



# CONQUISTA Y CONTRACULTURA: HORIZONTES DE COLECTIVIDAD PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO

[rafael010581@hotmail.com](mailto:rafael010581@hotmail.com)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 241

## RESUMEN

La tendencia Política Educativa Latinoamericana (Torres, Serrano 2007) privilegia 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), expresados en Colombia, Brasil, Chile, Venezuela y algunas regiones de México, son una oportunidad para retornar a lo político (Laclau, Muffle), privilegiar significados que se construyen sobre lo real. Esta investigación emplea la categoría desde una perspectiva cultural al interior de espacios anidados en las escuelas que prefiguran, en apariencia, un estado de “normalidad institucional mínima”, pero la tramoya da indicios de disyunción entre el hacer docente y las condiciones superpuestas por una lógica institucional permeable, amorfa y corrosiva. Apuesta por la capacidad del docente para desafiar lo impuesto, al sembrar espacios y tiempos que dan cuenta del intersticio como holgura para otras posibilidades; espacio parasitario, extremófilo. Toma como insumo prácticas de acompañamiento de docentes interesados en la colectividad entre colegas, que documentan su experiencia en el cultivo de una colectividad diferente a la establecida (CTE 1) y proporcionan datos de investigación procesados en QDA Miner 4 desde las categorías: la política y lo político, para ver la colectividad como indicio de una cultura emergente que se va dando, la otra cultura, que en percepción de los docentes, es más coherente con el desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Política Educativa, Educación Básica, colectividad, lo político, desarrollo profesional.

---

<sup>1</sup> Consejo Técnico Escolar.





## INTRODUCCIÓN

Espacio, tiempo y significados.

El desempeño y la pertinencia de los docentes en servicio constituye el marco de discusión de las Reformas Educativas y los informes de organismos internacionales para América Latina; Sinyolo<sup>2</sup> (2013), al afirmar que la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes, condiciona la pertinencia al desempeño de los docentes que participaran por este sistema, por lo que la formación es una condición indispensable que permitirá concretar las reformas en las aulas.

Los colectivos docentes, en los centros escolares son espacios que migran en el plano de la realidad y la fantasía en la investigación social, estos unicornios sociales han sido documentados con sus reservas, en líneas muy delgadas al margen de lo institucional (Navia, 2006); Espeleta (1990), intenta desentrañar la maraña de fenómenos instituidos, institucionales, instituyentes y de legitimación que se manifiestan en la dinámica de los CTE, colectivos docentes que operan al interior de los centros escolares; Fullan y Hargreaves (2001) en la escuela que queremos, documentan la estratificación en la concreción de las reformas, evidencian la reproducción del currículum (Kemmis, 2008) y concluyen que se ignora al docente, pues los cambios curriculares no están sujetos a discusión o consideración sino a la aplicación, sin embargo, en colectivo, el docente demuestra la capacidad para denunciar, discutir y construir una teoría curricular en la catarsis de su narrativa empírica.

## CONTENIDO

La Política Educativa para la transformación de las escuelas de nivel básico se resume en dos líneas de acción institucional: el Sistema Básico de Mejora y el Servicio Profesional Docente. Estas posturas son percibidas por los docentes en servicio como contrarias en consideración de las aspiraciones relacionadas con el desarrollo profesional; los colectivos docentes son limitados a dar operatividad a los centros educativos desde una ruta de mejora con la finalidad de convertir estos espacios en comunidades de trabajo; en cambio, la formación continua,

<sup>2</sup> Coordinador de la Unidad de Educación y Empleo que tiene a su cargo los programas de educación de la primera infancia y la enseñanza primaria y secundaria.





desde el Servicio Profesional Docente, se desliga de la colectividad y se limita a una lucha individual en busca de la permanencia e idoneidad. Estas condiciones institucionales establecen un hábitus cultural incoherente: separar el desarrollo profesional de las prácticas escolares crea una disyunción que puede ser evidenciada en los significados constituidos por colectivos docentes y recuperados en las prácticas de acompañamiento a estos espacios.

