos asociados a lo normativo o institucional²⁰.

Procesamiento del dato

Para el procesamiento del dato se tomó como referente la propuesta de análisis de datos cualitativos de Álvarez-Gayou (2005), Miles y Huberman, (1994), Rubin y Rubin (1995), de las que se derivaron las siguientes etapas para el caso de esta investigación:

- Obtener el dato mediante la recuperación del instrumento.
- Creación de la primera capa o nivel de análisis mediante una base de datos en Microsoft Excel 2007 en la que se capture, transcriba y ordene la información.
- Codificar la información. (muestreo, identificación de temas, sistemas de códigos, marcar textos, relaciones entre códigos) empleando el software QDA Miner 4 lite.
- Integrar la información en micro ensayos.
- Integrar micro ensayos a capítulos de tesis.

El procesamiento se realizó con base en la serie de pasos descritos para la construcción de matrices y categorías que permitió hacer visibles los fenómenos documentados en los hallazgos de la investigación.

²⁰ Dado el momento histórico de Reforma Educativa se consideran como referente institucional: La ley general del servicio profesional docente (DOF 11-09-2013) sobre los conceptos de idoneidad, permanencia, profesionalización, eficacia de los docentes en servicio; normalidad mínima (Rasgo de idoneidad que deben tener las escuelas públicas, fundamentados en efectividad del tiempo de clase, asistencia, eficacia y eficiencia; sistemas de gestión para la escuelas desde el CTE (Véase MGEE, 2010, en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>).

El planteamiento del caso

El caso se empleó como escenario para documentar las prácticas de acompañamiento y sus horizontes de colectividad desde un diplomado con oferta profesionalizante de modalidad semi-presencial. Es importante tomar a consideración que hacer alusión al *planteamiento del caso*, desde la postura metodológica asumida en esta investigación, propuso un trabajo de contextualización densa de los eventos, actores y la interacción que estos asumen en un espacio de *territorialidad*, en donde se articulan los acontecimientos que le dieron forma al caso.

Los tópicos referidos son producto del vínculo entre los antecedentes, el aparato teórico, el diseño de la investigación y su articulación con la óptica a la realidad que da origen al objeto de estudio. Es importante aclarar que el objeto de estudio converge en la articulación de estos (tópicos) y son empleados como partes constitutivas de una realidad en donde opera y se cosifica su tratamiento se hace inteligible en hallazgos de investigación.

Es importante considerar que no significa que el caso es el objeto de estudio sino más bien el marco instrumental para acceder a él, esta noción interactiva se encuentra presente a lo largo del documento, cada capítulo abona a la luz y entendimiento, siendo el planteamiento del caso el ejercicio de acercamiento en el desarrollo de los capítulos de la investigación.

El siguiente apartado intenta establecer el vínculo con los *microeventos* empleando como analogía a la *búsqueda*, en dos sentidos: sobre la oferta real en los programas de profesionalización y actualización a docentes en servicio y los rumores que se tenía sobre la RE (2013), participación y leyes secundarias.

Por otro lado la *búsqueda* no se limita a las aportaciones individuales sino a los vínculos que se pueden conectar con los *otros*, en un contexto de convergencia de otras

voces que contribuyan al entendimiento y alternativa de un aparato administrativo y burocrático, que en su premura por garantizar la calidad en los servicios educativos, privilegia dispositivos institucionales que son percibidos como coerción, violencia, persecución y criminalización de la opinión de docentes.

La búsqueda: encontrar lo que tenemos en común

Aludir a la búsqueda posiciona al caso en los escenarios como puntos de encuentro entre actores, necesidades y culturas. Estos escenarios en el caso concreto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 241, San Luis Potosí, sufren un cambio en relación a la oferta de formación de docentes que es importante documentar como un primer referente de los *microescenarios*.

El antecedente inicia en el 2009, con una nueva generación de docentes investigadores que colaboran en los espacios de la UPN de San Luis Potosí quienes deciden dar un giro a la oferta tradicional de profesionalización de docentes, acompañando en la elaboración y registro de un proyecto de investigación²¹ para abordar desde la perspectiva de la investigación social: la investigación “el acompañamiento a docentes a través de la función de asesoría técnica pedagógica (ATP)”.

Esta decisión implicó dar un giro a la oferta de posgrado, especialidad y licenciatura a cursos cortos, talleres y diplomados. El liderazgo de la Dra. Yolanda López Contreras y la importante colaboración de un grupo de catedráticos y estudiantes del posgrado de la institución dieron forma a un proyecto muy distinto a la manera en que en este tiempo se concebía el colegiado, diseño de oferta y aportación a la calidad de la educación básica, en pocas palabras un aporte visible al ambiente de reforma que se vivió en este momento. Para el verano de este mismo año el proyecto de investigación había sido aprobado, siendo un acontecimiento relevante para la institución, pues pocas veces el trabajo académico en la UPN de San Luis Potosí había permitido el ingreso de una suma importante de recursos,

²¹ FOMIX 2006-2009: SLP-2006-C01-63135

producto de la investigación que se realizó previamente en los programas de posgrado sobre ATP, institución y currículo dando origen al proyecto de investigación mencionado y aprobado.

Este antecedente presenta el primer escenario: la universidad al servicio de la demanda de profesionalización de docentes. Sin lugar a dudas el corazón del proyecto de investigación fue el diplomado: Asesoría Técnica Pedagógica para la calidad de la educación básica en San Luis Potosí que dio origen a varios productos: Un libro, el registro del diplomado en el catálogo de formación continua del estado de San Luis Potosí en el año 2014, el reconocimiento de un valor escalafonario²² para los participantes, tesis de posgrado concluidas en San Luis Potosí, el diagnóstico de la situación sobre la función de asesoramiento en el estado potosino, un acercamiento a los docentes del estado a la unidad para conocer la oferta de posgrado, aportes en la promoción de la investigación social, entre otros beneficios de carácter institucional, como poner en la mira de las autoridades federales y estatales la aportación que la UPN potosina hace a la sociedad.

Es importante subrayar que un aporte significativo para esta investigación fue un escenario académico accesible que la UPN de San Luis Potosí hizo posible con el diplomado, espacio en que se discutían temas sobre educación con un tinte contextual, equilibrado entre la tradicional retórica academicista que reina en los programas de posgrado y la vivencia de los docentes, un cambio en la cultura de la universidad que en el futuro influenciaría a otros programas²³.

Para finales del 2012 y principios del 2013 la demanda había adquirido nuevas necesidades relacionadas con la permanencia de los participantes y los tiempos sobre las 200 horas destinadas para el desarrollo de los cuatro módulos del diplomado. El programa

²² El valor escalafonario es puntuación que se asigna a los programas de formación continua en función de las horas y el contenido que se trabaja con la finalidad de incentivar la participación de los docentes y constituir el catálogo estatal de participantes.

²³ Contribuir a la aceptación de un programa de posgrado profesionalizante, en modalidad de dos especialización con opción a obtener grado de maestro en educación básica.

sufre una adaptación curricular a una modalidad novedosa para la universidad (no así para otras instituciones con más experiencia).

Se toma la decisión de hacer más accesible la asistencia de los participantes optando por una modalidad semipresencial, distribuyendo el tiempo de formación en actividades presenciales a manera de curso-taller breve, trabajo para desarrollar en la práctica profesional y actividades en línea con el apoyo de una plataforma de aprendizaje a distancia (LMS, Moodle) y fichas electrónicas de actividades semanales para ser trabajadas en tiempo diferido (sin conexión a internet) con la finalidad de atender las limitaciones de acceso a internet de los docentes foráneos, la decisión de la modalidad semipresencial permitió hacer énfasis en las actividades destinadas a la reflexión sobre las prácticas de asesoría y acompañamiento al Consejo Técnico Escolar.

Este escenario virtual es un complemento que acompañó al participante en su regreso al contexto escolar en el que se desarrollan las prácticas de asesoramiento, exigió el desarrollo de habilidades digitales (ofimática, trabajo en plataformas de aprendizaje, entre otros recursos web 2.0) y abrió un puente de comunicación entre el asesor del curso y el docente fuera de la actividad presencial. Cabe mencionar que las condiciones no fueron inmediatas, provinieron de un intenso trabajo en paralelo con los docentes en las sesiones presenciales que contribuyó a un cambio cultural, pues la dinámica estableció nuevas formas sobre el uso del tiempo y la comunicación.

Todos los participantes experimentaron una curva de aprendizaje paralela a la propuesta por el diseño curricular del diplomado sobre el área del autoestudio a distancia, en razón de que no se consideró la debilidad que la mayoría de los docentes tienen en el dominio de competencias digitales. Más esto detonó otras situaciones asociadas con una mayor participación y seguimiento en el avance de los objetivos de aprendizaje para los participantes, fortaleció la colaboración y una cuasi relación tutora (al estilo de Cámara, 2010) entre los docentes más experimentados y los que tenían menos experiencia.

Es claro que la búsqueda de la presente investigación se ciñe a los espacios y cómo estos dotan de posibilidades a sus participantes. El espacio será un tema recurrente en esta investigación y se constituye como una categoría teórica y de análisis central. El encuentro con los otros se da en la medida en que la necesidad permite aflorar las debilidades de los actores sociales y estas necesidades hacen posible adquirir un lenguaje en común para narrar la vivencia que desencadene las resonancias de identificación con los otros.

La dignificación es el camino

Los múltiples espacios en el diplomado permitieron estructurar un ambiente más ecológico (complejo). Esta complejidad dio lugar a establecer relaciones más horizontales con todos los participantes y desarrollar temáticas emergentes. Este concepto da cuenta de otros puntos de interés derivados de la reflexividad en las actividades y las necesidades técnicas en el uso de los recursos en línea. Era interesante y enriquecedor escuchar la vivencia de los docentes en las actividades de socialización (plenarias, blogs, chats) como parte de la dinámica en las sesiones presenciales. Estas condiciones fueron nodos clave para profundizar sobre los datos y la triangulación que fueron constituyendo los hallazgos de investigación.

En un principio las consultas sobre dificultades técnicas en el uso de la plataforma en actividades de plenaria desbordaban las escasas seis horas destinadas a la sesión presencial, había sesiones que destinaron hasta el 50 % en tratar estos temas y dar asistencia técnica, pero el transcurso del tiempo constituyó una inversión que dio frutos a largo plazo pues la consulta técnica permitía el desarrollo de habilidades para el uso de herramientas en línea, que posteriormente eran aprovechadas por el asesor para complementar el tiempo destinado a los temas de formación sobre asesoría técnica pedagógica.

En todo momento se tuvo cuidado de que las sesiones presenciales del diplomado no perdieran el objetivo principal con temas paralelos relacionados con habilidades digitales o que se diluyeran en una catarsis sobre la condición de vulnerabilidad laboral

producto de la reforma educativa. Es de considerar que estos temas eran reiterados en los distintos espacios y siempre se empleó el diálogo propositivo encaminado a la profesionalización y la democratización de los espacios de conversación con la finalidad de que los participantes autorregularan su trayecto formativo hacia los objetivos del diplomado.

El diplomado tuvo cuatro momentos clave que derivaron en los hallazgos de investigación que se documentan en los capítulos subsecuentes:

1. Establecer condiciones para generar expectativas y nuevas necesidades de formación.
2. Proponer dispositivos técnicos, referenciales y de diálogo para desarrollar la autorregulación en el proceso de formación de los participantes del diplomado.
3. Motivar la iniciativa y creatividad de los participantes para intervenir en las actividades, modificar, proponer y experimentar en fundamento a necesidades contextuales.
4. Acompañar a los participantes en el diseño y sistematización de experiencias inéditas de acompañamiento a colectivos docentes como el CTE.

Muchos de los participantes tuvieron que desarrollar de manera paralela habilidades y conocimientos que posteriormente se establecieron como herramientas para acceder a otros contenidos: el manejo de la información y colaboración en ambientes web 2.0., el desarrollo de las habilidades y conocimientos eran de interés en el cumplimiento de los propósitos que se plantearon para el diplomado pero no para la investigación, el dato obtenido de estos eventos y de otros manifestados son el hallazgo para documentar el objeto de estudio que se problematiza.

Los tres momentos restantes (autorregulación, creatividad y sistematización) fueron condiciones más interactivas entre los ATP y el coordinador del diplomado. La autorregulación se fortaleció en la noción de currículo abierto: el coordinador del

diplomado presentaba a los participantes la propuesta de una agenda de actividades para la sesión presencial, esta era discutida en plenaria, cerrando con un acta de compromisos y los cambios a la propuesta inicial, producto de la socialización de los participantes.

En relación a la creatividad se empleaban modelos base de productos del desempeño de los participantes en el diplomado, estos iban cambiando a nuevas versiones en el ir y venir entre la sesión presencial, el trabajo en línea, la confrontación con la práctica y el acta de compromisos para la agenda de actividades en la semana, el momento de creatividad constituye el tratamiento metodológico del diplomado que se concreta con la sistematización de las experiencias de acompañamiento.

Finalmente la sistematización de la experiencia en el acompañamiento es el momento en que el diplomado tomó un nuevo nivel de colaboración derivado de la concientización de las necesidades contextuales en la práctica, la relación horizontal entre participantes y el coordinador, así como garantizó la colaboración en el desarrollo de habilidades y conocimientos para la práctica de asesoría. Este momento permitió que los participantes hicieran una propuesta curricular al propio diplomado con la incorporación de un quinto módulo que permite el diagnóstico, la aplicación y documentar el caso desde un enfoque narrativo experiencial.

Parafraseando la opinión de los ATP que colaboraron en esta generación del diplomado de asesoría técnica pedagógica para la calidad de la educación básica en SLP: las condiciones punitivas de la reforma educativa, establecidas por las autoridades, vieron una nueva alternativa en espacios de formación en donde la participación de todos se garantiza y promueve un nivel de participación que genera condiciones para subordinarse a las necesidades de la cotidianidad.

El CTE entendido como un colectivo que experimenta con distintos niveles de compromiso y militancia (interés, práctica, aprendizaje y epistémico) tiene el potencial de transformar a nivel cultural la práctica de los docentes, emprender acciones que no se hacen

por costumbre y aprovechar los estrechos momentos de libertad al margen de la normatividad que impide aprovechar lo mejor en cada docente.

Un sistema adversarial sobre bases democráticas

La colectividad es una entidad que por naturaleza desafía a la *unicidad institucional*; la simulación, negligencia o dolo de los docentes son un indicio de capacidad para reaccionar ante lo inútil que resulta la imposición. Constituye un pensamiento romántico, idealista y cerrado creer que enfoques, currículos y normatividad son cumplidas al pie de la letra, en realidad *macroescenarios* como la política educativa, sus reformas, acuerdos, leyes y normas operan en el contexto de los *microescenarios* en la porosidad de los procesos institucionales y burocráticos; la permeabilidad permite el flujo de directrices que constituyen remanentes y distorsiones que flexibilizan la normatividad en la cultura escolar. Al final los centros escolares tienen un amplio margen de gestión, tanto que es permitida la interpretación y reinterpretación de autoridades locales y directivos.

Este sistema educativo es para bien o para mal de las escuelas y depende en gran medida del grado de profesionalidad de los participantes. Las escuelas tienen una tradición de *autogestionar* sus procesos dando cuenta del amplio margen de acción que pueden tener; autores como Torres y Serrano (2007), Navia (2006), entre otros, documentan la creación de actividades y comisiones que no son reconocidas por la normatividad institucional, asignadas con la finalidad de dar operatividad al proyecto de escuela que los docentes pueden concebir con sus referentes o recursos disponibles, muchos de estos sin sentido o que desvían la finalidad original de la escuela. Los espacios de posibilidad son reales, operan y deben ser considerados y aprovechados en el diseño de sistemas de colegialidad y gestión institucional.

Cierre del capítulo. El papel del colectivo docente

Delimitados como ambientes ecológicos los colectivos, gestionan y distribuyen los poderes en una red de empoderamiento. Martínez (2012) incorpora una dimensión instrumental al documentar el papel de las tecnologías y el ambiente como condiciones que permiten experimentar una dinámica que potencializa el papel del colectivo en espacios culturales familiarizados con estos recursos. Coronel (2005) critica al modelo directivo tradicional de la escuela y lo perfil a hacia un enfoque de liderazgo más cultural que técnico, basado en la negociación y la identificación con el otro.

Es evidente que el modelo burocrático y de gestión no ha sido capaz de simplificar las complejidades que supone atender. El liderazgo escolar ha fracasado a la hora de plantearse la propia mejora de la escuela, ignora las tendencias descentralizadoras y la autonomía que se desenvuelve en la enseñanza, los principios directivos han negado las condiciones naturales para desarrollar una auténtica gestión (Coronel, 2005).

Coronel (2005) reflexiona sobre la necesidad de incorporar estas directivas pues contempla a las colectividades como espacios en los que poderes fácticos, instrumentales y de gestión convergen en una estructura institucional (Martínez, 2012) la contribución de Coronel se fundamenta en la crítica que tienen los sistemas escolares hacia un obsesivo control sobre el proceso que fluye mejor, en la autonomía y la capacidad de desenvolvimiento de una comunidad.

Otro componente central de la investigación sobre colectivos es la transformación basada en el aprendizaje permanente y la capacidad acción consiente. Calderón (2001) incorpora a la utopía como una condición viable para la innovación, desde proyectos de intervención escolar elaborados por docentes de educación básica concibe al colectivo docente como: “espacio de formación y socialización de experiencia que coinciden con intereses y voluntades” (Calderón, 2001, s/f). El componente de socialización se incorpora

a una postura política basada en los supuestos de Freire en la que la *dialogicidad* es el espacio de la utopía y ésta a su vez el nexo articulador de una comunidad.

Es necesario considerar que el núcleo de la discusión actual no se ha separado mucho de la postura de los colectivos como condiciones de transformación y desarrollo desde la acción de sus participantes (Fierro et. al, 2008; Fullan y Hargreaves 2001; Elliot, 2005), existe una tendencia de ampliar al colectivo docente a una red de diseño pedagógico entre docentes-estudiantes o especialistas y usuarios diversos. Varela León (2010) define al colectivo docente como una red pedagógica para el diseño, teoría y conceptualización curricular, el colectivo es un espacio socializador de procesos que evidencian: profesionalización e involucramiento entre docentes y estudiantes, el diseño curricular es un espacio de formación inicial (estudiante) y continua (docente) que mejora la relación entre los usuarios y el conocimiento.

Area (2010), percibe al colectivo dentro del concepto de educación extendida. Este concepto funciona en dos dimensiones: 1) El acercamiento de la universidad a la sociedad, 2) El aprendizaje como un objeto que puede ocurrir en cualquier momento, dentro y fuera de ambientes estructurados. Concluyen que el trabajo en colectivos se ve beneficiado con la incorporación de una red de colaboración entre expertos y destinatarios. Estos reportes permiten conocer una nueva tendencia hacia la apertura de espacios estructurados y rígidos la noción, puede ser aplicable al CTE y consejos de participación social, los límites entre el sujeto que se especializa en una práctica (docencia) y los destinatarios se acortan al democratizar la participación de los espacios, sujetos y actores; estas reflexiones proponen un punto de discusión que permite ver al contexto como un espacio problematizador con una riqueza en elementos para el debate.

El debate entre documentar colectividades y trabajar en conjunto a las colectividades docentes

En un contexto institucional de la actual Reforma Educativa, el tema de profesionalización docente se debate en las líneas del desarrollo profesional:

Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección o de Supervisión que se encuentren en servicio; (LSPD, 2013, p 6)

La dinámica institucional seducida por lo nuevo (Lipovetsky, 1996) ha degenerado en una torre de Babel que rinde culto a la simulación y fachada social en las prácticas educativas:

...las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad estos nuevos vocablos. (Torres, 2011, p. 143).

En este argumento, Torres (2011) intenta llevar al debate de la situación las condiciones de entendimiento sobre: ¿Quién es el docente? y ¿Dónde está? desde una perspectiva cultural para dar con la génesis de los problemas reales que enfrenta y cuestionar las modas que condicionan la capacidad del docente para pronunciarse como tal, condición que evidencia la ignorancia en que operan los procesos estructurales que promueven las reformas educativas. Por esta razón la metodología en esa investigación requiere de constituirse como un proceso que intime con los espacios existentes asociados con la profesionalización docente.

Frade (2011) expresaba la criticada frase: "¿Se puede evaluar el desempeño de una competencia con una prueba objetiva...? claro que se puede", argumento que tenían la finalidad de legitimar la compatibilidad del enfoque con instrumentos como ENLACE²⁴ y Olimpiada del conocimiento²⁵, los cuales en el ambiente de la Reforma eran cuestionados por los docentes por su incongruencia, poca o nula utilidad para dar cuenta de los procesos cognitivos en cuestión. En contraparte, al interior de los cursos de actualización de formación continua se analizaba la propuesta de Frida Díaz Barriga (2013) con la tesis de aprendizajes contextualizados, alternativa metodológica que propone la contextualización de los instrumentos tradicionales de evaluación.

Al final de la batalla, ENLACE desaparece de la escena educativa, las prácticas de evaluación por competencias hibridan en una ecléctica sin sentido, producto de la incertidumbre, confusión y la violencia de la imposición. La desaparición de ENLACE establece una respuesta a la dinámica cultural de la simulación y fachada de las prácticas de enseñanza, pues no se dejó de evaluar con instrumentos factuales, más bien el instrumento se convirtió por un tiempo (2012-2013) en el currículo nacional en la aulas (Moreno, 2010), pequeña fábula de un engendro instituyente-institucionalizado y adaptado para la supervivencia magisterial.

El desarrollo desde un enfoque *psicologista* implica establecer contextos educativos para facilitar y estimular el desarrollo, "se pensaba que una vez desarrolladas las capacidades individuales sería cuando deberíamos preocuparnos por el conocimiento" (Torres, 2011, p. 146) innovador en su apariencia y reduccionista en el fondo, el culto a la individualidad atenta en contra de la reivindicación cultural de la que proviene el sujeto en cuestión, pues no bastará desarrollar las estructuras para ser educado (Torres, 2011), ni

²⁴ Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares (Examen estandarizado en México aplicado a alumnos de 3° a 6° de educación primaria, 1° a 3° de educación secundaria y último año de bachillerato)

²⁵ Examen estandarizado en México aplicado a los alumnos de sexto grado de educación primaria de todo el país.

mucho menos abandonar la rigurosidad del conocimiento o la situación sociocultural de los docentes en el relativismo del todo vale.

Esta reflexión abre la necesidad de considerar una visión *hologramática*²⁶(Morin, 1994) en la metodología, es decir, una arqueología de la recursividad organizacional²⁷ que permita *presentificar*²⁸ a la colectividad como espacio de excavación en términos de producido-productor, interacciones *dialógicas* constructoras de significación respecto al desarrollo profesional; la línea Austro-sajona encabezada por Schutz (1973) y Garfinkel (2007) puede aportar desde la *etnometodología* el análisis de los procesos cotidianos u ordinarios que expresan la forma en que se construye la vida social en situaciones concretas, espacios en que intervienen actores producidos-produciendo, documentados al implementar técnicas como el grupo focal (Gómez, 2012), la observación participante y micro-etnografía (Álvarez, 2007, Coulon, 1995 e Izquierdo, 2007) y el seminario/taller para recuperar el dato.

En el tema de la formación docente destacan tres clasificaciones por su influencia e impacto en las reformas educativas llevadas en los últimos 20 años: 1) psicosocial/histórica de la identidad docente encabezada por Anzaldúa (2004), Hargreaves y Fullan (2001); 2) Técnico instrumental encabezada por el enfoque de competencias docentes y 3) Epistémico reflexivo dividida en dos dimensiones: el docente investigador en Ezpeleta (1990), Fortul y Fierro (2008), Torres (2007) y los colectivos docentes en comunidades de práctica y aprendizaje, (Wenger 2001, Fullan 2001, Coll 2004 y Cámara 2010).

²⁶(Morin, 1994)Que contiene casi la totalidad de la información del objeto representado, la parte en todo y el todo en la parte.

²⁷(Morin, 1994)Como individuos somos productos de un proceso de reproducción pero, una vez que somos producidos, nos convertimos en productores de un proceso que va a continuar. La sociedad es producida por las interacciones de los individuos, pero la sociedad, una vez producida, retro actúa sobre los individuos y los produce.

²⁸(Foucault M. , 2002)el pasado en el presente para visualizar el futuro.

De estas, la técnico instrumental, opera en las dos modalidades de formación docente: formación profesional (formación inicial) y formación continua²⁹ (actualización para docentes en servicio), siendo el desarrollo profesional una línea de tratamiento transversal en esta investigación, pues la mayoría de los docentes que se encuentran frente a grupo están siendo rebasados por las condiciones institucionales y socioculturales en los centros educativos. Si bien, saber planear y transponer didácticamente los contenidos curriculares es una habilidad básica en la práctica docente, su complejidad demanda un dominio de conocimiento especializado y científico que el docente de educación básica, en su mayoría, no posee.

La formación docente desde una perspectiva epistémico-reflexiva se ha investigado desde la colectividad como espacios que han sufrido un proceso histórico en la investigación educativa. Estudios recientes como los de Patiño y Niño (2011), Martínez (2012), Mercado y Encinas (2012), Coronel (2005) utilizan a la etnografía en sus metodologías para llegar a los siguientes núcleos de discusión:

- El colectivo como espacio para el desarrollo profesional y permanente.
- La integración de colectivos.
- El colectivo como espacio para construir la realidad.
- Los procesos micropolíticos de negociación y significación.
- El colectivo como un medio para descentralizar al sistema educativo.

Lo interesante de estos estudios es que muestran la tendencia e intereses para la investigación educativa. Imbernón (2012) concluye que desde el campo de la formación del profesorado el interés por los procesos de investigación e innovación con el profesorado pueden remarcarse por varias motivaciones: la posibilidad de reflexionar sobre el qué se

²⁹ En Silvia Finocchio y Martín Legarralde (2006) El punto de partida para la conformación de sistemas nacionales de formación continua en la región parece estar dado por la función históricamente asumida por ciertas instituciones en relación con la formación inicial, los requerimientos de un Estado que desempeñe un papel de normatividad y la necesidad de masificación de la formación continua, entre otros aspectos, promovieron la emergencia de otros actores oferentes de formación permanente (gremios, empresas, editoriales, medios de comunicación, ONGs, organismos internacionales, pero también grupos de maestros y profesores).

hace, unir la formación a un proyecto de innovación, realizar una formación desde adentro, “Es importante destacar que, en la investigación con el profesorado, se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, a ser capaz de lenguaje y acción” (p.7).

Desde la conclusión de Imbernón (2012) es natural que la investigación sobre colectivos docentes se ampliara en el entendimiento de los procesos a los significados como ejemplo está el trabajos de Rayas (2011) que incorpora a los estudios etnográficos los significados de la formación docente en colectivos de profesores desde narrativas y entrevistas, así mismo, incorpora el concepto de naturalidad y autenticidad de la colegialidad como ámbitos necesarios en su constitución. Por su parte Mercado (2012) emplea las entrevistas a profundidad, en un estudio etnográfico, para conocer los procesos de significatividad que se construyen en la negociación y concluye: “El orden negociado reconfiguran la vida diaria de las escuelas...La *micropolítica* constituyen procesos dinámicos dependientes de las habilidades y recursos de los participantes” (Mercado, 2012, p.220).

Torres y Serrano (2007) conciben estos procesos desde la práctica reflexiva. La reflexión es el componente *micropolítico* que determina la concreción del trayecto formativo en un colectivo, desde esta perspectiva el colectivo es un espacio de creación de una historia que crea versiones de la profesionalidad desde la semántica que es construida en estos espacios:

De aquí la importancia de reconocer tramas, discursos y prácticas que se expresan por los sujetos que constituyen la escuela, porque ellos muestran el trabajo institucional que un grupo realiza donde se construye un andamiaje; el andamiaje es un sostén no solo de la norma sino además tiene un potencial subjetivo. (Torres y Serrano, 2007, p. 518)

El interés actual de la investigación educativa sobre el tema de los colectivos docentes está en la capacidad de conectarse a redes de colaboración como se ha comentado,

la evolución en el entendimiento de este tema ha pasado del interés en la dinámica y configuración a la semántica y *micropolítica*, al parecer estas perspectivas han devenido en desarrollar un interés natural para la investigación en el tema de las redes de colaboración.

Un ejemplo de estos procesos (*micropolíticos*) se documenta en el trabajo de Varela (2010) quien muestra que el colectivo opera como una red pedagógica entre docentes y estudiantes que cumplen el papel de actores en el diseño curricular de un programa de ingeniería y arquitectura. Es necesario considerar que este informe de investigación no es el único, ni el más importante sobre la perspectiva de redes de colaboración más llama la atención en dos aspectos clave que permiten tomar postura sobre el estado de la discusión en este tema: 1) La colectividad es un espacio natural de formación y profesionalización sobre la base reflexiva de las problemáticas en un contexto educativo y 2) La colectividad tiene una base social, crítica y reflexiva que llega a impactar a disciplinas que tradicionalmente no participan como el caso del diseño curricular en colectivo.

Otros estudios de redes de colaboración es la perspectiva de educación extendida, *in situ* (Lave y Wenger, 1991) no estructurada (Gardner, 1996), al margen de lo institucional (Navia, 2006), entre otros. González (2010) desde la perspectiva de Elliott reflexiona sobre el aprendizaje interactivo-constructivo que se puede resumir como un proceso que va de lo individual a lo colectivo, de lo organizacional a lo sistémico, de la teoría a la práctica, de la acción a la reflexión y del compromiso a la corresponsabilidad social, los principios operativos que aporta, se basan en la socialización, negociación y el consenso, caminos que contribuyen a esta postura.

Area (2010) documenta la forma en cómo los expertos establecen una red de colaboración con sus destinatarios en el diseño de software interactivo concluyen que el colectivo puede operar dentro del concepto de educación extendida, el aprendizaje está en todo momento tanto en ambientes estructurados como no estructurados, es el colectivo el que abona en la necesidad de ampliar territorios desde la conexión con otras miradas.

Calderón (2001) contribuye a esta perspectiva de red colaborativa, al documentar el proceso de conformación de colectivos docentes en la red TEBES. El colectivo establece un vínculo entre asesor y participante en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos pedagógicos de intervención escolar como utopías viables de innovación, el autor concluye: El colectivo es un espacio de formación y socialización de experiencia que coinciden con intereses y voluntades, inicia con una etapa de formación que integra un proyecto y se incorpora a núcleos problemáticos, esta incorporación evidencia la colaboración basada en el interés y la experiencia de problemas comunes.

Esta revisión permite construir un concepto viable sobre los colectivos docentes. La colectividad que por el azar institucional concentra a un grupo de sujetos en condiciones de singularidad son espacios físicos y simbólicos evidentemente trastocados por la pertenencia a un grupo, una cultura e historicidad. La dinámica semántica de los discursos y significados construidos permite conocer a estos espacios desde un enfoque en donde el potencial político determina el avance o el estancamiento hacia la mejora.

Capítulo 3

Domesticación del antagonismo: El consumo de un sistema *adversarial* sin adversarios

Donde allí es día
 existen las sombras en ese lugar.
 Los seres humanos nacen
 para buscar sus sueños.
 Si no existe ninguna luz en el universo
 y es controlado por la oscuridad
 no habrá vida alguna solo existirá oscuridad,
 no habrá ninguna esperanza ni sueños;
 ese será el destino que nos espera
 si no comprendeos esto
 no existirá ningún futuro.

Leiji Matsumoto (1979)

El epígrafe en este capítulo es una postura de muchas que se pudieran plantear para reflexionar sobre el desarrollo humano desde tres conceptos básicos: oscuridad, luz y el hombre. No se trata de exhibir la pobreza epistémica sumergiéndose en las aguas del *new age*, sino de proponer un escenario social desde la dramática de sus actores: política, colectividad/CTE y lo político.

La puesta en escena de la neurosis que proponga idoneidad y permanencia en el servicio docente exhibe la pretensión de recuperar lo históricamente cedido a los poderes fácticos: la rectoría del estado sobre temas de educación. Los procesos institucionales, autodenominados, de *alto calado*³⁰, solo han generado una política de reclusión con el miedo, similar a “una economía docta de la publicidad” (Foucault, 2002, p.102). En la antigüedad helénica el miedo era representado antropomórficamente con la cabeza de medusa, Alejandro Magno sabía la ventaja estratégica que el miedo y la superstición le

³⁰ Término empleado en el argot de la política institucional para dar cualidades relacionadas con el cuidado en el diseño e implementación de políticas sociales.

brindaba en el campo de batalla. Este conocimiento está documentado en el mosaico³¹ de la batalla de Issos (hacia el 333 AC) en el que se puede apreciar que porta en su armadura a medusa (al miedo) para combatir a los Persas de Darío III Foucault (2002) lo concibe como el soporte del terror a:

...la lección, el discurso, el signo descifrable, la disposición escénica y pictórica de la moralidad pública. Ya no es la restauración aterradora de la soberanía que va a sostener la ceremonia del castigo, es la reactivación del Código, el fortalecimiento colectivo del vínculo entre la idea del delito y la idea de la pena (p. 102).

La reclusión con el miedo es una patología asociada a un tipo de *biopolítica* (Foucault, 2002). El discurso oficial contribuye a establecer una relación adversarial desproporcionada al desvirtuar la necesidad de cambios institucionales con acciones, dispositivos y mecanismos (ser idóneo y permanecer) que privilegian a la violencia sobre la situación y necesidad de los docentes en servicio Foucault (2002) lo explica como los mecanismos del poder que disponen en torno a lo anormal:

...la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, hace funcionar los dispositivos disciplinarios a que apelaba el miedo... Todos los mecanismos de poder que, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, para marcarlo, como para modificarlo... (p. 184)

³¹ Exhibido por el museo arqueológico de Nápoles. Las teselas de cristal y mármol describen el choque de caballería entre el ejército de los macedonios y persas, al extremo izquierdo del mosaico se encuentra Alejandro Magno de perfil montando a su caballo Bucéfalo y vistiendo una armadura con la cara de medusa sobre el peto. En el mosaico a la izquierda sobre su caballo Bucéfalo sembrando el pánico entre las filas persas. Se marca especialmente el tumulto, la sorpresa, el desorden de la huída, el griterío y la muerte que se muestra en los gestos y las miradas. Aparece como protagonista el “pathos”, que sería el sufrimiento. Podemos ver como se mara el triunfo de Alejandro desde el punto de vista del contraste y la mutabilidad de la fortuna, encarnada en Darío que contempla el gran desastre desde su monumental carro de guerra. <https://irminsuldigital.wordpress.com/2014/05/18/la-batalla-de-issos-mosaico-de-alejandro-magno/>

Someterse a procesos de evaluación que no constituyen una conquista histórica para el magisterio promueve una falta de credibilidad y solvencia en los procesos. El resultado es evidente, una efervescencia mediática entre el estado de derecho y el derecho a participar en la construcción del estado. Este escenario (la biopolítica del miedo) es perfecto para regresar a lo político desde la develación: los conatos de luz entre las sombras para encontrar el *desequilibrio adversarial* (Mouffe, 1999). Si bien, el epígrafe enuncia otros conceptos (sueños, esperanza, futuro) es necesario considerar que estos son producto de la acción del hombre como actor social en el *drama social* (Turner, 1988).

Este capítulo está organizado en la búsqueda de lo político en la política educativa, como escenario documental establece un marco de reflexión sobre las políticas educativas de tercera generación, la mediación como componente estabilizador, el consenso racional como preámbulo para teorizar sobre la contradicción, simulación, violencia y los significados de lo político, el *agonismo* plural y la colectividad como contra escenario de un sistema de representación y producción de nuevos sentidos a nivel micro cultural.

Se presenta un análisis realizado en el software QDA miner 4 Lite (Anexo 4) sobre las categorías: lo político y la política educativa con la finalidad de mostrar los conceptos y los resultados obtenidos, la triangulación que se realizó entre el análisis y los referentes teóricos, se incluyen algunas conclusiones del análisis, así como los resultados en relación a los tópicos y categorías correspondientes a lo político de la política educativa.

Lo político de la política educativa

La perspectiva *performativa* nos lleva a cuestionar las prácticas, en una *puesta en escena social*, que invita a buscar referentes en dimensiones socio-históricas macro y micro, este concepto permitió establecer un análisis de contenido de las encuestas de los 116 informantes que interactuaron en la escena social descrita para este caso, con la intención de identificar los componentes contraculturales en consideración a dos códigos centrales: la política como un dispositivo de normalización y homogenización que pone en

tensión diversas manifestaciones de poder y lo político como procesos de consenso y diálogo al margen de lo establecido.

Para esta tarea, se aplicó la técnica de la encuesta cerrada a los docentes integrantes de cada uno de los CTE que acompañaron los participantes del diplomado, ésta fue difundida por correo electrónico a través de plataforma informativa *lime suvery* mediante correo electrónico, obteniendo una respuesta del 100% de los informantes (Anexo 3). La encuesta estaba integrada por 12 ítems que abarcaban las siguientes temáticas: la intervención individual en el desarrollo de las prácticas, la reflexión sobre la práctica, la práctica en colectividad, el CTE como un espacio para problematizar, la formación continua, las acciones de la formación continua para mejorar la práctica, la Ruta de Mejora, el Sistema Básico de Mejora, la capacidad del CTE para mejorar las condiciones, el control sobre lo que se enseña y el diálogo como un puente para entender los problemas de la práctica.

En total se procesaron 116 cuestionarios (Anexo 3) de informantes (que representan un CTE) bajo el criterio de colectivo docente que operan en educación básica. El contexto de aplicación del instrumento se basó en una actividad de conclusión posterior al diseño, seguimiento y aplicación de una estrategia para el cultivo de una comunidad de práctica, aprendizaje o interés desde un diagnóstico, que fue analizado y revisado en colectivo por el CTE. Los participantes pertenecen a diversas regiones del estado de San Luis Potosí, ingresaron a una encuesta en línea, desde el servicio web 2.0 de *lime suvery*, se proporciona un hipervínculo de acceso distribuido por correo electrónico, al interior del cuestionario los participantes registraban datos genéricos de identidad y sin nombre expreso, sin embargo, como dato de confiabilidad se almacena la dirección ip³² del encuestado.

Al cumplir la vigencia automatiza el cierre la encuesta, los resultados son recuperados en una matriz en formato Excel para ser procesada en el software de análisis

³²Número de identificación de la red que solicita el acceso a la encuesta

cualitativo QDA Miner 4³³ y analizar los casos empleando categorías intermedias construidas desde los conceptos: *la política* y *lo político* en Mouffe (1999), la crítica a la resistencia en Giroux (2003) y el poder en vigilar y castigar de Foucault (2002). Con la finalidad de identificar palabras asociadas al concepto adversarial de *lo político* de la política educativa (Mouffe, 1999) y evidenciar desde una radicalidad democrática el espacio contra-cultural dónde se alberga la otra vida escolar que esconde el mito de la institucionalidad.

Cabe mencionar que el proceso para analizar los datos del cuestionario se realizó con sigue:

1. Recuperar el instrumento, cuestionario.
2. Etiquetar los datos en el instrumento, como susceptibles a ser analizados y no susceptibles, empleando rúbrica de contenido.
3. Analizar cuestionarios para seleccionar las respuestas que se asociaron a la categoría teórica lo político/la política.
4. Obtener la porción discursiva de las respuestas.
5. Concentrar porciones discursivas en matriz con formato /xlsx/ (Microsoft Excel office).
6. Clasificar porciones discursivas en categoría intermedias producto de su análisis.
7. Crear base de datos en el software QDA lite versión 4 con matriz de porciones discursivas en formato /xlsx/.
8. Análisis de contenido textual para obtener casos, frecuencias y porcentajes en relación a las categorías ingresadas al software QDA.
9. Procesar en gráficos los resultados.

En la información de la encuesta, los componentes culturales y contraculturales de los colectivos docentes fueron identificados con base en la consideración de códigos principales y secundarios obtenidos del análisis de recurrencia del contenido textual en las

³³ A diferencia del motor de Atlas TI, QDA Miner 4, es compatible con las matrices en formato Excel

respuestas de cada uno de los casos. La distribución de dichos códigos se presenta como parte del resultado del análisis del dato que se muestra a continuación:

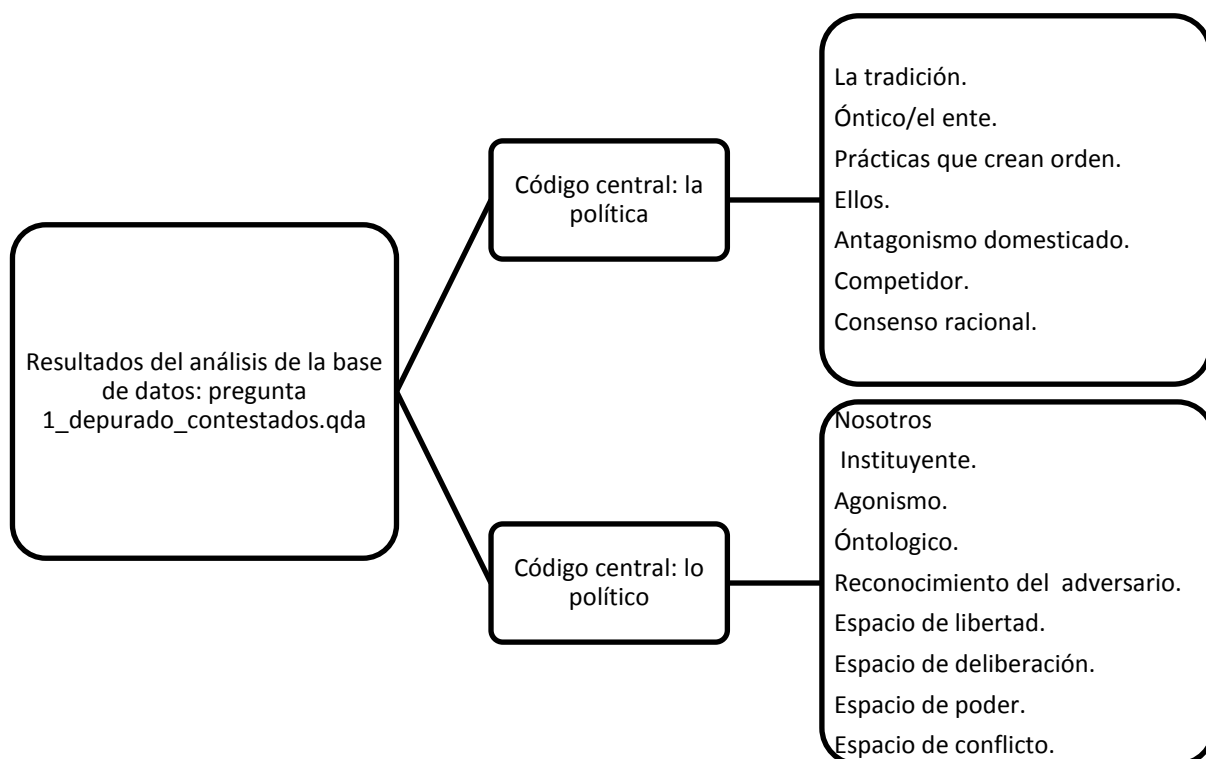


Figura 7. Categorías teóricas utilizadas como códigos centrales y secundarios para el análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de los códigos que en ese momento eran considerados categorías teóricas se obtuvieron resultados considerando la frecuencia por distribución de palabras clave, estas se representan en la figura 8 con la frecuencia de categorías ordenadas de forma ascendente.

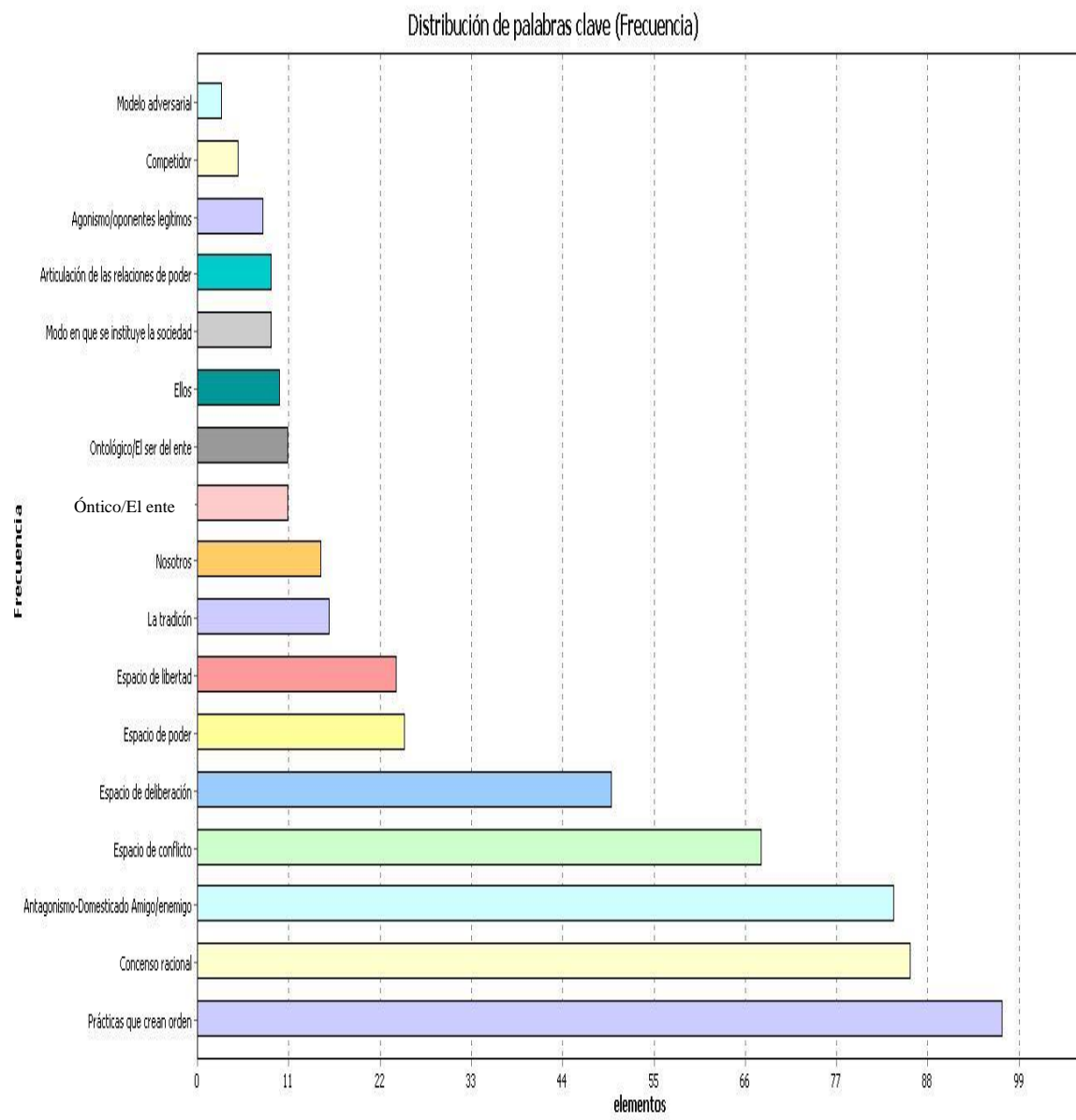


Figura 8. Resultados en QDA Miner, del análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de contar con una referencia gráfica para comprender la importancia en el universo de categorías que sirvieron para el análisis de esta encuesta se presenta una nube de palabras obtenida del QDA Miner lite 4.



Figura 9. Nube de palabras obtenida del resultado en QDA Miner, del análisis de la base de datos del enunciado generador 1: El desarrollo docente es un logro individual pero las prácticas docentes pueden tener más éxito en colectividad. Fuente: Elaboración propia.

La anterior Figura de nube representa una de las formas en que el software QDA Miner puede dar resultados posterior al procesamiento de códigos analizados en una misma unidad hermenéutica. Como UH (unidad hermenéutica) se entiende al conjunto de instrumentos con sus datos concentrados en la base de datos del programa de análisis cualitativo, la Figura presenta un grupo de palabras diferenciadas por el tamaño de la letra y color de fuente con la finalidad de representar el porcentaje de la frecuencia encontrada en cada uno de estos en relación al universo de códigos empleados.

Las palabras de mayor tamaño al interior de la Figura constituyen los códigos con mayor presencia y representatividad en relación de los informantes que integran la UH. Los resultados muestran que al cuestionar a los docentes sobre aspectos que están involucrados en el desarrollo docente desde la colectividad las opiniones más frecuentes se clasifican en los códigos: *Prácticas que crean orden*, *antagonismo/Domesticado Amigo/Enemigo*, *Consenso racional*, *Espacio de deliberación* y *Espacio de conflicto*.

Se puede concluir que la conceptualización que tienen los docentes sobre el desarrollo en colaboración se encuentra dominada por una percepción institucional. Todos los códigos se organizan en prácticas de racionalización, es decir, es difícil en la opinión de los docentes que puedan funcionar espacios alternativos a los oficiales o complementar estos espacios con innovaciones o alternativas. En perspectiva la Figura presenta códigos con menos frecuencia, estos se pueden identificar en las palabras con menor tamaño, en este grupo resaltan los códigos: *Modelo adversarial*, *Competidor* y *Agonismo/oponentes legítimos*. Este resultado es congruente en relación a las palabras con mayor frecuencia en razón de que es complicado en opinión de los docentes que se puedan constituir formas de organización diferentes a las establecidas y establecer relaciones horizontales en el liderazgo y prácticas de cooperación diversificadas.

Estos resultados constituyen una primera mirada a las condiciones que determinan la dinámica de las colectividades posibles en ambientes en donde la norma y los lineamientos son los aspectos institucionales más importantes y se corre con el riesgo de que estos intereses basados en su lógica impidan establecer una forma de desarrollar las prácticas que responda a las múltiples realidades y problemáticas de las escuelas y los docentes que las atienden.

Se puede sintetizar que es más importante lo preexistente que lo que se podría proyectar en la concientización de las necesidades del centro educativo, esta idea nos habla de una perspectiva conservadurista que tiene dificultades para adaptarse a los emergente y responder con creatividad a la resolución de problemas. El análisis de los resultados de las encuestas realizadas en Lima Suvery permitió interpretar los siguientes tópicos.

El escenario de la política Educativa en la colectividad: Consenso racional, prácticas que crean orden, Antagonismo domesticado

Desde los anteriores planteamientos se deduce la constitución de una participación intersticial, conjunto de prácticas y resignificaciones que develan un escenario constituido

por condiciones que describen los rastros y abstracciones colectivas sobre la política educativa. Torres-Santomé (1998) lo conceptúa como: “modalidades organizativas y rutinas que imperan en los centros” (p.60). Las angustias, deseos y anhelos de los docentes parecieran estar reducidas a pocas dimensiones o una prioridad de temas que responden al gran cuestionamiento oficial: la calidad educativa el autor comenta al respecto:

...las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados. Esto explicaría por qué la experiencia escolar desde la óptica de los participantes, estudiantes y docentes, se vive con una preocupación específica centrada en muy pocas dimensiones. Una porción muy importante del profesorado que P. W. JACKSON investiga aparece obsesionado en demasía por preocupaciones relacionadas con tratar de imponer la autoridad y enseñar a obedecer, y el colectivo estudiantil por cómo sobrevivir y ser aceptado. «La ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno» (JACKSON, P. W., 1975, p. 52). (Torres-Santomé, 1998, p.61)

La singularidad de este escenario sobre la preocupación específica, la obsesión por la autoridad, la ira como expresión a la violación de las normas integran un conjunto de prácticas que parecen articularse a un tipo de cultura escolar monoteísta. Como figura discursiva el monoteísmo se emplea en este argumento como analogía de una liturgia a la calidad educativa institucional que *instituye* un conjunto de prácticas que devienen en la materialización de un espacio de interacción: el espacio institucional. Esto concluye en una distopía descorazonadora, que nos aleja de los horizontes de colectividad para el desarrollo profesional albergando posibilidad en el concepto de cajas negras en Bowles y Gintis, (1981)

Sobre la base de las consideraciones anteriores se realizó un análisis que empleó el concepto “*rastro*” como categoría teórica retomada de Foucault (2002, 2008) en consideración de todo aquel elemento conceptual y referencial recuperado del *argot* normativo e institucional que los docentes emplean para explicar a terceros la práctica

docente. Cabe agregar que estas abstracciones comprenden todo aquel intento por definir la práctica docente desde un mestizaje conceptual entre la experiencia y el *argot* institucional.

En el instrumento se emplearon categorías intermedias construidas entre el referente empírico y teórico. De las respuestas a estos cuestionamientos para recuperar y analizar respuestas, de ellas, se seleccionaron los elementos conceptuales que en colectividad constituyen *lo político* de la política educativa para recuperar el *argot* en un nivel semántico en la frecuencia de codificación.

Se presenta la Tabla 2 con el informe global de la frecuencia de codificación arrojado por QDA 4. Para uso de este apartado, el análisis del resultado será el área blanca que concentra la categoría teórica *la política*, siendo el área sombreada fuente de análisis para el siguiente apartado:

TABLA 2.
Resultados globales de la frecuencia de codificación

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
La política	La tradición	16	3.0%	14	12.1%
La política	Óntico/ El ente	11	2.1%	10	8.6%
La política	Prácticas que crean orden	97	18.3%	68	58.6%
La política	Ellos	10	1.9%	10	8.6%
La política	Antagonismo-Domesticado Amigo/enemigo	84	15.8%	59	50.9%
La política	Competidor	5	0.9%	5	4.3%
La política	Consenso racional	86	16.2%	71	61.2%
Lo político	Nosotros	15	2.8%	14	12.1%
Lo político	Modo en que se instituye la sociedad	9	1.7%	9	7.8%
Lo político	Ontológico/El ser del ente	11	2.1%	11	9.5%
Lo político	Agonismo/oponentes legítimos	8	1.5%	7	6.0%
Lo político	Articulación de las relaciones de poder	9	1.7%	9	7.8%
Lo político	Modelo adversarial	3	0.6%	3	2.6%
Lo político	Espacio de libertad	24	4.5%	23	19.8%
Lo político	Espacio de deliberación	50	9.4%	44	37.9%
Lo político	Espacio de poder	25	4.7%	21	18.1%
Lo político	Espacio de conflicto	68	12.8%	51	44.0%

Obtenido de QDA miner 4 para la categoría lo político y la política. Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 está integrada por siete tópicos ubicados en el encabezado de la primera fila. Las celdas: *categoría* enlistan las categorías teóricas: La política y lo político; *código* enlista la categoría intermedia, producto de la síntesis entre el hallazgo empírico y el planteamiento teórico; *cuenta* representa la frecuencia del código y la categoría; finalmente, las celdas: %códigos, casos y %casos ilustran los resultados analizados en QDA sobre la recurrencia.

Para este análisis se toma en cuenta el encabezado *casos* que enlista el número de casos que tiene la frecuencia de codificación. Con fines prácticos se presenta a continuación un recorte a la Tabla 2 que presenta los datos que se analizarán en este apartado.

Recorte de la Tabla anterior

Categoría	Código	Casos	% Casos
La política	La tradición	14	12.1%
La política	Óptico/ El ente	10	8.6%
La política	Prácticas que crean orden	68	58.6%
La política	Ellos	10	8.6%
La política	Antagonismo-Domesticado Amigo/enemigo	59	50.9%
La política	Competidor	5	4.3%
La política	Consenso racional	71	61.2%

Recorte con los datos de la frecuencia de codificación para la categoría la política y sus categorías intermedias.

Con fines ilustrativos se presentan los resultados en su modalidad de gráficos de barras, enlistando las categorías intermedias de la categoría teórica *la política*, considerando el porcentaje de los casos y el número de casos (Tabla anterior, área blanca).

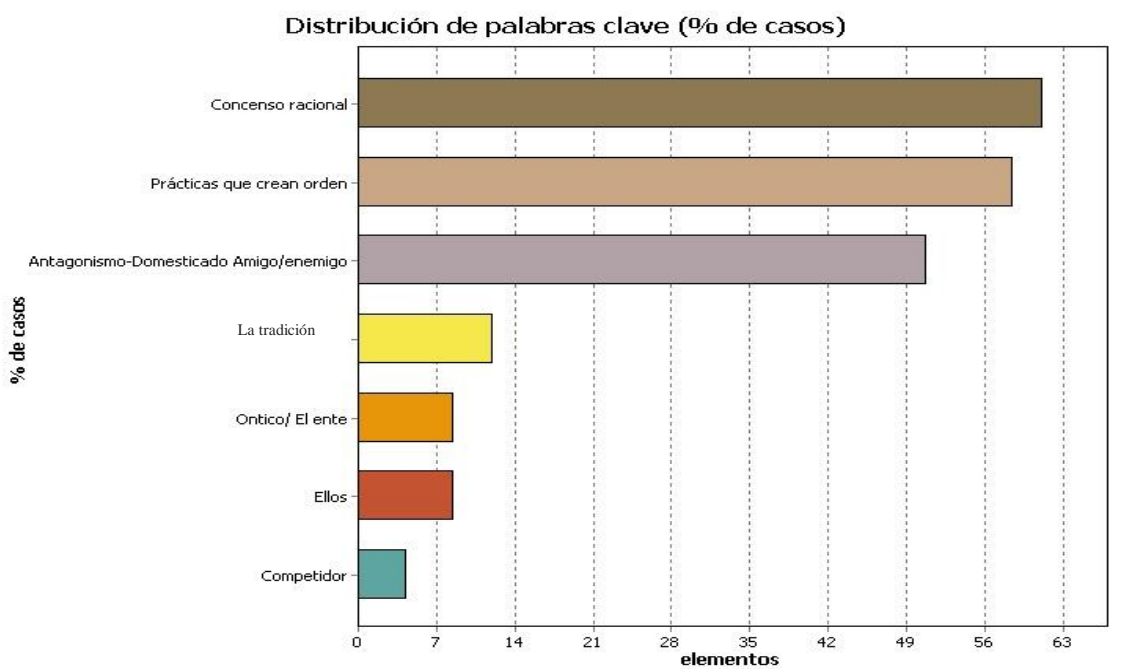


Figura 10. Categoría intermedia de la categoría “La política” por porcentaje de casos. Fuente: Elaboración propia.

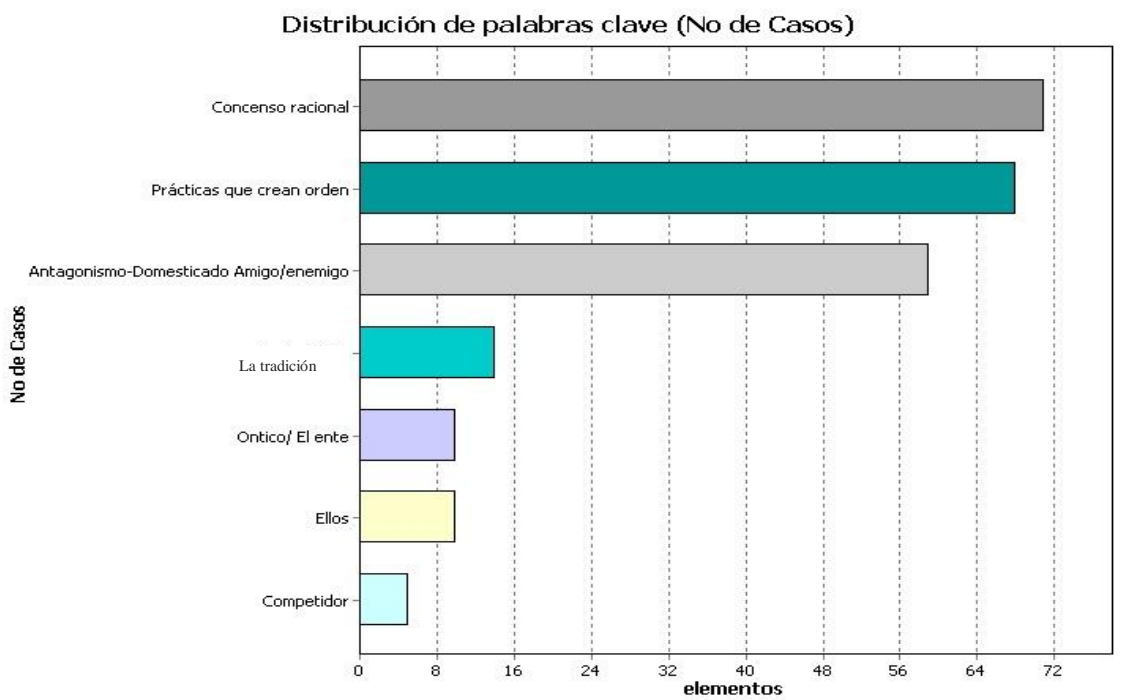


Figura 11. Categoría intermedia de la categoría “La política” por número de casos. Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de seguir haciendo un ejercicio de interpretación al dato obtenido resulta oportuno aclarar que la categoría teórica: *la política*, distribuye su frecuencia de codificación en las categorías intermedias: la tradición, óntico/ente, práctica que crean orden, ellos, antagonismo domesticado/amigo/ enemigo, competidor y consenso racional.

La categoría intermedia: *consenso racional* según el análisis de QDA 4 se representa como la palabra clave, reiterándose en 71 informantes de 116 encuestas analizadas o el 61.2 %, seguido por *prácticas que crean orden* en 68 de los informantes o 58.6 %, en tercer lugar *Antagonismo domesticado* en 59 de los informantes o 50.9%. Estos resultados serán considerados como los más representativos del universo encuestado para fines de análisis.

Después de la consideración anterior se puede observar que los primeros datos contribuyen en la construcción de una conclusión inicial: La política educativa desde los tópicos: desarrollo docente, colectividad, formación continua, SBM y control sobre lo que se enseña, es percibido por el universo de informantes como las condiciones sobre una lógica racional, en que opera la práctica docente desde un ambiente institucional.

La política educativa es percibida como la idealización de una práctica hegemónica en los procesos institucionales y ruta a seguir para mejorar los servicios educativos del dominio colectivo, pero endeble en su credibilidad paradójicamente. Un sistema de creencias contradictorio es útil para determinar *el bloque histórico y la guerra de posición* según las ideas de Gramsci (2007), en referencia a ello Laclau (1987) concluye con la idea de plantear la crisis orgánica de las identidades sociales tomando como referente los límites del concepto *hegemonía* de Gramsci

Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos —lo que implica la constante redefinición de estos últimos— es lo que constituye el terreno que nos permite definir a una práctica como hegemónica. Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía. (p.232)

Un análisis más fino de la categoría: *consenso racional* en la porción discursiva “no cubre la expectativas... dado que el catálogo nacional...no son acordes al contexto (texto resaltado en sombra en la figura 12, permite conocer una identidad posicionada en los cruces de lo real y las oportunidades de profesionalización a manera de un conflicto de posición. Laclau (1987) comenta al respecto: “La guerra de posición supone la división del espacio social en dos campos, y presenta a la articulación hegemónica como una lógica de movilidad de la frontera que los separa” (p. 233). Esta separación se estructura por la división del espacio político con sustento a la identidad popular (docente en colectivo) que no es dada sino producto de una construcción sobre la expansión de las fronteras en los espacios políticos (Laclau, 1987).

La política	Texto	Códigos
<ul style="list-style-type: none"> ● La tradición ● Ontico/ El ente ● Prácticas que crean ord. ● Ellos ● Antagonismo-Domestic ● Competidor ● Consenso racional 	<p>Pero muchas veces no cubre las expectativas esperadas dado que en del catálogo se escogen cursos que muchas veces no son acordes al contexto en el que desarrolla su práctica el docente, ni ayuda a satisfacer la demanda educativa en el aula.</p>	Consenso racional
<ul style="list-style-type: none"> ● Lo político ● Nosotros ● Modo en que se instituy ● Ontológico/El ser del en ● Agonismo/oponentes le ● Articulación de las relac ● Modelo adversarial ● Espacio de libertad ● Espacio de deliberación ● Espacio de poder ● Espacio de conflicto 	<p>DESDE EL MOMENTO QUE SE ESTA PENSADA EN MEJORAR LA PRACTICA, LA PROFESIONALIZACION OFRECE AL DOCENTE ENRIQUECER SUS EXPERIENCIA Y DESEMPEÑAR SU FUNCION CON MAYOR Y MEJORES LOGROS</p>	Consenso racional
	<p>CONSIDERO QUE TENGO CONTROL SOBRE LO QUE ENSEÑO PUESTO QUE EL PERFIL DE EGRESO DEFINE EN CUANTO A ESTANDARES, COMPETENCIA SY APRENDIZAJES ESPERADOS.</p>	Consenso racional
	<p>Los cursos que ofrece formación continua a los docentes, en muchos casos no los conocen los maestros y en otros, no son atractivos</p>	Consenso racional
	<p>si porque es de acuerdo a las necesidades del grupo y considero que me hace falta dominar planes y programas de estudio teoricamente</p>	Consenso racional
	<p>cada espacio de formacion es equivalente a mejorar, dero que hay que analizar cuales son las necesidades de cada docente y sus intereses.</p>	Consenso racional
	<p>si conozco los contenidos de cada una de las asignaturas que enseño y aplico diferentes metodologias y estrategias conforme a dichos tópicos</p>	Consenso racional
	<p>Si, poruqe baso mi proceso de enseñanza en el desarrollo de competencias y le doy una gran importancia al aspecto humano</p>	Consenso racional
	<p>CONSIDERO QUE SI YA QUE ESTA TOTALMENTE PENSANDO Y PLANEANDO DE LAS SITUACIONES QUE SE PRESENTAN EN EL SALON DE CLASES</p>	Consenso racional
	<p>DEPENDE DE LA TEMATICA QUE SE ABORDE POR NIVEL QUE VAYA PEGANDOLE A LAS PROBLEMATICAS DE CADA CENDI O INSTITUCION</p>	Consenso racional
	<p>La práctica docente tiene impacto y se refleja en los aprendizajes esperados que logran los alumnos en cada competencia</p>	Consenso racional
	<p>en lo personal solo lo hacen por cumplir un requisito mas y no para realmente aplicar lo aprendido</p>	Consenso racional
	<p>es difícil poder quitar de esas practicas muy tradicionales y que no siempre se lleva a una enseñanza,</p>	Consenso racional
	<p>La preparación profesional siempre es ayuda para mejorar la práctica docente, y preparación es sinónimo de estar actualizado</p>	Consenso racional
	<p>SI ES UN PLAN BIEN ESTRUCTURADO CON FUNDAMENTO EN LAS PRIORIDADES Y CONDICIONES DE LA EDUCACION BASICA,</p>	Consenso racional
	<p>Si, se están tomando en cuenta las necesidades principales encaminadas a mejor los aprendizajes de los alumnos</p>	Consenso racional
	<p>LA PRACTICA ANALIZADA EN COLECTIVO RESCATA LO QUE ES FUNCIONAL O NO EN LO QUE SE PLANEA</p>	Consenso racional
	<p>Todo proceso de formación continua tiene la finalidad de construir y desarrollar nuevas y mejores practicas docentes</p>	Consenso racional
	<p>cualquier tipo de formación continua para el docente le servir {a en determinado momento de su práctica.</p>	Consenso racional
	<p>puede suceder que no responda directamente a las necesidades, pero si fortalece los conocimientos del docente</p>	Consenso racional
	<p>E FALTA POR DOMINAR LA TEORIA, AUNQUE TENGA YA TRABAJANDO CON EL PROGRAMA 2004 DIEZ AÑOS</p>	Consenso racional
	<p>Indudablemente que si se tiene la oportunidad de colegiar con los pares, los resultados serán mejores.</p>	Consenso racional
	<p>Creo que en nuestro sistema en lo último que se piensa es en las necesidades REALES</p>	Consenso racional

Figura 12. Filtrado fino de la categoría intermedia consenso racional. Fuente: Elaboración propia.

Este filtrado fino recupera las respuestas que representan el campo de *batalla popular* que pronuncia los espacios políticos en los que se dan luchas democráticas que producen coyunturas bajo la categoría intermedia: *consenso racional*.

Cabe resaltar que el manejo de los adjetivos: *expectativas, desempeñar mejor, estándares, no son atractivos, dominio de planes, formación/mejora, aplicar sobre tópicos, desarrollo de competencias, totalidad, dependencia, cumplir requisitos, tradición, prioridades de la educación básica, funcionalidad y no responde a necesidades* constituyen el argot referencial y la percepción de la política educativa en una colectividad, estos, se toman como prácticas hegemónicas de la política educativa que están implicadas un encuentro entre espacios sociales, dado a que: “La autonomía, lejos de ser incompatible con la hegemonía, es una forma de construcción hegemónica” (Laclau, 1987, p.239). La hegemonía implica espacios articulados que proveen de sentido a la identidad de los sujetos y esta a su vez se articula a los procesos hegemónicos susceptibles a sufrir emergencia y automatización derivado de sus redes y conexiones con otras esferas colectivas.

Estas articulaciones (adjetivos descritos en el párrafo anterior) se recuperan en las porciones discursivas presentadas para este análisis, siendo la experiencia y su expresión en lenguaje el camino para documentar las condiciones y contrariedades manifestadas en la emergencia. Con referencia a lo anterior Wenger (2001) al referir al lenguaje que se comparte de la experiencia, asume que el significado que se negocia constituye acción y cosifica.

La naturaleza de una práctica en el sentido de la cotidianidad es en sí un contenedor cultural de significaciones. Wenger (2001) concluye al respecto: "la práctica se refiere al significado como una experiencia de la vida cotidiana" (p. 76). Para el autor la práctica no es en sí misma sino en el significado, sus pautas se reconstruyen sobre una experiencia, el *argot* como fuente de referencia es el producto de resignificaciones sobre lo establecido. Esta postura en Kemmis (2008) es analizada tomando como escenario la lógica liberal curricular, como una paradoja que atenta de origen con de la neutralidad:

la política educativa del estado reemplaza los valores de los profesores como guía en la práctica, y ya que las políticas cambian con los sucesivos gobiernos Omar y la práctica está proyectada para variar reflejando las cambiantes políticas, se espera que los profesores se comporten como operarios neutrales dentro del sistema, como si pudiesen enseñar sin valores educativos, esperando meramente que el gobierno proporcione el conjunto de valores que han de ser incorporados mediante su práctica o, para hacerlo más chocante, a través de las vidas de los profesores (p. 141)

Se puede entender al consenso racional como una categoría analítica intermedia que permite analizar al significado de la práctica desde la dimensión de la experiencia. La postura de Wenger (2001) atiende a un cuestionamiento filosófico sobre lo que se enseña, el espacio posible para hacerlo y el *argot* es una experiencia de significación. En cambio Kemmis (2008) pone en juego un conjunto de valores desde una perspectiva democrática reducida a la neutralidad. Los dos puntos de vista de los autores hacen referencia a que se parte de una alineación identitaria, de un capital cultural dado que reconstruye la postura ontológica del sujeto.

En este sentido, el docente y su práctica no responden a una linealidad institucional, sino deambulan en un conjunto de valores que se instituyen por el colectivo de procedencia, es decir, se espera que los profesores actúen como operarios neutrales dentro de un sistema educativo, esto solo es en parte una de las dimensiones (lo bancario en el sentido depositario) en la multifacética estructura identitaria/cultural que conceptúa a los sujetos docentes como: receptáculos vacíos, inertes y susceptibles a la conducción; hecha la observación anterior es necesario puntualizar que la neutralidad no es sino otro escenario de posibilidad en la *performativa* institucional que intenta llevar a la práctica docente a una liturgia institucional monoteísta.

De acuerdo con los razonamientos realizados, la postura de Kemmis (2008) intenta iniciar el debate de *lo educativo* desde una perspectiva de *plaza de mercado*, referencia que permite comprender la cosmovisión de la colectividad como parte vital del funcionamiento de los centros escolares. Giroux (2011) propone una redefinición de currículo oculto para

que el debate de *lo educativo* permita cuestionar los valores culturales y devengan en la reflexión de contravalores institucionales como: dignidad y justicia social a los sujetos educativos, es decir, la concientización desde la relación entre los sujetos y el curriculum presupone una: "noción del curriculum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de dignidad personal y de justicia social" (p.89).

A manera de resumen, la cosmovisión es como la redefinición del curriculum oculto (Giroux, 2011) en consideración a los actos de significación de la experiencia por el argot del colectivo (evidencia empírica) y presupone ver al currículum oculto como herramienta de dignificación producto de la problematización sobre las prácticas antagónicas que promueven la escolarización, es decir, los artefactos de la práctica que recurren a este tipo de experiencias semánticas no son neutrales, están al pendiente de la reproducción, la conciencia y la acción humana. En esta performativa, exploran los límites de lo establecido para vulnerarlo de manera deliberada, al final la visión del mundo compartida está materializada en las preocupaciones de la inmediatez institucional y colectiva.

La mediación indicios de lo político y componente estabilizador de una limitada representatividad

En este apartado se analiza una experiencia del micro-proceso retomado del referente empírico: La materialización de los espacios como prácticas de deseo y razón, para ello se consideran las opiniones de los informantes³⁴ uno y 84 de la encuesta de Lime Suvery, revelando un contraste entre sus ideas en relación al CTE. El informante 84 opinó:

“Considerando que la elaboración de la ruta de mejora al interior de cada C.T.E da margen para ser tomada como un instrumento indispensable que ayude a trabajar para conseguir la profesionalización mediante una aplicación comprometida y sistematizada de nuestras metas, invita al docente frente a grupo a crear condiciones necesarias y factibles de ser

³⁴ En este apartado se referirá con la palabra informante a los participantes de la encuesta en línea realizada en Lime Suvery, se hará referencia a los informantes uno, 33 y 84.

aplicadas en la práctica educativa del día” (Extracto, respuesta, informante 84, tomado de base de datos “pregunta_1_depurados_contestados.qda”)

La opinión del informante uno se clasifica como un antagonismo domesticado en prácticas que crean un orden burocrático sobre las necesidades de profesionalización de un grupo de maestros, opina:

No, ya que en las sesiones se busca mejorar en apariencia las necesidades educativas, y lejos del espacio de reflexión que se quería que fuera, se convierte en una apariencia de atender necesidades que no existen o que se limitan a pocas áreas, dejando de lado la mejora profesional para cumplir con el llenado de papeleos o para cumplir con la burocracia del sistema educativo. (fragmento textual que responde a si considera auténtica la ruta de mejora en el CTE para desarrollar profesionalmente la práctica en base de datos 1 obtenida en QDA)

El informante uno ejemplifica condiciones institucionales de colegialidad y denuncia condiciones de simulación que derivan en un trayecto profesional ficticio, artificial o preconcebido por una burocracia que limita la autogestión del ambiente profesional, por otro lado el informante 84 promueve un espacio para que dentro de la razón el deseo tenga espacio y promueva acciones que permitan responder a necesidades contextuales en equilibrio con las limitaciones institucionales.

Este comparativo permite establecer coincidencias: 1) los espacios de colegialidad forman parte de procesos estratificados en la toma de decisiones de una amplia lógica hasta un tipo de gestión institucional por consigna que impide establecer una “auténtica ruta de mejora”, 2) La lógica de estratificación promueve prácticas de mediación que pueden por un lado denunciar los procesos de simulación o artificialidad o por otro establecer sesgos de posibilidad que promueven un giro al rigor establecido.

La base de las consideraciones anteriores se manifiesta en una complejidad estratificada similar a la expuesta por Flores (2004) en la que la mediación³⁵ es un componente estabilizador cultural que incorpora principios y valores de una cultura establecida o dominante (la política educativa) a una cultura que está en un permanente proceso de consolidación como se puede observar en los colectivos docentes.

El cambio, sus intervenciones locales y la adecuación establecen procesos de resignificación y viabilidad, dimensionando al dispositivo considerado como agresor a solo un nivel instrumental. Al final los espacios se materializan como prácticas que contienen el deseo aglutinante de lo razonable, no es *la ruta de mejora*, lo importante es la imagen del deseo colectivo objetivado en *la ruta de mejora*.

Torres-Jurjo (1998) analiza el fenómeno del *multidimensionalismo* en la experiencia Española de los ICEs³⁶ y el MRPs³⁷, desde una dicotomía muy polarizada entre los seguidores de los modelos teóricos y prácticos. Las condiciones del primero se conciben como una respuesta institucional de formación continua, el segundo es una iniciativa de los docentes para promover el intercambio de experiencias y defender la escuela pública. Sobre la base de las consideraciones anteriores Torres-Jurjo (1998) concluye explicando las limitaciones del proyecto oficial al promover el dominio de taxonomías y el tabú que implicaba hacer una reflexión crítica:

Los ICEs en esos momentos estaban implicados en propuestas de formación de docentes en una línea que tenía efectos de descalificación, quizá la más obsesiva era la de enseñar a manejar taxonomías de objetivos operativos. No se facilitaba, sin embargo, un análisis y una reflexión crítica sobre lo que de verdad acontecía en el interior de las aulas. Toda la reflexión relacionada con el papel de las instituciones educativas en la sociedad del

³⁵ Como mediación se debe entender en Mouffe (1999) como la relación adversarial entre pares antagónicos, desde una perspectiva institucional la práctica democrática se mide por la posibilidad de proporcionar el poder.

³⁶ Institutos de ciencias de la educación.

³⁷ Movimiento de Renovación pedagógica.

momento, con la concienciación, con las responsabilidades morales y políticas era algo bastante tabú en la investigación y divulgación universitaria. (p.193)

Entre la práctica y el discurso académico se establece una condición política en donde la mediación es un recurso que interviene en la continuidad temporal de un colectivo como la noción de ser más que uno. En las ideas de los informantes uno y 84 el deseo de lo razonable y la oportunidad de existir como sujetos que operan y participan en la construcción de realidad constituye por naturalidad el ser que le va bien (Heidegger, 1972). La saturación del sujeto en el *narcisismo grupal* (Maffesoli, 2004) propone un *neotribalismo* postmoderno con énfasis a resaltar la marginalidad como contexto constituido por acciones que constituyen espacio: "La lección del arcaísmo postmoderno: estamos volviendo a actuar, en todos los dominios, la pasión comunitaria... la tendencia está ahí y nos empuja hacia el prójimo, quien nos incita a imitarlo" (p. 22). En este mismo sentido lo que importa es más que uno, condición que antecede a lo individual, en efecto el sujeto no puede reducirse sino *colectivarse* para ser y dar sentido a la violencia que lo aqueja o a las posibilidades de autonomía que lo dignifica.

El ser uno, solo es una representación iconográfica de la individualidad, la colectividad por naturaleza cuestiona y tiene el potencial de declarar la guerra al esquema sustancialista-monoteísta de occidente, un Dios, un Estado, una patria, una ley, precisando de una vez porque en lo real el todo forma parte de uno como una manifestación de un ente consciente que encarna las limitaciones de la individualidad: "he aquí precisamente la participación mágica en algo de pre individual, o también el hecho de que uno no existe más que dentro del marco de un inconsciente colectivo" (Maffesoli, 2004, p.23).

Con referencia a lo anterior: El *yo pienso* pierde soberanía y emerge la persona en su totalidad "El universalismo, del sujeto, de la razón, avalar de un Dios trascendente, cede su sitio a razones y a afectos: locales, particulares, en situación... ya no es la verticalidad del cerebro lo que prevalece, sino el despertar de la persona en su totalidad" (Maffesoli, 2004, p. 24).

Después de las consideraciones anteriores es importante no perder de vista el fenómeno de la colectivización educativa como un proceso de resignificación de vacíos culturales que atenta *in situ* al discurso institucional dominante y su industrialización. Buenfil (2005) recupera esta reflexión desde los conceptos de *microexperiencia* en la *macropolítica*:

Lo que interesa aquí es que la globalización como un discurso que aparentemente no tendría nada que ver con este agente en particular en su condición específica, sin embargo sí le llega. Pero en el proceso mismo su significado se ha invertido, y a pesar de que éste se presenta a sí mismo como la oportunidad de ser parte del mundo industrial y moderno, como la plenitud de la comunidad, ella lo construye precisamente como su opuesto: la crisis, la falta, como el significante universal de la amenaza a la cultura, los valores éticos, etcétera. En estos ejemplos, la consideración de las condiciones culturales, lingüísticas, sociales y de otro tipo, en cada sitio específico, es crucial para entender cómo y por qué estas resignificaciones tienen lugar. Pero ello no implica que se rompan todos vínculos entre las dos significaciones de los extremos, o dicho de otra forma, que pueda ser equiparado con la realidad (z lo más particular la micro experiencia) se oponga al discurso (z lo irreal = falso = la macropolítica). Tampoco equivale asumir en términos epistemológicos, éticos y políticos que uno de estos extremos encarna lo esencial, el fundamento, y el otro extremo, lo subordinado, el parasitario y epifenoménico, o que una interpretación sea correcta y la otra equivocada. (p. 33).

Los procesos de significación local juegan un papel central, las condiciones sociales se constituyen como micro-universos de significación en donde la experiencia constituye a los procesos de mediación de *lo real*, conectividad y un *complexus* multi-referenciado y supeditado a la *dicronicidad* de lo contextual, sus crisis identitarias y las redefiniciones de su papel en condiciones socio-culturales en constante proceso de referenciación y significación.

Este argumento deja la posibilidad para exhibir el fenómeno de *defractalización*³⁸ de la cultura institucional (una cultura al interior de la cultura) : la mediación como una posibilidad socio-histórica de un colectivo para concretar este fenómeno en prácticas sociales ampliamente simbióticas, profundos tramas de significación que derivan de la necesidad de dar respuesta a los grandes vacíos institucionales dejados por la incomprensión de lo local y su condición macro-estructural impide la atención de lo sustantivo.

En consideración al hallazgo de la mediación presentado en este apartado se puede llegar a una conclusión preliminar que se explica en la siguiente Figura:

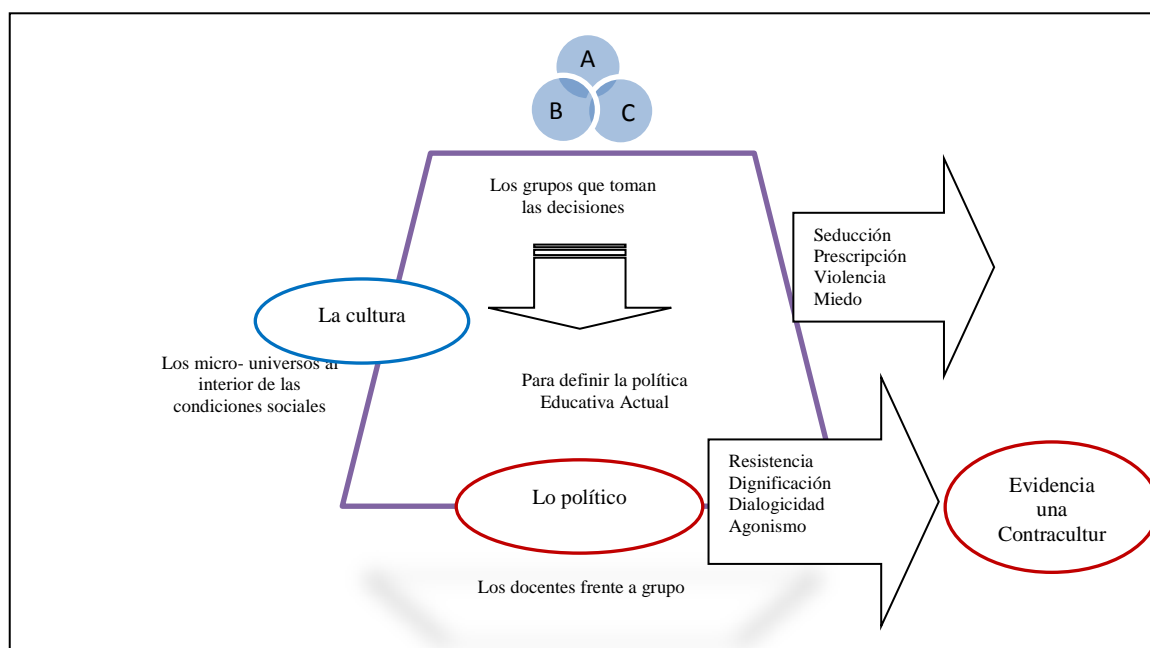


Figura 13. El papel de lo político en la política educativa. Fuente: Elaboración propia.

³⁸Un fractal es un objeto geométrico cuya estructura básica, fragmentada o aparentemente irregular, se repite a diferentes escalas. El término fue propuesto por el matemático Benoît Mandelbrot en 1975 y deriva del latín fractus, que significa quebrado o fracturado.

La estructura piramidal trunca constituye la cultura que aloja los procesos y las relaciones entre los *grupos* y los colectivos docentes. Esta totalidad está expuesta a la medición de la persona, no es la persona en su individualidad, es el sujeto que se ve a sí mismo en el espacio dónde actúa y con los otros que son testigos de su actuación. El acto existe porque es objeto en la percepción de los otros, en un *hábitus* cultural donde convergen símbolos y significaciones.

En ese mismo sentido, la estructura como mecanismo de poder en una relación de consumo emplea los siguientes mecanismos: seducción, violencia, prescripción, miedo y simulación para legitimar los procesos de acopio a la política educativa materializada en manuales, acuerdos, currículos, entre otros documentos institucionales. Esta condición se observa cuando los colectivos son cuestionados en relación a la posición de control sobre lo que enseñan, condición que se expresa en la siguiente recopilación:

De manera personal sabemos que estamos regidos por programas y que el diseño de estrategias e intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades y características de los alumnos, pero que en ocasiones estás se frustran por atender situaciones administrativas, culturales y sociales de la misma institución. (I33; D11)

La porción discursiva presentada muestra la *microexperiencia* política (Buenfil 2005) desde el referente empírico. El criterio tomado para su elección se estima por el resultado de una frecuencia de codificación alta relacionada con la categoría analítica *lo político* empleando el código *espacio en conflicto* y el código *la política* en su código *antagonismo domesticado*, con presencia en los rangos del 50.9% y 44% de los casos respectivamente:

TABLA 3.
Matriz de resultados de codificación en el análisis de encuestas.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
La política	Consenso racional	86	16.2%	71	61.2%
La política	Prácticas que crean orden	97	18.3%	68	58.6%
La política	Antagonismo-Domesticado Amigo/enemigo	84	15.8%	59	50.9%
Lo político	Espacio de conflicto	68	12.8%	51	44.0%
Lo político	Espacio de deliberación	50	9.4%	44	37.9%

Lo político	Espacio de libertad	24	4.5%	23	19.8%
Lo político	Espacio de poder	25	4.7%	21	18.1%
La política	La tradición	16	3.0%	14	12.1%
Lo político	Nosotros	15	2.8%	14	12.1%
Lo político	Ontológico/El ser del ente	11	2.1%	11	9.5%
La política	Ellos	10	1.9%	10	8.6%
La política	Óntico/ El ente	11	2.1%	10	8.6%
Lo político	Articulación de las relaciones de poder	9	1.7%	9	7.8%
Lo político	Modo en que se instituye la sociedad	9	1.7%	9	7.8%
Lo político	Agonismo/oponentes legítimos	8	1.5%	7	6.0%
La política	Competidor	5	0.9%	5	4.3%
Lo político	Modelo adversarial	3	0.6%	3	2.6%

Fuente: Elaboración propia.

Ante la situación planteada, el análisis toma como referente el concepto de *La política* en Mouffe (1999) como prácticas que instituyen consensos racionales de exclusión antagonica, en expresiones *binómicas*³⁹ de amigo-enemigo, acreedor-deudor, defensor-detractor sobre la racionalización de procesos impuestos en una lógica de colonización para los docentes. Con base en las consideraciones anteriores se presenta un análisis del elemento empírico recabado del informante 33 con la finalidad de recuperar cuatro acciones *binómicas* recurrentes en las encuestas aplicadas (Anexo 4, base de datos QDA): colectivo, seducción/violencia, prescripción y simulación.

La relevancia de referir al informante 33 se fundamenta en las consideraciones anteriores, tomando como tópico generador de argumentos discursivos: "control sobre lo que enseña"; la recuperación de los recursos semánticos que emplean los docentes para externar su opinión giran en torno a las cuatro acciones *binómicas* descritas, implícitamente esta frase evoca en las respuestas de los docentes movimientos de poder como la permeabilidad de la política educativa y los valores (referentes culturales) que emplean los docentes para explicar márgenes de acción sobre la práctica de enseñanza desde un posicionamiento colectivo.

³⁹ Por binómico se debe entender como un principio de lo político estudiado por Mouffe (1999) al referir relaciones en conflicto entre lo local y la institución

Para analizar el contenido de las respuestas sobre los tópicos expuestos, se explican en el siguiente apartado los referentes teóricos que permitieron una triangulación sobre la respuesta como referente empírico, el tópico como categoría intermedia y el referente teórico desde el planteamiento de Maffesoli (2004), Foucault (2002), Bourdieu (1977), Giroux (2011) en razón de la importancia que ha representado el concepto de colectividad en sus aportaciones.

Sobre la base de las consideraciones anteriores el tópico *seducción/violencia* es entendido desde la aportación de Foucault (2002) al referir al alma del cuerpo como *target* de las tecnologías del poder: "El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos de poder, se ofrece a nuevas formas de saber", considerando las cualidades: *benignidad del castigo, docilidad del cuerpo, el control de la actividad*.

Con referencia a lo anterior, el tópico *colectividad* retoma a Maffesoli (2004) con la noción "conquista del presente". Este concepto se manifiesta de manera informal en los grupos que tiende a explorar sus limitaciones a lo que el autor lo refiere como: "la mayor parte de su tiempo vagando y explorando su mundo"(p. 172), para entender al colectivo como un espacio que asegura su bienestar "...moldea su entorno natural y social, al mismo tiempo obliga de facto, a otros grupos a constituirse como tales" (p. 170). Desde este argumento se emplean las categorías: *proxemia*, comunidad origen, ritual y localismo como aspectos que dan origen a la intención de verse como grupo.

Cabe agregar que el tópico de *prescripción* se retoma en la categoría *hábitus* de Bourdieu (1977) como: "esquema del cuerpo y esquema de los pensamientos", referentes que operan en una gramática de la conducta, conocimientos y gustos, en forma de necesidades internalizadas entre la práctica social y la reproducción.

Finalmente el tópico simulación, es entendido desde el concepto de racionalidad en Giroux (2011) como: " el conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia" (p. 217), una

racionalidad amplia "en la que se encuentra un conjunto que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo" (p. 218), que subyace a *lo instituyente* en las prácticas frente a condiciones institucionales que condicionan el bienestar colectivo.

Desde el sustento presentado se desprende la Tabla 4 que concentra la interpretación del insumo empírico, recuperado del informante 33, en consideración a las cuatro acciones que derivan en un colonialismo institucional desde la permeabilidad de la política educativa actual.

TABLA 4.

Matriz de análisis para el referente empírico.

De manera personal sabemos que estamos regidos por programas y que el diseño de estrategias e intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades y características del los alumnos pero que en ocasiones éstas se frustran por atender situaciones administrativas, culturales y sociales de la misma institución. (C33; D5).			
Colectividad	Prescripción	Seducción/violencia	Simulación
La persona en su totalidad	El cuerpo como objetivo de los mecanismos de poder.	Poder presentificado (Foucault)	Racionalidad tecnocrática (Giroux)

Referente empírico del informante 33 sobre los tópicos: colectividad, prescripción, seducción/violencia, simulación. Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a la interpretación, *la colectividad* se recupera en el texto: *de manera personal sabemos que estamos regidos*, el sujeto es consciente de la práctica que realiza porque en ella se involucran otros *sabemos que estamos*, el intento por dar una opinión *de manera personal sabemos* difumina la individualidad del opinante, el referente *personal* se reposiciona en la pluralidad de los otros que participan en lo que se sabe *que estamos regidos*.

Este fenómeno es explicado por Maffesoli (2004) como "la persona en su totalidad". Sobre esta expresión empírica se puede concluir con la siguiente interpretación al dato analizado: yo sé que estamos regidos, porque de este modo yo y los otros lo hemos experimentado. La colectividad es un acto de totalidad que lleva a la personalidad a construir significaciones intersubjetivas sobre la experiencia. Para Heidegger (1972) la

ontología del ser se deriva en la distinción entre el ser y su ente (esencia), se constituye un solo ser en el que convergen entes, el ser es universal mientras que el ente es una construcción histórica y contextual, el ser constituyen los límites de lo que es humano mientras que ente es la sustancia que hace trascender al ser. En esta perspectiva la humanidad del ser no puede ser negada no importa que la sustancia, el ente como esencia transcendental, se encuentre en plenitud o comprometida por factores sociales, económicos o históricos. Esta visión permite contemplar al espacio de existencia de una práctica, construida en los demás como producto de un molde al que le va bien en la colectividad.

La *prescripción* se observa en el argumento *estamos regidos por programas*, *estamos* se sobre entiende como un acuerdo colectivo, *estamos regidos* es complemento al acuerdo, presupone las condiciones de la práctica en límites establecidos desde afuera, *regidos* se percibe en un nivel instrumental, la herramienta que nos impide salir es el rigor, esta condición manifiesta una sensación de actos establecidos por terceros, agentes ajenos que escapan a las miradas del colectivo, consecuciones que no se pueden cambiar y establece las pautas del hacer. La frase denuncia y señala al instrumento rector *por programas*.

Desde el concepto de *hábitus*⁴⁰ en Bourdieu (1986), la clase dominante establece un capital cultural, no es impuesto sino dispuesto a la elección de los sujetos en un sistema de *violencia simbólica*. Esto se percibe en la respuesta del docente cuando explica la finalidad de ente que los rige: *el diseño de estrategias e intervenciones pedagógicas*, sobre este fenómeno Giroux (2003) comenta al respecto: "el sistema de *violencia simbólica* no se impone a sí mismo mecánicamente en el oprimido, éste es, al menos en parte reproducido por ellos, debido a que el *habitus* gobierna prácticas que asignan límites a sus operaciones de investigación" (p. 122).

⁴⁰ En Bourdieu (1986) el hábitus es definido como "sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el hábitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias"

Estructuras sociales como la familia, escuela y el lenguaje producen disposiciones que constituyen experiencias sociales que se auto-reproducen como estructuras objetivas. La prescripción está dispuesta por un capital cultural en los docentes en que impera el plan de estudio como un ente rector que permite el diseño de estrategias para la enseñanza. Este conjunto de disposiciones son reproducidas para legitimar el trabajo docente.

La seducción/violencia se recupera en el texto: *el diseño de estrategias e intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades y características de los alumnos*. La noción de diseño se percibe como la aptitud y actitud de un cuerpo dócil, regido por dispositivos (externos) que pretenden condicionar las necesidades a mecanismos de un poder *presentificado* pero invisible para los sujetos que emprenden estas prácticas (Foucault, 2002). Este fenómeno como encomienda al docente es el símil de una liturgia (diseño de estrategias) que se legitima en el reconocimiento de la individualidad. Los estudiantes (cuerpos) plantean una *performativa* del control que cumple con el propósito de hacer dócil a los sujetos sobre condiciones en el empleo del tiempo, la correlación entre el gesto y la respuesta (docente-estudiante) y la interacción entre el objeto (intervenir para condicionar al cuerpo) y el sujeto de la práctica educativa (diseño de estrategias, en el plan de clase, para la práctica de enseñanza).

La condición para realizar la práctica se encuentra en el concepto de "necesidades". Es cuestionable este criterio en la interrogante: ¿cómo pueden hacer constancia de estas necesidades? "Necesidades" es percibido como vulnerabilidad no como un diagnóstico clínico, el docente no es especialista, posee o no las herramientas para determinar la causa de la necesidad que probablemente no exista. Este concepto es empleado para seducir y violentar al docente sobre su papel ante la vulnerabilidad de los estudiantes, que pueden ser o no objetos de una barrera en el aprendizaje, el docente sin saber debe adecuar las condiciones de enseñanza a dichas necesidades, de lo contrario es cuestionable su práctica y es sancionado; solo es un buen maestro el que satisface las necesidades de los alumnos.

La simulación se identifica en el uso de la palabra "se frustran" al interior de la frase: *estás se frustran por atender situaciones administrativas, culturales y sociales de la misma institución*. Existe una *racionalidad tecnocrática* (Giroux, 2011) vinculada a principios de control y certeza, "en esta racionalidad no solo es objetivado el conocimiento sino que generalmente es reducido a dominio de decisiones técnicas para fines ya decididos, los fines están afirmados más que explicados como una realidad social" (p. 227). Como *tecnoracionalidad* se denuncia a modo de elementos externos que rompen la armonía: *por atender situaciones administrativas*. A esta afirmación, le continúa con un listado de circunstancias que "frustran" los esfuerzos por asumir una práctica educativa inédita: *culturales y sociales*, se enuncian como las formas que organizan socialmente el contexto en que se encuentra la escuela.

“Atender estas situaciones” (informante 33) implica protagonizarlo *impuesto* como una prioridad racionalizada. "Frustración" esconde la concientización de lo que es importante hacer pero se deja de lado, pues en el papel de docente se experimenta un sentimiento de impotencia que se reivindica al atender las demandas de lo que se impone burocráticamente.

La práctica docente se debate en el caso antes planteado entre una racionalidad y un sentimiento de impotencia que lleva a la frustración, esta condición impide asumir como propio a lo impuesto, emergiendo de este conflicto un estado catártico de automatización de una práctica a destajo que sacia los caprichos de las condiciones burocráticas que son innecesarias porque “frustran” según el informante 33.

Estos escollos escapan a lo instituyente (Giroux, 2002), se debaten en una *performativa* del poder que cohabita en la relación de los sujetos con el mundo y las vías para su pronunciamiento. El acto *micropolítico* hasta este momento evoca una condición *binómica*, un alter ego, que se encarna en la colectividad y sus referentes, algo que hasta este momento presenta señales de un tipo de política inédita que permite referenciar al mundo pero en su complejidad.

Por debajo de la textura en la vida cotidiana: Simulación, resistencia, prescripción y dignidad, signos de lo político de la política educativa

Cultura prescriptiva legitimada por la ausencia de discusión sobre curriculum

En este punto el centro educativo converge en su principal fuente cultural: el *curriculum*; Stenhouse en Kemmis (2008) plantea el vacío o la relación entre la teoría y la práctica como componente central para una teoría del curriculum y lo resuelve de la siguiente forma:

“no existe un vacío entre la teoría y la práctica, como si ambas perteneciesen a dominios separados o desarrollo diferente; por el contrario la práctica educativa, entendiéndola como educativa siempre nace de la lucha para entender a la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa educación” (Kemmis, 2008, p. 29).

Stenhouse a comparación de Kemmis plantea un referente para entender el problema que describen Fullan y Hargreaves (2001) sobre el mito de la colectividad, la escuela total y los educadores totales. Esta discusión entre la teoría y la práctica no existe en los centros escolares por lo que la teoría del *curriculum* no puede generarse en espacios ampliamente prescritos por una cultura dominada a través del propio plan de estudios.

Este fenómeno puede ejemplificarse con la siguiente nota de observación a un CTE: Al interior de una acalorada discusión colegiada de CTE⁴¹, se debate la ruta de mejora desde y para la escuela, el fenómeno se presenta cuando un grupo de docentes que participan (minoría) propone añadir como punto de debate temas relacionados con

⁴¹ Consejos Técnicos Escolares. Acciones que la SEP incorpora en ciclo escolar 2013-2014 para fortalecer los espacios escolares, los cuales son un espacio para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares que propicien la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros.

didáctica, procesos de aprendizaje, metodología de enseñanza y características (afectivas, biológicas, cognitivas) en los niños de educación primaria con la intención de reflexionar sobre la pertinencia del plan de estudio y los esfuerzos que el docente emprende para la enseñanza. Una parte del colectivo estaba convencida del desconocimiento de los temas, considerando que todo docente frente a grupo los debe poseer para desarrollar estilos de enseñanza, esta concientización sobre las condiciones de la práctica se ve eclipsada con la intervención del apoyo técnico al mencionar:

“eso no se pidió por parte de la supervisión... además son cosas que ya sabemos o debiéramos saber y que en algún momento de nuestra vida como docentes lo habíamos escuchado en un curso o en la normal del estado... hagamos las cosas más prácticas y sujetémonos a lo que nos pidieron y cómo lo pidieron para no meternos en problemas” (notas de observación, 29 de septiembre, 2013).