Esta problemática requiere ser abordada desde tres dimensiones: 1) Una mirada de los macro-procesos en el estado de la discusión sobre la permeabilidad y la concreción de la Política Educativa al interior de los centros escolares; 2) Un entendimiento de los micro-procesos, desde la semántica constituida en colectividad por los actores de los espacios en condiciones de interacción y diálogo sobre el desarrollo de la práctica docente; 3) Considerar desde el potencial utópico de sus participantes la construcción de un hábitus cultural más coherente con el desarrollo profesional en el cultivo de espacios extremófilos de autonomía-ética con sus participantes.

### Propósitos de la investigación

La finalidad de esta investigación consiste en describir, documentar y aportar en la construcción de un referente teórico para mejorar los procesos que configuran los colectivos en el centro educativo, desde la renovación de un hábitus cultural más coherente con las expectativas de desarrollo profesional que demandan las condiciones sociales de la actualidad a los docentes de educación básica, involucrados en espacios de actualización y formación desde un enfoque de acompañamiento voluntario, dicha finalidad se desglosa en tres núcleos de atención:

1. Describir los mecanismos en que la Política Educativa se concreta al interior de los colectivos docentes, su influencia en la semántica utilizada para justificar artefactos, prácticas y espacios de encuentro.
2. Analizar el contenido semántico en informes narrativos introspectivos de prácticas de acompañamiento para documentar el espacio y tiempo de los colectivos organizados como una comunidad de interés, práctica o aprendizaje.
3. Explicar un referente de inteligibilidad desde una perspectiva ética de la autonomía que abone a modelos de configuración a espacios formativos coherentes con las aspiraciones al desarrollo profesional.





## Preguntas de Investigación.

Una tendencia de la Política Educativa, dirigida a la Educación Básica en México y Latinoamérica es la reglamentación e incorporación, al interior de los centros escolares de colectivos docentes, órganos de gobierno, academias y colegiados con la finalidad de profesionalizar las prácticas de enseñanza para contribuir al logro del Modelo Educativo vigente.

Estos espacios desde un análisis semántico de la experiencia documentada por sus acompañantes les permite dialogar sobre temas relacionados con sus necesidades de profesionalización, desde este planteamiento, surge la interrogante: ¿Por qué la semántica constituida en colectivos docentes contribuye a establecer un marco de discusión sobre la permeabilidad y concreción de la política educativa, como insumo, para abonar en la construcción de un hábitus cultural adecuado con las aspiraciones de los docentes sobre el desarrollo profesional?

Este cuestionamiento se trabajó en tres dimensiones:

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

¿Cómo se constituye, en un nivel semántico, lo político de la política educativa al interior de los colectivos docentes?

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

¿Cómo es el espacio intersticial en el cultivo de colectividades más apegadas con las aspiraciones de los docentes sobre el desarrollo profesional?

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

¿Por qué los espacios que abonan a un habitus cultural más coherente con el desarrollo profesional, que aspiran los docentes, requieren de un





horizonte de inteligibilidad desde una perspectiva ética de la autonomía en su cultivo?

### El uso del método.

Se fundamentó sobre los conceptos: recursividad organizacional, dialogicidad, vestigio y colectividad como espacio de identificación (conciencia de clase); en consideración a estos conceptos se adoptó un enfoque que permitió visualizar a la utopía como una dimensión cultural para el desarrollo. Esto hizo posible establecer pares antagónicos (colectivos-institucionalidad) en un sistema adversarial, sentado en principios democráticos (Mouffe, 1999), es decir, espacios como el consejo técnico visto como un "grupo popular" para el auto-descubrimiento y al acompañamiento como una práctica encaminada al cultivo de comunidades de aprendizaje o interés en centros educativos. La Investigación Participante (IP) es una alternativa que permite sustentar estos principios orientados hacia la emancipación y dignificación de los participantes, dado que los involucra y permite su colaboración sobre la concientización de la opresión, en el sentido de lo impuesto a la colectividad, en una apreciación de la realidad liderada por los docentes y orientada por el investigador, pues en palabras de Latapí (2009) "IP es realizada por los oprimidos" (p. 251).