En ese momento el entusiasmo del grupo mengua al legitimar la práctica de acompañamiento del asesor como dispositivo de legitimación o por qué una necesidad sentida del CTE no forma parte de lo que se pidió, politiza las sesiones y carecen de practicidad.

La politización de la practicidad se corrobora en un ejercicio informal y confirmatorio con la finalidad de obtener datos que permitan una triangulación con los resultados obtenidos en el análisis presentado en este apartado, se cuestiona cien docentes de educación básicas sobre algunos tópicos como: ¿Por qué elaboras tu planeación? Y ¿Por qué tomas la decisión de hacerla como la haces?

Los resultados de este ejercicio privilegian el deber ser y el *hábitus* como principal origen de la planeación. Al parecer en la percepción de los docentes entrevistados los problemas educativos del sistema parecieran no existir al interior de los centros educativos, pero al cuestionarlos sobre su aportación a las prácticas de enseñanza su respuesta cambia dramáticamente al reiterar la pregunta: entonces, si esta es tú aportación a las prácticas de

enseñanza de tu escuela ¿Por qué elaboras tu planeación?, ellos responden entonces *para no tener problemas... para cumplir... por qué así me la piden.*

La misma pregunta fue aplicada a directores, apoyos técnicos, supervisores y jefes de sector en sesiones de consejo técnico y la respuesta fue similar: *así lo piden en la supervisión, así lo pide la jefatura de sector, así lo pide el departamento de educación primaria*, por las respuestas de este grupo de personas se puede reflexionar que no contribuyen al desarrollo de una teoría curricular (Kemmis, 2008 y Carr, 1986) en razón de que el papel de las personas se ha reducido solo al hacer (Freire, 1972). Los CTE desde una perspectiva técnica, se constituyen como espacios cuestionables para transformar las prácticas, desde este planteamiento, se percibe por parte de la instancia oficial una tendencia a la reducción y simplificación del quehacer de los docentes.

El liderazgo de los centros educativos no puede tomar a los docentes como simples actores de sus ideas e interpretaciones sobre el estado de las cosas, reduciéndolos a simples obreros de una labor que se le niega la posibilidad de reflexión sobre la práctica. No es ético crear la ilusión con la idea de legitimar lo dado, ni de satanizar el diálogo por su carencia de practicidad, así como aceptar que el estado de las cosas no cambian en razón de un conjunto de demandas impuestas (así no se pide). Se establece un liderazgo que se niega según la perspectiva de Freire (1972) “en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya” (p. 112).

Según se ha expuesto, la evidencia empírica analizada y sus tópicos (códigos) proponen que la concreción de una política educativa se vale de procesos que implican una colonización cultural o desde el planteamiento De Sousa (2010) una distopía cultural con posibilidades de una contrahegemonía sobre fundamentos democráticos y de autodefinición, el autor ejemplifica esta posibilidad desde el origen turbio de los derechos humanos sobre la base de la domesticación y la dominación imperial:

En última instancia, la cuestión es si resulta posible construir una concepción posimperial de los derechos humanos...En otras palabras, a pesar de que el vocabulario o el guión de los derechos humanos estén tan llenos de significados hegemónicos hay todavía lugar para la posibilidad de significados contrahegemónicos. (p. 81)

El autor propone la necesidad de establecer un crisol que permita una visión democrática de versiones culturales amplias, una nueva arquitectura, un nuevo fundamento con una nueva justificación que brinde una alternativa a una visión totalizante.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, lo político implica un desafío, reconocido o no al capital simbólico dominante, para Bourdieu (1977) reducen la violencia de los procesos de reproducción en acciones muy sutiles y específicas en la práctica docente, lo simbólico del autor es en De Sousa (2010) totalizante al compartir y aceptar una cultura común:

... se desarrolló una relación totalizante entre los victimizadores y las víctimas, que por mucho que fuera desigual en sus efectos, deshumanizó a ambos, forzándolos a compartir una cultura común de dominación en su aceptación de las versiones enrarecidas y empobrecidas de sus respectivas culturas... (p. 89)

En ese mismo sentido la mediación entre lo dominante y lo necesario requiere en los docentes actos de concientización sobre una política cosmopolita en De Sousa (2010) que permita superar la atomización de los problemas institucionales:

Más allá del Estado y del mercado, se debe reinventar un tercer dominio social: un dominio social colectivo, no estadocéntrico; privado, pero no orientado al lucro: un dominio social en el que el derecho a una transformación orientada a la solidaridad de los derechos de propiedad esté política y socialmente anclada. (p. 91)

Retomando las opiniones de los informantes de la encuesta realizada en Lima Suvery considerando la simbología I (Informante) y D (Documento) se identifica la capacidad de acción, a la sombra de una estructura tradicionalmente *estadocéntrico* referida

por De Sousa (2010) que permite la manifestación de prácticas que constituyen intersticios, espacios de cuestionamiento, resistencias y simulación donde el docente puede imaginar una utopía más allá de las convenciones institucionales en vivencia de la distopía que constituye lo dado en la realidad escolar.

Esta artificialidad identificada en la opinión del informante 2, implica estar personificando en lo real para cuestionar las condiciones que culturalmente se intentan imponer; el informante 18 afirma al argumentar sobre las cualidades del proyecto escolar que consensan los docentes: "quizá solo sea creativo. No es autónomo, inédito ni auténtico" (I18, D6); en la opinión del informante 2 "en lo personal solo lo hacen por cumplir un requisito más y no para realmente aplicar lo aprendido" (I2, D5), o finalmente en la opinión del informante 109:

Pero muchas veces no cubre las expectativas esperadas dado que en el catálogo se escogen cursos que muchas veces no son acordes al contexto en el que desarrolla su práctica el docente, ni ayuda a satisfacer la demanda educativa en el aula. (I109, D5).

Mientras que la política se estructura en el capital cultural, lo político se resguarda en una reinterpretación de las condiciones contextuales de lo real, la textura de la realidad escolar establece panoramas rígidos para la actuación, pero esto no es más sólido que la cubierta de confitura en un chocolate que se aplica para hacerlo atractivo y protegerlo de los elementos externos, por debajo de esta textura, se establecen consensos colectivos que denuncian la falta de libertad para emprender (I18, D6); el amplio margen para simular (I2, D5) y la existencia de un sistema miope a lo real que no satisface la demanda (I109, D5) como acto de mediación con el mundo (Freire, 1972) constituyen lo político, producto de una totalidad personal.

De acuerdo con los razonamientos realizados, el capital cultural de los vencedores (Giroux, 2011) implica una lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de su noción petrificada, a una alternativa que va de una racionalidad hermenéutica a una

hermenéutica *distópica*, De Sousa, (2010) citado en Giroux (2011) afirma al respecto: "La racionalidad hermenéutica es sensible de qué a través del uso del lenguaje y del pensamiento los seres humanos constantemente producen significados" (p. 233), estos significados son reconstrucciones de una realidad que pudiera ser distorsionada, no obstante, este fenómeno revela la importancia del proceso, la experiencia como intentos de refundación del espacio, más que el resultado.

En ese mismo sentido, al interior de los colectivos escolares convive una sombra que permite la resignificación de los acontecimientos y existen mecanismos muy bien delimitados de colonización. El atentado en contra del bienestar y la seguridad de los miembros de un colectivo es un catalizador en el que emergen acciones de la quebradiza textura que constituyen contra-acciones que pretenden: resistencia, dignificación, dialogicidad y agosnismo, mediaciones políticas entre iguales que al igual que en su parte institucional preconfiguran un espacio cultural que permite concretar la política educativa desde el otro-capital cultural (simbiote⁴²), una contracultura que co-habita a la sombra de la pirámide trunca.

Para Mouffe (1999) el problema de lo político está en la racionalidad, el nivel técnico que impide conocer las relaciones de fuerza. Concluye al respecto:

...es precisamente eso lo que una perspectiva racionalista y universalista impide comprender, puesto que deja en suspenso todo lo que depende de la política en su dimensión de relaciones de fuerza y de relación amigo/enemigo. (p. 12)

⁴² Por simbiosis se debe entender desde la escuela de Chicago y las aportaciones de Park sobre sus estudios de inmigración que concluye como la costumbre de vivir juntos entre organismos de distintas especies que conviven en un mismo hábitat, este recurso se toma como una analogía para explicar las relaciones y lazos entre cultura y contracultura: Dos organismos simbiotes que comparten la beta de una capital cultura que es resignificado, se asocian para beneficiarse mutuamente dándose un parasitarismo recíproco.

La política es sostenida por un discurso moral que legitima un proceso racional para evadir a lo político. En ese mismo sentido, los docentes emplean un discurso institucional con la firme convicción racional/moral que los compromete a sostener valores culturales que tienen un origen en terceros, como puede observarse en la opinión del informante seis: "sí porque es en base a las necesidades educativas de los planteles" (I6, D5); en este mismo orden el informante 38: "sí, por la unificación de criterios en los procesos" (I38, D1) y informante 73 "Sí, tenemos planes y programas que debemos respetar" (I73, D5).

Las nociones recuperadas en los distintos informantes: la necesidad del sistema, unificar criterios y deber respetar, son condiciones políticas sobre una racionalidad técnica-moral al implicar el deber ser como una expectativa a cumplir desde la impostura de ideales ajenos: necesidades educativas, los procesos e instrumentos. Es interesante saber que el referente más próximo que tiene un colectivo para justificar o explicar la práctica docente se haya difusa en un velo moral que oculta las pasiones de un personaje de ficción.

En consideración al argumento anterior, *lo político* es una dimensión que permite llevar al conflicto las relaciones de poder e interés para contemplar alternativas viables de democracia radical. Mouffe (1999) en su análisis a la teoría política en Rawls concluye al respecto: "Lo que caracteriza la vida política es precisamente el problema de la creación continua de unidad, de un público, en un contexto de diversidad, de aspiraciones variadas y de intereses en conflicto" (p. 77).

La falta de aspiraciones rivales e intereses en conflicto permiten el dominio político; la comunidad política (Mouffe, 1999) como una constitución del nosotros requiere resolver continuamente el conflicto para preservar la colectividad: por las consideraciones anteriores, la utopía liberal impide que el pluralismo afecte a la política en sí; la idea de una sociedad bien estructurada y ordenada elimina la idea de lo político, en razón de que constituye un desafío a la racionalidad técnica como dispositivo de consenso en los contextos institucionales se presenta como una alteridad que brinda posibilidad a otras lógicas.

Lo político responde a una discontinuidad que opera a nivel semántico en un grupo, este nivel de lo social (Kuhn, 1962, en Mouffe, 1999) en sus vagas nociones de significado compartido y generalizaciones empíricas provocan que los dispositivos tradicionales implicados en la concreción (relaciones de poder) de la política educativa generen vacíos al no responder a las necesidades y expectativas de los docentes, estos constituyen espacios de posibilidad, intersticios al interior de un capital cultural dominante. En ese mismo sentido la categoría analítica (lo político) permite documentar prácticas que dan respuesta a las grandes contradicciones institucionales y el potencial de los sujetos para redirigir su destino sobre una base cultural y dialógica.

La racionalidad de la política intenta disimular el nivel de violencia sobre la relación de consumo entre los que piensan la política educativa y los que la concretan con su práctica. De acuerdo con los razonamientos expuestos, a la sombra de una estructura promovida por una política operan prácticas de mediación que dan cuenta de otra cultura. Por las consideraciones anteriores, manifestaciones empíricas en expresiones como frustración, personalidad total, resistencia y agonismo, paradójicamente al interior de la "normalidad mínima"⁴³, emergen condiciones contextuales diversificadas y auténticas al interior de los procesos de un sistema burocrático prescriptivo que permite instaurar la dignificación de los sujetos.

Es patente que un centro escolar funciona porque se entregan documentos e informes que acrediten su operatividad (Ley General de Educación). Sin embargo, es difícil reconocer la aportación alternativa de los docentes que pertenecen a un contexto determinado en la lógica de la colectividad, la simulación de los espacios destinados a la gestión y profesionalización docentes están más que ensayados, lo real está detrás de la tramoya y es concensuado en lo político y posee un recinto en la otra cultura.

⁴³ Condición derivada de una política que promueve el sistema básico de mejora institucional para los centros escolares, para mayor información consulte: <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-basico-de-mejora-educativa>.

Mouffe (1999) propone la necesidad de traer a escena el conflicto como un acto para retornar a lo político, al comentar sobre la crítica de Schmitt hacia la perspectiva liberal: "Concebir la política como un proceso racional de negociación entre individuos es destruir toda la dimensión del poder y del antagonismo (que propongo llamar lo político) y es confundir completamente su naturaleza" (p.190). Como lo muestra el dato empírico en relación a la idea que los docentes tienen sobre la autenticidad del CTE con las opiniones de los informantes 6, 78 y 73, el conflicto no es considerado como un medio que permite la unificación de criterios, la discusión de las necesidades educativas de los planteles y los límites de los planes y programas de estudio en razón de que las prácticas se encuentran normalizadas, pacificadas por un sistema de valores que establece jerarquías verticales que dictan la operatividad de un centro educativo, esta condición no es más que un esfuerzo por racionalizar las prácticas a un único proyecto posible.

Es de considerar que esta manifestación de potencialidades amerita un análisis de las asimetrías del poder entre las categorías empoderamiento y antagonismo, los centros escolares son conscientes de que son víctimas de procesos de racionalización que democratizan las dificultades a generalidades individuales en la lógica: "los de arriba" y "los de abajo".

Estas entidades constituyen dos capitales culturales que coexisten bajo el criterio institucional de una relación clientelar, proceso reduccionista que es percibido en los colectivos como una ofensa que permite tolerar actitudes y prácticas de simulación en los procesos institucionales. Esta cultura de la violencia contribuye a la desfiguración del docente, demostrando que la política educativa carece de neutralidad, al intentar reducir la resistencia de los grupos, pues la medición entre el grupo y la lógica que se impone sufre un proceso de mestizaje para adecuarse a las condiciones del grupo. Negar el verdadero poder no implica cuestionar su existencia, en sus manifestaciones se haya expreso, o desde Mouffe (1999): "Negar lo político no lo hace desaparecer, sólo puede conducirnos a la perplejidad cuando nos enfrentamos a sus manifestaciones y a la impotencia cuando queramos tratar con ellas" (p.191).

Lo político existe y se alberga en un capital simbólico de una cultura eclipsada por un monolito institucional, bajo principios liberales, que reducen la complejidad de los procesos que ocurren en los grupos en el argumento de valores democráticos universales, miopes de la complejidad y alteridad de sus miembros. Por las consideraciones anteriores, existe un sistema que no garantiza una participación auténtica en los involucrados, sino, clandestina e intersticial, en la simulación, en las luchas por la dignificación en los actos deliberados de resistencia que se antepone como pretexto a la ignorancia, omisión o simulación en los docentes.

Miradas que petrifican el alma: semántica de la contradicción, seducción, violencia, miedo y consumo

Lo político en sí es la materialización de un espacio, los centros escolares son espacios que permiten el encuentro de una subcultura que se va dando, conexión con los significados, referentes y expectativas de lo institucional. El currículum es un dispositivo bidimensional. Por un lado está la concreción de la política educativa, prácticas y los espacios como estructura y sistema (Strauss, 2002), caracterizados por un sistema de símbolos que delimitan una supuesta neutralidad; por otro lado, es intersticial, catalizador de prácticas y significaciones que contravienen la artificialidad de lo dado institucionalmente.

Su cualidad bidimensional analizada como un sistema de símbolos duales, legítima y cuestiona los discursos provenientes de la normatividad, las relaciones de poder y los valores dominantes. En este mismo sentido se puede afirmar que la cultura de los centros escolares no está reducida a estos símbolos sino sintetizada, producto de su cualidad bidimensional.

Resulta oportuno afirmar que el objeto de estudio (prácticas intersticiales en colectividad) explora la posibilidad de la cultura como un campo polivalente en el sentido de que convergen una multiplicidad de valores originarios de otros campos; en el caso de la

categoría analítica: cultura en los centros escolares, dispone de elementos para delimitar las prácticas de acompañamiento con el potencial para aprovechar los espacios de posibilidad (intersticial) de una colectividad.

Dado a que los procesos democráticos inspirados por la política educativa, establecidos por los planes de estudio y concretados a nivel áulico por los profesores, evidencian la prescripción de condiciones dadas en una dimensión operativa a niveles de un discurso hegemónico que condiciona las prácticas de enseñanza pero es incapaz de determinarlas en razón de que todas las prácticas son producto de una mediación entre las condiciones, los intereses y las capacidades de los docentes.

En un análisis más profundo se puede considerar el concepto: “*prescriptivos*” como una posible vía para comprender el alcance ideológico de currículo estandarizado a nivel nacional. Es común escuchar en los docentes expresiones como: el fin último de un formato de planeación es la concentración de un cronograma de actividades y etapas que contribuyen al logro de aprendizajes esperados, competencias disciplinares y estándares educativos, pero en realidad esto carece de importancia para las prácticas de supervisión, que al final cosifican el diseño de la planeación a una constancia o evidencia del trabajo cotidiano.

Esta condición es conocida por los docentes, dado que el afán en el diseño de la planeación se reduce a la forma no al contenido a manera de una moda efímera (Lipovetsky, 1996), en efecto es preciso cuestionar: ¿sólo se elabora una planeación por la inercia de la moda o existen significados más profundos para constituir un espacio que responde a las necesidades de lo real?

Para dar solvencia a esta afirmación se presenta un análisis semántico tomando como base los componentes didácticos, metodológicos y curriculares presentes en artefactos como la planeación docente. Se recuperaron los referentes semánticos empíricos en la aplicación de un instrumento (Anexo 8, red semántica) para jerarquizar la asociación

conceptual de dos grupos de docentes sobre el enunciado generador: Escriba cinco razones por las que elabora su planeación.

Para este análisis se compararon dos casos, asignando la nomenclatura de identificación: grupo “A” y grupo “B”. El ejercicio consistió en la distribución de un instrumento elaborado en una hoja tamaño carta con instrucciones impresas en su contenido, un enunciado generador y un espacio con cinco viñetas distribuidas en orientación vertical, es estas, los docentes escribieron cinco palabras por orden de importancia asociadas al enunciado generador.

La aplicación de este instrumento se programó en dos contextos con la finalidad de establecer un comparativo: A) El CTE de una escuela urbana de organización completa que se distingue de la zona escolar a la que pertenece por su organización y trabajo en colectivo B) El segundo contexto es un espacio constituido por una oferta de formación docente en el que se concentran profesores de los niveles de educación básica, de diversos contextos y CTE. El grupo “A” tiene una cualidad que se describe con el tópico “homogéneo”, está conformado por docentes que pertenecen al mismo centro escolar, participan en CTE, están frente a grupo y realizan de forma cotidiana actividades de planeación y evaluación.

El grupo “B” con la nomenclatura “diversificado”, está constituido como un grupo de docentes con prácticas similares al grupo “A” sólo que provienen de diferentes centros escolares, separados por la distancia geográfica, ideológica y contextual, cautivos en un espacio de formación que es compartido de manera eventual.

El grupo “A” pese a ser un colectivo de docentes que comparten un espacio en común para realizar sus prácticas de enseñanza tienen cualidades que hacen evidente una variedad de géneros, edades, perfiles, antigüedad en el servicio, historias de vida y profesional. El grupo “B” posee estas mismas cualidades con la diferencia de que no pertenecen al mismo centro educativo. El procesamiento del instrumento se realizó con siguientes pasos (Anexo 8, procesamiento de la red semántica):

1. Concentrar el universo de significantes (palabras) en una matriz.
2. Depurar por recurrencias.
3. Depurar por jerarquía.
4. Construir categorías intermedias para clasificar palabras por jerarquía
5. Calcular un peso semántico
6. Concentrar una matriz de resultado del análisis.

Este proceso dio como resultado la Tabla 5 organiza las categorías empíricas y analíticas que se construyeron en el procesamiento semántico de jerarquización asociado a un enunciado generador propuesto a los grupos “A” y “B”.

TABLA 5.
Categorías empíricas y analíticas grupo “A” Homogéneo.

Resultados del grupo homogéneo				
Categoría: Cultura escolar prescriptiva				
Definidor: Sea lo más honesto posible, escriba cinco razones por las que elabora su planeación.				
Categoría analítica	Significante empírico	Unidad sintáctica	Peso semántico	Porcentaje
Organización de la práctica	Organizar	Verbo	11.66	
	Promover	el Verbo	2.47	
	trabajo grupal			
	Optimizar	el Verbo	1.34	
	tiempo			
Valores de la categoría			15.47	54.36 %
Necesidades de la práctica	Necesidades	Sustantivo	2.24	
	Facilitar mi trabajo	Verbo	1.34	
	No improvisar	verbo	3.59	
Valores de la categoría			7.17	25.19%
Deber ser	Disciplina	Sustantivo	0.67	
	Cumplimiento del programa	Verbo	3.81	
Valores de la categoría			4.48	15.74%
Necesidades de los niños	Construcción del conocimiento	del verbo	1.34	
Valores de la categoría			1.34	4.71%
Totales			28.46	100%

Paso 7 en el procesamiento de redes semánticas. Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6.
Categorías empíricas y analíticas grupo "B" Diverso.

Resultados del grupo heterogéneo				
Categoría: Cultura escolar prescriptiva				
Definidor: Sea lo más honesto posible, escriba cinco razones por las que elabora su planeación.				
Categoría analítica	Significante empírico	Unidad sintáctica	Peso semántico	Porcentaje
Organización de la práctica	Organizar	Verbo	8.48	
	Guía	Sustantivo	5.9	
	tiempo	Sustantivo	1.38	
<i>Valores de la categoría</i>			15.76	57.88 %
Necesidades de la práctica	Necesidades	Sustantivo	1.1	
	Secuencia de temas	Sustantivo	0.97	
	Actividades	sustantivo	0.52	
<i>Valores de la categoría</i>			2.59	9.51%
Deber ser	Requisito	Sustantivo	6.95	
	Plan de estudios	Sustantivo	0.9	
<i>Valores de la categoría</i>			7.85	28.83%
Necesidades de los niños	Aprendizaje	Sustantivo	1.03	
<i>Valores de la categoría</i>			1.03	3.78%
Totales			27.23	100%

Paso 7 en el procesamiento de redes semánticas. Fuente: Elaboración propia.

El universo de palabras recuperadas en la matriz de concentración permitió agrupar campos semánticos para crear la columna de categorías analíticas: organización de la práctica, necesidades de la práctica, deber ser y necesidades de los niños. La categoría significante empírico es el grupo de palabras que obtuvieron el mayor peso semántico (ps) y la columna "unidad sintáctica" se compone del análisis sintáctico en verbos, sustantivos o adjetivos.

Como lo muestra el comparativo de las dos tablas en la columna peso semántico, el verbo organizar es el concepto con mayor significación para los dos grupos, tanto para el grupo "A" con un ps 11.66 como para el grupo "B" con un ps⁴⁴8.48. Ambas categorías

⁴⁴ Peso semántico, es un cálculo estadístico entre la jerarquía de la palabra en relación al universo de palabras recuperadas por los instrumentos.

empíricas: organizar (grupo A) y organizar (grupo B) forman parte del campo semántico que integra la categoría analítica “organización de la práctica” con un peso semántico de: 15.47 y 15.76 respectivamente. La organización de la práctica para ambos grupos es la categoría analítica con mayor grado de significatividad; en la dimensión histórico-espacial los colectivos en apariencia se encuentran separados, pero paradójicamente comparten los mismos significados.

Haciendo una revisión del plan y programa de estudios de educación básica 2011, la planeación es conceptualizada como: “la planeación de los procesos de aprendizaje establecerá puntos de referencia para la organización de los procesos de conocimiento” (SEP, 2011, p. 21), la planeación es el medio para organizar el conocimiento y por lo tanto, “La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias...” (SEP, 2011, p. 202). Desde este planteamiento no existe el ejercicio docente si no se organiza el conocimiento sin la planeación. Los centros escolares constituyen un sistema de significados interconectados a referentes provistos por un curriculum que no es sujeto a discusión, por lo que desde la postura de Kemmis (2008) no existe una teoría del curriculum sino la legitimación de cosas dadas por el mismo.

Domesticación del Antagonismo: En el imperio de la violencia y simulación

En relación al apartado anterior, si el sistema de significación se encuentra referenciado por el curriculum para la legitimación de un conjunto de cosas dadas, por qué se tendría que observar esta condición para construir una perspectiva de desarrollo en los centros escolares. Shulman (1987) provee de una aproximación al reflexionar sobre los fundamentos de la nueva reforma y cuestiona hacia dónde deben mirar las reformas educativas para cambiar el pensamiento docente hacia su profesionalización. La dirección del cambio va hacia el desarrollo del pensamiento ambiguo, pues su tonalidad puede ir dependiendo de los enfoques, aunque Shulman (1987) dispone de otra condición: su profesionalización.

Altet (2005) plantea la necesidad de enfocar estas miradas hacia habilidades específicas como la gestión de las condiciones de aprendizaje y el control interactivo de la clase, Shulman (1987) recuperando al profesional reflexivo de Schön (1987) pone sobre la mesa la capacidad flexible del docente para adaptar su estilo de enseñanza a las características del alumno y la complejidad de la asignatura a tratar. Desarrollar estas habilidades y conocimientos presupone un acervo de conocimientos y destrezas para su análisis, en el que intervienen el origen de este conocimiento básico y los procesos en que los docentes los racionalizan en didáctica de acción (Shulman, 1987).

Altet (2005) y Shulman (1987) coinciden en que es el lenguaje una de las habilidades más importantes en el ejercicio de la docencia, Shulman (1987) profundiza y cuestiona la trivialización y el reduccionismo en el que se analiza la práctica docente al emplear test estandarizados que intentan describir principios generales.

La enseñanza y su conceptualización es otro reto hacia el desarrollo, “el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar” (Shulman, 1987, p. 10). La enseñanza es un tema indispensable en la formación que determina los estilos que el docente adquiere y la profundidad en que se concretan la comprensión de estudiantes y docentes.

El conocimiento forma parte de los saberes que constituyen la práctica docente y los contenidos, el currículum, lo didáctico, los alumnos, el contexto y las finalidades de la educación son materiales de muchos cursos en normales para docentes y Universidades. Shulman (1987) plantea la necesidad de que estos deben unificarse a lo didáctico en cuerpos de conocimiento distintivos para la enseñanza (p. 11). Es importante reflexionar que las fuentes del conocimiento para la enseñanza provienen de cuatro fuentes básicas: formación, investigación, práctica, currículum y materiales. Estos aspectos son extensivos por lo que la docencia debe entenderse como una práctica que proviene de una comunidad académica con el potencial de generar conocimiento.

En el reflejo de este espejo está escrita tu condena: Desproporción en las relaciones de poderes a nivel institucional y el papel del colectivo docente en la profesionalización

Un reto en la profesionalización docente desde la formación continua amerita para su comprensión un ejercicio conceptual desde el espacio y la temporalidad, es decir, el dónde y el cuándo para el perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza. Si bien la enseñanza y la profesionalización ejercen una interfaz indisoluble, simbiótica y dialéctica, el desarrollo de nuevas perspectivas para problematizar y responder a la cotidianeidad amerita espacio, tiempo y un poco de historia.

La formación docente responde evidentemente a cambios de paradigmas en los sistemas de producción del orden social, económico y cultural de una sociedad evidentemente amorfa y permeable (Bauman, 2004), además de ser un tema que cuenta con una amplia discusión por Tenti (2007), Anzaldúa (2004), Kemmis (2004), Maclaren (2008). En las décadas de 1980 y 1990 la política social y económica se sincroniza al discurso de la política educativa, es común encontrar conceptos como modernización educativa, profesionalización del magisterio, calidad educativa, gestión y carrera magisterial.

Durante esta década hay un boom en la oferta de formación, las licenciaturas son masificadas (plan 1987 y 1994), se introducen los estímulos al desempeño (carrera magisterial) y en las siguientes décadas la tendencia de este fenómeno impactará en la masificación de los programas de posgrado sustentados en la filosofía del desarrollo profesional, se ofertan programas profesionalizantes que ponen en evidencia la capacidad de las instituciones de formación inicial, normales y universidades para responder a las necesidades de actualización y enfrentar las problemáticas de los centros educativos.

Este fenómeno social, incentivado por los sistemas de producción es lo que se entiende como sincronía, las necesidades institucionales y sus operadores económicos imperan sobre las necesidades humanas y contextuales de los docentes en servicio,

programas de formación continua aparecen y se legitiman en la bandera de las nuevas sociedades o en la modernidad.

En la percepción de los docentes la masificación de la oferta de actualización trajo consigo la reducción de la complejidad de sus necesidades; abonando a esta condición, el cuestionamiento a la capacidad de las escuelas de formación para docentes públicas y privadas. Los remedios superficiales (*fix*⁴⁵) implementados (cultura meritocrática) para subsanar la deteriorada imagen del docente como la evaluación al desempeño, incorporó a la dinámica socio cultural del ramo educativo a un campo de discusión en donde intelectuales y especialista se confrontaban con las autoridades educativas en un debate que se encamina a legitimar una política de estado populista (vigilar y castigar) pero muy corta para responder a los graves problemas estructurales, institucionales y de rezago en sus múltiples dimensiones.

Pese a los optimistas reportes oficiales basta con involucrase en la dinámica de una escuela regular, para darse cuenta del olvido hacia la problemática real de las prácticas de los docentes, la cultura de simulación y el poderío de la seducción al que es sometido el personal del centro de enseñanza con base al miedo, castigo, obediencia y legitimación de un estado de cosas deshumanizantes (obsesión por medir a las personas con números). Estas son condiciones, que los docentes viven día con día amparados en una reforma educativa incomprendida, no concretada y disfrazada de movimiento crítico. La sincronía opera al margen de las necesidades humanas y reales, generalizando la complejidad, seduciendo al docente para ser conquistado en la violencia académica, en la ausencia de voz y en la confusa postura oficial sobre el desarrollo en la actualización en la ausencia de necesidades reales y contextualizadas.

Se puede identificar en los centros escolares un tipo de formación y la constitución de un trayecto formativo al margen de la oferta burocrática de formación continua. La

⁴⁵ Argot informático utilizado para designar una forma de actualización emergente que intenta reparar un error identificado en los procesos de un sistema o estructura; en Latinoamérica se le conoce como actualización o parche.

formación continua es un mecanismo institucional burocratizado que responde a las necesidades de orden estructural. El trayecto formativo debe ser entendido como una herramienta instituyente (Bourdieu, 1977) producto de la concientización, el diálogo y la problematización de los retos contextuales en las prácticas de enseñanza y se fundamenta en la capacidad de un colectivo para establecer herramientas instituyentes con la capacidad para desarrollar, crear y aplicar alternativas que por la complejidad de la práctica rebasan la *sincronicidad* institucional y se enfocan en las necesidades o problemas reales de los sujetos, una práctica significada en la *dialogicidad* de un colectivo.

La *diacronicidad* es un concepto que permite entender acciones colectivas e individuales sustentadas en la praxis o la noción de holgura que puede existir dentro de la sombra burocrática que limita la capacidad humana para desarrollar una actividad socialmente reconocida y significativa por un colectivo que se ve así mismo en el *morphos* que delimita las aristas de una práctica que relatan el potencial, limitaciones y prospectiva de desarrollo. La *diacronicidad* en los colectivos de docentes no es ausencia de tiempo sino la separación consiente y deliberada del tiempo institucional que burocratiza y reduce los procesos y problemáticas por el tiempo en que operan las necesidades de los actores.

Los momentos en la profesionalización de docentes desde la formación continua, responden a estas dos nociones: 1) *Sincronicidad*, requiere de calendarios institucionales, ciclos escolares, dosificaciones curriculares, alineación con base en la demanda burocrática produciendo un fenómeno de generalización y simplificación del trabajo docente 2) *Diacronicidad*, responde a la presencia (Paz, 2000), momento en que se vive la conciencia de la problemática en el centro de enseñanza, es el tiempo de los actores que se vive con la intensidad necesaria para alimentar el proceso de problematización, conciencia y delimitación de la práctica de enseñanza.

Sincronicidad y *diacronicidad* constituyen dos categorías para comprender las opciones de profesionalización de docentes desde los posibles colectivos al interior de las *cajas negras* de enseñanza. Es importante entender que mientras la *sincronicidad* oferta

formación continua basada en los resultados de un instrumento estandarizado que se reduce a un catálogo de opciones de formación y en la mayoría de los casos se ha documentado que es importante pero no una prioridad real para los docentes (Torres y Serrano 2007); la *diacronicidad* plantea la necesidad real y contextualizada del perfeccionamiento desde la psicogénesis de habilidades mentales del profesional para adaptarse a las nuevas condiciones problemáticas de la práctica (Schön, 1987), la reflexividad y la *dialogicidad* para discernir y resistir a la seducción en que se basa la conquista de la *sincronicidad*.

Desde la *diacronicidad*, la perspectiva de actualización docente o mejor dicho el desarrollo profesional de colectivos docentes se basa en la creación de un trayecto formativo como una línea de especialización docente que no necesariamente responde a políticas educativas sino al potencial político del colectivo docente (Ball, 1989), es producto de la problematización de la realidad escolar, la conciencia de lo emergente con amplia credibilidad por sus integrantes por el sentido y el significado que tiene para estos.

La perspectiva de Castoriadis (1997) y Saussure (1945) aportan el referente conceptual para entender el tiempo de la profesionalización docente desde la actualización como dos fluidos (Bauman, 2004): una dimensión institucional burocratizada o sincrónica por su impostura, por sobre las necesidades reales del contexto escolar y por otra parte una dimensión diacrónica, instituyente en la *dialogicidad*, reflexividad y la problematización de la práctica de enseñanza como componente indisoluble Anzaldúa (2004), Eirín (2009) de la profesionalización docente.

Conclusiones y resultados. Hacia una nueva colectividad docente, la política educativa y el desarrollo profesional

Barber y Mourshed (2008) publican para el PREAL⁴⁶ el informe: “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”,

⁴⁶ Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

conocido como informe McKinsey y Company (2007). El informe documenta los alcances obtenidos por los sistemas educativos que ocupan los primeros diez puestos en PISA y los que mostraron fuerte trayectoria de mejora, el informe se puede resumir en tres aspectos: 1) Las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, 3) Garantizar la eficiencia del sistema educativo para dar la mejor instrucción posible.

Entre los sistemas educativos de alto rendimiento destacan naciones como Singapur que invierte menos en educación que 27 países de la OCDE y ha logrado uno de los mejores desempeños en Matemáticas y Ciencias; “Singapur sostiene que sus conquistas se basan en un fuerte control central” (Barber y Mourshed, 2008, p. 14). La capacitación docente en países como Singapur es la actividad a la que destina más recursos por estudiante; “Todo esto lleva a que la capacitación docente sea en Singapur un curso atractivo y de alto estatus y, a la vez, convierte a la docencia en una profesión atractiva y de alto estatus.” (p. 19).

La experiencia internacional concluye que el foco de la calidad docente se haya en la capacitación y la formación (aspecto dos en el informe McKinsey). El desarrollo de los docentes en servicio es un componente esencial para mejores resultados; a este aspecto se le suma los procesos de selección y formación inicial de docentes, en el caso de Latinoamérica es una profesión de bajo perfil mientras que en países como Finlandia el profesional de educación básica es una de las diez carreras con más prestigio.

México no es la excepción, la docencia es considerada como una subprofesión emergente para los estratos económicos menos privilegiados. En su mayoría los aspirantes que no pueden ingresar a las universidades públicas son convencidos a ser parte de las instituciones formadoras de docentes motivados por la incertidumbre económica y laboral que atraviesan la mayoría de los países latinos. Esta subvaloración condena a los centros educativos a reproducir la pobreza que experimentaron los docentes en su formación.

La evidencia apunta a que el principal factor en el aprendizaje es la calidad de los docentes (Mackensy y Company, 2007). A pesar de que existen datos que fortalecen esta supuesto los sistemas educativos en desarrollo son rebasados en cuanto al componente formación continua. Son numerosos los informes e investigaciones que reportan ineficiencia en la oferta que tiende a generalizarse o estandarizarse, ofrece más problemas que soluciones (caso HDT⁴⁷ en México 2010-2013). El reto de la calidad docente se concreta en dos dimensiones: la formación inicial para docentes de las instituciones de educación superior y la formación continua, actualización o nivelación docente.

Es claro que los últimos intentos por mejorar la calidad de la educación han puesto a las instituciones formadoras en procesos de reestructuración (Sacristán, 2009) pero el grueso de los docentes no se haya en estos espacios, sino frente a grupo. Debido a esto los procesos de desarrollo o involutivos se experimentan en la dinámica institucional de los centros escolares. Para el caso de las instancias de formación continua (espacios institucionales encargados de la oferta de profesionalización) intentan atender a esta población con una oferta limitada a la burocracia y los números, donde el motivo es la promoción salarial o su permanencia. Programas como carrera magisterial anteriormente, el programa de Estímulos a la Calidad Docente o la evaluación del desempeño limitan al desarrollo educativo a resultados administrativos, segregan el mejoramiento de las prácticas de enseñanza a un discurso.

Este capítulo tomó como contexto los espacios normados y los mecanismos simbólicos que permiten concretar la política educativa en el CTE; las colectividades a diferencia de los macro procesos comentados manifiestan prácticas inéditas y marginales con obstáculos generacionales, normativos, semánticos, políticos intersubjetivos y culturales. Incluso prácticas catalogadas como fiscalizadoras como la supervisión escolar han sido documentadas por Ezpeleta (1990) y Eirín (2009) con un potencial contracultural, pues de facto se constituyen y legitiman en lo político de una realidad contextual

⁴⁷Habilidades digitales para todos; programa de certificación a docentes en habilidades digitales

diacrónica, donde el rechazo constituye condiciones de alternancia, contra prácticas que pretende encontrarse con los otros (tratamiento contextual al acuerdo 717⁴⁸).

García Márquez pone en perspectiva a la racionalidad institucional como una condición que opera en el terreno de la cultural. En su novela *Cien Años de Soledad* describe la práctica alquímica de José Arcadio, personaje central de la historia como una contra práctica producto de la obsesión y el delirio por la pasión sobre el sentido de existencia. Autores de la contracultura como Roszak (1981) propone esta pasión como una necesidad ontológica, pues explicar el sentido de nuestra existencia garantiza la exploración de los límites entre lo posible y lo utópico, similar al potencial satírico y creativo de las novelas urbanistas de Goodman (*Making do, The Empirecity*).

La lógica que instaura la razón institucional puede ser cuestionada en el terreno de la creación teniendo como escenario a la cultura. De esta reflexión se puede concluir que el desarrollo auténtico, inédito y transformacional no está en la estructura sino en las prácticas y su legado de significaciones. Roszak (1981) refiere que el hecho de la deshumanización tecnócrata se responde a sus detractores en la integración de comunidades que: “han rechazado siempre con vigor la proposición de que la vida tiene que ser un triste y desgraciado compromiso con la Vieja Corrupción” (1981, p. 217), la colectividad es un reencuentro con la otredad que construye la memoria del participante, sus prácticas y el sentido de éstas frente a las estructuras de poder.

Este concepto de colectividad nace de la necesidad por recuperar la humanidad arrebatada por la tecnificación, pues lo instituido está limitado al terreno discursivo y lo contracultural a las prácticas y la creación de significados en la interacción con los otros, la humanidad negada tomado como referente a Goodman explicada por Roszak (1981)

⁴⁸Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014, institucionalmente se obliga a los centros educativos a realizar una planeación anual y una ruta de mejora como instrumentos técnicos para la gestión de las escuelas, sin embargo en la práctica los CTE no consideran a la planeación anual por no estar indicada en la guía, solo se elabora la ruta de mejora y se supervisa sobre las acciones de este dispositivo de gestión.

Sin la visión utópica que Goodman lleva al terna, no obtenernos «ciudad ni «urbanismo» sino sólo remiendos burocráticos dentro del desintegrador *status quo*. Inevitablemente, el teórico utopista de la aletargada América de posguerra encuentra su principal auditorio entre la juventud desafiliada, pues son los jóvenes, en su desesperada necesidad de criarse sanos en medio de un entorno enfermo quienes buscan afanosamente alternativas vitales (p. 200)

Se puede concluir que la colectividad docente como campo cultural no se encuentra institucionalizada sino que se va institucionalizando en una espiral evolutiva de los espacios. Los colegiados son entes vivos en constante redefinición que experimentan una ecología donde operan dispositivos de conquista, seducción y prescripción, que permiten legitimar conceptos y acciones, manifestaciones artísticas y la co-creación del espacio cultural en márgenes de una neutralidad que privilegia un estado de supervivencia y gobernabilidad más que de transformación y mejoramiento.

Sobre el concepto de profesión docente es necesario avanzar hacia la semántica colectiva que se instaura en el espacio y el tiempo de la colectividad. Ezpeleta (1990) hace una interesante incursión en la etnografía de los espacios escolares de los colectivos docentes y destaca una visión de la temporalidad como indicio de una reflexión más profunda sobre la concepción de la espacialidad que se construye con los otros, esto implica considerar a las manifestaciones antagónicas derivadas de la profesionalización (lo regulado) y los tiempos de la profesionalidad (lo que se va construyendo) estas partes permiten la comprensión de la formación continua que opera en los márgenes de lo real.

Indudablemente un componente clave en la profesionalidad es la presencia de la práctica (Anzaldúa, 2004) como una dualidad que da salida a la disyunción establecida por la política educativa. La efectividad que tiene la incorporación de la práctica en la formación de los docentes en los sistemas educativos de alto desempeño lleva a incorporar a los profesores al inicio del segundo tercio de la carrera a la docencia (MacKinsey, 2007). Se puede afirmar con este ejemplo que los espacios y tiempos de la profesionalización se encuentran al interior y en la dinámica de los centros escolares.

El potencial de los colectivos docentes no residen en la naturaleza de las instituciones escolares sino en su potencial contracultural, el paso necesario hacia la *dialogicidad*, problematización y desarrollo de una teoría curricular (Kemmis, 2008) desde la docencia se encuentra en los mecanismos de dignificación, llevando esta discusión al campo hegemónico, la desproporción en los poderes, lo marginal, su contracultura y la oportunidad de ver a los involucrados en una perspectiva adversarial democrática.

La política, Agonismo plural y el desarrollo profesional

El desarrollo histórico de la política educativa mexicana se puede sintetizar en tres grandes momentos: a) La educación pública como mecanismo de justicia social basado en las ideas del movimiento de revolución, b) La escuela de la unidad nacional, c) La escuela para el desarrollo nacional. Estos tres momentos en la historia de la política documentan la necesidad del estado mexicano por tener la rectoría de sus instituciones, es decir, la gobernabilidad de la escuela. Cada momento contempla a la cobertura, rezago, profesionalización, calidad, clima escolar, gestión, diseño curricular y descentralización, como principales aspiraciones, su intención es la escuela eficaz y su gobernabilidad (Murillo, 2008).

La gobernabilidad puede ser entendida como la capacidad operativa para mantener un orden establecido (Camau, 2000, Morlino, 1981) esta se puede entender como la capacidad de adaptabilidad a los cambios sociales, condición presente en las diversas reformas hasta el ANMEB⁴⁹. En la actualidad hay un cambio en la continuidad que se percibe en el planteamiento hacia la imagen del docente como pieza central del sistema educativo, la formación y su profesionalización tiende a establecer un modelo de gobernanza institucional o mayor participación en los procesos para administrar la educación.

⁴⁹ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

A finales de los ochenta y principios de los noventa el proyecto de nación estaba enfocado hacia la democratización del estado, la descentralización y desconcentración de la educación, pero el fuerte control político otorgado al SNTE mediante la asignación de plazas obstaculizó el proceso hasta nuestros días, ejemplo de esto es la incapacidad de las autoridades estatales y locales para gestionar las plazas, ubicaciones y asensos en los docentes antes de la reforma al artículo tercero constitucional y la implementación de la evaluación al desempeño, la descentralización es un tema pendiente (Alemán Castillo, 2012).

Es evidente que la dinámica histórica impacta en la profesionalización del docente y su papel en las reformas. La carga del discurso político otorga nuevas características al perfil pero en el fondo la percepción que se tiene sobre las prácticas continúa siendo de un modelo gestor de procesos educativos; pues la agenda nacional ha dado prioridad a la necesidad de recuperar el control del estado en la administración y rectoría del plano laboral como una estrategia que permita dar entrada a otros procesos institucionales (Alemán Castillo, 2012, Zorrilla, 2008).

Esta lógica se puede describir como un enfoque pedagógico-autorregulado a manera de una *meritocracia burocrática sustentada en la evidencia del desempeño*, en la que el docente cumple en la medida en que entrega reportes, se normaliza, se alinea y en la adversidad sobrevive instituyendo prácticas de simulación. Estas condiciones han desplazo al perfil que se arguye en el discurso al renunciar a la esencia de las instituciones escolares: aprender.

Este tipo de gobernabilidad es un fenómeno institucional que limita a la escuela a constituirse como un lugar centrado en el control más no en el aprendizaje; el discurso oficial de la reforma laboral del magisterio (2013) promueve en la idea: “recuperación de la rectoría del estado en la educación”, una aseveración que permite hacer el cuestionamiento, sino era el gobierno ¿quién la tenía la rectoría de la educación?

Campos (2012) hace una reflexión al respecto: “los resultados insatisfactorios en el logro educativo se explican por una marcada orientación de la gestión del sistema educativo hacia una gobernabilidad con incipientes tintes de gobernanza” (p. 549). En la opinión del autor las políticas educativas poseen una orientación que se limita a vigilar su cumplimiento administrativo, este abuso influye en un deterioro que impide mejorar el asunto que dio origen a su existencia, en su lugar se manifiestan esfuerzos incompletos por mejorar las condiciones sin muchos resultados favorables.

Como ejemplo podemos recuperar las siguientes aportaciones al tema en Fierro et. al, (2008) Schmelkes (1993), Docoing (2003) Navia (2006): la profesionalización de los docentes con la capacidad de gestionar el espacio educativo, el CTE y los consejos de participación social como dispositivos para autorregular la mejora de las escuelas y el desarrollo profesional en la acción de la práctica. Estas aportaciones se relacionan con la gestión de recursos y una crítica que discute sobre si las condiciones existentes garantizan el tratamiento efectivo de los problemas que tienen los docentes.

Resultados: Los significados de lo político en la política educativa al interior de colectivos docentes

Los procesos micropolíticos han adquirido en la última década una estructura institucional y burocrática, que asemeja, en el plano de lo gráfico a una pirámide trunca, los procesos de ingeniería social descentralizada (políticas de tercera generación) son diseñadas por grupos más amplios de participación (intelectuales, gobiernos locales, instituciones y federación) que se hallan en la cima de esta estructura. Este tipo de racionalización del aparato burocrático promueve la privatización de los procesos en apariencia democráticos. Paradójicamente la expectativa de gobernanza se reduce al consumo de la política educativa que busca los medios para hacer cambiar a un tipo de docencia que no es implicada sino supeditada al consumo.

Este argumento expone el grado de represión, violencia y seducción en la cultura institucional. Al interior existe una lógica de permeabilidad donde la política educativa está constituida por un sustrato estructurado en niveles de concreción, semejante a un líquido que posee cualidades como fluir, permear, transferir y adaptarse en los diversos sustratos (niveles de concreción). En el sentido hegemónico las relaciones de poder se constituyen en un campo de batalla ideológico, cultural y social empoderado por la mediación.

El componente adversarial cultural es un proceso estabilizador en la colectividad (Flores, 2004), la política educativa deriva en lo político. Como proceso cultura se ubica en constante delimitación. Fenómenos como la re-significación operan en lo razonable en una visión contextualizada de prácticas que dan origen a una visión antropológica-cultural del narcisismo grupal (Maffesoli, 2004) como situación *neotribalista* de la individualidad en respuesta de la reducción por la vía de la colectivización.

El *neotribalismo* como un reacondicionamiento de la individualización institucional incorpora procesos de *resignificación* sobre los vacíos generados que separan a los sujetos de la colectividad, atomizando su condición y clase en avatares privados, separados de los otros por condiciones laborales, culturales, individuales e intrapersonales que interactúan en planos *microexperienciales* (Buenfil, 2005) en ocasiones opuestos al discurso dominante emergiendo procesos la colectivización.

Al interior de las porciones discursivas analizadas en QDA, se pudo identificar una recurrencia al manejar la categoría teórica *lo político*, sobre las categorías intermedias: colectividad, prescripción, seducción/violencia y simulación que dan cuenta de que el campo de batalla ideológico y cultural entre una colectividad y las inercias institucionales se debaten en una racionalidad autoritaria, que pretende la automatización de los procesos, una frustración que pone a relucir los intersticios de oportunidad, el desafío a lo impuesto, un tipo de política inédita que permite dar cuenta de los procesos en miradas desde su complejidad.

Los grupos considerados en la red semántica (homogéneo y diverso) reportan pesos semánticos altos relacionados con el orden, control y guía, significantes dominantes sobre el artefacto de la práctica (planeación docente). Las unidades sintácticas apuntan a la realización de acción que buscan medios para organizar la práctica sobre expectativas institucionales autoimpuestas y originarias de las relaciones de poder entre los niveles de concreción.

Este resultado permite evidenciar una obsesión por cumplir una serie de expectativas asociadas a las prácticas de supervisión en los docentes como prioridad. En el caso de las necesidades específicas de la práctica docente se ubican en el análisis por encima del deber ser lo que supone una contradicción entre el deber ser y la necesidad. Por un lado es prioridad las necesidades de supervisión institucional pero se debate con las necesidades del contexto y sus participantes, los sujetos que emprenden prácticas de enseñanza en contextos institucionales privilegian condiciones de normalidad y se encuentran ubicados al borde de dos dimensiones institucionales entre la pulcritud operativa y las especificaciones de lo real, estas condiciones constituyen micro eventos que responden a necesidades específicas y eventos que dan continuidad a un sistema de violencia.

Estos espacios micro experienciales también permiten la constitución de condiciones que abren la oportunidad para nuevas experiencias docentes y su relación con su práctica. Al hablar de nuevas experiencias docentes, hacen alusión, a vivir eventos fuera de lo convencional y sus expectativas, un tipo de proto-academismo con el potencial de generar prácticas nuevas: marginales, resistencias, éticas y antitéticas.

Las opciones de profesionalización docente se debaten en el plano de lo sincrónico y lo diacrónico, mientras que el primero impone a la formación continua el segundo abre las puertas de un trayecto formativo constituido en el consenso, la necesidad y posibilidad para las escuelas. Este espacio establece el tiempo de la profesionalización en una tensión que permea estructuras y se entremezcla en fluido irreconocible, lo real.

Para finalizar, los significados de lo político en la política educativa, abren la puerta para repensar alternativas de acompañamiento y desarrollo profesional en un nivel cultural; el debate entre la gobernabilidad y la gobernanza de los centros escolares se ve superado en el terreno contextual, la diversidad cultural establecida al interior de las escuelas y los CTE permiten establecer condiciones adversariales democráticas que operen a nivel de lo local; los significados de la política en lo político se constituyen como prácticas de negociación intersticial, espacios de oportunidad que pueden ser aprovechados para establecer alternativas al desarrollo profesional.

Capítulo 4

Espacio y tiempo de una contracultura. Comunidades intersticiales con hegemonía amplia

Durante este proceso novedoso y muy laborioso que implicaba liderazgo, participación amplia de la comunidad universitaria y claridad para descifrar en nuevo lenguaje de planificación más allá de la inmediatez, fue inevitable incurrir a una serie de carencias, dificultades y cursos de acción sui géneris, para la elaboración de los PIFI, cuyas valoraciones fueron de medianamente satisfactorios a insatisfactorios. Calderón, (2012 p.107). Conclusión a la experiencia en las relaciones institucionales derivadas de la evaluación a los programas de investigación en UPN, unidad Zacatecas.

Todo desarrollo, transformación, cambio y refundación, requiere de tensiones dilógicas que permita hacer proporcional la asimetría en las relaciones de hegemónicas institucionales.

El espacio es un *momentum de territorialidad*. Los Sastra o Shastra en la literatura hinduista son una serie de tratados y enseñanzas que contienen comentarios posteriores a un escrito religioso formal, en el que los grandes maestros cumplían la tarea de repensar las líneas del pensamiento religioso tradicional y otros escritos elaborados por sus contemporáneos: los Sutas, mediante opiniones, mitos o leyendas.

Cuenta la literatura hindú que los dioses aprovechan estas reinterpretaciones o puntos de vista de los Sutas, como ejemplo: la leyenda que Ganesha patrono de las artes, ciencia y sabiduría, de quien narran, ganó el privilegio de casarse antes que sus hermanos al considerar un comentario escrito en los Shastras de su madre la diosa Párvati sobre la condición cosmológica que tiene para la religión desde la postura de los sabios en el hinduismo, como argumento de su victoria.

Ganesha gana a su hermano una carrera alrededor del universo siete veces al girar en torno de su madre (Párvati). El argumento de su interpretación parte de la perspectiva de

los Vedas: en los sentidos de la diosa se concentraban el mundo y el universo entero. Este mito, es un importante recurso didáctico para comprender la constitución psíquica e inteligible sobre el espacio y el tiempo cosmogónico, invita a fijar una postura sobre el actuar de Ganesha dado a que puede asumirse que una relatividad susceptible puede ser racionalizada a un evento en que la memoria juega un papel de advertencia o revelación.

Ganesha pudo asumir el espacio en dos perspectivas: a) Un relativismo y b) Una revelación de la memoria. En el espacio relativista la única forma de ganar la carrera propuesta por su padre Shiva, era construir una estrategia que le permitiera ser más veloz y resistente que su hermano Kartikeya. Esta postura es la más racional, guarda un profundo sentido común, por tanto, el esfuerzo invertido y la estrategia planeada es relativa a la demanda del evento, es decir, se asumen las condiciones en respuesta a la proporción de la tarea, se hace lo que se tiene que hacer.

Este proceder cabe en el relativismo *Einsteniano* en el que se unifican las leyes que explican los fenómenos de la naturaleza, en lo social estas leyes se concretan en el sentido común y la razón, cualquier sujeto perdería la carrera por sentido común, por un obstáculo para la inteligencia creativa. La demanda en contextos institucionalizados es un espacio relativista gobernado por las leyes de la razón y el sentido común que idealizan los contextos en una retórica homogénea y artificial que incurre en vacíos y rupturas entre la complejidad de los eventos y actores.

En el espacio como una revelación: la cosmovisión del mito juega un papel importante que le permite a Ganesha establecer un diálogo con el cosmos, al interior de la narrativa se privilegia la sabiduría de los Vedas, los dioses consideran como un buen argumento la opinión que los sabios tienen sobre la constitución cosmogónica de Párvati. Por lo que Ganesha se asume co-creador del espacio en el que se establecen originalmente las condiciones o reglas del juego y los argumentos que al margen de lo establecido desafían el relativismo y la lógica. En este sentido el espacio no se asume como dado, se instituye en una *revelación* que le permite al dios establecer un diálogo con la suficiente

tensión para transitar al margen de lo establecido. Ganesha no trasgrede las leyes naturales del universo, establece un diálogo que le permite una asimetría de poder entre él y la tarea que se demanda, su condición de vulnerabilidad ante las cualidades superiores de su hermano lo ponen en desventaja.

El mito de la carrera de Ganesha es un ejemplo que introduce a la postura que se desarrolla en este capítulo para explicar las dimensiones del espacio intersticial. Es evidente que el espacio es un repositorio de poder, identidad, alteridad y práctica, esto no es nada nuevo para la sociología, sin embargo, incorporar al tiempo como una dimensión que acompaña al espacio hace más interesante la pregunta. El enfoque de poder se retoma de la perspectiva de Hegemonía de Laclau (1987) y Mouffe (1999), las figuras: relativismo y revelación, intentan definir al espacio y al tiempo del espacio con conceptos que acompañan el argumento.

A manera de resumen, este capítulo incluye el diseño, estructura y organización del diplomado para la participación de los informantes de la investigación, la forma de obtener el dato a través de un informe sobre la experiencia en el cultivo de una colectividad que se analizó en QDA Miner 4 Lite bajo el criterio de análisis de contenido empleando una serie de códigos descritos en el capítulo.

La descripción del hallazgo obtenido mediante el análisis de la frecuencia de codificación de parámetros, de resultados presentados a través de nubes de palabras y gráficos así como la evidencia empírica producto del análisis del informe para caracterizar las dimensiones del espacio intersticial, se realiza una vinculación o triangulación a lo largo del capítulo con elementos teóricos de autores consultados, se incluye la clasificación de algunas categorías, sus caracterizaciones y sus porcentajes.

Para finalizar el capítulo presenta los resultados y conclusiones en los que realiza una discusión teórica sobre el concepto de hegemonía, espacio y tiempo presentando

fragmentos o gráficos del QDA Miner 4 Lite como un sustento del trabajo realizado, se incluye la tipología del espacio intersticial como *communitas*.

Un colectivo institucional que dialoga para dar una alternativa a la costumbre

El grupo de profesores de educación básica que participa en el diplomado “Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la educación en San Luis Potosí” diseñó de manera colaborativa por invitación, un módulo extra a la oferta inicial con temas y contenidos producto de la revisión, análisis y puesta en común con la finalidad de esbozar, aplicar y documentar el cultivo de *comunidades de hegemonía amplia*, la estructura del diplomado se muestra en la figura 14:

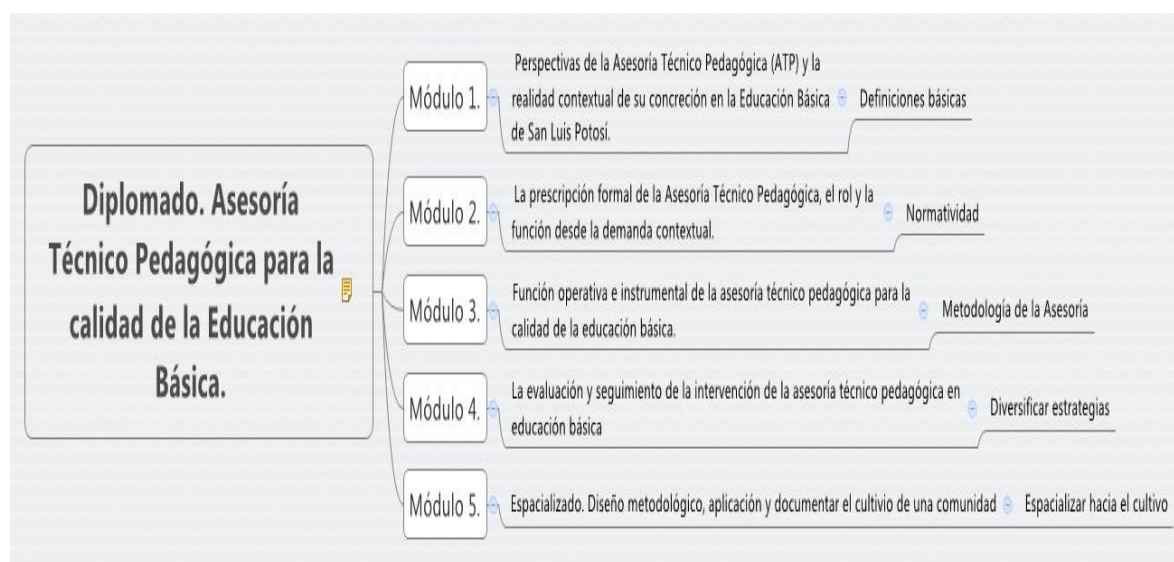


Figura 14. Estructura temática del diplomado que permite el diseño de un quinto módulo para el cultivo de comunidades de hegemonía amplia. Fuente: Elaboración propia.

Los módulos del uno al cuatro tenían su mapa curricular con actividades, productos y evaluación en una temporalidad establecida con modalidad de participación semi-presencial: cinco sesiones presenciales de 20 horas con 100 horas de trabajo en plataforma

y 20 horas de aplicación en la práctica. Para el ejercicio se contó con la participación de 49 docentes de educación básica interesados en el acompañamiento al CTE.

El módulo cinco se diseñó con la colaboración de los participantes al curso, se organizaron tres sesiones de grupo de enfoque en las que se discutieron: a) Sesión 1. Pensar en formas no tradicionales de hacer acompañamiento a colectivos docentes, b) Sesión 2. Justificar teóricamente nuevas formas de acompañamiento a colectivos docentes y c) Sesión 3. Diseñar una metodología para nuevas formas de acompañamiento a colectivos docentes.

Los grupos de enfoque se trabajaron en las sesiones presenciales tres, cuatro y cinco, más actividades de discusión en foros y depósito de productos parciales en plataforma. La finalidad era que los participantes usaran de pretexto el diplomado para diseñar formas no tradicionales de acompañamiento a una colectividad desde una perspectiva teórica y metodológica. La contribución a esta investigación fue la elaboración de un relato testimonial que permitiera documentar el cultivo de una comunidad que privilegiara una perspectiva hegemónica ampliada, recuperando los elementos culturales propios de las interacciones contextuales al margen del *ethos* cultural institucional.

Esta experiencia fundamenta la perspectiva metodológica del caso en formas de participación con puntos clave durante el desarrollo, es decir, los sujetos de investigación se constituyen en actores en la medida en que establecen conexiones con el hallazgo similar a la perspectiva metodológica en la educación popular (Freire, 1972). La realidad se politiza cuando el educador permite las condiciones de diálogo entre los sujetos con el mundo y estos deliberan el acto pedagógico que instituye opciones políticas.

El educador en estas circunstancias (investigador) se asume como una extensión de la realidad que es susceptible a ser cuestionada, la palabra es una óptica que permite la contemplación de las fracturas culturales que impiden verse y asumirse al interior del proyecto institucional; el punto nodal de la investigación radica en el potencial de los

profesores como actores a proyectarse al margen de la opresión que les impide instaurarse en el proyecto hegemónico.

Desde esta perspectiva se documenta el *acto pedagógico* como un dispositivo de contextualización del dato que se interconecta en momentos de tensión, este concepto se define como espacio de interacción y prospectiva que permite ver el intersticio desde una óptica de movilidad en los sujetos, de posibilidad en las acciones, de emancipación en el pensamiento y de poder en la actuación, así como la conexión entre las posibilidades que brinda la realidad de los participantes.

Con la finalidad de cerrar este apartado se afirma de forma sintética: un colectivo que se piensa asume la co-autoría de sus prácticas. El acto dialógico es incentivado en el cuestionamiento a la cotidianidad, orillando a la acostumbre en un proceso de transformación hacia los objetos que escapaban a la escena institucional. Estas condiciones son una pieza instituyente para su refundación. Los procesos históricos juegan un papel central al poner en perspectiva sus antecedentes hasta su conformación en el presente. Este fenómeno no es un producto del azar, sino de la exploración de caminos posibles desde ambientes estimulantes, donde el juicio crítico pone en perspectiva los procesos de racionalización para normalizar ambientes. Estas son las rupturas, condiciones institucionales impuestas sobre la historicidad y *presentificación* de sus participantes, centro de interés en esta investigación.

Las ofertas formativas como repositorios de emancipación son modalidades de activismo pedagógico que requieren ser complejizadas al margen de su consolidación en la acción, la oportunidad de dar más apertura a una acción más consiente es una necesidad propuesta por los actores que han alcanzado un estado de entendimiento sobre ser sujetos de exclusión en una realidad institucional dominada por procesos contradictorios; el intersticio como evidencia del potencial de movilidad de los sujetos está constituido por piezas que forman parte del proyecto hegemónico amplio que permite asumir la coautoría de la realidad institucional.

El espacio hegemónico amplio es evidente, se instituye en un punto de fuga de la holgura institucional. En el lienzo de la realidad, este punto proyecta alteridades emergentes en razón de las rupturas que genera la artificialidad, la ruptura entendida como carencia o despersonalización del proyecto educativo por acción de la normatividad o burocracia evidencia la desconexión de los actores con el espacio oficial, pero como sombra en una dualidad simbiótica la otra cultura desafía y da sustento a un espacio ontológico, donde el ser instituido pertenece a un ambiente artificial y mitificado por el discurso de la normatividad que se esfuerza por mantener un estado de cosas en una lógica monolítica de la apariencia.

El relato testimonial como fuente para recolectar información

Los participantes acordaron la redacción de un informe que documentó la experiencia en el cultivo de una colectividad que se ajustara al diagnóstico de la situación contextual, este producto fue el insumo que proporcionó el dato para caracterizar las dimensiones del espacio intersticial; el contenido consideró la siguiente estructura:

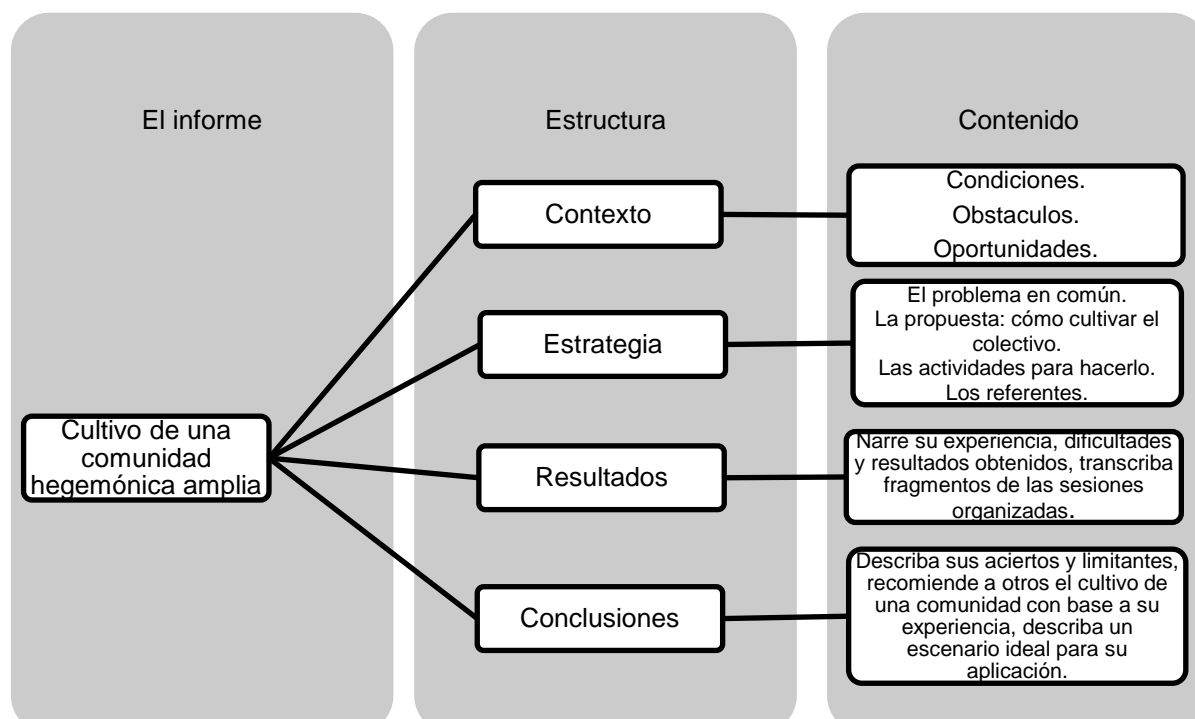


Figura 15. Estructura acordada para la redacción del informe sobre la experiencia en el cultivo de una comunidad hegemónica amplia. Fuente: Elaboración propia.

Estos *informes* (Anexo 5) fueron analizados utilizando el software QDA Miner 4 Lite (Anexo 6) bajo el criterio de análisis de contenido por caso y frecuencia empleando los códigos, como se identifica en las Tablas 7, 8, 9, 10 y 11.

TABLA 7.
Primera parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.

Código	Descriptor
Resistencia	Nuevas formas de aprender Por cubrir múltiples tareas Para experimentar nuevos procesos Para obtener independencia al cambio
Oferta de formación	Poco Efectiva para atender problemas
Disyunción de la prácticas	Nociones ecológicas de la práctica

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 8.
Segunda parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.

Código	Descriptor
Prácticas de acompañamiento	Especialista Desde la dinámica en la práctica de enseñanza atención de la práctica desde el acompañamiento Desde la gestión de los eventos Desde la intersubjetividad
Dislocación Ideológica	Humanizar a las instituciones
Control cara a cara	Acuerdos en el CTE El liderazgo del director
Diversidad profesional	Aporta a la división

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 9.
Tercera parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.

Código	Descriptor
Prácticas de enseñanza	La educación que se quisiera Panoptismo en las prácticas Falta de Dialogicidad Cultura de pro-aniquilación Enseñanza culturalmente relevante Normalizadas Dan identidad Medio para reflexionar

Relaciones intersubjetivas	Tensión en las relaciones Aislamiento de las prácticas Fortalecer relaciones Nuevas formas de gestión Deseo de ser
Procesos de comunicación	Para superar problemas Comunicación asertiva Códigos en común (argot) Deficiente comunicación con Alumnos comunicación deficiente entre docentes

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 10.

Cuarta parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.

Código	Descriptor
Procesos de dialogicidad	solucionar los problemas de la práctica El dialogo como un proceso de mejora y seguimiento Dislocación burocrática
Procesos institucionales	Burocratización excesiva
Lo político	Procesos de negociación con autoridades Mecanismos de supervivencia Antagonismo
Normalización institucional	Funciones educativas

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 11.

Quinta parte de Códigos con descriptor empleados para el análisis.

Código	Descriptor
Desarrollo profesional	Motivación para profesionalizarse Reflexión para mejorar la práctica Recursos para profesionalizar la práctica Dialogicidad El potencial del error Desde la intervención Normalizado Desde una identidad compartida
Concepción de Calidad Educativa	Atención
Colectividad	No existe un sistema de aprendizaje social Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo Normalizada Para el aprendizaje profesional Como trabajo colaborativo para resolver problemas

Cultura de simulación	Para el logro utópico Desde la empatía procesos de identificación Repositorio de conocimientos Para abordar problemas específicos de la práctica Colectividad como burocratización Procesos comunicativos carentes de significación Fachada social
-----------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

Estos códigos con sus descriptores empleados para analizar las variables se enlistan a continuación:

- Condiciones.
- Obstáculos.
- Oportunidades.
- Postura personal sobre el tipo de comunidad.
- Integración de la estrategia.
- Identificación con los otros.
- Códigos de un mismo lenguaje.
- El problema en común.
- Las actividades.
- Narrativa del colegiado.
- Hallazgos personales.

En total se recabaron 29 informes, de los cuales por criterio de confiabilidad y profundidad analítica en la descripción de la experiencia documentada, resultaron 16 seleccionados y se concentrados en una matriz de síntesis elaborada en formato Microsoft Excel 2010. Esta matriz se incorporó a nuevo proyecto en QDA Miner 4 para procesarlo desde los parámetros presentados en este apartado.

El hallazgo

Por medio del software de análisis cualitativo QDA Miner 4 (Anexo 7) se examinó la frecuencia de codificación bajo los parámetros que se enlistan a continuación:

- Frecuencia
- No. De casos.
- Porcentaje de los casos.
- Porcentaje de los códigos.

El análisis también se pudo desglosar por las variables enlistadas en el apartado anterior, pero para este apartado se consideraron todas las variables en razón de que la intención de conocer el espacio implicaba una complejidad multidimensional territorial y atomizar el análisis por variables implicaría asumir un reduccionismo que probablemente ocultaría fenómenos y procesos que se vinculan pero que no se manifiestan de forma directa en otros tópicos que estructuran la redacción de los *relatos testimoniales*.

Lo sustantivo en este ejercicio de análisis consiste en recuperar la experiencia empírica filtrada por una categorización que permita ver la constitución espacial y temporal de un espacio que fue pensado, diseñado y cultivado desde prácticas que se ubican al margen de lo institucional, en la figura 16 se presentan los cuatro resultados arrojados por QDA:

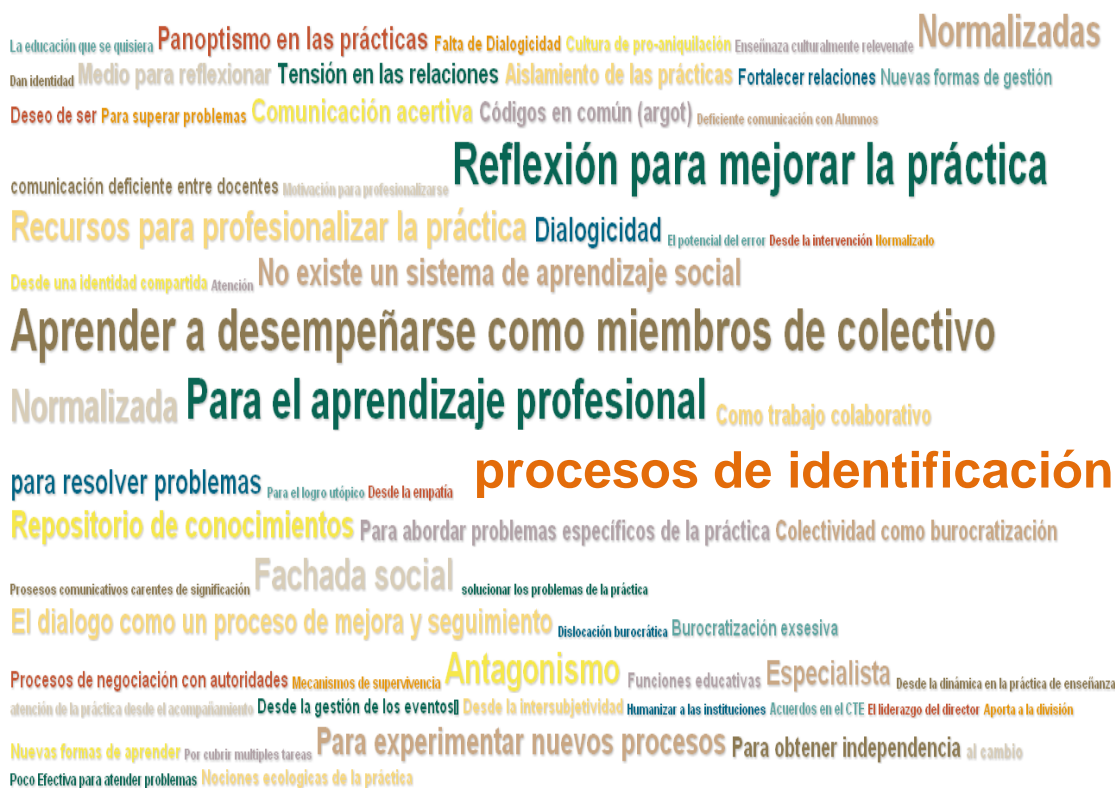


Figura 16. Nube de palabras que representa la *proporción de la frecuencia* por el tamaño de la fuente en cada etiqueta como descriptor del código que se empleó para describir el espacio de una comunidad hegemónica amplia.

La figura 16⁵⁰ proporciona los resultados por *frecuencia* del análisis a los códigos designados a la categoría intermedia “*comunidad de hegemonía amplia*”. Del universo de códigos asociados a la experiencia en el cultivo de una colectividad se pueden identificar elementos conceptuales considerados por Mouffe (1999) y Laclau (1987) para definir el concepto “*hegemonía amplia*”. Este como categoría permite establecer algunas precisiones teóricas sobre la presencia de un fenómeno *adversarial* en el conjunto de prácticas marginales en un contexto de normalización.

⁵⁰ Este recurso gráfico tiene la finalidad de conocer la proporción que ocupa un código en un universo asociado a la categoría. Las palabras en la nube que tienen un tamaño tipográfico más grande tienen mayor frecuencia en relación a las de menor tamaño tipográfico.

Estas prácticas estas representadas en los códigos de mayor frecuencia de los resultados en la nube, en otras palabras una colectividad que presenta rasgos de hegemonía amplia manifiesta caracteres contraculturales en comparación a las prácticas representadas con tipografías de menor tamaño; este dato establece la siguiente caracterización:

TABLA 12.
Caracterización de una colectividad contracultural.

Códigos con mayor frecuencia que entran en el concepto de hegemonía amplia	Códigos con menor frecuencia que entran el en concepto de normalización
Aprender a desempeñarse como miembros de un colectivo.	División.
Antagonismo.	El potencial del error.
El diálogo como un proceso de mejora y seguimiento.	Aislamiento.
Para el aprendizaje profesional.	Nuevas formas de gestión.
Procesos de identificación	Cubrir múltiples tareas.
Recursos para profesionalizar la práctica	Normalizado.
Experimentar nuevos procesos	Acuerdos del CTE.
Prácticas marginales	El potencial del error.
	Procesos de negociación con autoridades.
	Prácticas tradicionales

Desde la categoría teórica “hegemonía amplia”. Fuente: Elaboración propia.

QDA Miner 4 proporciona un reporte de los resultados obtenidos en la figura 16 a manera de gráficas, que presentan el análisis de los códigos por frecuencia, casos, porcentajes de los casos y porcentajes de los códigos. Con la finalidad de hacer un comparativo de las perspectivas que puede proporcionar la óptica del dato, desde el universo de códigos se presentan las figuras 17 y 18.

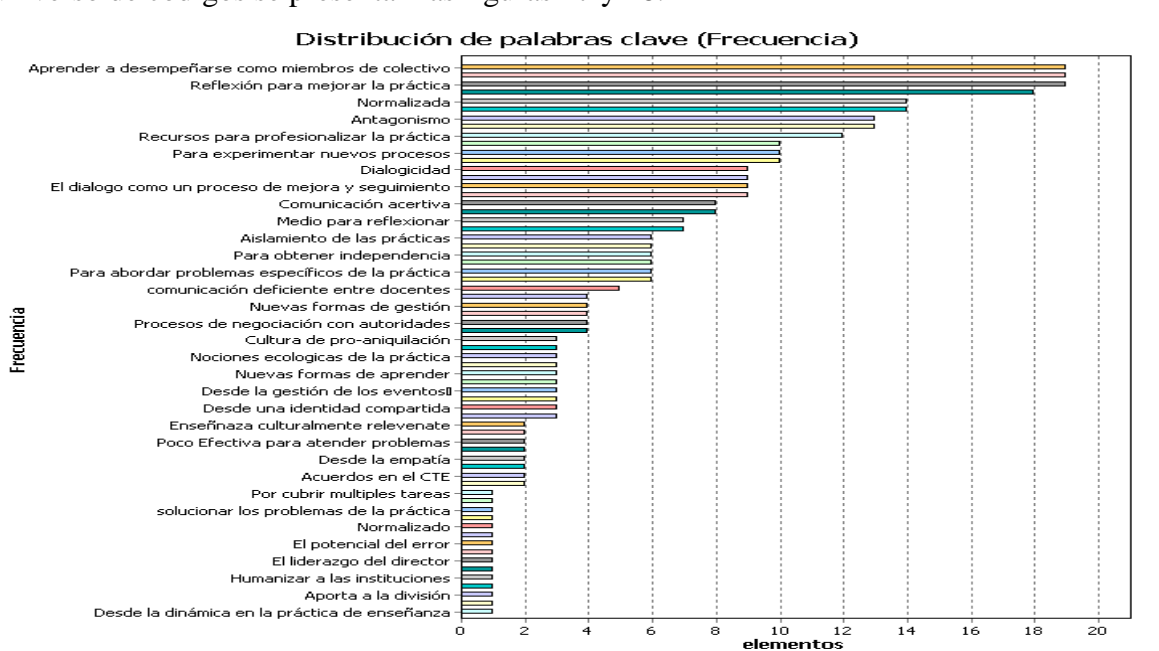


Figura 17. Resultado del análisis en QDA por Frecuencia de palabras clave en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.

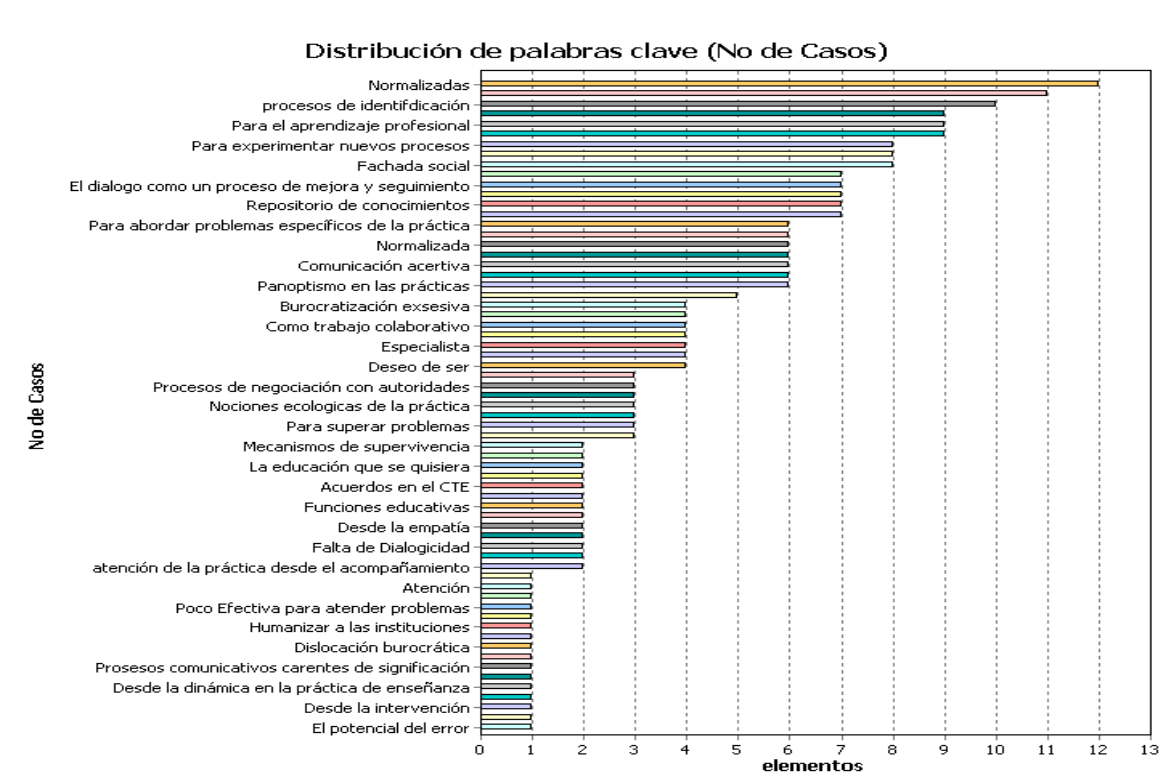


Figura 18. Resultado del análisis en QDA por No. de casos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.

En las figuras se presentan los resultados del análisis de la frecuencia de los códigos y de los casos donde se encuentran estos códigos; los resultados de estas dos distribuciones son diferentes, para privilegiar los significados se emplea el gráfico de la frecuencia en cambio si se desea conocer la perspectiva de grupo se emplea el gráfico de los casos. En este análisis el resultado de mayor frecuencia para el universo de códigos analizados se encuentra en el código “aprender a desempeñarse como miembros de un colectivo” en cambio el análisis de los casos (colectivos) es el código “normalizadas”.

Estos resultados se pueden interpretar de la siguiente manera: para el universo de significantes el resultado deja ver que es más importante para un colectivo *aprender a desempeñarse como miembros*, en el sentido de colaboración y contribución, en cambio el resultado obtenido sobre el significante *normalización* indica que los valores institucionales y culturales condicionan estas prácticas.

Las figuras 19 y 20 obedecen a los criterios descritos en este apartado con la diferencia de presentar la frecuencia de codificación en porcentajes, su finalidad es ilustrativa.

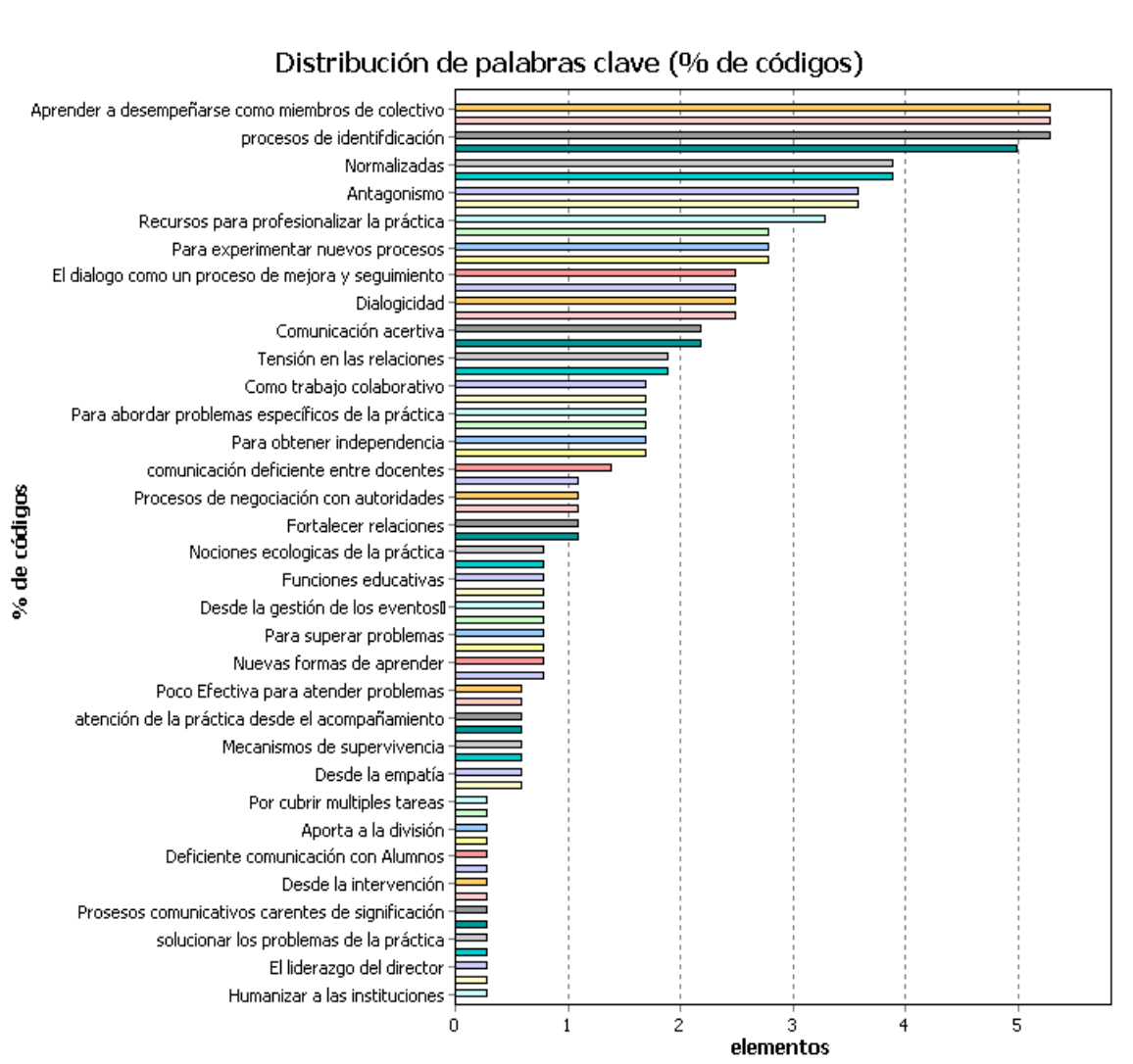


Figura 19. Resultado del análisis en QDA por porcentaje de los códigos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.

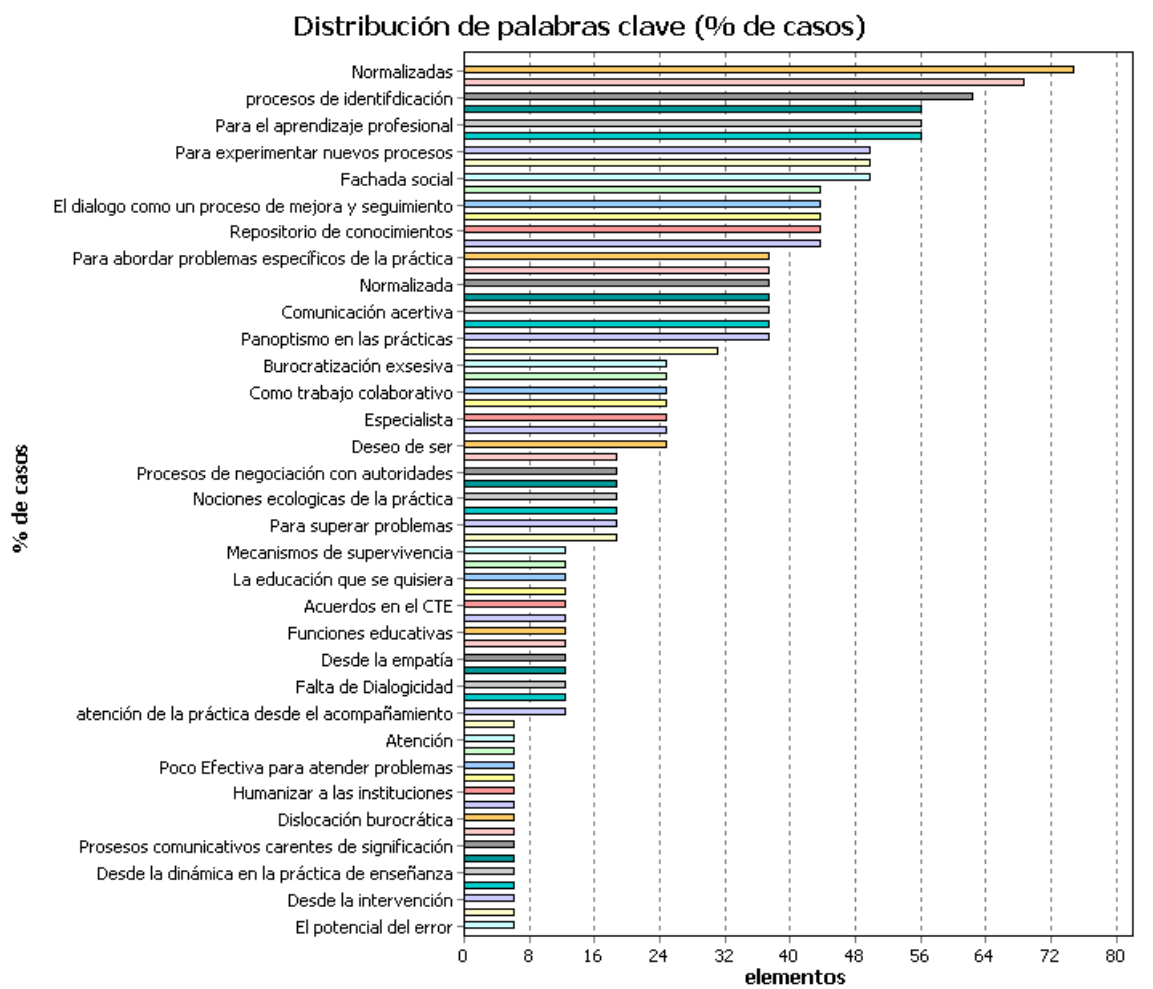


Figura 20. Resultado del análisis en QDA por porcentaje de los casos en orden descendente. Fuente: Elaboración propia.

Para resumir las figuras 19 y 20 se presenta una matriz con los resultados globales en el análisis de los informes procesados por QDA (ver Tabla 13).

TABLA 13.

Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes, primera parte.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros del colectivo	19	5.3%	11	68.8%
Colectividad	Como trabajo colaborativo	6	1.7%	4	25%
Colectividad	Desde la empatía	2	0.6%	2	12.5%
Colectividad	No existe un sistema de aprendizaje	10	2.8%	7	43.8%

	social				
Colectividad	Normalizada	14	3.9%	6	37.5%
Colectividad	Para abordar problemas específicos de la práctica	6	1.7%	6	37.5%
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	18	5.0%	9	56.3%
Colectividad	Para el logro utópico	1	0.3%	1	6.3%
Colectividad	Repositorio de conocimientos	10	2.8%	7	43.48%
Colectividad	Para resolver problemas	9	2.5%	7	43.48%
Colectividad	Procesos de identificación	19	5.3%	10	62.5%
Concepción de calidad E	Atención	1	0.3%	1	6.3%
Control cara a cara	Acuerdos en el CTE	2	0.6%	2	12.5%
Control cara a cara	El liderazgo del director	1	0.3%	1	6.3%
Cultura de simulación	Colectividad como burocratización	6	1.7%	4	25%
Cultura de simulación	Fachada social	13	3.6%	8	50%
Cultura de simulación	Procesos de comunicación carentes de significación	1	0.3%	1	6.3%
Desarrollo profesional	Desde la intervención	1	0.3%	1	6.3%
Desarrollo profesional	Desde una identidad compartida	3	0.8%	2	12.5%
Desarrollo profesional	Dialogicidad	9	2.5%	8	50%
Desarrollo profesional	El potencial del error	1	0.3%	1	6.3%
Desarrollo profesional	Motivación para profesionalizarse	2	0.6%	2	12.5%
Desarrollo profesional	Normalizado	1	0.3%	1	6.3%
Desarrollo profesional	Recursos para profesionalizar la práctica	12	3.3%	6	37.5%
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	19	5.3%	9	56.3%
Dislocación ideológica	Humanizar a las instituciones	1	0.3%	1	6.3%
Disyunción de la práctica	Nociones ecológicas de la práctica	3	0.8%	3	18.8%
Diversidad profesional	Aporta a la división	1	0.3%	1	6.3%
Lo Político	Antagonismo	13	3.6%	9	56.3%
Lo Político	Mecanismos de supervivencia	2	0.6%	2	12.5%
Lo Político	Procesos de negociación con autoridades	4	1.1%	3	18.8%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 14.

Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes, segunda parte.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Normalización institucional	Funciones educativas	3	0.8%	2	12.5%
Oferta de formación	Poca efectividad para atender problemas	2	0.6%	1	6.3%
Procesos de comunicación	Comunicación asertiva	8	2.2%	6	37.5%
Procesos de comunicación	Códigos en común (argot)	6	1.7%	5	31.3%
Procesos de comunicación	Deficiente comunicación con alumnos	1	0.3%	1	6.3%
Procesos de comunicación	Comunicación deficiente con docentes	5	1.4%	4	25%
Procesos de dialogicidad	Dislocación burocrática	1	0.3%	1	6.3%
Procesos de dialogicidad	El dialogo como un proceso de mejora y seguimiento	9	2.5%	7	43.8%
Procesos de dialogicidad	Solucionar los problemas de la práctica	1	0.3%	1	6.3%
Procesos institucionales	Burocratización excesiva	4	1.1%	4	25%
Prácticas de acompañamiento	Desde la dinámica en las prácticas de enseñanza	1	0.3%	1	6.3%
Prácticas de acompañamiento	Desde la gestión de los eventos	3	0.8%	3	18.8%
Prácticas de acompañamiento	Desde la intersubjetividad	3	0.8%	2	12.5%

Prácticas de acompañamiento	Especialista	9	2.5%	4	25%
Prácticas de acompañamiento	Atención de la práctica desde el acompañamiento	2	1.6%	2	12.5%
Prácticas de enseñanza	Cultura de proaniquilación	3	0.8%	2	12.5%
Prácticas de enseñanza	Dan identidad	1	0.3%	1	6.3%
Prácticas de enseñanza	Enseñanza culturalmente relevante	2	0.6%	2	12.5%
Prácticas de enseñanza	Falta de dialogicidad	3	0.8%	2	12.5%
Prácticas de enseñanza	La educación que se quisiera	2	0.6%	2	12.5%
Prácticas de enseñanza	Medio para reflexionar	7	1.9%	6	37.5%
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	14	3.9%	12	75%
Prácticas de enseñanza	Panoptismo en las prácticas	8	2.2%	6	37.5%
Relaciones intersubjetivas	Aislamiento de las prácticas	6	1.7%	4	25%
Relaciones intersubjetivas	Deseo de ser	4	1.1%	4	25%
Relaciones intersubjetivas	Fortalecer relaciones	4	1.1%	3	18.8%
Relaciones intersubjetivas	Nuevas formas de gestión	4	1.1%	3	18.8%
Relaciones intersubjetivas	Para superar problemas	3	0.8%	3	18.8%
Relaciones intersubjetivas	Tensión en las relaciones	7	1.9%	7	43.8%
Resistencia	Nuevas formas de aprender	3	0.8%	2	12.5%
Resistencia	Para experimentar nuevos procedimientos	10	2.8%	8	50%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 15.

Listado de códigos con resultados globales del análisis de 16 informes, tercera parte.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Resistencia	Para obtener independencia	6	1.7%	6	37.5%
Resistencia	Por cubrir múltiples tareas	1	0.3%	1	6.3%
Resistencia	Al cambio	3	0.8%	3	18.8%

Fuente: Elaboración propia.