La colectividad requiere de espacios específicos que impliquen el empleo de la recursividad, es por esto, que se utilizó al seminario/taller como el ambiente para justificar y motivar a los participantes para establecer condiciones de entendimiento y equidad frente a una institucionalidad impuesta.

Estas acciones fueron el catalizador en el diseño de alternativas sobre el trabajo docente, que tradicionalmente distingue a un consejo técnico escolar desde una perspectiva de acompañamiento, postura que posiciona a la investigación en un proceso de educabilidad auto-sustentado por sus participantes, o en la postura de Schutter, 1986, "El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad" (p.247).

Este seminario-taller tomó como referencia la temática central del diplomado: "Asesoría Pedagógica para la calidad de la Educación Básica 3"; para que, desde un enfoque de

<sup>3</sup> Proyecto: FMSLP-2006-C01-63135A, apoyado con Fondos Mixtos-CONACYT-Gobierno del Estado de San Luis Potosí, México





colaboración se rediseñó la propuesta original a una modalidad mixta<sup>4</sup> empleando una plataforma educativa (Moodle) y sesiones presenciales. A esta oferta formativa respondieron docentes de Educación Básica interesados en el acompañamiento a colectivos.

La finalidad de este seminario-taller fue que los docentes aportaran, con su diagnóstico y diseño, un módulo sobre la temática: cultivo de comunidades. La perspectiva de Schutter (1986) proyecta a los actores como productores de conocimiento al concebir a la IP como una dialéctica de la colectividad<sup>5</sup> que se manifiesta en la realidad social. La dialogicidad es productora de insumos que permitieron diseñar una ruta para cultivar una colectividad, recabar datos contextuales y redactar un informe sobre la experiencia que promueva un hábitus coherente (contra-prácticas<sup>6</sup>), desde la expectativa de los docentes, para el desarrollo profesional.

Estas son las etapas en la IP, empleadas en esta investigación:

- Etapa 1. Discutir en colectivo el ámbito de la intervención. En Colmenares, 2012 (descripción de la temática) en Castellón, 2007 (auto-diagnóstico): la intención es involucrar para proponer un problema derivado de la práctica.
- Etapa 2. En el campo, documentar los primeros intentos. En Colmenares (2012), la segunda fase se integra con el plan de acción; Castellón (2007), hacerco-partícipe a los interesados en la temática, empleando grupos de discusión en sus escuelas.
- Etapa 3. El cultivo de una comunidad. En Castellón (2007), Propuesta de acción: puesta en marcha, difusión, debate/retroalimentación, planes de formación y mecanismos de evaluación.
- Etapa 4. Prospectiva del acompañamiento para el cultivo de una comunidad de interés, aprendizaje o práctica. En Colmenares (2012), es el cierre de la investigación.
- Etapa 5. Construir un referente inteligible sobre el cultivo de una colectividad.

<sup>4</sup> Diplomado semi-presencial comprendido por 30 horas de aplicación a la práctica de acompañamiento, 30 horas de jornadas presenciales y 60 horas de trabajo en línea con el uso de una plataforma educativa (Moodle) en la dirección electrónica: <http://atpei.upnslp.edu.mx/>.

<sup>5</sup> Síntesis y negación que va de lo subjetivo a lo intra-subjetivo en la producción de lo real desde el referente en Gimenez y Portal.