Dimensiones del intersticio

Tomando como referente las tablas con el *listado de códigos con resultados globales* producto del análisis de contenido a los *relatos testimoniales*, se presenta una caracterización al cultivo de una colectividad desde el referente empírico, considerando tres criterios: 1) el código de la categoría que tenga el porcentaje más alto por número de casos, 2) el código de la categoría que ocupe la mediana y 3) el código con el porcentaje más bajo (Figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32)

a) Colectividad:

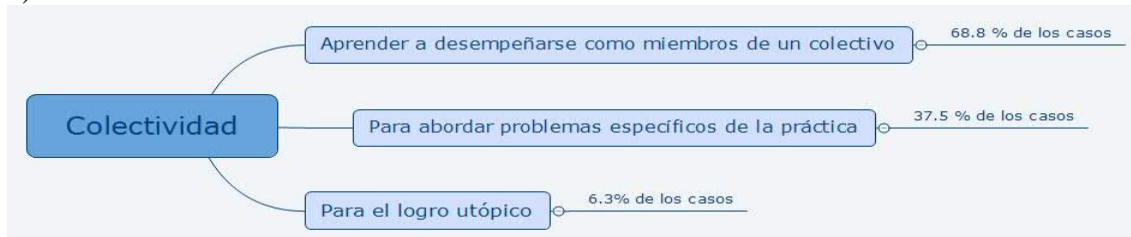


Figura 21. Caracterización de la categoría colectividad. Fuente: Elaboración propia.

b) Calidad educativa:



Figura 22. Caracterización de la categoría calidad educativa. Fuente: Elaboración propia.

c) Control cara a cara:

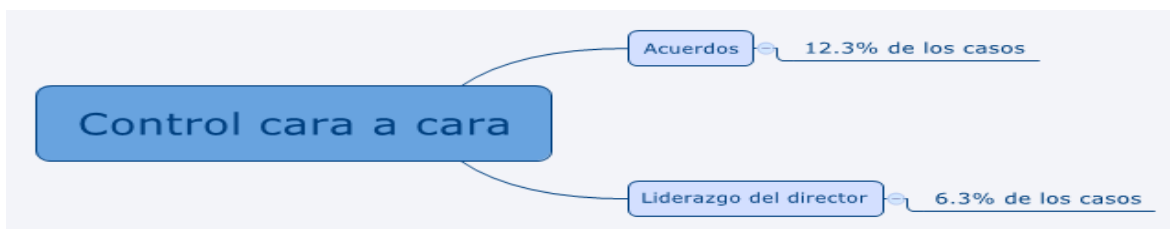


Figura 23. Caracterización de la categoría control cara a cara. Fuente: Elaboración propia.

d) Cultura de simulación:

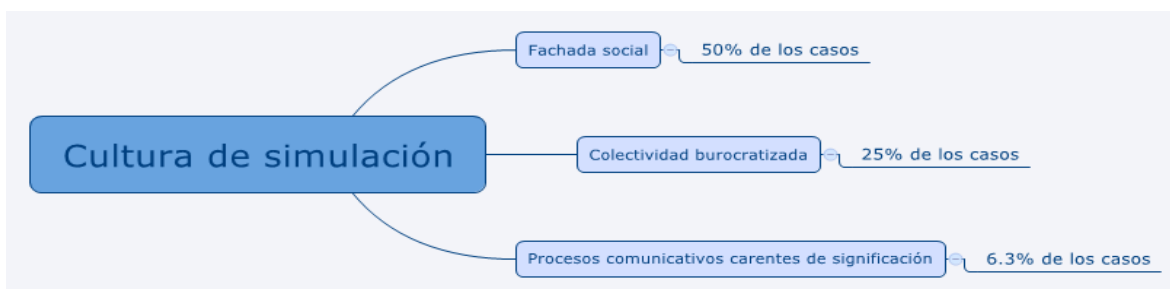


Figura 24. Caracterización de la categoría simulación. Fuente: Elaboración propia.

e) Desarrollo profesional:

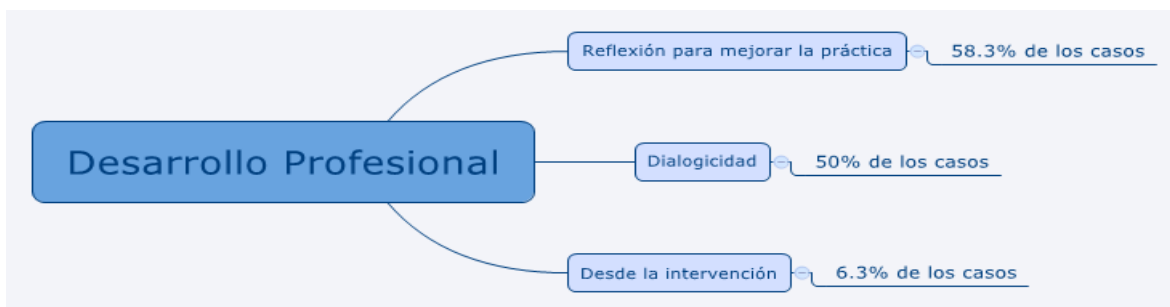


Figura 25. Caracterización de la categoría Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.

f) Lo político:

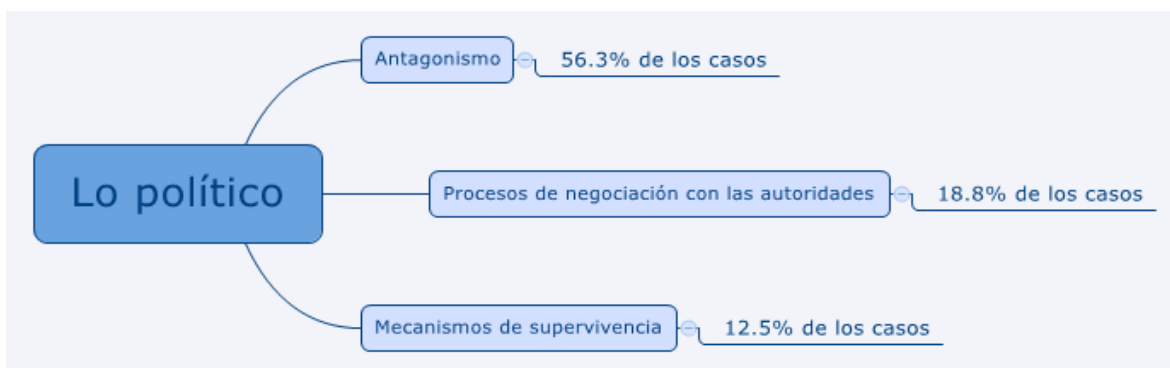


Figura 26. Caracterización de la categoría lo político. Fuente: Elaboración propia.

g) Procesos de comunicación:



Figura 27. Caracterización de la categoría procesos de comunicación. Fuente: Elaboración propia.

h) Procesos de dialogicidad:

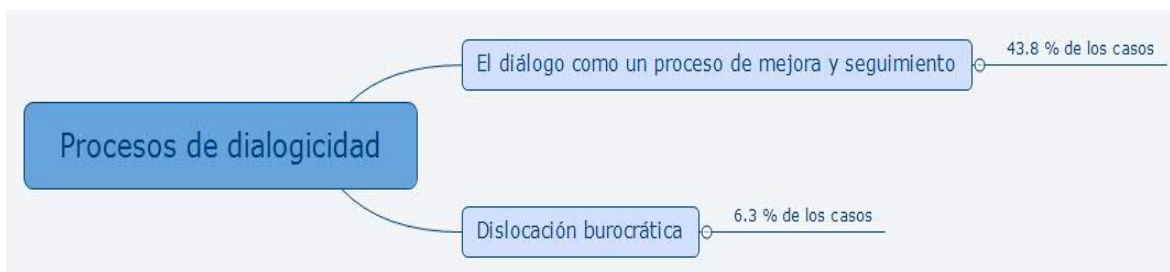


Figura 28. Caracterización de la categoría procesos de dialogicidad. Fuente: Elaboración propia.

i) Prácticas de acompañamiento:

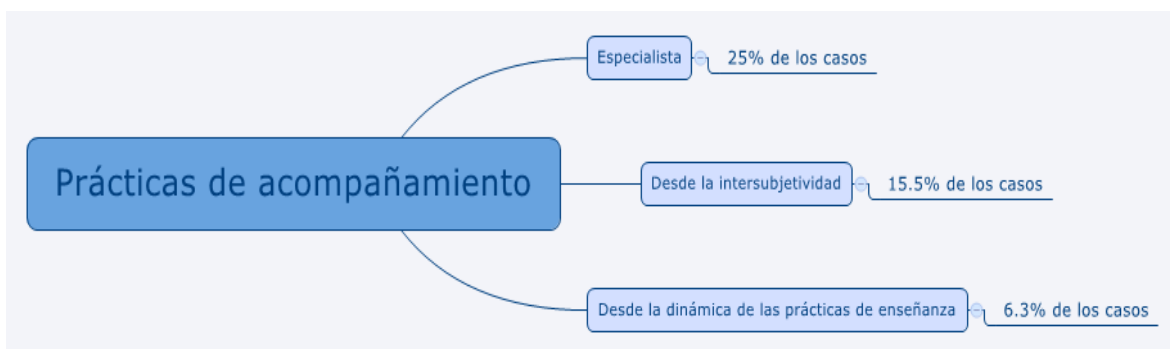


Figura 29. Caracterización de la categoría prácticas de acompañamiento. Fuente: Elaboración propia.

j) Prácticas de enseñanza:

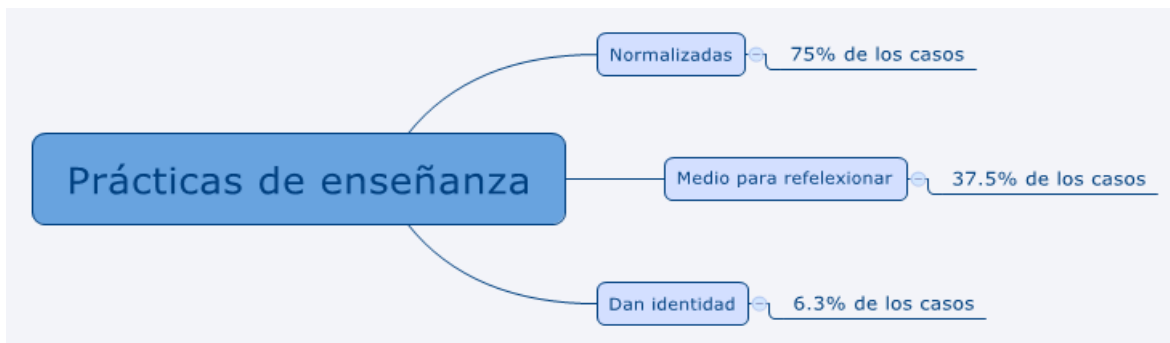


Figura 30. Caracterización de la categoría Prácticas de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

k) Relaciones intersubjetivas:



Figura 31. Caracterización de la categoría relaciones intersubjetivas. Fuente: Elaboración propia.

l) Resistencia:

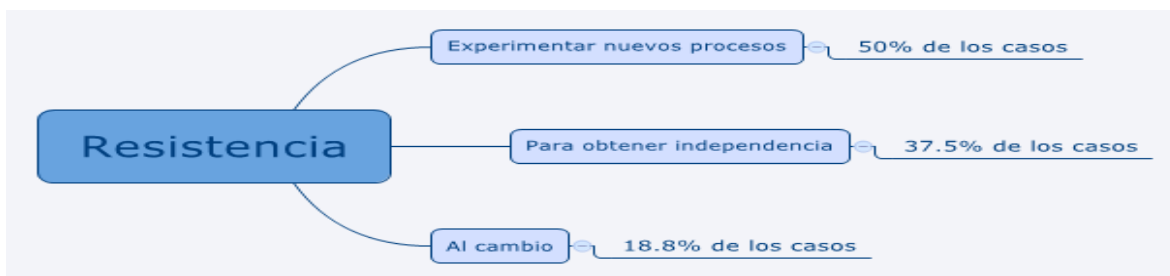


Figura 32. Caracterización de la categoría Resistencia. Fuente: Elaboración propia.

Esta caracterización permite identificar tres dimensiones del espacio intersticial manifestados en el cultivo a una colectividad:

1. Cómo se conciben
2. Concientización de los problemas que tienen.
3. Concientización del potencial que tiene la colectividad para resolver sus problemas.

A continuación se presenta una figura que distribuye las categorías en estas dimensiones:

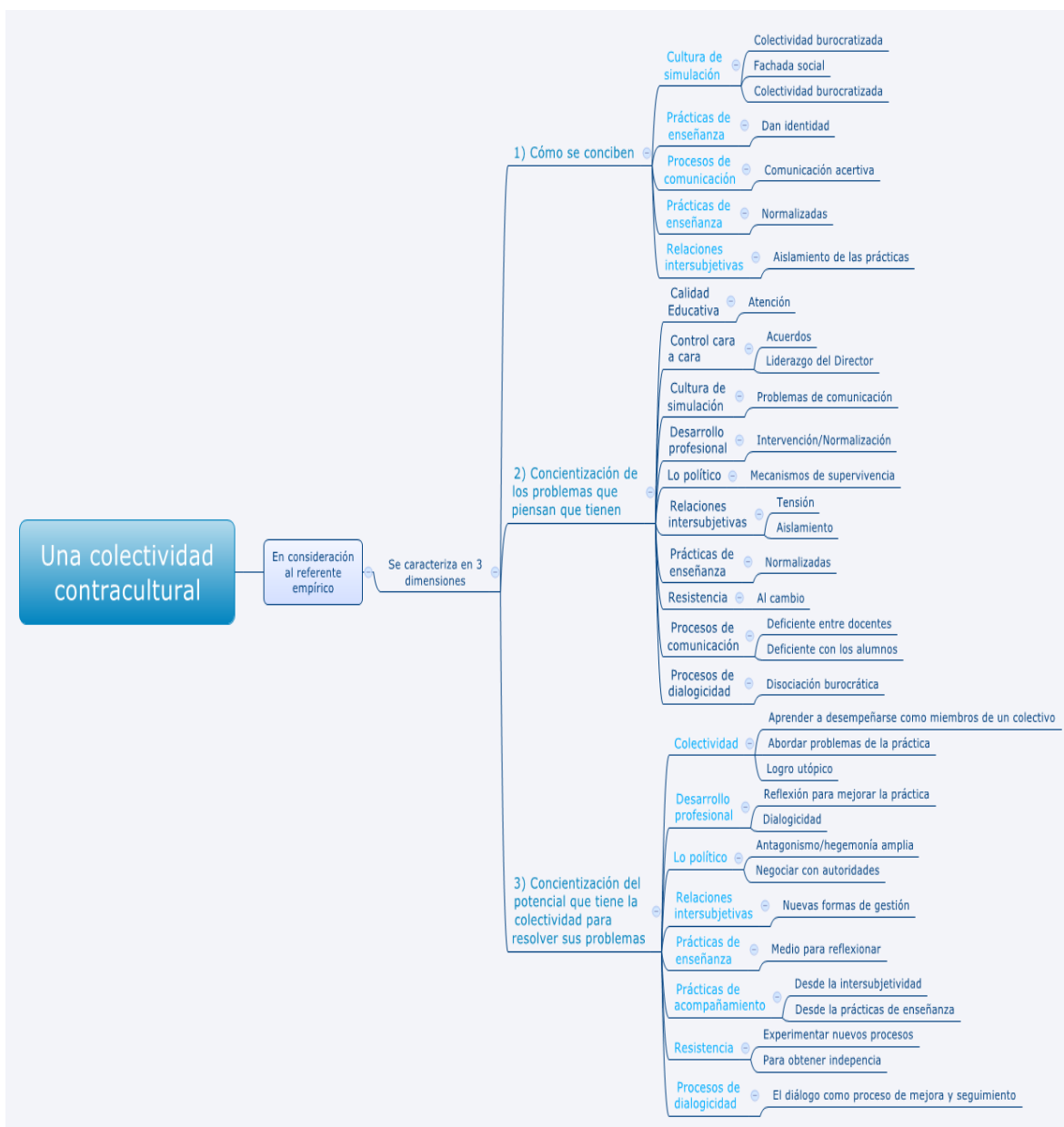


Figura 33. Dimensiones del intersticio (espacio intersticial). Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la Figura 33 se denomina colectividad contracultural al espacio constituido por un grupo de actores con la intención de compensar los vacíos que generan la asimetría en el uso del poder institucional mediante procesos de cuestionamiento a estos vacíos y mediante la introspección de la experiencia a prácticas actuadas al margen de lo culturalmente posible, con la finalidad de posicionar al diálogo como un dispositivo de toma de conciencia sobre quiénes son, sus particularidades y el potencial que tienen como

colectivo para establecer una postura que permita ver desde otra óptica la complejidad contextual en que se desenvuelven.

Su identidad sufre un proceso de alteridad pues los límites normativos se hacen más amplios mediante nuevas adquisiciones fonéticas y lingüísticas que les permite experimentar procesos de reorganización de la realidad, pueden asumir que limitaciones responden a una fachada social impuesta por una colectividad artificial producto de excesos en los procesos de burocratización que resultan en una mítica discursiva que supone una realidad *elixica*⁵¹.

El núcleo duro de identidad es la práctica de enseñanza, pues el acto compartido y sus implicaciones son el nodo que finca una red de relaciones y entendimientos sobre las implicaciones en los actores. Paradójicamente son conscientes de una contradicción, la docencia es una práctica aislada y normalizada, metafóricamente es un conflicto entre los dioses (campo cultural hegemónico) que impiden el regreso a casa, mientras el docente es un marinero que viaja en un mar de incertidumbre flirteando con muchas ninfas (los dispositivos culturales), en el fondo se encuentra melancólico por el origen, por la enseñanza, por la didáctica que lo ha abandonado y que impide regresar a su primer amor (dignificación de la práctica docente).

Una colectividad que actúa al margen de la cultura adquiere una perspectiva sobre la óptica de la cotidianidad que le permite ver una deuda histórica en el tratamiento a los procesos de comunicación en el entorno escolar: padres, maestros y estudiantes tienen profundos problemas de entendimiento, lo real y la institución sufren una disociación entre las aspiraciones y necesidades focalizadas en el contexto. La lógica de la calidad de la educación es una corriente intempestiva, paradójica, arrasa y poco se puede aprovechar de

⁵¹En el sentido de imaginario pero revelador del *habitus* y valores culturales que sirven de referencia a prácticas adversariales

esta energía. Su fuerza está planteada en una trayectoria de colación⁵² (alivio de un ayuno) con los centros escolares.

La resistencia es un alivio, un puente sobre la brechas de un mítico sistema institucional, manifestación de herramientas y dispositivos de supervivencia que permiten hacer más llevadera la vida escolar, la docencia se reduce en muchos de los relatos a una condición de supervivencia que da pie a la simulación, al sacrificio y a profundas rupturas psíquicas, materiales y aspiracionales.

Sobre la concientización del potencial que tiene el colectivo para resolver sus problemas figuran un potencial utópico, el grupo es un espacio de aprendizaje para desempeñarse como miembros. Las prácticas docentes son herramientas de concientización que abren la posibilidad a un desarrollo profesional legítimo, es el grupo la entidad que cambia los contextos, es el conjunto el que empodera para establecer una presencia respetable para sostener un diálogo con las autoridades; el colectivo tiene un potencial específico sobre lo político.

Se reflexiona sobre nuevas formas de gestión basadas en relaciones intersubjetivas, la red de prácticas que sostienen al espacio educativo es un medio para reflexionar, experimentar nuevos procesos, conseguir independencia y privilegiar al diálogo como un proceso para la mejora y el seguimiento en los centros educativos.

Existen condiciones espaciales y temporales que presuponen una artificialidad en los colectivos dedicados al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Para Laclau (1987) el concepto de hegemonía tradicional busca corresponder a la lógica cultural establecida. Se asume la postura de Foucault (2002) al plantear un campo de batalla ideológico en el que

⁵² Esta palabra es una analogía entre el alimento que nutre al cuerpo y las acciones de la lógica institucional por nutrir la docencia de manera económica y precaria en consideración de un evidente ayuno sometido al desarrollo profesional. Se toma como referencia a Gimeno (2011) y Gil Antón (2016) desde la crítica que se hace a la lógica empresarial para mejorar los servicios educativos.

interactúan una historicidad contra una cultura institucional y una identidad contra el discurso de una normalidad institucional en los procesos.

El CTE concebido como una colectividad institucional, se encuentra delimitado por una correspondencia hegemónica, es decir, se constituye como un espacio racionalizado por una cultura ampliamente burocratizada sobre la lógica de políticas educativas, es un espacio erigido en la normatividad y sus reglamentos. Mouffe (1999) cuestiona la perspectiva racional de las instituciones democráticas condenándolas a un velo de ignorancia:

Muchos pensadores liberales afirman que para garantizar la fidelidad a las instituciones democráticas es indispensable suministrarles un fundamento racional. Se trata, en efecto, de una típica ilusión racionalista. Pues no es demostrando que todo el mundo elegiría estas instituciones en una «situación original bajo el velo de la ignorancia», al modo de Rawls, o en una «situación ideal de comunicación», al modo de Habermas, como se llegará a constituir las múltiples formas de identificación democrática requerida para la consolidación de un espacio común.
(p.21).

La autora se pregunta si el toque de racionalidad permite o permitirá a las instituciones construir espacios en común, es decir, si las necesidades de la política educativa constituyen necesariamente el sentir local de los docentes. Esta postura guarda una advertencia, la razón no puede ser el justificante universal que encierre rasgos de identidad e identificación, esta condición es natural, el alejamiento de lo real y su contexto genera una relatividad: las cosas y las prácticas.

La percepción de los que piensan las condiciones de normalidad se ven reducidas a formas que responden al grueso de las necesidades, donde la especificidad se ve difuminada en una perspectiva que busca democratizar las condiciones de participación creando una constante: entre más democrática es la perspectiva de una política educativa en su afán de ser inclusiva, difumina la especificidad de las realidades, pues la percepción de estas necesidades son relativas al *ethos* social de quienes las diseñan. Desde esta postura, el *ethos* es una forma cultural que concentra las particularidades de un contexto que pasan

desapercibidas por otros, en el esfuerzo por entender cae en una relatividad que se ampara al juicio de la inclusión, la democracia o la justicia social.

Laclau (1987) insiste en que hay algo más y que esta relatividad del *ethos* cultural, no solo se limita a los clásicos conceptos marxistas de dominante y dominado: “detrás del concepto de «hegemonía» se esconde algo más que un tipo de relación política complementaria de las categorías básicas de la teoría marxista, con él se introduce una lógica de lo social que es incompatible con estas últimas.” (p. 11), pero, antes de profundizar en esta postura sería prudente presentar lo que implica una hegemonía correspondida a razón de una cultura institucional en la que impera la razón.

Laclau (1987) desde los dilemas de la “Rosa de Luxemburgo” permite la reflexión para proponer el estado de la “lógica contingente” en la categoría marxista: *hegemonía*, más allá de la maquinaria del materialismo histórico, el autor afirma que: “El concepto de hegemonía no surgió para definir un nuevo tipo de relación en su identidad específica, sino para llenar un hiato que se había abierto en la cadena de la necesidad histórica” (p. 15), este hace pensar en intentos por recomponer ausencias que dan sentido a la dotación de fuerza y lucha por recomponer el vacío y concluye:

Los contextos de aparición del concepto serán los contextos de una falla (en el sentido geológico), de una grieta que era necesario colmar, de una contingencia que era necesario superar. La «hegemonía» no será el despliegue majestuoso de una identidad, sino la respuesta a una crisis. (p.15)

Un concepto de hegemonía amplia documenta la ruptura, crisis y vacíos, todo intento que pretenda recomponer las ausencias, producto de un sistema de creencias que las produce. El término hegemonía establece un referente a la capacidad de la colectividad a establecer condiciones que permiten superar la contingencia en una respuesta proporcional a lo dado.

Es claro que esta postura es producto de la evolución del concepto que se origina en la social-democracia Rusa, su uso estaba limitado a explicar una intervención contingente por la crisis de lo que hubiera sido un desarrollo histórico normal (Laclau, 1987). En el periodo del Leninismo, es concebida como una estrategia política contingente de la lucha de clase sobre el imperialismo.

Finalmente con Gramsci (2007) el concepto adopta un nivel comprensivo sobre la unidad que existe en una formación social (Laclau, 1987). Estos periodos no constituyen rupturas en el concepto, sino extensiones, dimensiones que se añaden a su horizonte comprensivo y constituyen una visión amplia que busca concebir desde la “lógica de lo contingente” (Laclau, 1987): la quiebra, su necesidad histórica, alternativas de crisis y sus distintas respuestas como dimensiones a considerar en esta investigación.

Resultados y conclusiones: el cultivo de una comunidad intersticial y las fracturas hegemónicas

De la interpretación del dato empírico, es posible concluir que los sujetos como actores sociales bajo un sistema determinista muestran la capacidad de actuación al margen de lo posible en términos institucionales. Por este motivo, tienen la alternativa de repensar el espacio de colectividad académica sobre prácticas e identidades que emergen de la necesidad y los vacíos de la propia artificialidad impuesta, es por esta razón que estas colectividades se *presentifican* en tres momentos de su historia: el pasado institucional como una carga que les ha impuesto, su postura sobre el momento que están viviendo y una capacidad prospectiva para intervenir sobre lo que les aqueja en el sentido de verse proyectados en el futuro.

Laclau (1987) sobre la revisión histórica de la crisis marxista concluye que los movimientos sociales responden históricamente a un problema sobre las relaciones hegemónicas y el problema hegemónico plantea una respuesta política. La hegemonía en su impostura plantea vacíos, tanto en los sujetos como en las estructuras sociales. El autor,

propone la analogía psicoanalista de la *sutura hegemónica*, una problemática en la no correspondencia simbólica entre el sujeto y otro (discurso). Los resultados arrojados en el procesamiento del dato permiten ver esta condición:

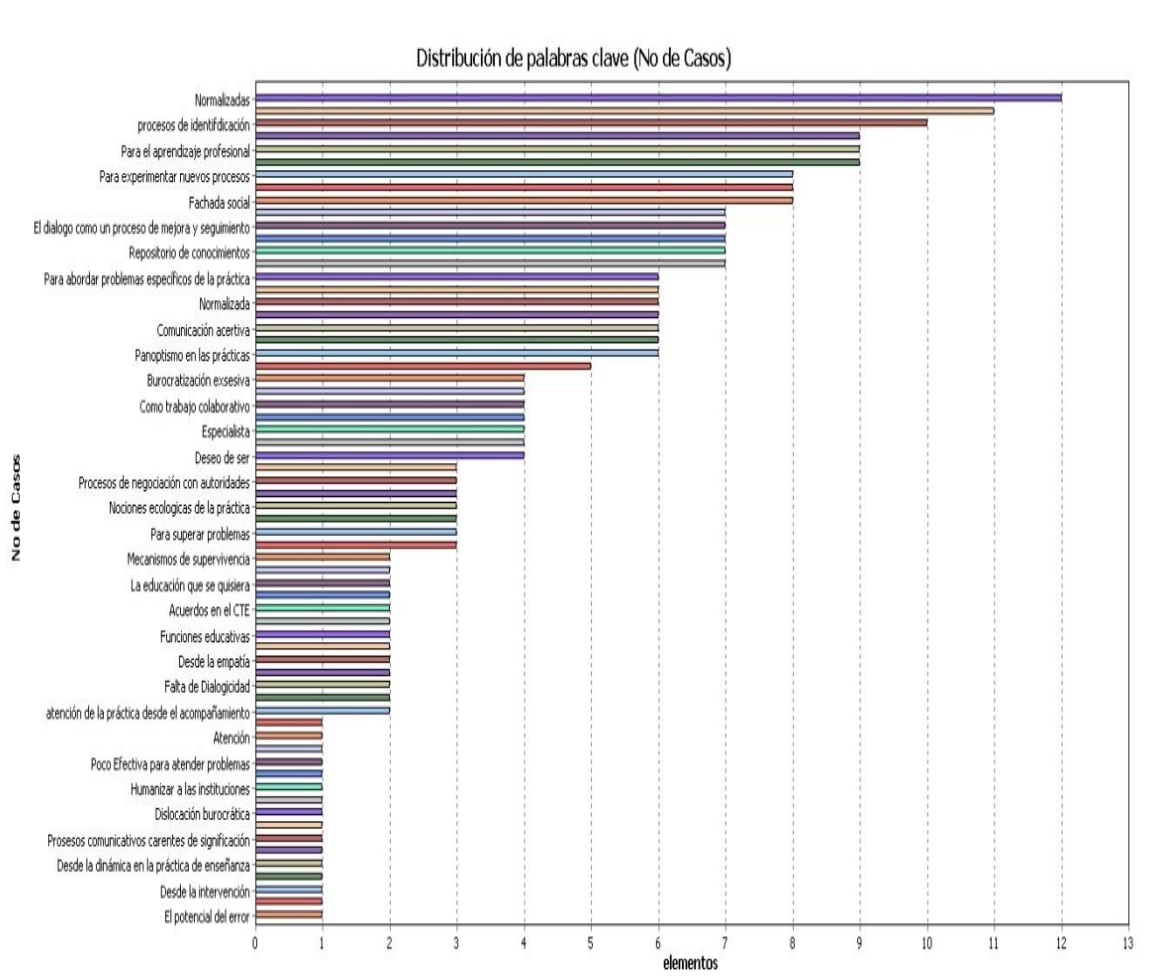


Figura 34. Distribución de palabras por número de casos.

Se pueden observar en la figura 34 que las etiquetas que tienen mayor frecuencia por caso constituyen una percepción de prácticas normalizadas ordenadas de manera descendente, ocupando en la primera posición por frecuencia a la etiqueta de “normalizadas”, haciendo alusión a la percepción que se tiene de las prácticas en colectivo, más convergen resultados contradictorios, pues en el mismo espacio donde se percibe la normalización se manifiestan “procesos de identificación”, “aprendizaje profesional”, y

“experimentar nuevos procesos”. Laclau (1987) propone abordar este fenómeno desde el concepto “*doble vacío*” es decir:

...la infraestructura no determina todo, porque hay una intervención de la «conciencia» o la «voluntad» en la historia, o la afirmación de que, dado el carácter morfológico de toda previsión, la teoría general no puede dar cuenta de las situaciones concretas. (p. 82).

Los procesos institucionales no determinan el todo, dado que son intervenidos por la conciencia y la voluntad de los sujetos, este fenómeno pone en cuestión a la teoría limitada a dar cuenta de situaciones concretas; de la misma forma en cómo opera el populismo y el orden político, el autor hace una reflexión sobre los mecanismos de interés y concientización que pueden escapar al rigor de la teoría para dar lugar a la generalidad, un tipo de razón donde se establece el espacio de aceptación social y la particularidad como fronteras de los efectos deterministas de las estructuras. En este punto Laclau (1987) afirma que existen facetas de la vida cotidiana en el determinismo económico en razón de que estas actividades forman parte de la propia economía y responden a la necesidad social o cultura a la que se vincula.

Lo anterior permite reflexionar sobre un colectivo que amplía sus horizontes de actuación en criterio de una práctica no tradicional donde la tradición responde a un *campo cultural* institucional, este potencial permite contemplar sus limitaciones establecidas por la tradición; en el caso de las prácticas normalizadas en razón de la capacidad indeterminista, los sujetos son conscientes de su especificidad.

Laclau (1987) explica que: “Lo determinado, al establecer su especificidad como necesaria, establece los límites de variación de lo indeterminado. Lo indeterminado se reduce a ser un simple suplemento de lo determinado” (p.83). La determinación conduce a grietas pues su artificialidad no da pie a la participación de la particularidad, la lógica política estipula estructuras que muchas de las veces son incompatibles con el proyecto político del grupo, son claras las bi-posturas institucionales explicadas en este capítulo

como la mitología institucional y el relato de sus actores. Laclau (1987) apunta a un dualismo estructural al afirmar que estos vacíos o grietas son institucionalmente: “la imposibilidad de encontrar en la determinación estructural un fundamento al tipo de lógica política que permite combatir en el presente, las tendencias a la fragmentación” (p. 83), por lo que la especificidad de otra lógica escapa al campo de lo contingente, manifestándose en la voluntad y en la ética, entidades que escapan a la determinación.

Es pertinente recuperar la reflexión de Laclau (1987) sobre el juego de espejos para llegar a una primera conclusión: “la fragmentación económica no lograba constituir la unidad de clase y reenviaba a la recomposición política, pero la recomposición política no podía fundar el carácter clasista necesario de los agentes sociales” (p. 84), Si bien los grandes vacíos que genera la estructura dominante no alcanzan a establecer la unidad institucional establecida en su mítica discursiva, los agentes se ven imposibilitados políticamente a refundar bases para incorporar el proyecto político de centro necesario pero a su vez contingente.

El problema político de fondo es hegemónico, pues los límites de la propia estructura institucional son los que permiten al propio intersticio y al juego simbólico contracultural. Laclau (1987) en el contexto ruso de la segunda Internacional⁵³ plantea: “serán los límites de una civilización burguesa insuficientemente desarrollados los que obligarán a la clase obrera a salir de sí misma y a asumir tareas que no le son propias” (p. 85), es decir, la contingencia es el espacio histórico en que pone de manifiesto las debilidades institucionales y estructurales para asumir su tarea y finalidad.

⁵³Fue fundada en 1889. Su sede se estableció en Bruselas. Si la Primera Internacional había albergado en su seno -al menos en sus comienzos- una amplia gama de tendencias, la Segunda, una vez expulsados los anarquistas en 1893, adoptó una clara orientación socialista marxista. Entre los objetivos fundamentales de la asociación destacó la búsqueda de una legislación que mejorara las condiciones de vida de los trabajadores (subsídios de desempleo, protección social, etc) y, de forma especial, el empeño en la instauración de la jornada de ocho horas.

Restaría preguntar dos cuestiones: 1) La deuda que tienen el concepto de hegemonía a la investigación social y 2) el potencial que Laclau (1987) otorga al concepto al proponer la radicalización democrática. Del primer cuestionamiento, el autor concluye sobre las limitaciones que ha supuesto el concepto para el marxismo a partir del siglo XX:

El concepto de «hegemonía» surgirá precisamente en un contexto dominado por la experiencia no sólo de la fragmentación, sino también de la indeterminación de las articulaciones entre distintas luchas y posiciones de sujeto, y como intento de proveer una respuesta socialista en un universo político–discursivo que había asistido a la retracción de la categoría de «necesidad» al horizonte de lo social...Frente a aquellos intentos de responder a la crisis de un monismo esencialista a través de una proliferación de dualismos —voluntad/determinismo, ciencia/ética, individuo/colectividad, causalidad/teleología— la teoría de la hegemonía elaborará su respuesta sobre la base de desplazar el terreno que hacía posible la alternativa monismo/dualismo. (p. 27)

El concepto de hegemonía mostró sus límites para el argumento crítico en el momento en que exhibe la incompetencia de la burocracia por armonizar un proyecto político entre los obreros y las instituciones o estructuras sociales que sustentan los sistemas de producción social. Laclau (1987) en su análisis a la segunda internacional, concluye que es la propia determinación del poder lo que ha motivado y dio origen a los movimientos sociales a principios del siglo XX. El estado absoluto de las cosas establecen fracturas que son incompatibles con las aspiraciones y subjetividad de los actores sociales, la propia estructura permite o facilita el acto de concientización en los sujetos sobre el fundamento de la injusticia o la violencia.

En cuanto al dato de los casos analizados el diseño sobre el cultivo de las comunidades emprendido por los participantes constituye en parte el acto consciente de reconocer las fracturas entre el proyecto escolar del contexto y las aspiraciones de sistema educativo que se legitima sobre la violencia y la seducción a los docentes. Pensar el CTE como una colectividad que emprende acciones que no se hacen por costumbre, imbrica en

la dinámica del intersticio como espacio de orientación y acción sobre el contexto a miras de la posibilidad inédita del grupo.

Institucionalmente la indeterminación es un acto de resistencia producto de la negación en las condiciones de la propia estructura, de ver reflejadas las identidades de los sujetos como actores que aportan con su visión del mundo al proyecto educativo, finalmente la rigidez de una estructura, ciñe a los actores y en su intento de contención se fractura, empieza a mostrar pequeñas grietas intersticiales que producen fugas.

De acuerdo a la postura de Laclau (1987) la indeterminación puede ser vista como pequeñas fugas en las fracturas de la estructura, estas son imperceptibles pues pareciera que forman parte del todo, tomando como analogía la porosidad de un cántaro fabricado en barro rojo sin barnizar que almacena agua, en apariencia se percibe que contiene con éxito su contenido pero amplios manchones en rojizo más oscuro sobre la superficie exterior en el recipiente muestran la permeabilidad (indeterminación), condición que puede ser apreciada si la interacción con el objeto es más próxima, si es tocado y visto más de cerca, pero a la distancia, la percepción engaña pues pareciera que el objeto contiene con éxito al líquido.

Esto permite concluir lo siguiente: las estructuras sociales desde la perspectiva post-marxista empleando la categoría de hegemonía amplia propuesta por Laclau (1987) permite analizar la determinación en las estructuras sociales desde una perspectiva dualista. En una relación determinación/indeterminación, difuminación/determinación, es posible sostener que la marginalidad es un proceso natural de reivindicación de los sujetos como actores que instruyen mecanismos de resistencia, abonando a un referente cultural más amplio donde es posible ver una acción más consiente sobre la realidad escolar, pero estos actos son difuminados por la acción determinista de la imposición normativa o burocrática, sin embargo, ocurren y se manifiestan al establecer los acercamientos que permitan ampliar la óptica y sensibilidad de estos fenómenos.

En lo que respecta al segundo cuestionamiento, Laclau (1987), Mouffe (1999) y Maffesolí (2004), pueden abonar al entendimiento de las fracturas deterministas que responden a la manifestación del tiempo y espacio intersticial, si bien, en este punto es posible ir construyendo una conclusión inicial, los siguientes apartados teorizan sobre la constitución del espacio y el tiempo.

Desde el referente empírico y teórico mostrado en este apartado se puede afirmar que el espacio de una contracultura se manifiesta en las rupturas de la determinación institucional, la ruptura como espacio obedece a una dimensión histórica temporal, pues es el referente de una lucha *identitaria* entre ellos con los otros que aprovechan el *momentum* adecuado para la reivindicación de las alteridades que coexisten en la propia determinación.

Este proceso también obedece a una noción del poder sobre la concientización de ellos al compensar un estado de asimetría sobre el cuestionamiento y diálogo con la realidad, su alteridad y la indeterminación sufren procesos de difuminación y pareciera que es parte de la propia determinación, más no es así, es un *ethos* cultural líquido en construcción permanente que se sustenta en las luchas identitarias e ideológicas (Giménez, 2005) de ellos con los otros, entre la mítica institucional y el relato de la alteridades.

La matriz que delimita a la enunciación del mundo: síntesis, memoria y revelación, el tiempo como memoria y el espacio como evento de advertencia o revelación

Desde una perspectiva adversarial, Mouffe (1999) y Laclau (1987) proporcionan un marco epistémico para los conceptos: lo *político* y la *política*, dimensiones que permiten ver a la cultura como un *ethos* que se reafirma en una dualidad, la cultura y la otra cultura.

Este sistema de representaciones sociales son una manifestación de la semántica en colectividad, su núcleo duro y el receptáculo emergente de la espontaneidad, de resistencia desde la pronunciación de *lo mundo*, paralelo, simbiote y emergente con una complejidad

de significados que van dando forma al contenedor donde convergen los espacios en que opera la colectividad.

Los espacios como representaciones simbólicas que dan significación a las prácticas en los centros escolares, se distinguen en dos: el espacio de la cultura escolar y el espacio de la cultura que emerge frente a la escolarización. Para usos prácticos, la primera será identificada como la mítica que se sostiene en los discursos institucionales y la segunda como la genealogía que hace posible la existencia de la singularidad. La primera es un dispositivo que legitima prácticas acorde a una razón institucional, la segunda es un espacio similar al lienzo del artista que plasma en el tiempo y espacio manifestaciones, posturas y existencias acorde con procesos históricos.

Laclau (1987) desde esta perspectiva explora en los límites del Marxismo el concepto de hegemonía: “detrás del concepto de «hegemonía» se esconde algo más que un tipo de relación política complementario de las categorías básicas de la teoría marxista, con él se introduce una lógica de lo social que es incompatible con estas últimas” (p. 11), lo social se manifiesta en la autonomía en el sentido de realización, en contraste con los núcleos tradicionales de la teoría Marxista (utopía, negativismo, dialéctica, hegemonía, resistencia, entre otros) permite concebir a una colectividad como un lienzo que se constituye en un punto de fuga en la particularidad de las tensiones naturales pautadas por lo impuesto y lo que se va dando, lo que escapa a la racionalidad , expresiones, alteridades y tensiones, pues el potencial de lo social se encuentra en lo que escapa a las lógicas.

La figura 35 (nube de palabras) muestra un panorama del universo de significaciones (códigos) que más presencia tiene en los casos, el punto de fuga, explicado en este apartado se encuentra al centro de la figura resaltado en el recuadro:

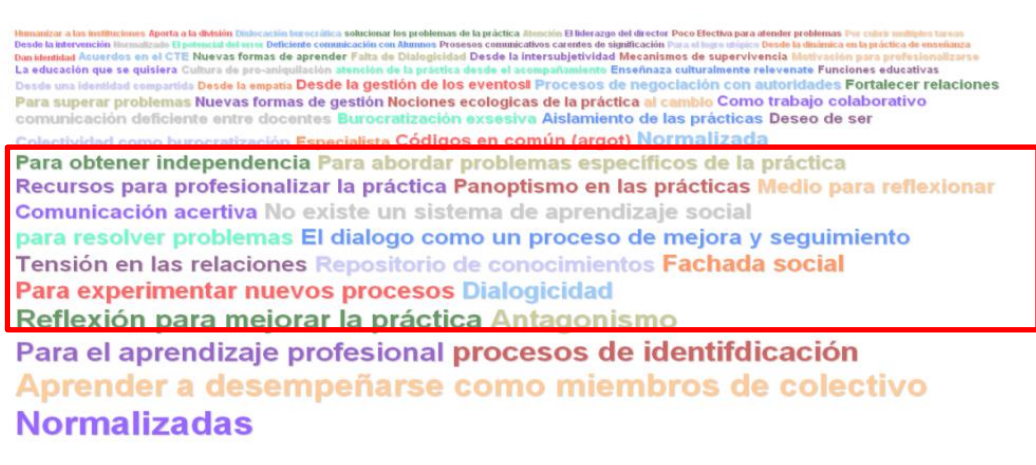


Figura 35. Nube sobre el universo de palabras frecuencia en los casos, resultado del análisis en QDA miner sobre la dinámica en una colectividad de docentes.

El recuadro encierra todos los códigos que están en el rango de aspiracional o prospectivo, si se toma como referencia las palabras con la tipografía más grande se pueden apreciar las condiciones en donde se pretende que lleguen los significantes, todos de corte social concebidos en un momento en que son significativos pero se encuentran en el repertorio no en las prácticas de un universo determinado, se puede afirmar que la concreción de la Política Educativa se constituye en un nivel semántico de experiencia y significación. Estos elementos constituyen un espacio (intersticio) que se debate entre la artificialidad de lo impuesto y la dignificación en acciones y prácticas emergentes.

Es por esto que la frecuencia en los casos indican que las acciones institucionales encaminadas a la colegialidad desde plataformas son delimitadas por su normatividad (CTE) y son configuradas por una normalización de las acciones que los docentes emprenden, *lo dado* está prescrito e impuesto por una moralidad que imbrica hacia el potencial de autonomía en la docencia, donde la normalización para ser legítima atraviesa por un periodo de aceptación que interactúa con procesos intersubjetivos como la conveniencia, rentabilidad y el bienestar (seducción).

La categoría *normalizadas* opera en este análisis como una observable que permite hacer conclusiones sobre el dato. Los procesos culturales para establecer una regularidad y

orden a las prácticas requieren de la intervención y aceptación de la dinámica social y cultural, de los roles, dispositivos y de las relaciones de poder, que derivan de consensos tácitos o explícitos que permiten sustentar *al secreto* (Maffesoli, 2004) como sustancia que permite la cohesión del núcleo social y la articulación con sus diferentes manifestaciones: valores, símbolos, campos y estructuras que dotan de sentido al grupo y la práctica que los representa.

La dimensión *antagónica* de lo cultural es un referente para hacer inteligible a la otra cultura (el ejemplo del punto de fuga), donde interacciona la colectividad en una *matriz de lo existente*, una utopía institucional que se evidencia en la corporeidad discursiva de su tramitología burocrática, pero en su interior se constituye en niveles *distópicos*, estratificados, que albergan los significantes contenidos por el punto de fuga: la resistencia y la dignificación frente a los mecanismos que constituyen los límites.

Estos límites son las condiciones de lo social, sus actores y los procesos inéditos y radicales, conforme se penetra hacia el interior de estas capas de intersubjetividad dialógica, la cultura y la otra cultura cohabitan en una simbiosis dialéctica, y se debaten en la espontaneidad de quienes, en su condición de reproductores paradójicamente contribuyen con sus prácticas a significarla.

En esta lógica, el par antagónico de cada mecanismo de antidualogicidad sería el diálogo que emerge de la espontaneidad, por cada prescripción se encuentra la pronunciación como un acto de no renuncia a la existencia, de evitar ser consumido, de asumirse como otro objeto que podría ser. En el caso de la experiencia del CTE con el uso de manuales y guías de operación para la organización de una academia, el acto de imponer y limitar por medio de temáticas sin profundidad como la estadística de los acreditados, los impuntuales entre otros constituyen un insumo para que los docentes puedan retornar a lo sustantivo:

¿Es con el retardo y sus consecuencias la manera en que los que faltan asistirán? ¿Están reprobados los reprobados por tener cinco de calificación? y que objeto tiene el denunciarlo, que el director o la subdirección pueden focalizar con más precisión sus castigos? O para tener argumentos para declarar al docente como un incompetente frente problemáticas tan complejas que le es insuficiente su mirada administrativa, para entender que las respuestas a nuestros problemas no están en la guía del CTE? (Conclusiones a las notas de observación a grupo de discusión, mayo 2014)

Tener estas nociones no implica abandonar la perspectiva crítica por una etnográfica enfocada a la cultura, sino tomar de pretexto el avance que los investigadores de este ramo han hecho sobre el espacio. La cultura institucional como tal, es un tema abordado con amplitud en Geertz (2003) y Giménez (2005), que tratan la problemática desde la identidad, ideología y *habitus*; Portal (1991) desde la necesidad de ubicación territorial de los actos incorpora a la propuesta de Giménez (2005) el espacio y el tiempo.

Este apartado presentó un conjunto de categorías intermedias para describir el espacio y el tiempo de la otra cultura, tomando como referente la aportación teórica de lo social en Laclau (1897) hasta avanzar por la propuesta cultural de Portal (1991) y Giménez (2005) pasando por los críticos de la educación popular Freire (1972), Giroux (2003) MacLaren (2004), Kemmis (2008) y las aportaciones de Fullan y Hargreaves (2001) con el concepto de totalidad.

El espacio como un evento de Advertencia o Revelación

Trabajar con el concepto de *espacio* es un viaje complejo de recorrer dado a que es una materialidad que responde a una dimensión ontológica de enunciación dialógica del mundo, Freire (1973) asume este encuentro como un acto creador con los otros:

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser un mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (p.72)

Freire propone al diálogo como el contenedor al que se imbrican los hombres para su encuentro, en el orden de esta idea, el espacio requiere de una postura antropológica para materializar a esta *territorialidad* en el *momentum* del diálogo.

Es desde este punto de vista que se requiere revisar la aportación epistémica de Portal (1991), una perspectiva antropológica sobre la materialidad del espacio. Al respecto, Erickson (1980) propone la analogía sobre la reinterpretación de la identidad y la ideología al referir que:

No es posible comprender la identidad de un grupo sino a través de su ideología, en el sentido del conjunto de evidencias históricamente estructuradas que le dan identidad a un grupo y lo autoidentifican. Aquí pudimos constatar que la afirmación de Erick Erickson (1980) de que la ideología es el templo de la identidad, tiene un sentido material profundo. Para ello, los conceptos de tiempo y espacio como entidades culturales, proporcionan resultados útiles a la investigación antropológica. (p. 40)

Esta postura ontológica sobre el tiempo y el espacio como una materialidad cultural permite que autores como Freire (1973) con el concepto de co-creación empaten con Portal (1991) en las nociones sobre el espacio y la concreción desde la pronunciación de los hombres y los procesos identificadores como el lenguaje y su intercambio permiten construir en el diálogo un contenedor de lo existente que hace posible la apropiación del mundo.

El espacio es una matriz en permanente construcción que contiene y modifica, sus actores son depositarios de los procesos que la constituyen y las conexiones establecen mecanismos lingüístico-semántico, intersubjetivas-intrasubjetivas, abstractas-concretas que permiten la adaptación a las condiciones; Fullan y Hargreaves (2001) explican que los procesos de adaptación y distinción entre las prácticas tradicionales y ver la virtud de las otras cosas dependen del dominio del lenguaje y su complejidad.

La materialidad del tiempo como una memoria conectada en red en discontinuidades presentificadas

La enunciación del mundo establece al espacio como un encuentro (diálogo) con los hombres que lo pronuncian, pero esta cualidad lingüística-ontológica responde a un segundo componente de esta matriz: el tiempo. Como referencia a esta idea se recupera la propuesta Funter (1979) en donde la materialización de la utopía depende de la praxis como acción consciente en la dialéctica de la posibilidad. Con fundamento en esta perspectiva la reflexión de la temporalización del espacio concibe al universo como una matización, un campo que toma forma en la acción, en un sentido más amplio el espacio permite la constitución del tiempo.

El físico Stephen Hawkin (2005) en su libro “A brief history of time” propone una alternativa más compleja a la teoría de la relatividad de Einstein, el tiempo está constituido por tres flechas: la termodinámica, la cosmológica y la psicológica. La flecha de la termodinámica indica el paso de la entropía en un sistema cerrado, como ejemplo: un vaso con agua en estado de reposo que cae de una mesa, en cámara lenta se puede percibir el desorden conforme cae hasta chocar con el suelo y romperse.

La flecha de la cosmología explica la expansión del universo, la dirección de esta flecha cambiará a la entropía pues el universo dejará de expandirse y colapsará. La tercera flecha de interés de este apartado, es la psicológica, siempre apunta hacia delante, pues mediante la memoria y sus conexiones con las neuronas ayuda al ser humano a explicar los sucesos. La territorialidad para esta investigación toma como referente la noción psicológica de tiempo en razón de que los actores sociales se interconectan en una red de acontecimientos presentificados⁵⁴, Norbert Elias en su obra Sociología del tiempo, propone tres tesis como referente:

⁵⁴ Arqueologías de saber en Foucault

- El tiempo como dato social e instrumento de orientación.
- El tiempo como un medio de autodisciplina.
- El pseudomisterio del tiempo.

La noción de tiempo no radica en una dicotomía entre el objetivismo y el subjetivismo, Elias (1989) refiere: “la determinación del tiempo se basa en una combinación de lo que nosotros distinguimos como procesos naturales o físicos” por un lado y sociales o humanos por otro “Cuando se estudia el tiempo se investiga a los hombres en la Naturaleza y no separadamente a los hombres y a la naturaleza... mientras se acepte como evidente el axioma de un mundo escondido, es imposible captar el problema” (p.109).

Esta perspectiva sociológica del desarrollo apuesta por una tercera vía que proporciona alternativas al objetivismo Newtoniano o al subjetivismo Kantiano: lo social es una fuente de referencia y orientación que integra a las estructuras humanas en el orden psíquico, biológico y social. El hombre es una “*unidad concentradora*” (Elias, 1989) con una asombrosa capacidad de síntesis de esquemas referenciales de experiencia y aprendizaje que se vinculan con otros, estas nociones se complementan a la propuesta del tiempo psicológico, como *matriz ordenadora* de recuerdos almacenados en la memoria de Hopkins revisados con anterioridad.

Esta perspectiva *psicobiológica* con la sociología del desarrollo en Elías (1989) empata en la noción de concentración de la experiencia y el aprendizaje que responde a condiciones de inteligibilidad entre el actor social, los otros y lo mundo. Para el autor: “tiempo es un concepto de un alto nivel de generalización y síntesis, que presupone un acervo de saber social muy grande sobre métodos de medición de secuencias temporales y sobre sus regularidades” (p. 50). El tiempo es recuerdo, síntesis de la experiencia y cualidad del hombre para pronunciarse, subjetivarse y objetivarse en el espacio en función de otras alteridades en un continuo devenir.