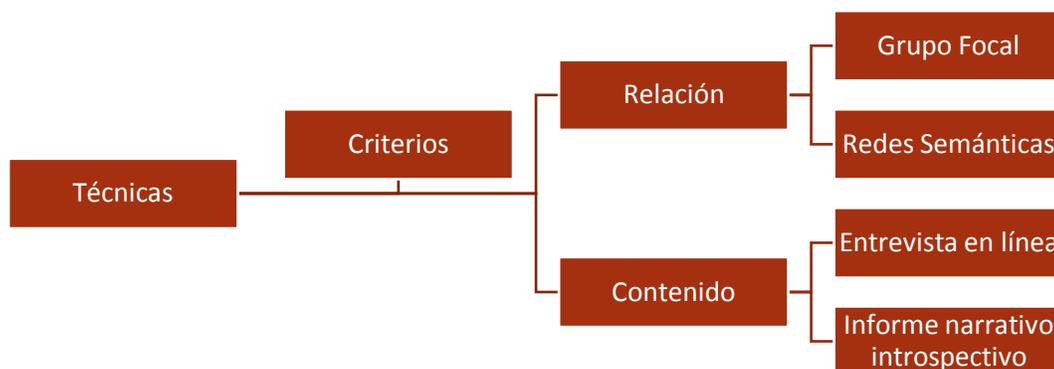
<sup>6</sup> Desde Foucault, el hombre es inexplicable por qué pese los poderes tiene libre albedrío que va en contra de una condición hegemónica; véase la rebelión de las manos desnudas.





Se recibió respuesta de 90 participantes, distribuidos en tres grupos de 30 que trabajaron en sesiones presenciales con grupos de discusión, trabajo en plataforma, foros, fichas electrónicas semanales, subproductos que llevaron a la integración de una propuesta, su aplicación, seguimiento y elaboración de informe final por escrito sobre la experiencia en el cultivo de una colectividad de práctica, aprendizaje o interés.

Se emplearon las técnicas de investigación bajo los criterios: relación y contenido de los significados, categorías que permitieron el filtrado de los instrumentos; la postura de Ibáñez (1992), Russi & Galindo (1998), conciben al ambiente como productor de comunicación natural y contexto de aplicación para recabar el dato sobre las prácticas, idea que organiza las técnicas en el siguiente esquema:



**Esquema 1** Técnicas de investigación empleadas.

Para el procesamiento del dato se toma como referente la propuesta de análisis cualitativo de Álvarez-Gayou (2005), Miles-Huberman(1994), Rubin-Rubin(1995), que se resume en las siguientes etapas:

- Obtener el dato mediante la recuperación del instrumento.
- Creación de la primera capa 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 permitieron documentarlos siguientes hallazgos de investigación:

1. Si bien la profesionalización es el tema central de las políticas educativas en América latina (Torres Hernández & Serrano Castañeda, 2007) continua siendo una discusión necesaria para afrontar los problemas educativos de Latinoamérica, para comprender la forma en cómo estas políticas son consumidas y concretadas en los centros escolares.
2. Los artefactos cotidianos de la práctica docente pueden denunciar, desde la semántica, mecanismos que reducen la academia a un estado de consumo y legitimación de una reforma educativa polisémica que sufre graves distorsiones y se diluye en un líquido turbio, irreconocible y corrosivo que es percibido por los docentes como una amenaza.
3. El docente, desde los significados recuperados en colectividad, no puede verse reflejado en una cultura institucional prefabricada por terceros y ajenos; se percibe como víctima de un consumo irracional de reformas, enfoques metodológicos y materiales educativos que emplean a la colectividad como un dispositivo de control. El espacio y el tiempo, deviene en una colectividad extremófila que se constituyen en la creatividad para la omisión, en la violencia y su respuesta en la simulación condiciones que se ejemplifican en el fenómeno del meme<sup>7</sup> que circula al interior de las reuniones oficiales del colegiado. El docente, pese a su estatus de consumidor de reformas: es un conocedor y denuncia para dignificarse frente a la conquista institucional; la seducción por la violencia no es el medio para solventar los complejos problemas culturales que devienen de la realidad contextual y afectan la práctica docente.