El tiempo es un marco de referencia que permite orientar al hombre en un devenir físico y social en el mundo, como marco de referencia es signo que se vale de la experiencia que acumula y de las interacciones que ocurren en el ambiente institucional de un centro escolar. En la generalidad el marco referencia es asentado por condiciones *no propias* (artificiales) que operan como dispositivos que permiten la regulación de las prácticas: el hacer condicionado, a un referente institucional, genera un *ethos* cultural sustentado en el discurso, establece una artificialidad que busca ser legitimada por estos dispositivos.

La normalidad mínima de las instituciones escolares es el insumo de un ambiente que opera, existe y establece limitantes para la capacidad de movimiento en los docentes, esto es la artificialidad, retomado la idea de la temporalización en Furter (1977) como lo que va tomado forma en la medida de la acción, la práctica es el catalizador del tiempo en la medida de que la acción se va dando en un campo que tiende a tomar forma legítima, institucional o emergente en la holgura que escapa incómodamente a lo previsto.

La evolución del tiempo hacia las disciplinas

El espacio y el tiempo de una contracultura es un *momentum* de *territorialidad* que aborda implicaciones temporales y actos que se manifiestan en las prácticas, retomando la significación de la realidad.

El sentido de pertenencia como rasgo *identitario* responde a la ordenación de prácticas sociales que cumplen un propósito y constituyen rasgos de pertenencia en un grupo, pero la práctica es un *momentum* que al interior de la esfera de lo real se manifiesta en una matriz que contiene lo existente, en el sentido de significados y símbolos reconocibles para un grupo.

El tiempo es presencia, reflexiona Octavio Paz en El laberinto de la soledad y la presencia es percibida por los sentidos porque se hace, actúa y es percibida por los demás

en un *ethos* de significación compartido. Portal (1991) profundiza sobre el uso metodológico del espacio y el tiempo en la delimitación *identitaria* de un grupo:

Por esto hablar de espacio cultural es hablar de prácticas culturales (formas de consumo, de relación social, de transformación, etc.). Destacamos esto en razón de que para cualesquiera grupos sociales el sentido es un proceso permanente, conformado por prácticas. En este orden de ideas el tiempo no es más que un movimiento de esos significados dados por el ritmo, la duración y la frecuencia de dichas prácticas incluyendo la práctica de contar el tiempo astral. Tiempo-espacio así pensando es el referente básico obligado de la identidad de un grupo. (p. 36)

Los procesos constitutivos en la identidad del grupo están integrados a las prácticas culturales y lo que prevalece en el tiempo es la constante movilidad de significados; la semántica en las prácticas de una cultura que piensa desde la enseñanza se imbrica a procesos multidimensionales en los que la subjetividad y la intersubjetividad declaran una personalidad que simpatiza con sus integrantes; el espacio intersticial se constituye por prácticas y consensos marginales que abren el paréntesis con la identificación del grupo, la cultura institucional de origen no es más que un mestizaje cultural que permite el surgimiento de otras visiones sobre lo contextual.

La postura de Portal (1991) abunda en la significación de las prácticas como estructura *identitaria* de un grupo, es decir, el espacio es constituido por las prácticas que permiten recobrar el sentido y significado de unidad. Turner (1988) hace un estudio que permite profundizar en torno a las prácticas de un grupo pero desde los símbolos y el ritual que definen las estructuras sociales: sistema de relaciones, estatus social y las instituciones.

Turner (1988) aporta el concepto de *communitas* para dar cuenta de las prácticas marginales que se manifiestan en la emergencia de una estructura social a modo de una antiestructura:

Parece como si existieran aquí dos «modelos» principales de interacción humana, yuxtapuestos y alternativos. El primero es el que presenta a la sociedad como un sistema estructurado, diferenciado, y a menudo jerárquico, de posiciones político-jurídico-económicas con múltiples criterios de evaluación, que separan a los hombres en términos de «más» o «menos». El segundo, que surge de forma reconocible durante el período liminal, es el de la sociedad en cuanto *communitas*, comunidad, o incluso comunión, sin estructurar o rudimentariamente estructurada, y relativamente indiferenciada, de individuos iguales que se someten a la autoridad genérica de los ancianos que controlan el ritual. (Turner, 1988, p. 103)

El autor se interesa en un ámbito de vida común, un grupo que ha constituido lazos liminales en torno a prácticas compartidas y consentidas por lo sagrado y la ritualización. Como sistema adversarial, el concepto que Turner maneja sobre la *liminalidad* propone a los practicantes en una relación de empatía y horizontalidad en el sentido “el que está arriba no podría estar arriba de no existir el que estuviese abajo” (Turner, 1988, p. 104).

Los procesos de *liminalidad* son básicos para comprender a las sociedades como vidas en procesos dialécticos, la multiplicidad de personas implican numerosas transiciones de posición pues la experiencia vital involucra interacciones multiestructurales, o como lo explica Turner (1988): “durante su experiencia vital cada individuo se ve expuesto alternativamente a la estructura y a la *communitas*, a los estados y a las transiciones”. El desarrollo es visto por el autor como un proceso dialéctico de interacción, significación y prácticas.

Sobre el argumento de Turner (1988) , el espacio intersticial requiere de inmediatez, espontaneidad y existencia, atributos que contrasten a la estructura: “la *communitas* pertenece al ahora, mientras que la estructura se haya enraizada en el pasado y se proyecta al futuro con el lenguaje” (p.119). El autor caracteriza al espacio intersticial desde la noción de *communitas* como agrupación de personas enfrentadas en sí sobre sus identidades que van más allá de la solidaridad cerrada en Durkheim a una solidaridad abierta, un tipo de organización que expresa su oposición al carácter jurídico-político de una estructura, el

autor comenta al respecto: “la estructura suele tener un carácter pragmático y propio de este mundo, mientras que la *communitas* es a menudo especulativa y genera imágenes de ideas filosóficas” (p. 139).

Tipología del espacio intersticial como *communitas*

Turner (1988) afirma que toda sociedad vive tensiones y conflictos entre la estructura y la *communitas*, el autor en su visión de antropólogo, toma al filósofo Martín Buber para hacer una clasificación de *communitas*:

- Existencial o espontánea caracterizada por la inmediatez, espontaneidad y la emoción de personas liminales (entre dos estados sociales).
- Normativa que se manifiesta como el control social que surge de una *communitas* espontánea.
- Utópica o ideológica caracterizada por el pensamiento a futuro.

Turner muestra simpatía por los conceptos de orden, control y relaciones de poder, fenómenos que explica como un performance: la vida social es un ritual (puesta en escena) donde las personas actúan y se mueven por escenarios sociales para vincularse con el drama social y el yo (roles), de esta manera los sujetos significan al mundo. Similar al fenómeno de la inversión de estatus, Turner (1988) explica al ritual en términos hegemónicos de intercambio y transferencia del poder:

Los rituales de inversión de status, según este principio, cubren al débil con una máscara de fuerza y reclaman del fuerte que permanezca pasivo y sobrelleve pacientemente la agresión simbólica, y en ocasiones hasta real, de los inferiores estructurales. (p. 179)

La elevación del estatus y la inversión del estatus son prácticas *performativas* que el autor emplea para explicar la *ritualización* en términos de crisis que permiten reestructurar las relaciones entre estructuras y quien las ocupa. La *ritualización* exhibe procesos

cognitivos en crisis entre sujetos, su experiencia y el estatus que ostentan en el grupo, Turner (1988) comenta al respecto:

Los mayores asumen la responsabilidad de poner en práctica los cambios previstos por la tradición; al menos, les cabe la satisfacción de tomar la iniciativa. Pero los menores, con una menor comprensión de los fundamentos sociales que subyacen a tales cambios, encuentran que sus expectativas con respecto a la conducta de los mayores hacia ellos son desvirtuadas por la realidad en los momentos de cambio (p. 179)

El autor explica una crisis cognitiva entre la tradición y los que se incorporan a ésta y concluye que los lazos comunitarios son construidos en la compensación del ejercicio del poder por parte de los más experimentados. Esta práctica ritual enviste de poder o propiedades que permite a los iniciados afrontar los significados que implican el ser asociado.

Los términos institucionales entre los dispositivos que buscan concretar la política educativa y los colectivos docentes (CTE) manifiestan, en la significación de los docentes, formas de interacción ritual entre la *communitas* y la estructura institucional. Queda claro que las normas de iniciación hacia la vida colegiada en los docentes, pueden explicarse como una crisis cognitiva entre la institución y la colectividad en la que interviene una *performativa* de inversión y ascensión.

Estos procesos procuran al final estructurar las relaciones dado a que los márgenes de libertad o el intersticio que explica Turner (1988, p. 203-205) constituye a la propia estructura: “El estructuralmente inferior aspira a una superioridad estructural simbólica en el ritual, el estructuralismo superior aspira a una *communitas* simbólica y se somete a penitencia para alcanzarla” (p. 206), esta conclusión permite sacar a la luz una tercera variable, la historicidad como un proceso que contribuye a desafiar a la realidad y permite a los participantes a estar desvinculados de la visión oficial del mundo pero conscientes.

Esta dimensión es una práctica de empoderamiento que alimenta a otras estructuras de la vida social que se asocian a condiciones necesarias para conceptualizar la versión del mundo, vista en el espectro contextual más que en los rituales, ofrece un panorama de *performativas* involucradas con la capacidad de significar y pronunciar al mundo, un espacio intersticial donde el tránsito del poder se constituye en los niveles: adversarial y hegemónico.

Capítulo 5

Horizontes de inteligibilidad para el cultivo de colectividades contraculturales

1:3 Y **dijo** Dios: Sea la luz; y fue la luz.

1:4 Y **vio** Dios que la luz era buena; y **separó** Dios la luz de las tinieblas.

Génesis Cap. 1. Ver. 3 y 4.

No existía nada edificado... Entonces **vino la Palabra**... fue dicha por los Dominadores, los Poderosos del Cielo; **hablaron**: entonces celebraron consejo,... **decidieron** [construir] al hombre, mientras celebraban consejo

Libro del Popol Vuh. Traducción Francesa de Georges Raynaud

El epígrafe en este capítulo está conformado por dos versículos del primer libro en el antiguo testamento (Génesis) y un extracto de una traducción francesa del Popol Vuh. Estos textos son el pretexto para asumir que la cosmogonía de las colectividades es producto de su pronunciación. Es decir, los sujetos asumen la coautoría del universo al pronunciarlo, este acto no es más que la narrativa que se condensa en el relato de la experiencia.

Ya sea en una visión cristiana o politeísta, los dioses antes de crear al mundo lo pronunciaron en el monólogo de la obscuridad (Dios), en la polifonía de los cantos del Olimpo (Teogonía) o en la celebración del consejo (Popol Vuh). El gran proceso civilizatorio de la humanidad es la palabra: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1973, p. 71). El hombre y la realidad son producto de la enunciación del cosmos, el trabajo y la acción constituyen el proceso de intelegibilidad, ser inteligible implica la constitución de un objeto susceptible a ser discutido y pronunciado, como acto consciente Freire (1979) lo reflexiona como el potencial transformador de lo real y sus actos:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (p.72)

Existir es transformar, esta es la razón por la que en el inicio de los tiempos las cosmogonías coinciden, sea cual sea la deidad en cuestión: el principio transformador nace del pensamiento, la palabra y la celebración del consejo. Paradójicamente la transformación tiene el potencial de ser inteligible, susceptible a ser enunciado por otros procesos de problematización que llevan a nuevos pronunciamientos.

El cultivo de una necesita ser inteligible, porque es importante recordar que a lo largo de este informe de investigación se parte de la consigna de dimensionar los estratos involucrados en la concreción de una política educativa en consideración del relato de sus participantes. Este pronunciamiento inicial llevó la dirección del documento a explorar en procesos macro (como los grupos que piensan la política educativa) el espacio y el tiempo en que permea y la ontología de los actores (quienes son, con quien se conectan y a donde pertenecen).

Como pronunciamiento inicial el camino a la inteligibilidad se cataliza, no se concluye en su pronunciamiento, el consenso y lo verosímil son dispositivos que nos permiten garantizar el “retorno problematizado” (Freire, 1973), más es necesario hacerlo sensible a ser pensado y repensado. Sería interesante poder cuestionar ¿Cómo pensar lo pensado? Este capítulo aporta indicios: entre los más importantes es la analogía del relámpago en el paisaje oscuro de Heidegger (1972) a lo *inteligible*, por el lado de la pronunciación Laclau (1987) y Dussel (1998) aportan conceptos teóricos como: *necesidad* y *el grito* como acto de responsabilidad para con el otro.

El capítulo cinco se resume considerando una incursión al concepto de inteligibilidad desde tres aspectos: creación, relampagueo e impropiedad, realizando una

discusión teórica sobre dicho concepto; se describe de manera general la importancia del relato testimonial y la evidencia empírica de los relatos testimoniales obtenidos del procesamiento de los informes narrativos que documentan el acompañamiento en el cultivo de una comunidad intersticial de hegemonía amplia.

Se presenta el hallazgo a través de una matriz de categorías teóricas hasta su reconstrucción a intermedias y una discusión teórica conceptual para llegar a establecer el horizonte de inteligibilidad a través de elementos como el concepto de *communitas*, la escuela que vale la pena luchar, micro-espacios y nuevos puntos de vista de las aportaciones de la investigación social.

Para el cierre del capítulo se proponen las conclusiones sobre el espacio y tiempo intersticial y las dimensiones, nuevas líneas de investigación dirigidas a la categoría teórica de lo político a través de objetos relacionados con los valores contraculturales, los espacios institucionales y la colectividad.

El paso a la inteligibilidad

Sin pretender hacer un ejercicio epistémico exhaustivo o una innecesaria teorización sobre una categoría teórica, es prudente dar el gran paso que permita transitar del espacio y tiempo de una contracultura a una condición universalmente comprensible, ser pensado pese a sus posibles variantes.

Este ejercicio aporta una pieza del horizonte que permite a los interesados en el estado de cuestión, percibirlo como una comprensión mutua pese a sus variantes y limitaciones en función a un estado conceptual básico que aportará al concepto de *lo político*, como un medio *adversarial* dotado de dignidad y autonomía en las colectividades.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar a la categoría *inteligibilidad* como acto y acción de ser coexistente, es decir, de la acción que se emprende para figurar en el

plano institucional, sin caer en la ostentación del panteísmo⁵⁵, podemos pensarnos como colectivo en la acción creadora del pronunciamiento según Freire (1973) MacLaren (2008), Giroux (2003).

El paso a la inteligibilidad es un acto de acompañamiento entre el investigador social y el contexto, como actores y grupos que documenta, es importante entender que es el colectivo quien se pronuncia y el investigador cumple con el rol de documentar el pronunciamiento. Desde este punto, es necesario asumir tres aspectos básicos para incurrir en el ejercicio de la inteligibilidad: a) La configuración de su narrativa identitaria, b) El momento del cuerpo político que explora el colectivo y c) La revalorización de la experiencia (semiótica) que cuestiona lo inteligible y la represión a lo sensible.

Estos tres aspectos deben abonar a la construcción de un marco teórico conceptual, pues Inteligible implica una lucha creadora, entre la finitud de la *dación* que impone el estado en el relampagueo sobre la humanidad (analogía en Heidegger), para encontrar lo que es propio del mundo natural y no pertenece al mundo de la luz y sus revelaciones. Esta condición para Waelhens (1945) se asume como la impropiedad producto del arrancamiento de lo natural:

La impropiedad o inautenticidad proviene de que el ser del Estado no expresa la situación original, la articulación del pueblo al mundo que con, él se constituye. Recuérdese que la forma de vida auténtica del Dasein supone la toma de conciencia de esa situación original, que para Heidegger es la asunción silenciosa y angustiada de la radical culpabilidad del hombre, esto es, de su irremediable finitud. (p. 163)

La cuestión está en la condición original que implica la toma de conciencia sobre la finitud, en consideración a las limitaciones de concebirse como sujetos sujetos por un estado de cosas dadas, no obstante, lo dado no implica ser determinado sino contingente, la

⁵⁵ Entendido desde la concepción de Heráclito como la presencia de lo divino en la totalidad de las cosas dejando una visión unificada en la creación del universo.

concientización del ser necesario que permita afrontar la finitud humana sobre el concepto de trascendencia, trascender implica una prospección que abre un espacio intersticial como contingencia creadora del ser necesario (Heidegger), lo que Waehlens, (1945) considera como el punto de partida: “por dónde en la creación poética, artística y política queda superada la inmanencia existencial y al quedar superada, nos manifiesta la realidad del existente necesario en el existente contingente, elevándose, así, sobre la doctrina existencial de donde partimos” (p. 166).

El anterior orden de palabras permite traer a escena el concepto de *abisalidad* (Heidegger) o el fondo del *Da sein*⁵⁶, el ser existente toca las limitaciones de su existencia para emerger como contingente.

En consideración a Heidegger se proponen las dimensiones: *Da-seinyMomentum* al interior de los relatos para aportar al estado de inteligibilidad sobre el cultivo de una comunidad intersticial de hegemonía amplia.

El relato testimonial en los informes narrativos como una reconstrucción del Da- sein contingente

El relato contribuye a la memoria de un acontecimiento, como recreación abre un horizonte de significaciones, en la postura de Caviglia (2006) la experiencia de vida se constituye en una historia con sentido: “plantea que a partir de los relatos es posible dar cuenta de las significaciones que son constitutivas del orden social” (p.80). El relato es la concreción del sujeto en su cotidianidad, su intimidad, el destape de la opacidad que va del anonimato a la colectividad, es el sujeto, la semilla que permite el orden social.

⁵⁶En Rafael Gamba (1996), pp. 227-229. *Historia sencilla de la Filosofía* 21ª edición. La realidad primaria, donde el ser se capta con su sentido original, es lo que Heidegger llama el «Dasein». «Dasein» es una palabra alemana que, por difícilmente traducible, se suele transcribir en todos los idiomas. Significa «ser-ahí», y, en definitiva, se refiere al hombre como «arrojado a la existencia», ser que existe en el mundo y actúa sobre las cosas, que tienen, ante todo, el sentido de instrumentos del Dasein. La filosofía, según Heidegger, no puede ser más que una analítica e interpretación del Dasein.

El relato testimonial es un catalizador de la cultura que permite dar cuenta de los actos que constituyen la vida de una persona en un filtro que transparenta y constituye a la cultura en un terreno semiótico-discursivo. Caviglia (2006) define al relato como el medio que: "...permite, entonces, volver la mirada hacia el fundamento del orden social: el terreno del sentido común, donde nacen y mueren las significaciones y representaciones compartidas" (p.81).

El ser en sí mismo es producto de la acción en sí mismo, por lo tanto el *Da- sein* es un ser contingente, los sujetos son producto de una historicidad recreada en la intimidad y paralelamente por otros en la alteridad, la conceptualización consejo técnico escolar es una imprecisión que se debate en el tiempo, espacio y significados, si la realidad es dimensionada en esta tres nociones, la corporeidad y ecología de este espacio permite su construcción desde la vivencia de sus participantes, a manera de un campo cultural que solo puede ser recuperado en la acción.

El relato adquiere una perspectiva técnica para documentar la investigación: "El relato es una herramienta privilegiada para dar cuenta de las categorías significativas y procesos clasificatorios con los que determinados sujetos, piensan, organizan y representan su propia identidad" (Caviglia, 2006, p.82). La validez del relato radica en la recuperación del sentido de la existencia de los participantes en un espacio de interacción social y cultural que a su vez, dota de sentido a la práctica social de la docencia.

Para el cierre de este apartado se concluye que el relato es una recreación en la que participan el narrador y el receptor, la narración constituye una reinención de la condición de sus participantes (Caviglia, 2006), ocupa procesos de interpretación, por lo que las nociones de verdad, mentira, recuerdo, olvido y otras posibles deformaciones de la memoria son sustituidas por el sentido discursivo de los narradores:

"Por ello, dar voz a los sujetos en la recuperación de la vida es comprender la fisuras, velocidades, contradicciones y distancias que han trazado el curso de una historia personal,

que es la de todos y a la vez la de ninguno, puesto que se trata de una invención” (Caviglia, 2006, p.82)

La función de la narrativa de los sujetos como relato testimonial permite superar las limitaciones del ser individual, la contingencia responde a las reconstrucciones que los sujetos infieren en el acto de dar cuenta al sentido de pertenencia e identidad, la individualidad es un hilo de la trama de la colectividad; el catalizador que permite el paso hacia la colaboración radica en el *momentum de territorialidad*. Es la conquista de *lo real* sobre la realidad el factor que hace posible la pronunciación de los sujetos en actores políticos.

Momentum: colectividad que explora con lo político

El *Momentum* se debe entender como una concentración de significaciones que ocurren en los sujetos, similares al grito en Dussel (1998) nos compromete a cuestionar el dolor del otro. Este compromiso es producto de la significación y pertenencia de un sujeto que es desprendido en este acto de otredad, el dolor por otro no solo implica una reacción producto de condiciones, sino de responsabilidad, una ética de la acción que pretende responder por el otro.

En un plano más gráfico el *momentum* es la toma de conciencia sobre las condiciones de lo real, que se sintetiza en la pronunciación de la política en el colectivo para encarnar lo político, memoria y conciencia como catalizadores. Un CTE es refundado en la alternancia de la imposición. Los dispositivos institucionales que coercionan la ecología de una actividad social que por naturaleza se instituye en un acto de creación estética (Freire), plantean la posibilidad de inercias a favor y en contra, fuerzas que se materializan en lo real, asimetría configurada en un Performance educativo (MacLaren, 2003).

Es clásico en la reunión del CTE observar una carrera desesperada por el uso del tiempo, siendo la moneda de estatus en este tipo de colegialidad, quien tiene la mayor cantidad de este recurso es la persona o el grupo de personas con más poder, el sujeto que tiene la capacidad para disponer del tiempo busca legitimarse como el poder dominante del espacio y como la persona de mayor rango, los espectadores ceden el tiempo como reconocimiento de autoridad, sin embargo, el análisis de los relatos demuestra que la sesión de la autoridad en el uso del tiempo no significa el reconocimiento de la calidad del tiempo cedido, sino el uso de un contra poder que legitima pero desvirtúa.

Un ejemplo a este fenómeno es la intromisión injustificada, innecesaria y no planeada del supervisor o el director, si bien, sus abruptas participaciones son permitidas por los asistentes, es un momento que se aprovecha por los otros para tomar el celular, revisar mensajes o elaborar meme's del evento para ser enviados en cadena como inexplicable y paradójico evento. Dussel (1998) explica que la causa de los vencidos ha rebasado a las ciencias sociales, para comprender estos fenómenos propone a *la exclusión* como punto de partida de la liberación, el acto de ceder y el intersticio que responde a la violencia:

El Pensamiento del Otro, del Pobre tiene como origen la afirmación de la dignidad de toda persona como miembro igual de la comunidad. Lo que contradice directamente el pensamiento fundamental del sistema hegemónico vigente, quien siempre intenta justificar la muerte del otro; éste es en definitiva un enemigo. (p.5).

El pensamiento filosófico de la liberación, propuesto por el autor, muestra una vía para comprender al *momentum* como un espacio intersticial de dignificación y fuente de nuevos valores y significados sociales de una *otredad*, que manifiestan formas de alternancia en la organización y formas de ver lo social desde la resistencia estratégica manifestada por los docentes, en la búsqueda de una dignidad que se manifiesta de manera alterna al uso desproporcionado del poder.

Lo político es un acto que lleva a cuestionar la implicación del dolor en el grito como acto de liberación o como un sistema adversarial. Desde la perspectiva de la liberación, Dussel (1998) refiere: “La consensualidad crítica de las víctimas promueve el desarrollo de la vida humana” (p. 227), la liberación en el sentido de concientización de lo real implica una intimidad que es compartida por el grupo (ceder el tiempo y revisar el celular), un acto de resistencia que tiene la finalidad de conectar en cadena nuevos valores expresados y compartidos por los otros.

Como sistema adversarial implica un acto contestatario, el sistema de creencias se cuestiona y establece la vía del diálogo, Laclau (1987) apuesta por la radicalización de la democracia, pues la lógica social imperante es incompatible con las aspiraciones de vida de los grupos por lo que propone al concepto de hegemonía desde una deconstrucción de concepto Marxista con la finalidad de ir un poco más allá de Gramsci.

Laclau (1987) se vale de la grieta como analogía de la *falla* (geológica) para explicar el vacío existente en el uso del poder y a la contingencia como el fenómeno que satura este espacio, no en el sentido de identidad sino de respuesta a la crisis. Pero esta crisis es producto de la voluntad o el determinismo (ser oprimido), es en este punto en que entra Dussel (1998), es un acto de pronunciación que implica un juego de conciencia sobre el proyecto y la viabilidad al colectivo.

La revalorización de la experiencia que cuestiona lo inteligible y la represión a lo sensible

Sin intentar hacer una incursión de la *Doxa* a la *episteme* es necesario plantear a la experiencia como una pieza central en la práctica docente, tema trillado y expuesto a mucha discusión que puede tomar tonalidades muy variadas. Para Bourdieu (1986) el sentido práctico y la práctica con sentido puede aportar a esta discusión, el sentido práctico como *habitus* en los sujetos, consiste en un estado de normalidad de los acontecimientos y los actos, sabemos que hay que hacer lo que hacemos pero pocas veces se cuestiona el por qué.

Los sujetos docentes aceptan muchas prácticas para pertenecer a un grupo, al integrarse en un nuevo grupo el noviciado permite experimentar la comodidad de la ignorancia, es aceptable mantener un estado de cosas, la incomodidad de lo emergente y la incertidumbre es un horizonte del que es difícil regresar.

La práctica con sentido, posee el espíritu del explorador, en el hecho de una búsqueda de nuevas formas, la experiencia implica una acción transversal que atraviesa constantemente el centro duro del *campo* cultural, lo normal es percibido como un objeto susceptible a ser viable y transformable en la dinámica del significado y sus posibilidades en la práctica social.

La práctica tiene sentido porque es producto de una problematización que permite acceder a un estado de conciencia sobre la misma, tiene sentido porque la experiencia involucra una policromía de experiencias consensuadas que permiten conectar a los individuos en colectividades. Si para Bourdieu la experiencia es un producto cultural que contribuye a un sentido práctico, Schön (1987) hace referencia a que la experiencia es la acumulación susceptible a ser reflexionada, los pensadores del movimiento social crítico lo ven como un proceso de construcción de lo real susceptible a ser dialogado.

En resumen, el papel de la experiencia radica en su importancia discursiva, *sema*⁵⁷ del tiempo y el espacio que discurre en la mente de los sujetos y trastoca sus vidas. Laclau (1987) en el análisis al texto de Rosa de Luxemburgo cuestiona la experiencia humana en los extremos: a) Lógica de *espontaneísmo*, evidenciada por la auto-determinación de la conciencia de clase, unidad de la clase obrera y sobre determinación revolucionaria o b) La lógica de la necesidad que se manifiesta en lo literal, el autor reflexiona al respecto:

Observemos con atención el punto en que estas dos lógicas divergen. La lógica del espontaneísmo es una lógica del símbolo en tanto opera, precisamente, a través de la

⁵⁷ En semántica se define como la unidad más pequeña de significación definida por el análisis.

subversión de todo sentido literal. La lógica de la necesidad es una lógica de lo literal: opera a través de fijaciones que, justamente por ser necesarias, establecen un sentido que elimina cualquier variación contingente. (p. 25)

La experiencia entre los límites de lo contingente y auto-determinado se fija en la concientización de las necesidades contextuales, más el sentido de *límites* en el argumento de Laclau (1987) se sobre entiende como limitaciones entre la proletarización que produce un sistema artificial (capitalismo) y las formas originales que tiene como clase social. Para el autor la hegemonía es experiencia sobre las condiciones de proletarización y la necesidad de los sujetos para colectivizarse en un marco de entendimiento que supere al monismo o dualismo propios de la crisis Marxista y Burguesa. Pues la estratificación social en las organizaciones supera las dualidades, en el sentido de capital y proletariado a una estratificación más compleja.

Bernstein (1978) en su análisis a la evolución del socialismo como proyecto contracultural, percibe una composición jerárquica diferenciada en la clase obrera, producto del establecimiento de un estado democrático, esta diversificación desafiante en la formas de organización social es explicada por Laclau (1978) desde el aprovechamiento de los espacios de posibilidad, refiriendo que: “si en condiciones de represión política la unidad en la lucha hace pasar a segundo plano los intereses sectoriales, éstos tienden a aflorar en un contexto de libertad” (p. 62).

En ambos autores la experiencia de una agrupación que se circunscribe en el marco de vínculos y relaciones de carácter institucional o alternativo responde a un abanico de historicidades e intereses que solo puede ser evidente en la contextualización; el fenómeno intersticial se constituye en el aprovechamiento del *momentum* (ejercicio de la posibilidad), a manera de un campo cultural alternativo y latente productor de significaciones y prácticas.

La represión puede atribuirse a un estado de conveniencia que se debate entre el sentido práctico y la práctica con sentido, esta reflexión propone al diálogo y su acumulación como posible conductor de significaciones, lo inteligible en este contexto, parte de la noción de necesidad, experiencia y la conexión a otras alteridades⁵⁸

El dato: La interacción entre el relato y cultivo, refundación del espacio y el tiempo de la colectividad

Hablar del cultivo de una colectividad plantea una perspectiva dialógica de la colaboración, Freire (1973) refiere: “La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual solo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, solo puede darse en la comunicación” (p.153). No hay colectividad sin comunicación, pues el diálogo, que es comunicación sostiene a la colaboración (Freire, 1973) a su vez dota de sentido al colectivo.

El diálogo como acción comunicadora puede manifestarse en múltiples formatos siendo el relato una narrativa discursiva de los procesos colectivos (el interés de este apartado). Para asumir esta postura es necesario recuperar tres concepciones básicas:

- 1) Lo político como compromiso entre intereses cuya formulación es exterior a la acción política misma (Mouffe, 1999).
- 2) La narrativa como una acción frente a las relaciones de poder: "como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad" (Cabruja et al. 2000, p.68).
- 3) Como un ejemplo de la posibilidad de: re-crear narrativamente las realidades, de preformarlas colectivamente: “Desde el encuentro de las inteligencias, pero también

⁵⁸ Condición de ser otro o disntinto.

de lo emocional, de lo personal, de lo «irracionalmente acientífico» (Biglia y Bonet-Martí, 2009)

Estas consideraciones permiten concebir la narrativa en *lo político* como: *narrativizar* la experiencia de los acontecimientos ocurridos en la puesta en acción de un micro proyecto de centro, sustentado en las necesidades y viabilidad del contexto. Este apartado tiene la finalidad de presentar la evidencia empírica para contrastar con el análisis del apartado anterior y dar sentido a las categorías intermedias, propuestas en la lógica epistémica del dato, la teoría y la reconstrucción hacia una aportación al horizonte de inteligibilidad de una contracultura.

El contexto del relato

El relato es un catalizador de la memoria, el recuerdo y la experiencia, es producto de un espacio en su morfología, sintaxis o estructura narrativa es el mismo y discursivamente no, el devenir de los significados se jerarquiza al tiempo y espacio en que se recupera su significado. Es por esta razón que el Popol Vuh tiene un significado antes y después de la conquista de México, sin embargo, a nivel discursivo permite una recuperación de la cosmovisión de la civilización maya.

El contexto aporta elementos para la desmitificación del mundo (Freire, 1973) y el acto con los otros revela el secreto de la praxis que motiva a la adhesión auténtica, a la constitución del nosotros. En este orden de ideas, el contexto se constituye en un *hábitus* depositario de la cultura y los valores que median las relaciones entre los sujetos, sus encuentros y tensiones, dispositivos que legitiman o denuncian su reducción.

El contexto del relato es necesario, revelador y catalizador de significados discursivos, su sentido opera en una línea muy delgada entre la etnografía, la *etnometodología* y la hermenéutica. Son las prácticas que recobran un significado para la

óptica de la investigación social, las que tienen un sentido en el contexto, siendo el sentido un dispositivo orientador del discurso que se va revelando en el propio relato.

Esta consideración plantea una problemática: la delimitación del universo de interacciones en las que se desea prestar atención, dado a que resultaría muy ambiguo plantear relaciones macro o micro, en respuesta a esto, la propuesta es emplear el concepto de *estrato* y sus niveles como elemento analógico al contexto, las instituciones educativas, dada su inercia política semejan estructuras piramidales que privilegian relaciones de consumo entre los que piensan, operan y ejecutan las reformas.

Estas interacciones se establecen en plataformas estratificadas que se hayan conectadas en la acción de mediadores, dispositivos y valores institucionales. Esta lógica se sustenta en la relación de consumo, depositaria y estratificada que se manifiesta en la ruta que va desde el diseño de una política educativa hasta su concreción. Los grupos académicos y asesores de los niveles medios del gobierno piensan y diseñan, esto podemos asumirlo como la política educativa en su estado puro, más la movilidad que va de la cima a su base se organiza en lógica de la *porosidad estratificada* o medios de movilidad de la propia reforma hasta los agentes que la consumen. Se reconocen para esta investigación como contexto, los siguientes niveles de estratificación:

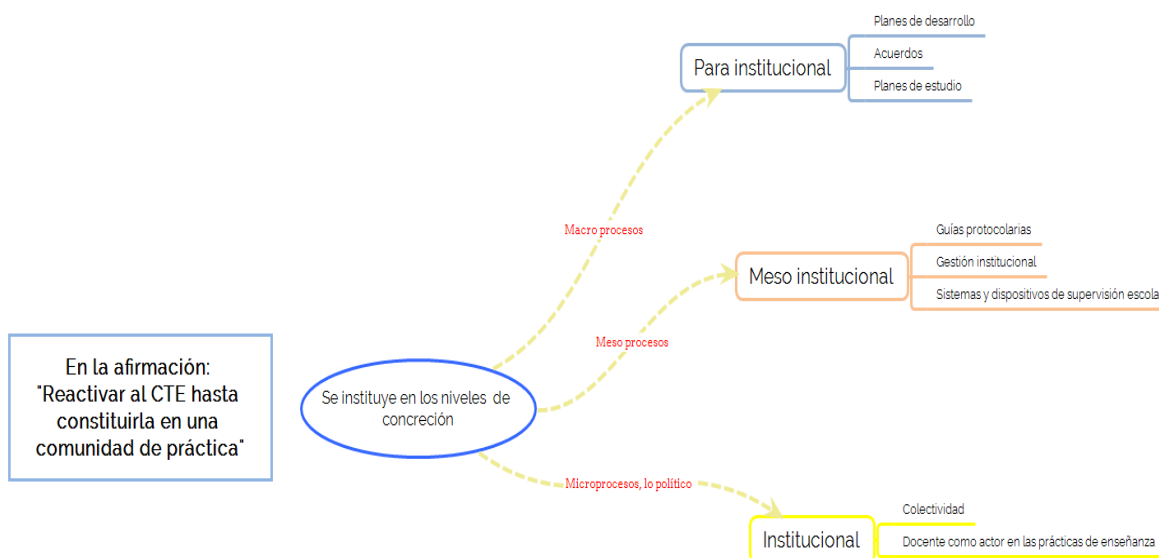


Figura 36. Estratificación del contexto, niveles de concreción de la Política educativa. Fuente: Elaboración propia.

Los subniveles de esta estructura tienen una inercia, que en un sentido práctico se denomina en este documento, como: *permeabilidad*. Existe una dinámica *concrecional*⁵⁹ a manera de un *manglar* que filtra el flujo de este líquido (política educativa), impide el flujo directo, la interacción entre la desembocadura del río y el agua de mar. El fundamento teórico a esta analogía es una discusión ya vieja entre los teóricos del *curriculum*, la cultura institucional y el desarrollo profesional a docentes, con ejemplo: Kemmis (2004), Giroux, Freire (1973), MacLaren (2008), Apple (2001), entre otros.

Por su parte el sustento empírico se apoya en las siguientes consideraciones del relato y su contexto:

- 1) La reflexión de los docentes en un ambiente que desde su opinión promueve su desarrollo profesional.
- 2) La denuncia de un ambiente coercitivo sobre la función docente en un contexto de Reforma Educativa.
- 3) El reconocimiento del deterioro en las relaciones intersubjetivas al interior de los centros educativos.
- 4) La necesidad de refundar el espacio que promueva una colectividad participativa en los afanes de la docencia.
- 5) La necesidad de significar al sujeto docente en expresa rebelión a la “normalidad mínima” y el Sistema Básico de Mejora (SBM).

Los relatos

Los 16 relatos testimoniales analizados por el proceso de codificación clásica en QDA Miner 4 son considerados como criterio de elección para presentar el referente empírico de los códigos recuperados a través de categorías, los casos sombreados en la Tabla 16, ilustran las categorías presentadas en la mayoría de los casos:

⁵⁹ Hacer llegar la política educativa.

TABLA 16.
Resultados en el análisis de la frecuencia de codificación en los relatos.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	14	3.9%	12	75%
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros del colectivo	19	5.3%	11	68.8%
Colectividad	Procesos de identificación	19	5.3%	10	62.5%
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	18	5.0%	9	56.3%
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	19	5.3%	9	56.3%
Lo Político	Antagonismo	13	3.6%	9	56.3%
Desarrollo profesional	Dialogicidad	9	2.5%	8	50%
Cultura de simulación	Fachada social	13	3.6%	8	50%
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	10	2.8%	8	50%
Colectividad	Para resolver problemas	9	2.5%	7	43.8%
Colectividad	No existe un sistema de aprendizaje social	10	2.8%	7	43.8%
Colectividad	Repositorio de conocimientos	10	2.8%	7	43.8%
Relaciones intersubjetivas	Tensión en las relaciones	7	1.9%	7	43.8%
Procesos dialogicidad	de El diálogo como un proceso de mejora y seguimiento	9	2.5%	7	43.8%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 16 es el reporte de análisis de codificación de la totalidad de casos en un universo de categorías, el área sombreada ilustra las categorías que presentan entre el 75% y el 50% de los casos. Se puede afirmar que este resultado cuenta con un grado de confiabilidad en el contexto y universo del análisis. A continuación se anexa una figura que permite ver las categorías por la caracterización de su código y la distribución de esta en relación a la caracterización con su código:

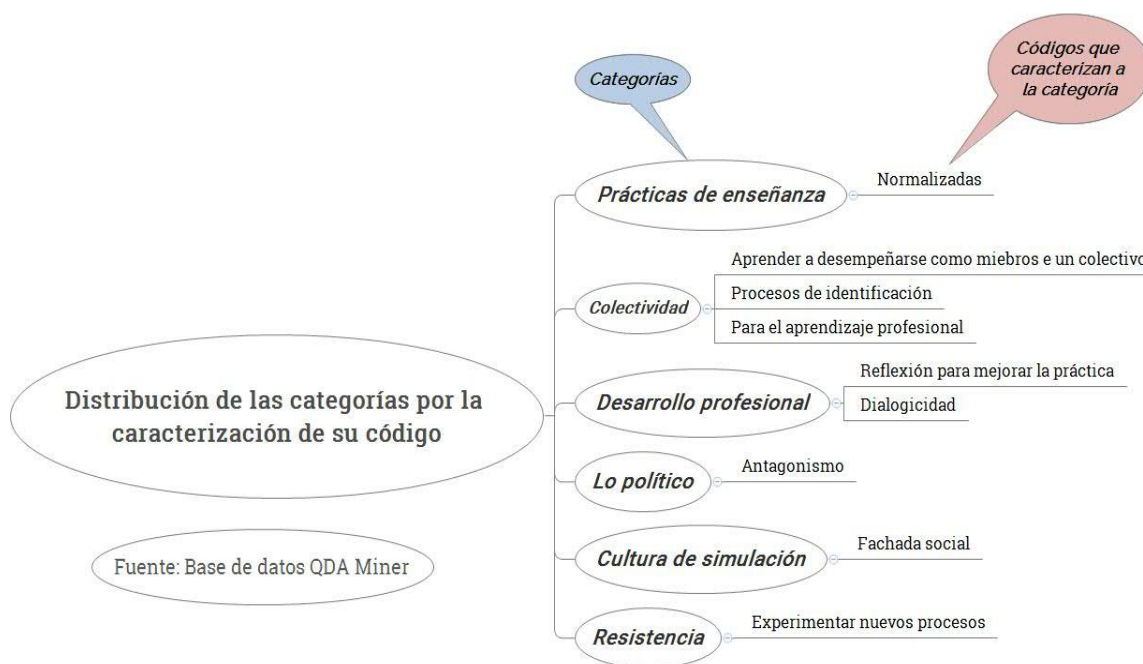


Figura 37. Distribución de categorías en el rango del 75% al 50% de los casos por su código que las caracteriza. Fuente: Elaboración propia.

La figura 37 presenta las categorías y los códigos que las caracterizan, estos son producto del análisis por frecuencia al interior de los relatos. El procesamiento del dato se derivó de la lectura de la narrativa y la selección de porciones discursivas alusivas a las categorías, estos fueron concentrados en una matriz y posteriormente depositados en una base de datos en QDA Miner.

Esta fase permitió un proceso de codificación clásica empleando herramientas de filtrado por frecuencia y porcentaje de los códigos en los casos, se presenta la figura 37 con la distribución de las palabras por caso:

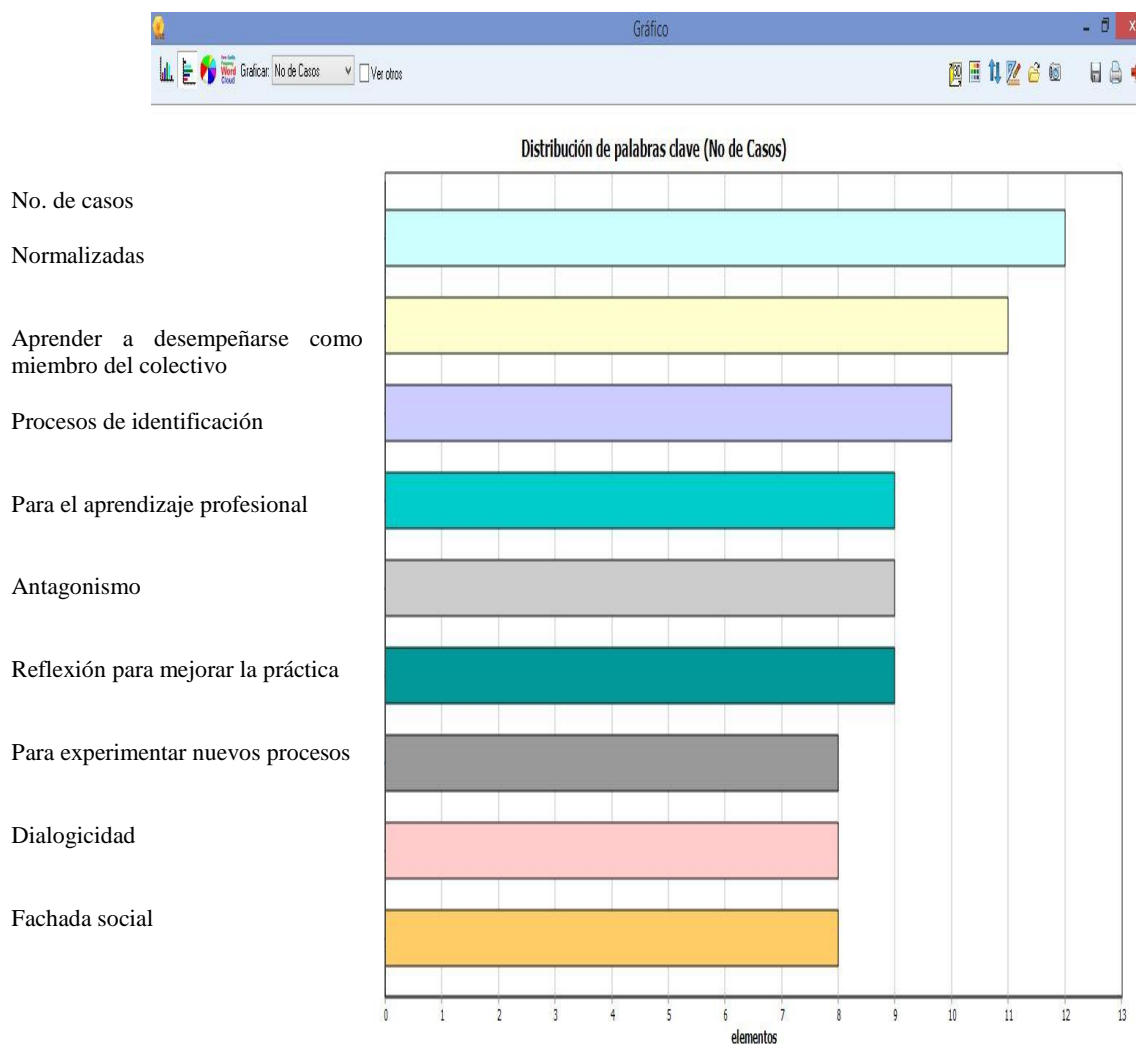


Figura 38. Distribución de las palabras por caso en el rango de 75% a 50%. Fuente: Elaboración propia.

La figura 38 contiene la siguiente distribución: el eje vertical que representa los códigos en orden descendente por número de casos en que aparecen y el eje horizontal representa el conteo de casos, siendo el máximo 13 de 16 casos analizados.

Siguiendo el orden de aparición en el análisis proporcionado por QDA Miner, se muestran las tablas que recuperan las porciones discursivas recuperadas en los relatos y categorizadas en la base de datos del software:

1) Normalizadas (Categoría: prácticas de enseñanza).

Recuperación de código - 14 Resultados			
Expresión de búsqueda		Resultados de búsqueda	
Agrupar por: <input type="text"/>			
Código: <input type="text"/>			
Categoría	Código	Caso	Texto
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #1	Por lo que se propuso leer unas páginas para verificar si ahí podríamos encontrar algunas estrategias que nos sirvieran
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #2	por lo menos lograr que algunos docentes que tienen buenos resultados en sus grupos
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #3	El personal de este CENDI, rige su labor institucional en "brindar un servicio pedagógico asistencial a niños
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #4	Cada uno de los docentes aplica las actividades para empezar bien el día, sin embargo no se ha debatido sobre los
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #6	logren el perfil de egreso.
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #7	Todo esto deberá servir de base para hacer una buena planeación para los próximos años que conformarán parte de
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #10	donde se nos ha complicado hacer una verdadera evaluación formativa.
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #11	Después de la aplicación de exámenes de comprensión lectora se dan a conocer los resultados a la comunidad
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #11	Por medio de los exámenes de comprensión lectora se estimula a los alumnos su avance y se muestra el conocimiento
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #11	Nosotros como docentes debemos de ver en el examen ENLACE como una herramienta más, un instrumento más
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #12	como para llevar a cabo una buena planeación y clase muy buena.
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #13	de ello depende de los resultados que obtienen los alumnos
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #14	es que muchas ocasiones, no consideran en su planeación
Prácticas de enseñanza	Normalizadas	Case #15	Implementar las actividades para empezar bien el día de manera contextualizada y general en todos y cada uno de los

Figura 39. Listado de resultados de análisis en QDA código "Normalizadas" categoría prácticas de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

2) Aprender a desempeñarse como miembros de un colectivo (Categoría: colectividad)

Recuperación de código - 19 Resultados			
Expresión de búsqueda		Resultados de búsqueda	
Agrupar por: <input type="text"/>			
Código: <input type="text"/>			
Categoría	Código	Caso	Texto
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #2	pero como equipo no hay trascendencia,
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #2	sentó las bases para que por lo menos el día 11 de abril cuando presenté la propuesta
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #2	una comunidad se cultiva primero con la iniciativa de querer compartir con los otros
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #4	a preocupación por esfuerzos aislados y pequeños resultados.
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #4	Se invitará a compañeros que tienen interés por dar solución a los problemas que
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #5	son los consejo técnicos los que pueden dar la oportunidad de sembrar la semilla que
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #5	Es importante tener definido a los integrantes que participaran en la construcción de la
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #5	dificulta la adquisición de conocimientos e intercambio de experiencia que enriquezca la
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #6	para apoyarse mutuamente en la comprensión y dominio de temas, lo que se logrará
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #7	Aprender a desempeñarse como miembros de un plantel escolar
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #8	presentan una mayor oportunidad de trabajar en comunidades prácticas
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #11	cómo puede el colectivo desarrollar la profesionalización del trabajo docente
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #12	El profesor o profesora tendrá que trabajar con el padre de familia dentro del aula esto
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #12	Tener participación de todos incluidos padres de familia Tener buena comunicación y
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #12	Es de mucha importancia que los padres de familia se integran al ambiente escolar y que
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #13	Este tipo de comunidad puede funcionar mejor debido a que se reúnen por sus propios
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #14	Se puede realizar por etapas En un según momento, integrar a los padres de familia
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #14	Trabajar de esta forma sería enriquecer las reuniones de Consejo Técnico Escolar que
Colectividad	Aprender a desempeñarse como miembros de colectivo	Case #16	Desarrollar la capacidad de trabajar en grupo

Figura 40. Listado de resultados de análisis en QDA código "Aprender a desempeñarse como miembros de un colectivo", categoría: colectividad. Fuente: Elaboración propia.

3) Procesos de identificación (Categoría: colectividad)

Recuperación de código - 19 Resultados			
Expresión de búsqueda		Resultados de búsqueda	
Agrupar por: <input type="text"/>			
Código: <input type="text"/>			
Categoría	Código	Caso	Texto
Colectividad	procesos de identificación	Case #1	clima de confianza ,permitió que se compartieran percepciones acerca de la intervención de las educadoras
Colectividad	procesos de identificación	Case #2	de resistirse al cambio y estar dispuestos a escuchar a los otros: ese es el primer paso.
Colectividad	procesos de identificación	Case #2	una de las condiciones necesarias para mantener una comunidad de práctica, hasta que pueda dar fruto es
Colectividad	procesos de identificación	Case #4	cuando no se pertenece a una misma comunidad o disciplina es difícil que se conozcan los significados de frases o
Colectividad	procesos de identificación	Case #4	se puede enunciar como aciertos la elección de los compañeros invitados, pues mostraron interés en seguir
Colectividad	procesos de identificación	Case #4	tiene que ver con ignorancia y posturas negativas, con apatía y falta de identidad
Colectividad	procesos de identificación	Case #4	La colaboración es posible mediante un canal de comunicación en donde se intercale el plano de simetría, se
Colectividad	procesos de identificación	Case #6	se puede observar que hay metas y objetivos comunes, lo cual hace posible que se genere una nueva comunidad
Colectividad	procesos de identificación	Case #8	esta condición del grupo permite que se dé la identificación con los otros, en este caso, los docentes que participarán
Colectividad	procesos de identificación	Case #8	permite por un lado el sentido de pertenencia a la comunidad
Colectividad	procesos de identificación	Case #11	Implica pensar en una escuela que contenga e involucre no sólo a docentes y alumnos, sino también a todos los
Colectividad	procesos de identificación	Case #11	Sentido de pertenencia a la comunidad
Colectividad	procesos de identificación	Case #12	se promueven sus expectativas mediante acciones colectivas y reflexiones conjuntas
Colectividad	procesos de identificación	Case #14	se promueven sus expectativas mediante acciones colectivas y reflexiones conjuntas, se establecen lazos de
Colectividad	procesos de identificación	Case #14	Durante los diálogos informales, que tuvieron lugar en horarios diferentes a la atención de los niños, se rescataron
Colectividad	procesos de identificación	Case #15	La idea de un objetivo en común o intereses comunes junto con el aprendizaje el conocimiento compartido son los
Colectividad	procesos de identificación	Case #15	Para lograr una buena comunidad de práctica es necesario apuntar tres cosas que son: Compromiso, intereses y
Colectividad	procesos de identificación	Case #15	se cultiva a partir de los intereses en común que presenta un grupo de personas donde debemos tener en claro el
Colectividad	procesos de identificación	Case #16	Las dinámicas grupales trabajando en pares, por grados, individuales y colectivamente realizar diálogos abiertos

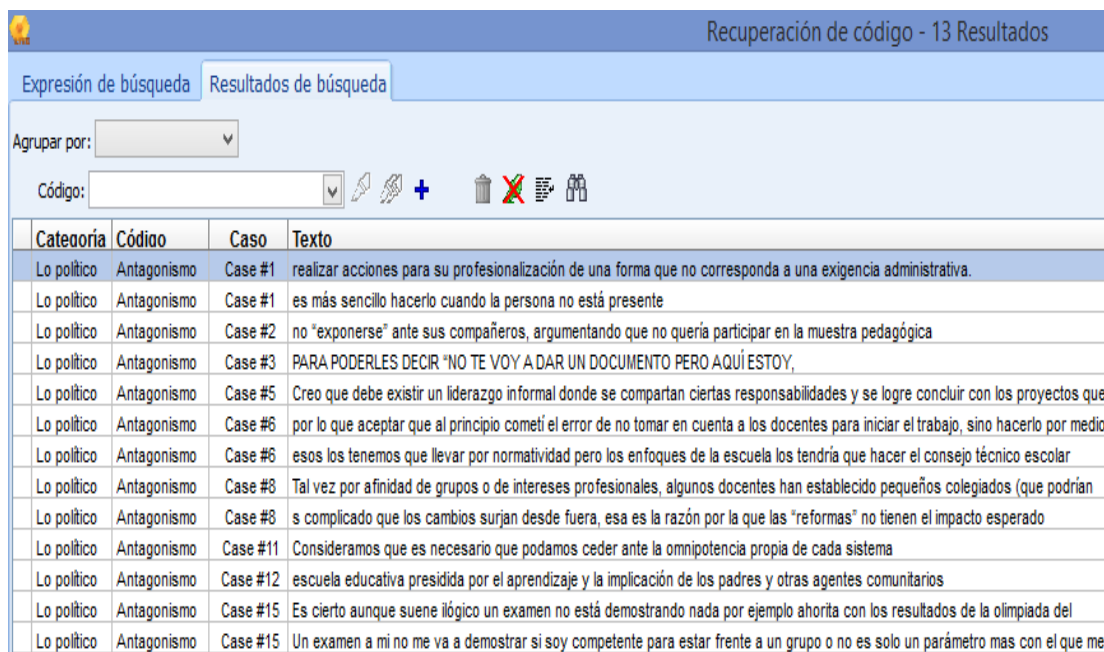
Figura 41. Listado de resultados de análisis en QDA código “Procesos de identificación”, categoría: colectividad Fuente: Elaboración propia.

4) Para el aprendizaje profesional (Categoría: colectividad).

Categoría	Código	Caso	Texto
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #1	en ocasiones de manera informal y sin instalar como tal una comunidad de
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #1	instalación voluntaria de círculos de estudio
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #1	estos espacios brindan la oportunidad de buscar tu propio aprendizaje, que es
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #2	. El taller corto
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #2	Aunque fue un “mini taller” dentro de la misma sesión de CTE, considero que fue
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #2	se realizó la presentación de las estrategias por ciclo escolar, durante una
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #3	Círculo de estudioTrabajo colaborativo
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #5	Realizar consultas de opinión entre colegas, miembros de otra comunidad escolar,
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #7	Todo este desarrollo del trabajo colaborativo resultará ser entonces una gran
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #7	se concluye que el trabajo colaborativo nos conduce a la realización de una mejor
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #8	os pequeños grupos que se han formado ya sea por afinidad social o por
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #8	ás significativo que en ellos se compartan experiencias, conocimientos y
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #11	l logro no es de uno sino de toda la comunidad de práctica
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #11	busquen complemento en otro afines a ellos, con las mismas inquietudes para
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #14	yo quiero que me ayuden para identificar los estilos de aprendizaje de los niños
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #15	Se intercambian métodos, estrategias, material y todo lo que pueda ser útil para
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #15	el trabajar con mis colegas fue una labor muy rica al momento de compartir
Colectividad	Para el aprendizaje profesional	Case #15	el trabajo realizado en una comunidad de práctica es vital para mejorar las

Figura 42. Listado de resultados de análisis en QDA código “aprendizaje profesional”, categoría: colectividad. Fuente: Elaboración propia.

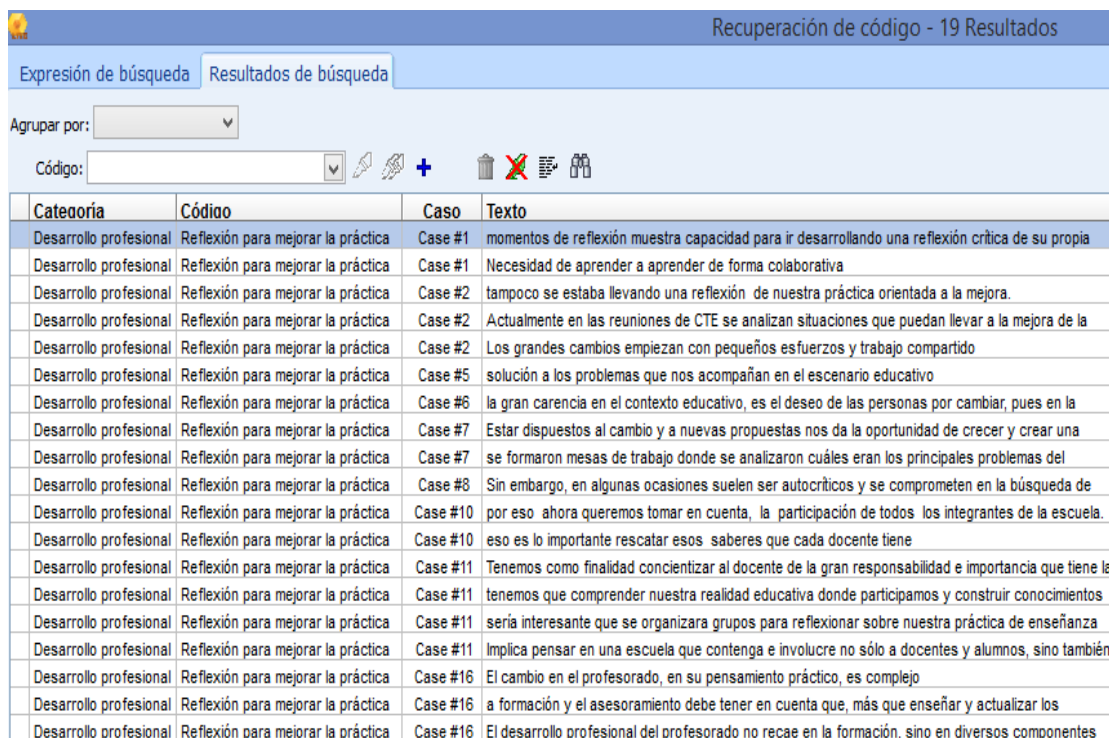
5) Antagonismo (Categoría: Lo político).



Categoría	Código	Caso	Texto
Lo político	Antagonismo	Case #1	realizar acciones para su profesionalización de una forma que no corresponda a una exigencia administrativa.
Lo político	Antagonismo	Case #1	es más sencillo hacerlo cuando la persona no está presente
Lo político	Antagonismo	Case #2	no "exponerse" ante sus compañeros, argumentando que no quería participar en la muestra pedagógica
Lo político	Antagonismo	Case #3	PARA PODERLES DECIR "NO TE VOY A DAR UN DOCUMENTO PERO AQUÍ ESTOY,
Lo político	Antagonismo	Case #5	Creo que debe existir un liderazgo informal donde se compartan ciertas responsabilidades y se logre concluir con los proyectos que
Lo político	Antagonismo	Case #6	por lo que aceptar que al principio cometí el error de no tomar en cuenta a los docentes para iniciar el trabajo, sino hacerlo por medio
Lo político	Antagonismo	Case #6	esos los tenemos que llevar por normatividad pero los enfoques de la escuela los tendría que hacer el consejo técnico escolar
Lo político	Antagonismo	Case #8	Tal vez por afinidad de grupos o de intereses profesionales, algunos docentes han establecido pequeños colegiados (que podrían
Lo político	Antagonismo	Case #8	s complicado que los cambios surjan desde fuera, esa es la razón por la que las "reformas" no tienen el impacto esperado
Lo político	Antagonismo	Case #11	Consideramos que es necesario que podamos ceder ante la omnipotencia propia de cada sistema
Lo político	Antagonismo	Case #12	escuela educativa presidida por el aprendizaje y la implicación de los padres y otras agentes comunitarios
Lo político	Antagonismo	Case #15	Es cierto aunque suene ilógico un examen no está demostrando nada por ejemplo ahorita con los resultados de la olimpiada del
Lo político	Antagonismo	Case #15	Un examen a mi no me va a demostrar si soy competente para estar frente a un grupo o no es solo un parámetro mas con el que me

Figura 43. Listado de resultados de análisis en QDA código "Antagonismo", categoría: Lo político. Fuente: Elaboración propia.

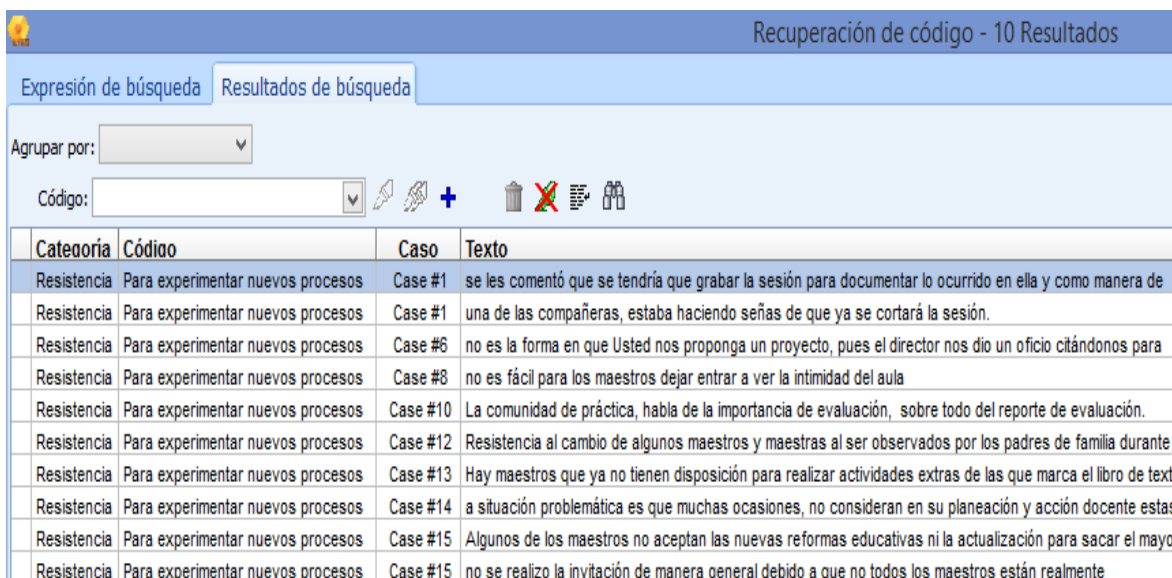
6) Reflexión para mejorar la práctica (Categoría: Desarrollo profesional)



Categoría	Código	Caso	Texto
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #1	momentos de reflexión muestra capacidad para ir desarrollando una reflexión crítica de su propia
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #1	Necesidad de aprender a aprender de forma colaborativa
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #2	tampoco se estaba llevando una reflexión de nuestra práctica orientada a la mejora.
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #2	Actualmente en las reuniones de CTE se analizan situaciones que puedan llevar a la mejora de la
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #2	Los grandes cambios empiezan con pequeños esfuerzos y trabajo compartido
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #5	solución a los problemas que nos acompañan en el escenario educativo
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #6	la gran carencia en el contexto educativo, es el deseo de las personas por cambiar, pues en la
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #7	Estar dispuestos al cambio y a nuevas propuestas nos da la oportunidad de crecer y crear una
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #7	se formaron mesas de trabajo donde se analizaron cuáles eran los principales problemas del
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #8	Sin embargo, en algunas ocasiones suelen ser autocríticos y se comprometen en la búsqueda de
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #10	por eso ahora queremos tomar en cuenta, la participación de todos los integrantes de la escuela.
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #10	eso es lo importante rescatar esos saberes que cada docente tiene
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #11	Tenemos como finalidad concientizar al docente de la gran responsabilidad e importancia que tiene la
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #11	tenemos que comprender nuestra realidad educativa donde participamos y construir conocimientos
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #11	sería interesante que se organizara grupos para reflexionar sobre nuestra práctica de enseñanza
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #11	Implica pensar en una escuela que contenga e involucre no sólo a docentes y alumnos, sino también
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #16	El cambio en el profesorado, en su pensamiento práctico, es complejo
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #16	a formación y el asesoramiento debe tener en cuenta que, más que enseñar y actualizar los
Desarrollo profesional	Reflexión para mejorar la práctica	Case #16	El desarrollo profesional del profesorado no recae en la formación, sino en diversos componentes

Figura 44. Listado de resultados de análisis en QDA código "Reflexión para mejorar la práctica", categoría: Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.

7) Para experimentar nuevos procesos (Categoría: Resistencia)



Recuperación de código - 10 Resultados

Expresión de búsqueda Resultados de búsqueda

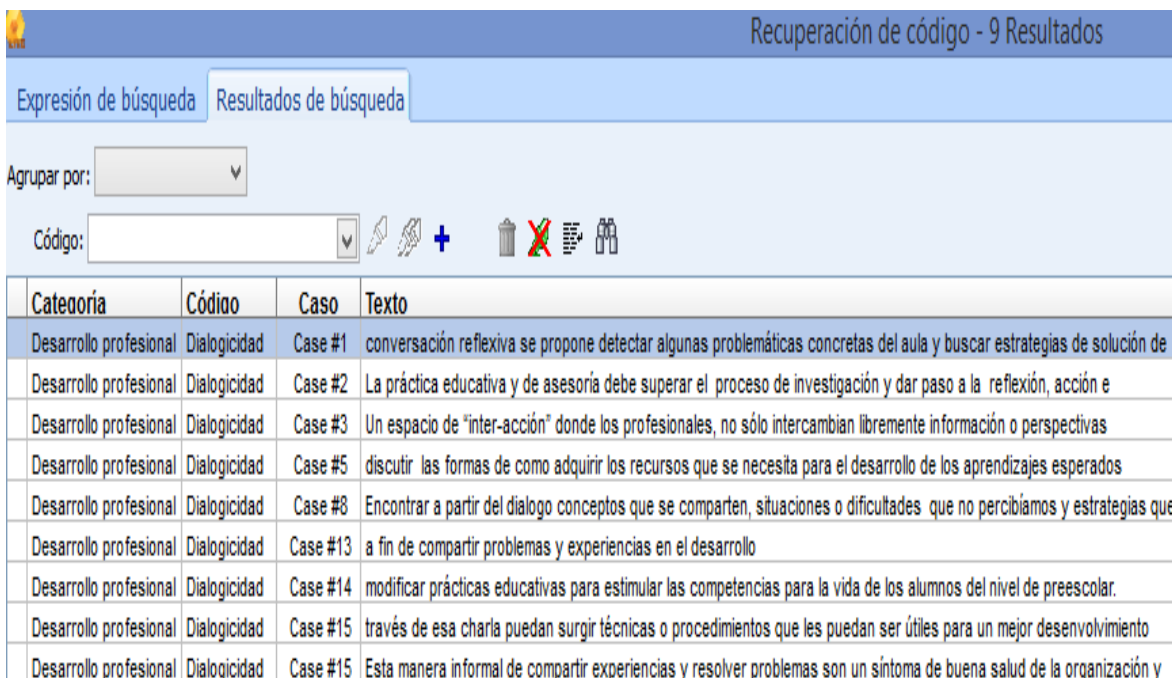
Agrupar por:

Código:

Categoría	Código	Caso	Texto
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #1	se les comentó que se tendría que grabar la sesión para documentar lo ocurrido en ella y como manera de
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #1	una de las compañeras, estaba haciendo señas de que ya se cortará la sesión.
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #6	no es la forma en que Usted nos proponga un proyecto, pues el director nos dio un oficio citándonos para
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #8	no es fácil para los maestros dejar entrar a ver la intimidad del aula
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #10	La comunidad de práctica, habla de la importancia de evaluación, sobre todo del reporte de evaluación.
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #12	Resistencia al cambio de algunos maestros y maestras al ser observados por los padres de familia durante
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #13	Hay maestros que ya no tienen disposición para realizar actividades extras de las que marca el libro de texto
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #14	a situación problemática es que muchas ocasiones, no consideran en su planeación y acción docente estas
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #15	Algunos de los maestros no aceptan las nuevas reformas educativas ni la actualización para sacar el mayor
Resistencia	Para experimentar nuevos procesos	Case #15	no se realizó la invitación de manera general debido a que no todos los maestros están realmente

Figura 45. Listado de resultados de análisis en QDA código “Para experimentar nuevos procesos”, categoría: Resistencia. Fuente: Elaboración propia.

8) Dialogicidad (Categoría: Desarrollo profesional).



Recuperación de código - 9 Resultados

Expresión de búsqueda Resultados de búsqueda

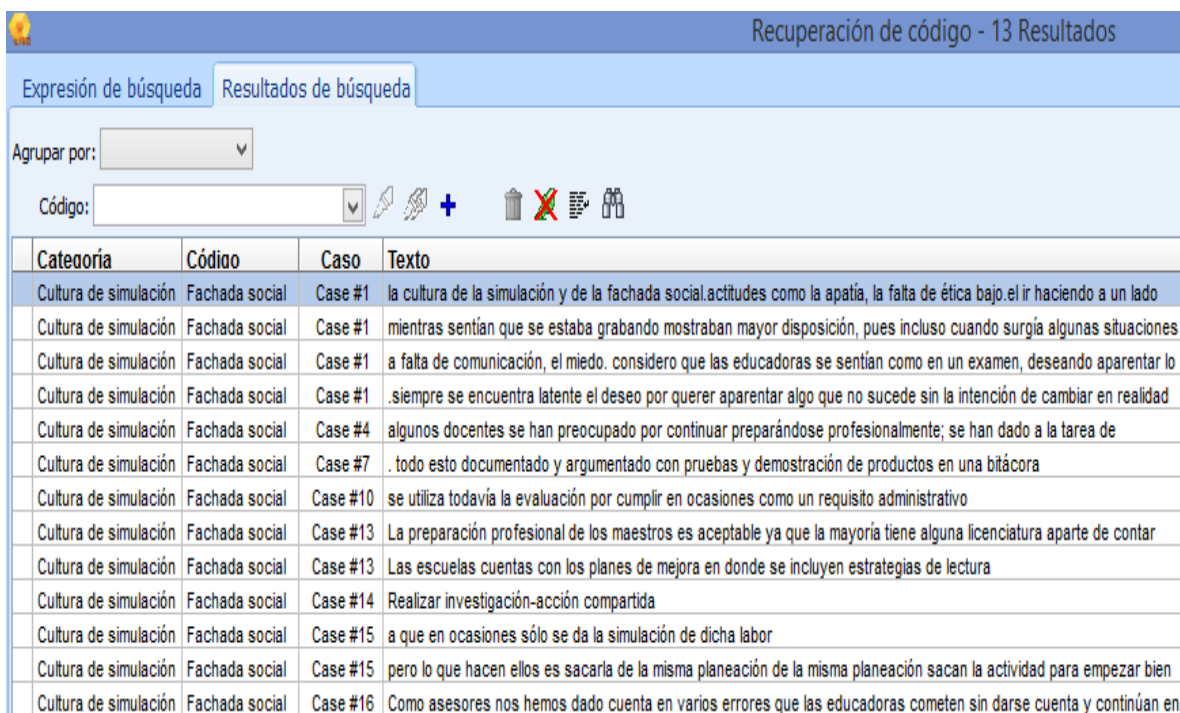
Agrupar por:

Código:

Categoría	Código	Caso	Texto
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #1	conversación reflexiva se propone detectar algunas problemáticas concretas del aula y buscar estrategias de solución de
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #2	La práctica educativa y de asesoría debe superar el proceso de investigación y dar paso a la reflexión, acción e
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #3	Un espacio de “inter-acción” donde los profesionales, no sólo intercambian libremente información o perspectivas
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #5	discutir las formas de como adquirir los recursos que se necesita para el desarrollo de los aprendizajes esperados
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #8	Encontrar a partir del dialogo conceptos que se comparten, situaciones o dificultades que no percibíamos y estrategias que
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #13	a fin de compartir problemas y experiencias en el desarrollo
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #14	modificar prácticas educativas para estimular las competencias para la vida de los alumnos del nivel de preescolar.
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #15	través de esa charla puedan surgir técnicas o procedimientos que les puedan ser útiles para un mejor desenvolvimiento
Desarrollo profesional	Dialogicidad	Case #15	Esta manera informal de compartir experiencias y resolver problemas son un síntoma de buena salud de la organización y

Figura 46. Listado de resultados de análisis en QDA código “Dialogicidad”, categoría: Desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia.

9) Fachada social (Categoría: Cultura de simulación).



Categoría	Código	Caso	Texto
Cultura de simulación	Fachada social	Case #1	la cultura de la simulación y de la fachada social.actitudes como la apatía, la falta de ética bajo el ir haciendo a un lado
Cultura de simulación	Fachada social	Case #1	mientras sentían que se estaba grabando mostraban mayor disposición, pues incluso cuando surgía algunas situaciones
Cultura de simulación	Fachada social	Case #1	a falta de comunicación, el miedo. considero que las educadoras se sentían como en un examen, deseando aparentar lo
Cultura de simulación	Fachada social	Case #1	.siempre se encuentra latente el deseo por querer aparentar algo que no sucede sin la intención de cambiar en realidad
Cultura de simulación	Fachada social	Case #4	algunos docentes se han preocupado por continuar preparándose profesionalmente; se han dado a la tarea de
Cultura de simulación	Fachada social	Case #7	.todo esto documentado y argumentado con pruebas y demostración de productos en una bitácora
Cultura de simulación	Fachada social	Case #10	se utiliza todavía la evaluación por cumplir en ocasiones como un requisito administrativo
Cultura de simulación	Fachada social	Case #13	La preparación profesional de los maestros es aceptable ya que la mayoría tiene alguna licenciatura aparte de contar
Cultura de simulación	Fachada social	Case #13	Las escuelas cuentan con los planes de mejora en donde se incluyen estrategias de lectura
Cultura de simulación	Fachada social	Case #14	Realizar investigación-acción compartida
Cultura de simulación	Fachada social	Case #15	a que en ocasiones sólo se da la simulación de dicha labor
Cultura de simulación	Fachada social	Case #15	pero lo que hacen ellos es sacarla de la misma planeación de la misma planeación sacan la actividad para empezar bien
Cultura de simulación	Fachada social	Case #16	Como asesores nos hemos dado cuenta en varios errores que las educadoras cometen sin darse cuenta y continúan en

Figura 47. Listado de resultados de análisis en QDA código “Fachada social”, categoría: Cultura de simulación. Fuente: Elaboración propia.

Estas figuras concentran porciones discursivas organizadas por categorías y descriptor, la finalidad de presentarlas se centra en contar con la evidencia empírica que permita dar continuidad y solvencia al proceso de construcción de las categorías intermedias presentadas en este capítulo. El próximo apartado presentará una síntesis del proceso de desarrollo de las categorías y su respectivo análisis.

Hallazgos: De la experiencia al discurso

Se anexa una matriz con la finalidad de sintetizar el hallazgo y mostrar su evolución: de categorías teóricas hasta su reconstrucción a intermedias:

TABLA 17.

Matriz de reconstrucción conceptual de categorías teóricas a intermedias.

Categorías Teóricas	Categorías empíricas
<ul style="list-style-type: none"> • Micro-espacios. • Totalidad. • Interactividad. • Liminalidad. • Praxis. • Simplificación. • Protagonismo. • Micro-política. • Colectividad. • Utopía. • Eticidad. • Communitas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachada social. • Diálogo. • Experimentar nuevos procesos. • Reflexión para mejorar la práctica. • Pares en conflicto. • Para el aprendizaje profesional. • Procesos de identificación.
Categorías intermedias	
Horizontes de colectividad intersticial	
Observables	Categorías intermedias
Permeabilidad	
Ontológica	
El cultivo	
Acompañamiento	

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz sintetiza la ruta crítica que permitió llegar a las categorías intermedias desde la narrativa del cultivo de una comunidad intersticial con hegemonía amplia. El siguiente apartado presentará algunas precisiones sobre esta afirmación tomando como referente las dimensiones presentadas, el aporte al estado de *inteligibilidad* de una contracultura y la respuesta a los supuestos planteados en el primer capítulo, en el siguiente

apartado se presenta la interpretación de estas categorías en el sentido teórico con la intención de definir el espacio: colectividad intersticial.

La discusión sobre los hallazgos. *Communitas*, el espacio real compartido

Torres y Serrano (2007) aportan al horizonte de inteligibilidad de los colectivos docentes tomando como referente los Talleres Generales de Actualización para docentes en el contexto del PRONAP⁶⁰ 2005. Desde la perspectiva de los autores las condiciones estructurales que plantea la política educativa permiten las manifestaciones intersticiales en los colectivos: “No obstante, se sabe que entre el arte del decir político y el arte del hacer de los profesores existen múltiples momentos de decantación de las ideas y las intenciones” (Torres y Serrano 2007, p. 515). Por “*decantación*” los autores asumen al contexto de formación como espacios en que el espíritu original de la política educativa queda a merced de la negociación, interpretación y reinterpretación de las acciones y prácticas en los involucrados.

En su análisis aclara que las implicaciones de una política asociada a la formación de los docentes en este tipo de contextos involucran una toma de conciencia sobre los actos, en la consideración de que las prácticas son una experiencia significativa, conectada y compartida. El carácter progresista de las reformas adquieren dos dimensiones (Torres y Serrano, 2007): Innovación y el reconocimiento de la experiencia del profesor, de ello que su énfasis se centre en el papel activo del docente.

Este papel central en el análisis de Torres y Serrano (2007), supone una condición refractaria o distorsionada, condición que se genera en las lógicas de poder. Existe una dinámica micro-política que busca organizar, incorporar, introducir o hacer caber las nuevas condiciones institucionales:

⁶⁰ PRONAP. Programa Nacional de Actualización a Profesores.

De aquí la importancia de reconocer tramas, discursos y prácticas que se expresan por los sujetos que constituyen la escuela, porque ellos muestran el trabajo institucional que un grupo realiza donde se construye un andamiaje; el andamiaje es un sostén no sólo de la norma sino además tiene un potencial subjetivo. (p. 518)

Esta consideración producto del análisis de Torres y Serrano (2007) deja como condición necesaria el estudio de las colectividades y su múltiple relación con de la política educativa al papel de la hegemonía como un fenómeno que se difumina en los niveles que estratifican la cultura institucional de los docentes.

Los autores emplean la entrevista y la procesa como relato que implica un texto legible producto de una transcripción que permita identificar regularidades en el discurso colectivo, el insumo obtenido en su procesamiento se centra en la particularidad y la coincidencia, emplea como ordenadores las categorías: *espacio real compartido*⁶¹, *communitas*⁶² y *escenas* (Torres y Serrano, 2007)

En este estudio el espacio y el tiempo entran en la categoría de *liminalidad* entendido como apertura. Los espacios pueden ofrecer matices de apertura o una marginalidad que tiende a la alternancia. “Se produce una dialéctica entre la estructura y el colectivo, esta última puede ser revitalizada por las *communitas*, o bien, si la estructura social es cerrada provoca que las *communitas* se mantengan al margen de la ley” (Torres y Serrano, 2007, p. 522).

La fuerza de esta dialéctica responde a la noción del nosotros, pues las necesidades del grupo son lo central, dejando en un segundo término al proyecto, esta condición ofrece amplios escenarios para la reflexión y el diálogo en los actores, haciendo posible una reclasificación de la realidad (en palabras de Torres y Serrano, 2007).

⁶¹ Torres y Serrano (2007) son el terreno de lo interpretable

⁶² Torres y Serrano (2007) se entiende a una *communitas* o “sociedad abierta” como una de las formas de interacción humana sin estructura o rudimentariamente estructurada.

El problema, la capacidad práctica y la experiencia de los profesores fueron las orientaciones que llevaron al análisis de Torres y Serrano (2007) a comprender una realidad en la formación continua de docentes, polifacética con problemáticas muy diferenciadas y co-dependientes del liderazgo de un superior que simplifica las necesidades en formación continua a una postura muy reducida y con el riesgo de la centralización del poder en la figura del director.

Por la manera en cómo se conectan los docentes en redes profesionales se limitan espacios dados institucionalmente: talleres, programas de incentivos a la docencia y la colegialidad, conexiones que manifiestan una precariedad y permite reflexionar en su problemática:

Los docentes son categóricos al señalar como problemática de los talleres estatales el hecho de que no tienen injerencia o participación en su elaboración. Además, consideran que los cursos se imparten: “conforme a la gente que tienen o que pueden echar mano para dar los cursos, y eso es lo que se nos oferta. Algunos cursos, si me disculpa, resultan descabellados para algunas materias. No hay relación” (Torres y Serrano 2007, p. 531)

Los autores abren un espacio para la reflexión: el problema central de la formación continua a docentes radica en dos aspectos: a) la colectividad implica un estudio de la dinámica de los poderes y la *micropolítica* en las instituciones escolares y b) El desarrollo profesional es un acto ético de toma de conciencia sobre los retos en la práctica docente.

En la postura de Torres y Serrano (2007) el horizonte inteligible para una colectividad que tienda al desarrollo profesional se debate en las nociones de pertenencia, identidad, poder, eticidad, viabilidad y proyecto. En consideración al planteamiento, son: la narrativa de los actores, el procesamiento de la experiencia y las condiciones problemáticas, los hilos conductores para la interpretación de los fenómenos y su complejidad.

Si bien los autores exploran la intimidad de los grupos al incorporar en su argumento expresiones inéditas de los docentes, adolece de la cotidianidad, esto es

comprensible en estudios que analizan fenómenos en estructuras institucionales tan grandes como lo es el sistema de formación continua, por lo que esto no tendría que verse como una debilidad sino más bien como una aportación al entendimiento de la compleja madeja entre la política educativa y su concreción con la colectividad. Si lo que se busca es la *intimidad* en el estudio de colectividades el siguiente apartado analizará la experiencia del Fullan y Hargreaves (2001) en la escuela que queremos.

La escuela por la que vale la pena luchar

Fullan y Hargreaves (2001) hacen una reflexión en la ética del trato a los docentes. La totalidad e interacción son categorías centrales que van develando una propuesta centrada en el potencial de los docentes para vencer el mito de la colectividad. En la reflexión de los autores, el aislamiento y la mitificación del colectivo produce tres resultados que no son los deseados en la concreción de una Reforma Educativa: a) La indiferencia ante la incompetencia, b) Problemas de movilidad en el rol en pro al liderazgo y c) Lo inadecuado.

En este punto es posible ver tres coincidencias entre los planteamientos de Fullan y Hargreaves (2001) así como de Torres y Serrano (2007) que se vinculan al análisis de los relatos: 1) La acumulación del poder (movilidad del liderazgo), 2) La refracción del sentido original de las políticas y sus reformas y 3) El predominio de la moralidad por sobre la ética en la práctica docente. Es muy interesante como el estudio de las colectividades en espacios institucionales brinca fronteras y podemos establecer coincidencias muy claras en el planteamiento de estos males: El ir y venir en las Reformas Educativas tiende a deformarse en vicios a manera de intentos inconclusos y fallidos (Fullan y Hargreaves, 2001).

Regresando a la postura de los autores, el cambio educativo en el sentido de éxito de una reforma plantea una consideración asociada a confiar en el potencial de los docentes: “Un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno” (Fullan y Hargreaves, 2001, p. 45). Este planteamiento es recurrente y puede sonar trillado, hasta sobre utilizado en el contexto de la

investigación social, más sigue siendo un tema pendiente que en la actualidad tiene respuesta de manera parcial: dispositivos⁶³ sustentados en la violencia y la seducción para sujetar al docente, quiera o no.

En la reflexión de la experiencia de los autores, se concluye que el problema radica en que no se ven los problemas, pues el problema de la concreción de una Reforma Educativa se reduce a la resistencia que los docentes tienen al no tolerar como en el argot cotidiano se dice “pan con lo mismo” o rutinas repetitivas que facilitan la alternancia a la simulación y al sentido práctico (Bourdieu, 1977); Fullan y Hargreaves (2001) concluyen: “Por nobles, refinadas o esclarecidas que sean las propuestas de cambio y mejora, no sirven de nada si los docentes no las adoptan en su aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz” (p. 44). Esto se puede apreciar en la figura 39 *case #11 nosotros como docentes debemos de ver el examen de ENLACE como una herramienta más* y en la figura 43 *case #15 es cierto aunque suene ilógico un examen no está demostrando nada...* y en la figura 44 *case #2 no se lleva una reflexión hacia la mejora*.

Este planteamiento obliga a cuestionar: ¿Quién es el docente eficaz?, pregunta que es respondida en la visión de *totalidad* en los autores. La lucha por el control de las escuelas no escapa a la postura colonialista de los conquistadores europeos como puede observarse en los resultados presentados en la figura 38 que muestran una frecuencia más alta en las prácticas de normalización y más baja en las prácticas de reflexión para mejorar.

Esta toma del poder por el poder mismo tiende a la reducción de los sujetos sobre la represión. En otras palabras el planteamiento central de la reforma está dirigido a los docentes, no con los docentes y se concreta en una postura bancaria (en el sentido depositario), reduccionista y de consumo, es decir: directivos y administradores consideran capacitar en el servicio a los docentes como si estuvieran en el exilio, ignorantes de la

⁶³ Véase “Normalidad Mínima”; sistema profesional de mejora y servicio profesional docente. SEP 2013, 2014, 2015

problemática en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Fullan y Hargreaves, 2001).

El prejuicio “los despojados” de los procesos de educación, es una postura recurrente que propone al docente como un proyecto fallido estacionado en el tiempo y en el espacio en espera de ser actualizado con hardware, solución administrativa que se le da a un objeto como un motor o computadora y que ignora la complejidad en los procesos de aprendizaje del adulto y su historia: “Estas propuestas de desarrollo del personal que fluyen de arriba hacia abajo nacen de una visión pasiva del docente, al considerar alguien vacío, fallido, carente de habilidades y que necesita entonces ser orientado y provisto de nuevas técnicas y estrategias” (Fullan y Hargreaves, 2001, p. 48).

Los autores hacen notar cuatro omisiones para abordar la justa complejidad en el desarrollo profesional: la intención del docente, el docente como persona, el contexto y la cultura docente. Estos cuatro entran en la categoría “docente total” en respuesta a la perspectiva reduccionista tradicional. Desde la perspectiva unificadora de inteligible, el docente total constituye un abordaje dirigido a explorar la ecología de la docencia, lo docente y el docente como ejes articuladores del cambio.

El sentido del docente deviene de dos condiciones: influencia de sus estudiantes y una naturaleza de juicios y decisiones. Este sentido es estrictamente el discurso de la docencia que es relatada en el contexto y espacio de la práctica, la experiencia es un cúmulo de relaciones que articulan al liderazgo del profesor, estos micro-procesos condicionan desde el espacio como es el tiempo en que ocurre la práctica; la utilidad de este relato para la investigación educativa reside en el tamiz, el filtro que finalmente evoca de la narración la experiencia de los docentes con los mecanismos, dispositivos y procesos presentes en la práctica. El juicio en la práctica docente es un enunciador de sus condiciones:

Lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula. (Fullan y Hargreaves, 2001, p. 51)

Las condiciones institucionales que buscan regimentar y regular (Fullan y Hargreaves, 2001) opacan hasta cierto punto al profesionalismo en su contraparte la figura 46 resalta que el concepto de dialogicidad engloba un conjunto de prácticas que van desde la espontaneidad como en el *case #15* hasta formas de enfrentar problemas como en el *case #8*. En consideración a esta conclusión el relato ofrece la oportunidad de recuperar y fijar posturas en relación a las condiciones que tienden a desvirtuar el potencial de los docentes para intervenir en el desarrollo profesional.

De la forma en como el brote de la semilla requiere de un espacio específico para existir y florecer, el docente requiere de un espacio o ecosistema que nutra y favorezca el potencial. Es en este argumento que la propuesta de los investigadores recupera al espacio y al tiempo del espacio, como escenario discursivo de los docentes. En este punto se denomina al espacio como *escuela total*, recuperado en la “lógica de la necesidad” (Laclau, 1987) dado a que no somos seres aislados (Fullan y Hargreaves, 2001), este enfoque psicosocial debe ser entendido como los significados en la reflexividad del espejo que dan forma a la personalidad.

No obstante, la riqueza que encierra la colectividad se encuentra en la cultura docente que privilegia al individualismo. Al respecto revelan Fullan y Hargreaves (2001): “Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios en interés de los niños a quienes ellos conocen mejor” (p. 80), concluyen en la noción de un tipo de auto exclusión: “los priva de una retroalimentación significativa” similar a la figura 46 *case #3 espacio de interacción*.

En la *auto exclusión* reside el secreto, dimensión que Maffesoli (2004) expone como un componente constitutivo y distintivo de una agrupación; los docentes son vulnerables a esta condición que instaura la sospecha entre colegas, pero en un sentido hipócrita esta conducta no es pública, dado los valores dominantes en la cultura docente, pues el fracaso es intolerable si es público, susceptible al castigo y al rechazo en cambio la fachada es aceptada y legítima por que oculta la intimidad de las prácticas sociales, como lo presenta la figura 47 en la categoría *cultura de simulación*.

Es de considerar que el secreto está acompañado de la incertidumbre, la enseñanza es un acto en el que está privilegiada la toma de decisiones, todo acto de decisión implica un grado de incertidumbre y la soledad incurre en una magnitud insana (Fullan y Hargreaves). El principio de incertidumbre en soledad hace de manifiesto el estancamiento de las condiciones que a su vez se degeneran en una resistencia al cambio.

Es recurrente encontrar en el análisis de los relatos para el cultivo de una comunidad intersticial de hegemonía amplia, algunas dificultades en cuanto a viejas heridas originadas por problemas interpersonales (figuras 40, 41 y 42). La refundación de un espacio que privilegie el diálogo y la reflexividad en pro al desarrollo de la práctica docente requiere de una cultura de trabajo en equipo, por lo que el papel de esta narrativa se adentra en develar las condiciones de oportunidad que permita el gran paso al disentimiento académico, personal o profesional.

Toda posibilidad de hacer inteligible una contracultura requiere de una postura ontológica. Fullan y Hargreaves (2001) concluyen en relación a la complejidad de los espacios que promueven el desarrollo de los docentes: “no es posible tener culturas fuertes de trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo” (p. 116). A esto se le puede añadir la consideración: el trabajo docente carece de sentido y prospectiva si no es productor de satisfacciones académicas y profesionales que impliquen un sentido de propiedad sobre los procesos y reconocimiento de sus colegas (figura 40, *case #2, 4 y 5*).

Finalmente para cerrar este apartado bastaría cuestionar desde la postura de la interactividad y la totalidad en Fullan y Hargreaves (2001) ¿Cuáles serían las condiciones para pensar a una contracultura? Sin pretender ser simplista, los autores proponen 12 lineamientos⁶⁴ para la acción que se resumen en cuatro consideraciones: 1) Recuperar la complejidad de las personas, 2) Apostar por su potencial, 3) Establecer redes de colaboración y 4) Buscar prácticas que permitan fluir al poder como se resume en los resultados al análisis de la categoría *colectividad* en la figura 40.

Estas cuatro consideraciones son producto de interacciones micro y macro, entre la totalidad del docente y lo convencional de las instituciones si bien, se reflexiona que el espacio (institución escolar) requiere ser interactivo y total, el liderazgo y los sujetos son actores centrales en una multiplicación de esfuerzos y voluntades que tiende a reconfigurar las posibilidades de lo real. Fierro, et. al. (2008) apuestan por la importancia de los micro procesos docentes en la constitución de espacios auténticos coherentes con el proyecto⁶⁵ y la viabilidad del centro.

Micro-espacios: Innovación auténtica con más posibilidad de éxito

La experiencia de Fierro, et. al. (2008) documentada en la publicación: “Transformando la práctica docente” es el antecedente para establecer un marco de análisis para la categoría /protagonismo/, las autoras hacen un manejo de la problemática como parte de la vivencia,

⁶⁴ Estos lineamientos son: localice, escuche y exprese su voz interior; reflexione en, sobre y para la acción; desarrolle la mentalidad de asumir riesgos; confíe en los procesos como en la gente; aprecie a la persona total en el trabajo con otros; comprométase a trabajar con colegas; procure la variedad y evite la balcanización; redefina su rol hasta ser responsable fuera del aula; equilibre el trabajo con la vida; estimule y apoye a los directores y otros administradores para desarrollar el profesionalismo interactivo; comprométase con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente; supervise y fortalezca la conexión entre su desarrollo y el desarrollo del alumnado (Fullan y Hargreaves, 2001)

⁶⁵ La categoría “proyecto” no se refiere a la articulación de procesos institucionales con la finalidad de organizar y gestionar los alcances del espacio educativo y sus participantes; en este capítulo cada vez que se enuncie la palabra proyecto se refiere a la lógica de la necesidad que explica Laclau (1987) o a la analogía del grito en Dussel (1988). De la misma forma que con “viabilidad”; son conceptos que responden a necesidades de la totalidad humana y del sujetos por sobre las necesidades burocráticas e institucionales.

un desde adentro focaultiano. Las tendencias en los procesos de reforma institucional carecen de posibilidad, el docente actor central del discurso político es reducido a un ejecutor de prácticas que terceros han decidido que son innovadoras (Fierro, et. al.). Autonomía y totalidad es la clave del protagonismo, al respecto las autoras consideran:

En la medida en que sus preocupaciones; problemas y saberes no sean tomados en cuenta en el diseño de dichos proyectos, y mientras no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de un mero aplicador, ni actuará como protagonista, o como gente capaz de construir los cambios necesarios de manera crítica, entusiasta y comprometida. (p. 19)

Este planteamiento puede analizarse en la consideración de dos perspectivas: 1) Reinención de la docencia y 2) Protagonismo de la docencia. Por un lado la docencia implica una reinención, es decir, replantear los valores, sentidos y signos que implica la práctica educativa, la cultura docente para ser exitosa necesita refundarse en el contexto establecido. Pero este proceso no es espontáneo, es producto del convencimiento y el deseo de los sujetos, es decir de la toma de conciencia, producto de la autonomía y la responsabilidad.

Es necesario ver a la reinención de la docencia en la analogía del joven que al emprender la aventura de vivir en su propia casa toma conciencia al caer en la noción “nuevas responsabilidades” y “nuevas posibilidades”, más la conciencia no recae en los nuevos alcances sino en las consecuencias de haber experimentado las nuevas posibilidades que le ofrece ser dueño de su propio espacio, el joven necesita reinventarse o se condena a la pérdida de su libertad: ser lo que es y complementarse con nuevos valores, signos y significados sobre el potencial de su acción en el contexto.

La reinención de la docencia es multidimensional como se puede apreciar en las figuras 39 a 47 y atraviesa el plano de lo biológico, psíquico, social, cultural y ético, estas dimensiones responden a la noción de necesidad y posibilidad como factores constitutivos

del ser. La docencia es un acto de deseo y posibilidad, producto de la responsabilidad y de la conciencia de los riesgos que implican perder la autonomía de los procesos, pues carecerían de la propiedad: verse en el proyecto escolar, si al docente se le impide la construcción de una identidad con base en la práctica docente es un fracaso no solo institucional sino a niveles intrapersonales.

Esto nos lleva a explorar una nueva noción: *la práctica en renta* recuperada del análisis a los resultados de la figura 47 categoría *fachada social* donde nadie es dueño de nada y el sentido de “posibilidad” es subsumido a la incertidumbre: el ser sujeto, como ser docente en renta, se entretiene en la imposibilidad de no ser nada, ni nadie. Las satisfacciones que devienen de estas condiciones son supeditadas a condiciones de supervivencia primitiva muy básicas, un ser sin ser, en el que otros se han depositado, condenado a la reducción, su pasión se corta por la seducción de las condiciones de la renta y por las de otro ser, haciéndolo solo un depositario no creador.

Por otro lado la segunda perspectiva: el protagonismo, no es sino complemento a la primera, implica acción, *praxis* y *enunciamento*. Hacer docencia no implica por sí mismo una práctica con sentido sino una experiencia que brinda elementos para construirlo (figura 46), la enseñanza es un complicado performance (MacLaren, 2004) psicosocial, es decir: ¿se puede enseñar sin saber lo que se enseña? La respuesta es sí y se puede hacer constar en el testimonio de los estudiantes esta produce un estado de desigualdad, pues el carecer de los principios fundamentales y amplios del conocimiento en juego implica generar condiciones para unos y para otros no (el caso de Susan y Robert en Jhon Biggs), el sentido práctico de la práctica es la experiencia que si bien puede incidir es incompleta y como tal es una condición generadora de la especialización y el perfeccionamiento de la práctica docente.

La praxis o la construcción de sentido de la experiencia, se constituyen en empoderamiento y la liberación. Desde esta perspectiva, es importante entender a la liberación como el reconocimiento de nuevos horizontes y fronteras, este entendimiento,

conlleva dotar de posibilidad a los portadores (empoderamiento). La praxis como redefinición de lo posible lleva a los sujetos al *enunciamento* o asumir la coautoría de las prácticas.

Freire en la pedagogía del oprimido (1973) y en pedagogía como práctica liberadora (1967) teoriza con los fundamentos epistémicos de la liberación, actos de creación y recreación. La acción consciente en este contexto, es productora de alteridades y nuevas posibilidades. Esta postura en relación a la *dialogicidad* permite la recuperación de nociones sobre la mejora y desarrollo en colectividad como fragua constitutiva del individuo y lo real.

El espacio de esta fragua en la opinión de Fierro (et. al, 2008) sé concibe como un lugar que promueven el cambio y perspectiva para promoverlos: “por eso apostamos a la profundidad de los cambios, más que a su extensión”. Es el interior de la madriguera del conejo blanco un nivel para concreción política institucional, espacio surreal, que exhibe las contradicciones entre: las aspiraciones de un sistema educativo descontextualizado y micro posibilidades para recrear sus procesos.

Dado que las relaciones en el contexto institucional, normativo y curricular se rigen por mecanismos provenientes de una lógica ampliamente ortodoxa y racional (solo con analizar el fundamento “mejora” queda claro) Fierro, et. al (2008) argumentan que estas relaciones configuran un espacio interactivo entre: las personas, el conocimiento, la institución, lo *intrasubjetivo*, la cotidianidad y lo axiológico. Esta trama de relaciones se gesta en el seno del colectivo en la que interactúa y formulan los procesos que finalmente se dan en la intimidad del aula (figura 42, *case #5 y 7*).

Colectividad implica trabajo grupal, por lo que el diálogo es el catalizador que lleva a una postura crítica, el cuestionamiento de la realidad se produce en la noción de incongruencia, autoritarismo, experiencia y saber pedagógico, a su vez esto se conecta con las dimensiones de la práctica docente, no solo para ponerlas en tensión, sino que el

producto de este enfrentamiento permite construir paulatinamente nuevas prácticas, posiciones y fundamentos centrados en la necesidad (Fierro, et. al, 2008).

Las autoras apuestan por un horizonte armonizado por una trama crítica de relaciones en armonía. La docencia como una práctica social que tiende a autorregular sus procesos es una idea desafiante para una lógica racional establecida en las instituciones escolares que serán producto de inercias; la noción de docente que se autorregula será un par antagónico con una dotación de valores culturales diferentes o más amplios que los establecidos.

El espacio auténtico fundamentado en micro procesos (figura 41), las relaciones multidimensionales de la práctica y la apuesta por la implementación de catalizadores versus los dispositivos tradicionales, son orientaciones para el análisis de fenómenos meta-institucionales que apuntan al desarrollo como un proceso que se construye y se reconstruye en lo dado, desafiando la lógica institucional a manera de movimiento oscilatorio que tendrá que buscar su centro y punto de equilibrio.