<sup>7</sup>Dawkins nombra como meme a la unidad mínima de información que se puede transmitir. Esto quiere decir que los memes conforman la base mental de nuestra cultura, como los genes conforman la primera base de nuestra vida. El meme es una réplica social que adopta las características de iconográficas del cartel comercial, pero empleado para transmitir en redes sociales posturas o ideas sobre un tema sentido y significado por una colectividad.





4. Lo político es una dimensión que permite contemplar alternativas viables de democracia radical, pues constituye un desafío a la racionalidad técnica, alteridad que abre a la posibilidad de otras lógicas. La constitución de lo político responde a una discontinuidad que opera a nivel semántico en un grupo, si bien los dispositivos que tienen la finalidad de concretar la Política Educativa en el nivel aulico, operan como un capital cultural con énfasis colonialista; el discursodocente que cuestiona a lo impuesto es un insumo que no solo manifiesta resistencia sino la alternativa como cultura para la mejora.
5. La seducción institucional 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, sin embargo a la sombra de esta estructura operan prácticas de mediación que dan cuenta de la otra cultura, que se manifiesta en la frustración, totalidad, resistencia y agonismo; paradójicamente al interior de sistemas altamente prescriptivos se instaura la dignificación de los sujetos de la "normalidad mínima" emerge una "anormalidad" como par antagónico con el potencial de ser democratizado.

## CONCLUSIONES

Es necesario considerar que los colectivos docentes tienen mucho que revelar y dejan pendientes algunos cuestionamientos: ¿Puede el docente desarrollar sus prácticas, conocimientos y habilidades en estos colectivos?, ¿Es la dinámica institucional, normativa y burocrática un dispositivo cultural de antidialogicidad?, si es la cultura institucional el obstáculo para desarrollar una teoría curricular en los centros educativos, ¿pueden los colectivos docentes encabezar una opción contracultural que permita el desarrollo educativo?, y finalmente, ¿Es el enfoque de la Política Educativa vigente, sobre profesionalización institucional, el camino para empoderar al docente haciéndolo dueño de la práctica, desde una perspectiva de autonomía? Estas preguntas comprometen al estado de la cuestión Educativa a profundizar en una lectura semiótica de la conducta en las prácticas, pues ocultan un potencial





crítico y liberador para empoderar a los docentes frente a los mecanismos burocráticos que deshumanizan; eje problematizadora considerar para el desarrollo profesional.

Los espacios se debaten entre la gobernabilidad y la gobernanza de las instituciones (la historicidad de las reformas lo evidencia) por lo que el liderazgo, la dinámica y distribución del poder juegan un papel central; paradójicamente, Espeleta (1990) postula al docente y no al gobierno del centro educativo como una alternativa real de desarrollo; “Nadie mejor que ellos para aportar a la supervisión su valoración del apoyo directivo”(p.32); el docente tiene un potencial para desarrollar su práctica, por esta circunstancia, es necesario que el directivo se empodere al colectivo, resistir a la tentación de control y disciplina, para evitar la dicotomía que genera una lógica sobre la calidad.

Espeleta (1990) denuncia la inexistencia de espacios para el desarrollo profesional; sin embargo, no se puede negar la manifestación de destellos contraculturales, dado que la problemática no radica en su inexistente sino en su potencial, por ejemplo: las comisiones escolares como espacios de autodefinición y determinación de prácticas evidentemente clandestinas que por décadas han sido parte central en la dinámica institucional.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14-33.
- Gimeno Sacristan, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Ediciones Morata.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, DF: Distribuciones Fontamara.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. España: Taurus Ediciones.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.





- Latapí Sarre, P. (2009). Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología. México: Paideía.
- Maffesoli, M. (2004). El tiempo de las tribus. Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.
- Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Buenos Aires: Pidos.
- Navia Atezana, 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.
- Schöm, 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.
- Torres Hernández, R. M., & Serrano Castañeda, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en colectivos docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 513-537.
- UNESCO/ORELAC. (2002). Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago, Chile: Andros.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