La oferta de profesionalización como un espacio alternativo para la colectividad

El dato recuperado sobre este planteamiento se aprecia en las acciones que resultaron de las actividades del diplomado en relación a la propuesta de sus participantes sobre las actividades y productos que constituyeron un quinto módulo.

Esta propuesta (quinto módulo) en la oferta original del diplomado llevó al grupo a organizar una plenaria intensiva en línea (blog en plataforma Moodle) y tres presenciales a manera de cierres parciales, en las que se discutieron necesidades, viabilidad y acuerdos finales. A continuación se enlistan en síntesis los acuerdos derivados de esta actividad:

- Revisar la estrategia metodológica para la aplicación de un diagnóstico aplicado al CTE.
- Conocer experiencias que documenten el trabajo de profesores en colectivo desde enfoques diferentes a la actual estrategia del CTE.
- Asumir un enfoque para proponer una adaptación metodológica en el trabajo con colectivos.
- Experimentar un primer acercamiento en la aplicación (el cultivo).
- Documentar la experiencia desde recursos accesibles para los docentes (la narrativa desde el relato de la experiencia).
- Compartir estos relatos para enriquecer y evaluar la experiencia y mejorar.

Estos acuerdos fueron la estructura curricular base que de manera particular se reorganizaron bajo los criterios del diseño instruccional tipo *web quest* por el coordinador, al final se obtuvieron actividades y temas que dieron forma al quinto módulo emergente del diplomado.

Es necesario aclarar que este nivel de participación se logra al interior de los espacios y tiempos considerados para el desarrollo del diplomado. Las orientaciones metodológicas y la revisión en plenaria de la propuesta semanal en la agenda de actividades hicieron posible una redistribución del tiempo y el aprovechamiento de temas en criterios: prioritarios, necesarios y emergentes. Garantizar un sistema de colaboración abierto, bajo la metodología descrita en apartados anteriores permitió una dinámica de redistribución del tiempo y los recursos. Esto no significó hacer a un lado el contenido curricular base del diplomado sino al adaptar bajo criterios de necesidad contextual y responder al avance derivado de la espiral reflexiva en que estaban los participantes.

La primera actividad en el quinto módulo consistió en conocer y adaptar un modelo metodológico para la aplicación de un diagnóstico de la situación en el CTE. Se realizó una revisión a los modelos de gestión institucional (MGEE) y las herramientas que propone. Cada participante documentó a manera de diario de observación una sesión de CTE. El

trabajo en línea fue una estrategia que ayudó con el tiempo necesario para discutir y analizar los alcances obtenidos en las actividades, al llegar a la sesión presencial ya se contaba con insumos para diseñar con la estrategia de grupos pequeños las etapas en el diagnóstico al CTE.

El resultado obtenido en la aplicación del diagnóstico resultó revelador para los participantes del diplomado. Por un lado tomaron conciencia y declararon haber obtenido una óptica diferente que les permitió ver procesos cotidianos de una manera distinta, los referentes metodológicos empleados abonaron a una actitud y compromiso con el espacio en que interactuaron como observadores.

Es honesto aclarar que todo el quinto módulo constituyó un ejercicio exploratorio, hubo casos en que la aplicación fue un fracaso. Esta condición fue un punto de reflexión enriquecedor que contribuye al dominio de conocimientos y habilidades necesarias que de no ser por el análisis al fracaso seguirían latentes.

Uno de los problemas detectados en el diagnóstico con la suficiente solidez para ser considerado un hallazgo es la rutina en las sesiones del CTE. Los ATP describen al CTE como un espacio en dónde la rutina y la tradición orienta las actividades y el tiempo destinado para éstas, lo que exhibe el auténtico sentido en su ejecución, por un lado autoritario, por otro lado, como dispositivo de justificación y legitimidad de cosas que no son muy claras por sus participantes. El eje central que articula la participación del CTE es cumplir y tener evidencias del cumplimiento; una reflexión recurrente por parte de sus participantes gira en torno a los beneficios que se obtienen al invertir tiempo para este tipo de actividades, nunca se tratan los verdaderos problemas de la práctica y contribuye a simular que algo se está haciendo al respecto.

Esta conclusión puede tomarse como inicial o en proceso de madurar a una reflexión más profunda sobre el fenómeno observado, legítima al considerar que los observadores devienen de una trayectoria en donde han sido participantes y este momento

de entendimiento es producto de un marco histórico-referencial en el que los participantes experimentan con miradas de sí mismos desde afuera, por lo que la conclusión a la observación realizada tiene solvencia y un alto grado de validez.

La segunda conclusión tiene que ver al explorar los dichos sobre las prácticas en el CTE en los límites de la verdad y la ficción. Estos mitos socioculturales abarcan las esferas del discurso oral y escrito, la plática y lo que se documenta en las actas de consejo. Como fenómeno va de la mano con la primera conclusión en relación a la legitimación y justificación. Los participantes del diplomado en sus observaciones dan cuenta de una serie de actividades y acuerdos que se trabajan en los colegiados de las escuelas que no tienen ninguna relación con la finalidad del CTE.

En la mayoría de los casos se habla de simulación y dolo, en otros de incapacidad y falta de comprensión, lo que es claro es considerar al espacio destinado para la colegialidad como un punto de encuentro donde las culturas convergen para dar operatividad, una condición que no siempre abona a la mejora sino a la supervivencia de una cultura de la evidencia en el papel, producto de una burocracia negligente que da más importancia a la forma que al fondo en muchos de los procesos vitales para las instituciones.

El desarrollo del quinto módulo sirvió de insumo para los otros dos momentos clave: una adaptación metodológica al CTE desde el trabajo con comunidades⁶⁶ y documentar el cultivo desde la narrativa de la experiencia. El segundo momento (adaptación metodológica) tuvo de insumo el hallazgo: espacio para hacer cosas diferentes.

Los participantes del diplomado eligen entrar a un proceso de aplicación desde la referencia metodológica de experiencias documentadas en los trabajos con distintas colectividades profesionales. En la revisión destacan Cámara, 2010 (comunidades de aprendizaje), Wenger, 2001 (comunidades de práctica) y Murillo, 2011 (comunidades

⁶⁶ Comunidades de interés, práctica, aprendizaje o epistémica desde la viabilidad derivada del diagnóstico.

profesionales de aprendizaje); en otro momento, los participantes del diplomado elaboran una adaptación metodológica en base al diagnóstico y contexto de sus escuelas para pasar a una etapa de aplicación denominada el *cultivo en el espacio intersticial*.

El cultivo consiste en un primer acercamiento en la aplicación de una propuesta metodológica para trabajar en el CTE. La idea era complementar las sesiones de CTE con una actividad que permitiera a los docentes experimentar una forma diferente de colegialidad. Para el logro de esta actividad se tuvo que intervenir bajo un criterio paralelo en el desarrollo de las actividades, por un lado cumplir con las expectativas institucionales provistas para el curso, por el otro dotar de autonomía y participación con la intención de explorar sus alcances.

Escenarios como las sesiones de CTE elegidas para la aplicación de varias actividades (diagnóstico, cultivo, entre otras) involucraron a otros actores, como los directores de las escuelas que participaron en la organización de una o varias sesiones del CTE con la finalidad de administrar el tiempo que permitió privilegiar la aplicación de la experiencia, sin desacreditar las actividades originales: elaboración y entrega de los productos destinados a las sesiones del consejo para no violentar la normatividad institucional.

El cultivo fue una experiencia de libertad *autogestiva* al margen de la normatividad institucional como se puede apreciar en el análisis de los relatos testimoniales concentrados en la figura 40, en muchos casos fue un acontecimiento grato, novedoso y ampliamente aceptado por los docentes participantes y elogiada por los directores, quienes consideran interesante conocer que la colegialidad del CTE se puede trabajar de otras maneras que no contempla los manuales oficiales destinados para esta actividad.

El tercer momento en el quinto módulo fue intenso, abarcó las dos sesiones finales en modalidad presencial y una treintena de horas empleando recursos en línea de la plataforma Moodle. La finalidad era sistematizar la experiencia en una narrativa y

compartirla a todos los participantes del diplomado con la finalidad de establecer una espiral reflexiva para mejorar la propuesta para el cultivo y las prácticas de acompañamiento a colectivos docentes.

La narrativa de la experiencia constituye un importante insumo en esta investigación, de ésta se derivan un análisis que hace posible teorizar categorías que contribuyen al entendimiento de los procesos de colectividad y los fenómenos que ocurren en torno a estos. Todas las actividades del diplomado permitieron llegar al momento que dio origen al objeto de estudio.

Nuevos puntos de vista de las aportaciones de la investigación social a la inteligibilidad de una contracultura

Sería interesante sintetizar las aportaciones de los autores revisados en este apartado a manera de cierre. El entendimiento de horizonte de inteligibilidad de una contracultura implica un estado conceptual a manera modular y escalable, es decir, identificar las categorías que permiten ver los espacios culturalmente compatibles con el desarrollo. Esta tarea parte de la revisión del estado de la cuestión sobre los conceptos ordenadores empleados para el análisis e interpretación de la constitución de colectividades que tiendan a la movilidad o reconstrucción de la cultura establecida. La figura 48 sintetiza la revisión de los autores utilizada en este apartado:

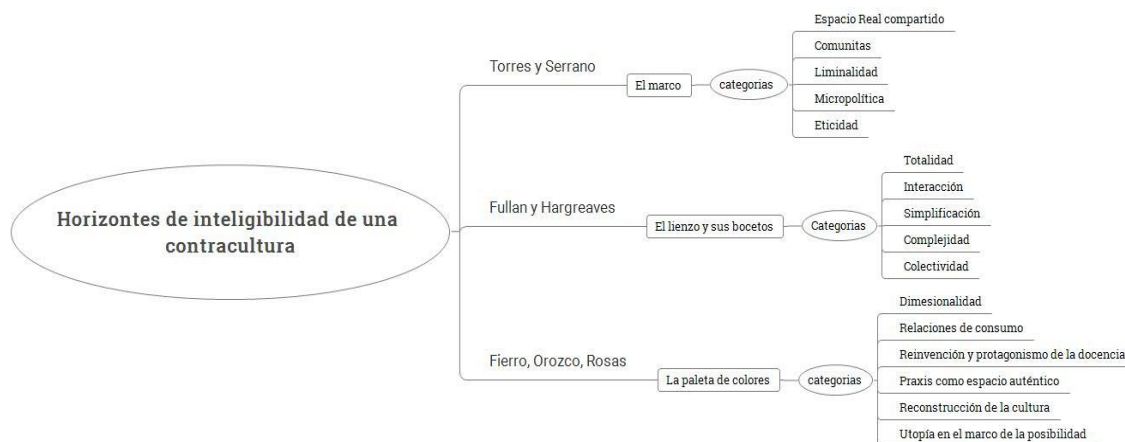


Figura 48. Categorías recuperadas producto del análisis de los autores interesados en el desarrollo profesional en colectividad. Fuente: Elaboración propia.

La figura 48 hace una síntesis de las categorías empleadas por los autores revisados, concluyendo con la presentación de las categorías intermedias. Producto de la construcción teórica y documental de los escritos analizados en este apartado, estas categorías intermedias se presentan en la figura 49.



Figura 49. Categorías intermedias para el análisis: horizonte de intelegibilidad de una contracultura. Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de la figura 48. “Horizontes de intelegibilidad de una contracultura”, síntesis del estado de cuestión sobre los criterios explicados, el presente muestra la ruta de reconstrucción de las categorías empíricas: a) permeabilidad, b) ontológico, c) cultivo y d) acompañamiento. Esta ruta permite la construcción de categorías intermedias: flujo-intensidad, ser-pronunciado, otra vez-sembrar y compañero-activo.

Acompañado a cada categoría intermedia se encuentran sus atributos, el origen de estos procede de la argumentación teórica de los casos presentados en este apartado y su reordenamiento responde a la perspectiva/función en la interpretación de los relatos (cultivo de colectividades) que se incluyen en el siguiente apartado.

Conclusiones, resultados y nuevas líneas de investigación

El acompañamiento y la conquista docente

Tenti (2005) desde la propuesta de Lang (2006) plantea dos panoramas a la profesionalización docente, por un lado indefinida y desprestigiada socialmente, por otro, compleja y específica. Una profesión gana credibilidad social en la medida en que su complejidad es el vehículo para establecer sus límites y aportación a la sociedad, estos se encuentran en el debate desde dos posturas: 1) Políticas tecnócratas que impulsan una relación de consumo basado en el miedo y la incertidumbre; 2) En la medición adversarial entre las instituciones, los docentes y la comunidad escolar. Estas dos posibilidades son la cuestión sobre la profesionalización que se debate en el plano de la conquista (imposición) o en la dialogicidad (mediación y agonismo).

Acorde al planteamiento sobre el desarrollo, expuesto en apartados anteriores, se puede concluir que el potencial de la investigación educativa para promover el avance de las prácticas de enseñanza no pueden ignorar el potencial de la dualidad entre formación y enseñanza (Anzaldúa, 2004), esta condición requiere de un espacio de acción: la colectividad y el potencial para establecer vínculos con otros en condiciones institucionales hegemónicas asimétricas, en razón de que los centros educativos se constituyen en una artificialidad impuesta y paradigmática que promueve una *performativa* institucional monolítica; esta condición permite considerar una tercera vía: prácticas intersticiales que debelan la constitución de campos culturales que conviven con la cultura institucional dominante.

Estas dualidades culturales como en el caso entre la enseñanza y la formación constituyen sistemas de producción cultural que inciden en la dinámica social, configurando nuevos significados en los discursos curriculares; lo que siempre será certeza es qué es enseñar y qué es aprender, sin embargo el oficio puede sufrir de reconfiguraciones nuevos roles y la intervención de artefactos novedosos, "... si bien hay elementos nuevos, existe una invariante: y es la pregunta por el enseñar y el aprender" (Calvo, 2009, p. 176).

El aspecto contracultural en lo invariante reside en la retórica de la pregunta no en su respuesta; su manifestación se mueve en el hecho de que concede a la práctica condiciones de indagación y problematización del hecho que las instituciones escolares están condicionadas a ocupar un lugar en el vacío del tejido social, evidentemente deteriorado, por una estructura evidentemente monolítica (enfoque para el desarrollo de competencias) inmensa, elefante blanco reluciente, pero frágil y hueca en su interior, carente de credibilidad y entendimiento o desde la perspectiva de Calvo (2009) “una institución cascarón, es decir que existe pero que no cumple sus funciones...” (p. 176).

Se puede concluir que una postura sobre la calidad concebida como un objeto de consumo constituye una carga más que una oportunidad, que ronda sin sentido por las instituciones, esparciendo estándares y normatividad, esta perspectiva más que potenciar, establece un estado de coacción con la pérdida de autonomía. Las instituciones son seducidas por una autonomía de la forma, en la que su sentido radica en comparativos estandarizados no locales: “el cambio en la política educativa...hizo que la política educativa perdiera autonomía... ya no era importante lo particular del contexto sino la referencia nacional y la internacional” (Calvo, 2009, p. 177), condiciones de fondo como la innovación pierden su sentido y se alinea a condiciones que incluso escapan a la realidad contextual.

En realidad la enseñanza cambia o se adapta a las condiciones socio políticas de los contextos, una pauta que se puede caracterizar entre la postura de Calvo (2009) y el profesional democrático y en Fernández (2001) como el tomador de decisiones sobre el cómo enseñar; bajo esta dos perspectivas la educación tiene el potencial de cambio sin embargo carga con un estigma: la individualidad, las nuevas necesidades de los estudiantes y sus condiciones socioculturales, la carencia en el dominio de los saberes pedagógicos y la teoría limitan la profesión docente a un oficio neo burocrático, desbordado por las condiciones de la modernidad con una salida viable: la lucha por sobrevivir sin la posibilidad de responder a la invariancia propuesta por los autores.

Estas condiciones han permitido que con el paso de las reformas quede difuminado el rol docente; si bien, las sociedades líquidas han generado incertidumbre en las prácticas, por otro lado, esta certidumbre constituyen archipiélagos de posibilidad para trazar nuevas rutas en el vacío como un horizonte abierto a ser co-creado, en razón de que esta noción de vacío no implica “nada” sino el intersticio como la ausencia o presencia que ha permitido a los procesos de conquista cultural a ser resignificados en una visión de la profesionalidad desde los contextos.

Calvo (2009) propone que estos vacíos son el gran lienzo en blanco para ser llenados con las grandes preguntas que doten de sentido a la práctica: La enseñanza y el aprendizaje no se da en el vacío, sino en la constitución del espacio. Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, al aula y los procesos psicosociales de sus alumnos.

Las aportaciones sobre la profesionalización docente desde investigadores latinoamericanos concluyen que la cultura institucional, la burocratización de los liderazgos escolares y el sistema disciplinario heredado por las organizaciones sindicales (Tenti 1996, Ezpeleta, 1990) debaten la vida escolar en un escenario de *sincronicidad* (alienación a los tiempos burocráticos) y la priorización de las necesidades institucionales sobre las humanas.

La conquista del docente se concreta al margen de lo dado, opera en la creación de vacíos identitarios, conceptuales, procedimentales y teóricos. El desarrollo de una mirada problematizadora en las prácticas de enseñanza es considerada como una insubordinación; directores y supervisores limitan la gestión a la operatividad de los centros escolares y la infraestructura; en cambio, la enseñanza y la formación son dualidades inseparables y ejes que articulan la profesionalización docente en la dinámica de las reformas de los últimos 20 años, que han operado en la dimensión del contenido y no del desarrollo, el docente en cada

reforma es concebido como un nivel de concreción curricular no como un sujeto con realidades específicas.

La tendencia hacia los espacios de profesionalización se fundamenta en una operatividad deshumanizante hacia el docente, hay una preocupación social por los resultados, el trabajo por objetivos, lo que debe o no debe saber el docente, las competencias a desarrollar y las certificaciones; posturas que hacen a un lado, las realidades de formación inicial y continua. El docente como producto de un sistema es el reflejo fiel del océano de desorden y burocracia, es complejo o hasta imposible edificar en una tempestad, islas de orden y progreso (centros escolares), la inercia de las olas y los vientos parecieran derribar los endeble castillos de arena que los docentes construyen en sus costas.

Pese a este panorama desolador, las experiencias de formación al margen de la institución y el diálogo entre colegas parecieran ser la luz al final del túnel, pues es común escuchar entre los docentes que estas experiencias marcaron su estilo de docencia. Experimentar el ambiente académico, para emprender lo que no se hace por costumbre en los centros escolares, pareciera la posibilidad de un acto contracultural.

Para esta condición es necesario que el trabajo de acompañamiento a colegas adquiriera una postura indagatoria (micro-etnografías) para documentar entre pares docentes prácticas de enseñanza exitosas, problematizar sus hallazgos y proponer liderazgos horizontales y dinámicos. Las realidades institucionales operan con fuertes lazos de seducción hacia la disciplina, el castigo y estímulos a la lealtad, pese a esto, la semilla opera en la inconformidad, la dignificación y la conciencia de los espacios de holgura que permitan al docente recuperar el control de su práctica.

Las miradas sobre la profesionalización docente se han anegado (limitado) en describir y explicar los fenómenos institucionales en que los docentes son sujetos despojados y desprovistos, más resta conocer y documentar el tiempo y espacios en que las

víctimas aprovechan para hacer en esos márgenes de libertad, es decir, ¿en qué momento ocurre un acto intersticial amparado a valores y significados reconstruidos (contracultura) que permita responder a la conquista? y ¿cómo puede operar la síntesis social y la dialogicidad reflexiva en ambientes con una inercia disciplinaria?, cuestionamientos que en el planteamiento de este apartado pueden ser concretados en la *diacronicidad* institucional y el acompañamiento.

Dialogicidad un acto político para democratizar a la colectividad

La práctica docente como acto político requiere superar las fijaciones de izquierda, centro o derecha por perspectivas diversas, agónicas y democráticas. Pese a que entre el docente y el *curriculum* existe de manifiesto una relación hegemónica, advierte que esto presupone una sintonía, una conexión ideológica, “Toda relación hegemónica es necesariamente un *rapport* pedagógico y se verifica no solo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial” Gramsci (2007, p.56).

Esta conexión es un encuentro entre los docentes y el dispositivo (*curriculum*) que contribuye a la creación de vocabularios y discursos, indiscutiblemente limita el potencial creativo, pero ligados en una relación que supera sus limitaciones por el interés pedagógico. Esta relación limita la generación de significados sobre la condición como docentes, el diálogo se limita y los discursos tienden a unificar visiones y posturas sobre lo educativo que limita la creatividad y la libre expresión de los sentimientos de los otros sobre su condición como objetos de dominación.

No existe el diálogo si se evita la “pronunciación del mundo” (Freire, 1972), si es ignorada la contribución de los otros, si se emplea a la ignorancia como dispositivo de violencia por se la propia ignorancia institucional, si es reducida la humanidad a solo sujetos sujetos, impedidos del acto de co-crear solo puede dar lugar a la conquista del docente y la contradicción de los enfoques centrados en saber hacer.

Elliott (2005) siguiendo el planteamiento de Freire (1972) propone una crítica a la profesionalidad de la docencia enunciando la postura del hombre para el hombre: “No hay diálogo, tampoco, sino existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear” (p. 73).

Es por esta razón que las reformas educativas y el currículum, incurren en una reducción al imponer su visión del docente ideal, metodologías, valores, estilos de vida, una normalidad mínima e imaginarios que constituyen mecanismos anti-dialógicos, limitados a la reproducción de un solo estilo universal, estas acciones son la prueba del gran fallo filosófico de las políticas educativas: la pérdida de la fe en los hombre, artífices, productores y mediadores de los contenidos curriculares, enfoques y métodos; en lugar de la acción y fuerza se ha dejado lugar a una serie de *tecno políticas* y dispositivos *biopolíticos* que buscan sustituir, aculturar y colonizar como si el hombre fuese ajeno al mundo, un territorio no explorado que es necesario civilizar es a lo que Fullan y Hargreaves (2001) lo definen como un aspecto característico de las reformas fallidas es su impulso por violencia simbólica y alineación.

Significados y dialogicidad constituyen un tema pendiente en los procesos de concreción de una política educativa, McLaren (2012) se aproxima a Habermas, sobre el papel del lenguaje en la batalla cotidiana por la racionalidad: “la lucha de clases es también un juego del lenguaje. Y uno en que en algún modo fundamental coordina todos los otros juegos del lenguaje” (p.16), la semántica en colectividad es un campo de alternativa y dignificación de los sujetos, si la pregunta central de esta investigación intenta conocer y cuestionar los mecanismos políticos que experimentan los docentes (consenso, colectivo, cultivo) hasta procesos alternativos para el desarrollo de una práctica, será necesario conocer su par antagónico: la normalización, la política y sus mecanismos burocratizantes en lógicas de líquido permeable.

Lo sustantivo de esta noción se expresa en la necesidad de recuperar lo cultural teniendo a la narrativa como testigo de lo político, si lo político se conceptúa desde Mouffe

(1999): como compromiso de intereses cuya formulación era exterior a la acción política misma), la narrativa se configura en una acción frente de las relaciones de poder, en Cabruja et.al (2000) el modelo narrativo es una práctica discursiva donde: "(...) las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad" (p.68).

Esta postura es a lo que Biglia&Bonet-Martí (2009) proponen desde la noción de *ecologías culturales alternas* como el encuentro de inteligencias en un plano total donde converge lo emocional y personal de lo irracionalmente científico; esta es la posibilidad de re-crear las realidades narrativamente perforadas en colectividad. La narrativa en *lo político* implica procesos de co-creación y síntesis social de la realidad con sus alteridades, sobre la experiencia y los acontecimientos ocurridos en la puesta en acción de alternativas a lo establecido sobre un micro proyecto de centro, sustentado en las necesidades y viabilidad del contexto.

Espacio intersticial: El tercer espacio que permite a otras posiciones emerger

Hablar de espacio intersticial compromete a una revisión conceptual multidisciplinar que permita delimitar esta categoría en la perspectiva teórica necesaria. En fisiología se conoce como espacio intersticial al líquido que existe entre las células, estos organismos como entidades individuales son delimitados por la membrana celular, organelo que interactúa con otras células empleando la sustancia intersticial líquida que recubre a las células; desde esta perspectiva el espacio intersticial se constituye como un dispositivo de intercambio y comunicación a nivel celular.

En arquitectura, este concepto se asocia a lo que sucede entre dos puntos separados y está determinados por puntos de acceso espontáneo, la conceptualización de la categoría desde esta perspectiva, se asume como posibilidades meta-estructurales de interacción entre objetos con la realidad, esta postura es un indicio que permite considerar la posibilidad de otras condiciones de interacción, no contempladas de origen, al interior de un sistema más

complejo a manera de un tercer espacio que permite otras prácticas de interacción *performativa*.

Hiernaux (2004) desde Lefevre (1946) aporta en la sociología del espacio como: “una vía para... para entender que, desde el análisis del espacio, subsisten resquicios, espacios a partir de los cuales todavía es posible contradecir la dominación que parecería apabullante... (p. 23) es decir la homogeneización se encuentra confrontada por una complejidad globalizada y fragmentada. Todavía es posible encontrar resquicios que permiten contra decir a la imposición de una visión única del mundo (Hiernaux, 2004), el espacio intersticial desde esta perspectiva implica un cuestionamiento al espacio absoluto y promueve un espacio diferencial que se constituye en espacio social.

McLaren (2004) transita del terreno social al cultural y concibe a la performativa como espacio de ritualización, su revisión se posiciona en lo ideológico, como un terreno beligerante que opera a nivel simbólico:

La hegemonía ideológica de la vida escolar no resultaba monolíticamente invulnerable, cual sistema blindado que mantuviese cautivas las subjetividades estudiantiles y sus recursos. Había resistencias considerables por parte de los discípulos para involucrarse en el marco de los microritos. La misma existencia de las reglas escolares y los símbolos compartidos sugería su profanación o violación. (p. 157)

McLaren desde la concepción de un sistema ritual plantea rupturas hegemónicas promovidas por un sistema de significación compartido, que responde en proporción a la sumisión de los estudiantes por parte de la autoridad del docente. El comportamiento de oposición es lo que McLaren (2004) entiende como resistencia dotada de un simbolismo y una historicidad que impugna la legitimidad del poder en la cultura escolar y sus prácticas de instrucción. El terreno (espacio) de la resistencia es la antiestructura, un espacio simbólico: “dónde la contradicción y el conflicto competían con la continuidad de los símbolos rituales y metafóricos y dónde los alumnos intentaban perturbar, obstruir y evadir las exigencias morales que incumbían a los ritos instruccionales” (McLaren, 2004, p.158)

La postura de McLaren es vista en Erving Goffman desde la microsociología como el estudio de las formas rutinarias que se constituyen en una fuerza productiva, la acción social permite la comprensión de la estructura de la comunicación (Goffman, 1959), esta consideración es comentada por Soriano (2004):

El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales. El orden de la interacción se basa en dos tipos fundamentales de reglas: por una parte, las «convenciones habilitadoras»; por otra, las normas basadas en principios y valores que los individuos aceptan porque las consideran como intrínsecamente justas. Aceptar estos dos tipos de normas (el contrato social y el consenso social) produce una «efectiva cooperación» (p.61)

Lo intrínsecamente justo es la pieza central para denotar la existencia de prácticas marginales que subyacen en respuesta de un ambiente artificial, contradictorio o violentamente dominante, el contrato social no siempre es la vía de una cooperación efectiva, existe una dimisión política de medición, el consenso social es el tercer espacio que constituye normas, principios o valores que son considerados en un tiempo y espacio determinado como justos en respuesta a un contexto.

El espacio intersticial debe ser entendido como formas híbridas de resistencia o transformación al interior de un sistema dominante (Montero, 2007), estas formas no son reconocidas por el sistema por ser prácticas intermedias ya que son inherentes y surgen en contra o a favor. Esta perspectiva crítica de la cultura abre a la posibilidad de concebirla como un espacio en tránsito: “un proceso constante, fluido” (Montero, 2007, p. s/f); Montero (2007) comenta al respecto:

Los signos culturales, por tanto, no son nunca puros o heterogéneos, surgen siempre como constantes reinterpretaciones o contaminaciones entre fronteras. Con ello es necesario situar el espacio político de la cultura en un espacio híbrido, o un tercer espacio ya que este precisamente es siempre un espacio de resistencia. (p. s/f)

El tercer espacio no se constituye por el discurso dominante o por el del oprimido, es una práctica híbrida que emerge como disrupción de los signos culturales (Montero, 2007), los signos culturales no son puros son constantes reinterpretaciones de la fronteras culturales, este espacio híbrido dónde no es uno o lo otro, sino un elemento re-articulador de potencialidades, dado a que: “La cultura fluye, no se crea, sino que se contamina.

El híbrido se sitúa como una mezcla cultural, dentro de una frontera inestable, en un espacio que es simultáneamente dentro y fuera... el tercer espacio que permite a otras posiciones emerger” (Montero, 2007, p. s/f), dado a que los actos (Bulter, 1997) no solo son impuestos, sino negociados, reapropiados y producto de resistencias por el cruce de culturas al espacio educativo, dentro de esta revisión que la conceptualización de espacio interracial se debe entender como una *performativa* de prácticas que va más allá al binarismo entre opresor y oprimido a la hibridación de un sistema cultural de significación que no pueden ser reconocidas por el sistema dominante sino por la medición política que brinda la posibilidad el otro no reconocido.

Los apartados anteriores muestra al *espacio intersticial* como un campo productor de un capital cultural que se puede aprovechar en un sentido adversarial, este es definido en el *cultivo* basado en procesos de refundación del espacio con el potencial de ser una alternativa más ecológica a la artificialidad impuesta por dispositivos en los centros escolares.

Este fenómeno para la investigación social plantea un horizonte que Maffesoli (2004) lo coloca en las limitaciones teóricas que las disciplinas sociales ofrecen para entender las expresiones de subjetividad común, si el sujeto no resulta ser un buen objeto comprensivo es por no estar ligado al orden dominante: “Esta es indudablemente una sociología que "no puede reconocer más que un ente social siempre reconducido al orden del Estado. (p.84), condición que en la sociología espontanea de Durkheim inquieta a los administradores del saber y el poder, más esta perspectiva permite concebir a los sujetos como actores, informantes de su particularidad y objeto de dominación.

Maffesoli (2004) hace una crítica hacia la incapacidad de ver en la investigación social lo irreductible, es decir existen fenómenos socioculturales que en su complejidad rebasan las expectativas del método, en el sentido de que lo comunitario, en esencia, mitificación y pasión compartida mientras que la sociedad es racional.

En este orden de ideas es posible establecer la conceptualización de una comunidad intersticial como un *ethos* comunitario místico, mítico y *religare*, enunciado por la espontaneidad y la proximidad que favorece el sentido de resistencia y se encuentra delimitado, inicialmente, por prácticas liminales que van constituyendo una historicidad hasta llegar a una aproximación *psicogeocultural*.

Las colectividades intersticiales no están constituidas por “buenos sujetos sociales” o como un ente reconocido al orden del estado (Maffesoli, 2004) sino como locales *proxémicos* que constituyen y reacondicionan saberes culturales al margen de las estructuras sociales convencionales. El hecho de ser marginal no se expresa en el sentido de inferioridad, sino contracultural a manera de un desafío de lo universal: “es a partir de lo “local”, del territorio y de la *proxémica* como se determina la vida de nuestras sociedades, todo lo que recurre también a un saber local y ya no a una verdad proyectiva y universal.” (Maffesoli, 2004, pp. 84-85).

Esta visión, proyecta al investigador como un protagonista y observador del conocimiento ordinario, el hilo conductor de la vida política, una masa incandescente que amalgama a la autonomía:

Testimonio de esto es la espléndida descripción que hace E. Canetti del incendio del palacio de justicia de Viena, en el que habían sido absueltos los policías asesinos de los obreros. “Han pasado cuarenta y seis años, y aún siento la emoción de aquella jornada hasta la médula. Supe desde aquel entonces que ya no me sería necesario leer una sola palabra sobre lo ocurrido en la toma de la Bastilla. Me volví parte de la masa, me fundí en ella; no sentí la menor resistencia contra lo que emprendía...”⁴ Se ve aquí claramente cómo el fuego de la

emoción común funde todo en un bloque compacto y sólido, cómo cada uno se funde en un conjunto que posee su propia autonomía y su dinámica específica. (Maffesoli, 2004, p.86)

Los individuos son inexorablemente colectivos, *proxénicos*, ligados a la naturalidad de los eventos, resistentes en *pro* de la dignidad que los configura, expresivos e inéditos ante la adversidad y la artificialidad que intenta difuminarlos, en razón de que el poder ha demostrado que puede encargarse de la gestión de la vida y de la sobrevivencia (Maffesoli, 2004), una colectividad intersticial se funda en un sentido que permite garantizar no solo la vida física o material sino las identidades y alteridades que la constituye.

Pese a las reservas que Maffesoli (2004) tiene sobre *lo político*, comparte con Laclau (1987) y Mouffe (1999) la idea de la efervescencia y el pluralismo como el momento cultural ideal en las sociedades para diversificar sus experiencias y valores. A diferencia de la naturaleza emergente de las tribus urbanas un ambiente institucional como el de las colectividades docentes requiere de un periodo de normalización que le permita explorar nuevas limitaciones, este es un insumo a nuevas efervescencias que forman parte de un tejido histórico de una colectividad intersticial.

Las dimensiones encontradas (horizontes de *inteligibilidad* de una contracultura) producto del análisis teórico y empírico en la muestra procesada, estructuran condiciones institucionales necesarias para referir a la necesidad de una revolución cultural en los centros escolares. De ésta se desprende el valor ontológico en las categorías intermedias: el ser y sus valores y acompañamiento y complicidad como promotoras de una cultura que privilegia la constitución de los individuos para la colectividad.

El espacio y tiempo intersticial es el *momentum de territorialidad* de un conjunto de prácticas culturales que promueven la búsqueda de un tipo de ciudadanía prohibida pero significativa y necesaria en lo local, finalmente: “La identidad atañe tanto al individuo como al agrupamiento en que se sitúa...De hecho, la identidad, bajo sus distintas modulaciones, es ante todo la aceptación del algo determinado” (Maffesoli, 2004, p. 93), el

movimiento contra cultural reside en la inercia de negar las identidades preestablecidas y se consolida en su pronunciamiento como proyectos que se reconocen auténticos, ecológicos e utópicos.

Nuevas líneas de investigación. Comunidades intersticiales y la necesidad de una hegemonía advesarial

Se puede afirmar que la revisión de los significados de lo político en la política educativa apunta a un objeto de estudio que se vincula con las prácticas de acompañamiento en espacios intersticiales. Estas prácticas se promueven en la movilización de los contextos empleando paquetes técnicos como el diagnóstico, análisis y problematización de un colectivo.

El problema de investigación adquiere dos dimensiones, por un lado están las prácticas docentes, que se evidencian en los relatos testimoniales separadas del desarrollo profesional. Esta disyunción es consecuencia de una política educativa que privilegia la normalización de las escuelas, la rectoría del estado y la evaluación docente.

La otra dimensión es lo emergente que se constituye en esfuerzos inéditos, el individualismo y la marginación, no en el sentido peyorativo sino contracultural. Estas prácticas tienen el potencial de cuestionar a la primera dimensión, en razón de que los procesos políticos que son documentados en los relatos testimoniales, constituyen un capital cultural abierto a ser significado con base a las condiciones que se van dando en los contextos y que se puede manifestar en procesos de institucionalización, *poyesis*⁶⁷ y sistemas de resignificación en códigos lingüísticos que permiten dar sentido a los fenómenos desde una dinámica relativa, líquida y adaptable a las condiciones.

⁶⁷ La palabra "poyesis" viene del griego *poyesis* y significa "proceso de creación". Sus componentes léxicos son: *poiein* (hacer, crear), más el sufijo *-sis* (acción).

La Ley del Servicio Profesional Docente (2013, DOF) y sus leyes secundarias desvirtúan el desarrollo profesional, estas normas promueven un énfasis simplista que abarca solo las condiciones laborales (Gimeno, 2013) y se limitan a reglamentar un conjunto de prácticas institucionales que se contraponen a la capacidad para transformar los procesos de gestión sustantiva de la comunidad.

Como colectividad el CTE es una pieza fundamental en este rompecabezas en donde la política educativa, sus niveles de concreción y las dinámicas en la red de poderes institucionales y locales (escuelas) definen a la política educativa como un líquido turbio, irreconocible y permeable a los procesos *identitarios* donde la subjetivación y la acción van constituyendo un pronunciamiento a lo político.

Estos fenómenos fueron documentados a lo largo de cinco capítulos empleando la semántica de los participantes sobre los artefactos de la política educativa, porciones discursivas en las narrativas introspectivas sobre la experiencia en el cultivo de una colectividad intersticial y el cuestionario en línea como elemento complementario al contexto de cultivo.

El planteamiento del caso permitió trazar una ruta metodológica para que los participantes en la investigación contribuyeran con un diagnóstico sobre las condiciones en los colectivos escolares, el diseño de un programa de acción (el cultivo) y la socialización de la experiencia en un documento (narrativa de la experiencia) que permitió recabar y teorizar el dato empírico hasta constituirlo en hallazgos y categorías intermedias de investigación

La contribución de los autores de perspectiva socio crítica hizo posible emplear las categorías teóricas de lo político, la política educativa, *communitas*, *liminalidad*, *hegemonía*, espacio, intersticio y cultura como núcleos de interpretación y referenciación argumentativa en el desarrollo de sus capítulos.

Sobre las nuevas líneas de investigación, la evidencia apunta que la categoría teórica de lo político desde la postura hegemónica adversarial en Laclau (1987) establece un marco de discusión teórico amplio sobre condiciones emergentes y marginales de colegialidad resolutive. Esta perspectiva a diferencia de los conceptos tradicionales sobre la resistencia (trabajados en Giroux y MacLaren) revaloriza la posición de los marginados al nivel de adversarios, cuestiona a la teoría crítica sobre el fallo histórico por antagonizar a los actores sociales y propone un avance epistémico a la investigación social en términos de prácticas sociales y su contribución al ente colectivo.

Lo político como línea de investigación tiene el potencial de ser tratado desde los siguientes objetos:

- Los valores contraculturales de las instituciones sociales.
- La historicidad de los procesos de normalización institucional.
- Democracia radical en espacios institucionales.
- La gestión de los procesos de resistencia institucional.
- Lo político como retorno a la colectividad.

Para finalizar se puede afirmar que los significados de lo político en la política educativa son una manifestación de un espacio intersticial constituido en la emergencia de prácticas contraculturales manifestadas en la marginalidad de los eventos institucionales. La cultura escolar alberga subculturas que condicionan, alimentan o modifican los procesos constitutivos de lo real.

En consideración a esta afirmación el desarrollo profesional docente podría vivir un momento de renovación desde un equilibrio hegemónico *adversarial* que facilite un estado colectivo contestatario, digno y prospectivo en respuesta de las condiciones institucionales impuestas y normadas.

Referencias bibliográficas.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Álvarez, J. (2007). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

Andréu, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Centro de estudios Andaluces*, 1-34.

Anzaldúa Arce, R. E. (2004). La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica. En R. E. Anzaldúa Arce, *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder* (págs. 88-105). México DF: UAM-X, CSH.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós.

Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Area Moreira, M. (2010). La producción de material educativo multimedia: tres experiencias de colaboración entre expertos universitarios y colectivos docentes no universitarios. *Tendencias Pedagógicas*, 65-88.

Arendt, H. (1969). *Sobre la Revolución: Entre el pasado y el futuro*, Barcelona.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2006). "Introducción", en *Los Orígenes del Totalitarismo*, Madrid, Alianza.

- Ávalos , B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *redie*, 10-24.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua discusiones y consensos. *Revista electrónica diálogos educativos*, 3-11.
- Ávalos, B., Carlson, B., y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Chile.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- Barney, G. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, s/p.
- Bauman, Z. (2001). *En búsqueda de la política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires Argentina: Fondo de cultura económica.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.

Bolívar, A., Domingo Segovia, J., Escudero, J. M., Gracia Gómez, R., y González, M. T. (2007). *Digibug*. Obtenido de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18609/1/e1%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%C3%B3n.pdf>.

Bórquez, B. (2006) *Pedagogía Crítica*. México. Trillas

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York, U S A: Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology.

Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la Recherche en sciences sociales* (págs. 40-44). Paris: 54 boulevard raspail Paris.

Bracho, T., Brakhoff, E., Guevara, G., Schmelkes, S., y Zorrilla, M. (Enero 2015). Construyendo la política Nacional de evaluación educativa: enfoques y aportaciones para una estrategia integral. *Gaceta. De la política nacional de evaluación educativa*, 10-13.

Bulcourn, P. A., y Cardozo, N. D. (2008). ¿Por qué comparar políticas públicas? *Política comparada* .AR, 1-49.

Butler, J. (s.f.). *Sovereign Performatives»* .En *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Recuperado el 16 de mayo de 2016, de Acción Parelela: <http://www.accpa.org/numero4/butler.htm>

Calderón, J. C. (2001). Los colectivos de maestros y el cambio escolar. *Memoria del VII Seminario-Taller Nacional entre asesores de colectivos TEBES*, 1-21.

- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XX* (págs. 175-186). Avellaneda: Siglo XXI.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, 32(130), 122-135. Recuperado en 17 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400008&lng=es&tlng=es.
- Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: La muralla.
- Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis*, 637-652.
- Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación.*, 637-652.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 1-9.
- Cohen, J. y. A. Arato (2002). *Sociedad Civil y teoría política*. México: FCE
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para La investigación y La intervención en psicología de La educación. IV Congreso internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004. URL: <<http://www11.ub.edu/psicologia>>. [Consulta: 17/sep/ 2017]

Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado. *Revista Española de pedagogía*, 471-490.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Argentina: Paídos.

De la Garza, E., y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de cultura económica.

De Sousa, B. (2010). *Decolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Diario Oficial de la Federación. (11 de Septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843yfecha=11/09/2013

Díaz, L. (29 de octubre de 2009). "Reflexiones en torno al concepto de gobernanza y su impacto en el ámbito jurídico. *El concepto de gobernanza*. México: UNAM.

Dubiel, H (1993), *¿Qué es neoconservadurismo?*, Anthropos, Barcelona.

Dubiel, H. (2000). *La teoría crítica. Ayer y Hoy*. México: UAM

Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid:Trotta.

Eirín, R. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-13.

Eisenhardt, K. (octubre de 1987). *Building Theories from Case Study Research*. Obtenido de jstore: https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: F.C.E.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Encinas, A., y Mercado, M. R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y sociedad*, 199-226.

Erickson, F. (1989). La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. En Wittrok, *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza* (págs. 203-247). Barcelona: Paidós.

Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14-33.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2008). Fundamentos del programa. El punto de partida. En C. Fierro, B. Fortoul, y L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción* (págs. 11-49). México: Paidós.

Finocchio, S., y Legarralde, M. (2006). *Modelos de Formación continua en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Centro de estudios en políticas públicas.

Flores Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 36-43.

Foucault, M. (2002). *La Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica liberadora*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2001). Las soluciones inadecuadas y las reformas frustradas. En *La escuela que queremos* (págs. 43-46). México, Df.: SEP.
- Furter, P. (1977). *L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Ginebra: Université de Geneve.
- Funter, P. (1979). *Dialéctica de la esperanza: Una interpretación del pensamiento de Ernst Bloch*. España: Tierra nueva.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México. DF.: siglo xxi editores. s.a de c.v.

Gardner, H. (1996). *la mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Garfinkel, H. (. (2006). *Estudios de Etnometodología*. México: Anthropos.

Garfinkel, H. (s.f.). Garfinkel. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 212 -219.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Santillana.

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Revista Mexicana de Sociología*, 1-27.

Gimeno, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Ediciones Morata.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo xxi Editores.

Gómez, J. (2012). El Grupo Focal y el uso de viñetas en la Investigación con niños. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 45-65.

González, N. (2010). Lineamientos de Formación Docente Centrados en Investigación. Una propuesta para Instituciones de Educación Superior y Colectivos de Docentes en Formación Permanente. *Encuentro Educativo*, 9-30.

Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, DF: Distribuciones Fontamara.

Granja, J. (2005). *Miradas a lo Educativo*. México: Plaza Valdés.

Habermas, J. (1987). *Escritos políticos*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Ediciones Cátedra

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus Ediciones.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. España: Taurus Ediciones.

Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y el aprendizaje Profesional*. Santiago de Chile.

Heidegger, M. (15 de enero de 1972). *Ser y Tiempo*. Obtenido de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: www.philosophia.cl

Hernández, D. A. (2010). Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *En-clav. pen*, 47-61.

Hernández, D. A. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, s/f.

Hiernaux-Nicolas, D. (2004). Henri Lefebvre: del espacio absoluto. *Veredas*, 11-25.

- Hong, J. (2010). *ebookbrowse*. Obtenido de <http://ebookbrowse.com/149-hong-full-paper-279-nonaka-s-knowledge-creation-model-universal-or-particularistic-doc-1-pdf-d57694873>
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (1944). *Marxists Internet Archive* . Obtenido de <http://www.marxists.org/espanol/adorno/1944-il.htm>
- Huerta, P. (2010). La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica. *COMIE*, 1-9.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado.La repercusión en la formación del profesorado.¿cómo se investiga? *Redie*, 1-9.
- ITESO. (2013). *Análisis Plura. La fragilidad de las Reformas*. Guadalajara, México: Publicaciones ITESO.
- Izquierdo, J. (2007). *Reseña de “Estudios en Etnometodología*.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kunh, T. (1962). *The structure of scientific*. Chicago: Prees Chicago.
- Kuhn, T. (2005). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica de España.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.

- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: letra e.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. México: Paideía.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press.
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. Moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Maffesoli, M. (2011). *El tiempo de las tribus*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2004). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: siglo XXI editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.
- Mercado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y sociedad*, 199-226.
- Montero, J. R. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias (hacia la producción de políticas culturales insurgentes).

Moreno, S. (2005). Nueva era y contracultura. *Tiempo*, 51-62.

Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2.*

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Pidos.

Navia, C. (2006). Referentes metodológicos para investigar la autoformación. En C. Navia Atezana, *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa* (págs. 7 - 41). México, DF.: Pomares.

Núñez, M. A., Arévalo Vera, A., y Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Redie*, 10-24.

Offe, C. (1992) Ingovernabilidad. Sobre el renacimiento de la teorías conservadoras de la crisis, en *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial sistema.

OREALC. (1994). *Boletín 35. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.

Patiño, S., Niño, R., Olmedo Castaño, J., Gaviria, M., y Gaviria, A. S. (s/f). *El colectivo docente en la universidad católica de Pereira*. Pereira, Colombia: Universidad Católica de Pereira.

- Patiño, S., Niño, R. M., y Olmedo Castaño, J. (N/D). El colectivo de docentes y estudiantes en la universidad católica de Pereira. *Comité Central de Pedagogía y Currículo*, 5-18.
- Peña, M. O. (2012). La capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. *CIAD Estudios sociales*, 398-416.
- Peña, S. (1993). La influencia de la psicología francesa en el siglo XIX en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista historia de la psicología*, 65-76.
- Pérez, Á. (mayo de 1998). La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*(266), 79. Obtenido de http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_cultura_institucional.pdf
- Pitaño, C. (s/f). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Escuela de comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle.
- Portal, M. A., y Aguado, J. C. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 31-41.
- Popper, K (2008) *La lógica de la investigación científica*, España, Tecnos
- Red Quipu. (4 de marzo de 2014). *OEI. Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de <http://www.oei.es/quipu/colombia/index.html>
- Ritzer, G (1994) *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, México, 1994.

Rivas, J. I. (2004). Política y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 36-43.

Ritzer, G (1994) Teoría sociológica contemporánea, McGraw-Hill, México, 1994.

Rodel, U. (1997) La cuestión democrática. España Madrid: Ediciones Huera y fierro editores.

Roszak, T. (1981). *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnócrata y su oposición juvenil*. Barcelona: kaíros.

Salas, G. (2010). Ribot, Binet y Janet: Pioneros de la psicología francesa contemporánea . *Eureka*, 11-22.

Sánchez, P., y Andrada de Gregorio, G. (2013). Dispositivos, prótesis y artefactos de la subjetividad cibernética. *REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD*, 41-53.

Saussure, F. (1945). *Cursos de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en profesionales*. Barcelona: Paidós.

Schutter, A. (1986). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación para adultos*. Pátzcuaro, Muchoacan, México: CREFAL.

Schutz, A. (1973). *Estudios de Teoría Social*. Argentina: Amorrortu Editores.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *MGEE. Modelo de gestión estratégica educativa*. México: Conaliteg.

- Segovia, D. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Editorial Octaedro.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Silva, L. (1982). *Contracultura y humanismo*. Venezuela: Monte Avila Editores.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Marid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Marid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* . Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones Sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educ. Soc; Campinas*, 335-353.
- Torres Del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *PERFILES Educativos*, 6-23.
- Torres, R. M., y Serrano, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 513-537.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). Capítulo IV. Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Como ser comepetentes sin conocimientos. Política de implícitos y

presunción de la ignorancia del profesorado. En J. G. Sacristan, *Educación por competencias. ¿qué hay de nuevo?* (pág. 165). Madrid: Morata.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*, México: Fondo de Cultura Económica.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid, España: Taurus.

UNESCO/ORELAC. (2002). *Formación docente: Un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, Chile: UNESCO.

Varela, O. d. (2010). Los colectivos como aporte al proceso pedagógico en diseño. *Arqueotipo*, 96-102.

Varela, O. d. (2010). Los colectivos como aporte en el proceso pedagógico en el diseño. *Arqueotipo*, 96-102.

Weber, M. (1976), "Ética Protestante y Espiritual del Capitalismo", Buenos Aires: Editorial Diez.

Weber, M. (1979) "Economía y Sociedad", México: Fondo de Cultura Económica".

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (2004). *case study methods*. Washington DC.: American Educational Research Association.

Zemelman, Hugo (2002), *Necesidad de conciencia, un modo de construir conocimiento*, Barcelona, Anthropos.

Zizek, S. (2001) *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, 2ª ed., México, 2001