

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

Rafael Benjamín Culebro Tello*

rafael.tello@outlook.es

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

orcid.org/0000-0002-7734-5918

Recibido: 27/10/ 2016

Aprobado: 12/02/2017

RESUMEN

El presente artículo expone la problemática planteada en la constitución de colectividades docentes como escenario para el desarrollo profesional dentro del contexto de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Esta investigación tiene como finalidad conocer las prácticas de acompañamiento en un contexto profesional, enfocado en el mejoramiento del colegiado denominado consejos técnicos escolares (CTE) desde la perspectiva metodológica de la investigación-colaborativa. Se utilizó como técnica el relato anecdótico, procesado en etiquetas contenedoras de porciones discursivas, analizado por frecuencia en el software de análisis cualitativo QDA miner 4, y empleando análisis semi-hermenéutico del dato para plantear el hallazgo. El diseño de esta investigación permitió comprender las prácticas de acompañamiento a colectivos al refundar nuevos espacios de interacción desde una perspectiva dialógica, democrática y política como respuesta a la simplificación de los enfoques bancarios en las reformas educativas.

Palabras clave: políticas públicas; reforma educativa; consejos técnicos escolares.

INTERSTITIAL SPACE, COUNTERCULTURE AND HORIZONS OF COLLECTIVITY FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

This paper presents the problems raised by the constitution of teachers' collectives as stages for professional development in the context of the Integral Reform for Basic School. The aim of this research work is to gain knowledge of the accompaniment practices within a professional context focused on the improvement of the school advisory board, from the methodological perspective of collaborative research. As a technique, the anecdotic narration was employed. Narrations were processed by means of tags containing discursive stretches and their frequencies were analyzed through QDA miner 4 software for qualitative analysis, as well as through semi-hermeneutic data analyses, in order to state the findings.

* **Rafael Benjamín Culebro Tello.** Catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, unidad San Luis Potosí.

This design allowed a comprehension of accompaniment practices to collectives as it recasts new spaces for interaction from a dialogic, democratic and political perspective responding to the simplification of banking approaches in educational reforms.

Key words: public policies; educational reform; school advisory board.

Introducción

La UNESCO (2013) al referirse a los docentes como el tema central de su agenda pone en perspectiva las aspiraciones y los alcances reales de la política educativa: “los maestros, que están situados en el eje de los sistemas educativos, son la clave de un futuro mejor para todos”, es decir, el impacto de las reformas está condicionado a que los destinatarios sean sujetos de empoderamiento o de reducción, imbricados en relaciones bancarias de consumir lo dado o asumir la coautoría de los procesos. Estos fenómenos implican una connotación simbólica y cultural dado el poco éxito de las reformas educativas en México durante los últimos 15 años (informe Delors, 1996), los sinsabores en sus alcances y fuertes críticas en su diseño, aplicación y prospectiva.

La creación e implementación de nuevas políticas educativas constituyen la antesala para que se den las reformas, más que una condición social que establece el funcionamiento de una nación, entrañan una cultural, estratificada por clases y símbolos. Los mecanismos de regulación en la mayoría de la reformas se instituyen como dispositivos que reducen la capacidad de los docentes para hacer y crear, pues en la conclusión de Kemmis (2008) la reformas son pensadas para ser aplicadas, no para ser discutidas.

Estos procesos, de carácter reduccionista, contienen una simplificación de la práctica docente y su capacidad para concretar los enfoques y metodologías establecidos en las reformas educativas. Fullan y Hargreaves (2001) plantean la necesidad de establecer condiciones de complejidad en los procesos desde la noción de totalidad, un acto que permite redescubrir el diálogo con la colectividad: lo político como pronunciamiento de valores culturales diferentes que otorgan significado a las nuevas condiciones institucionales para detonar el desarrollo y la formación, herramientas necesarias para combatir la violencia, la discriminación, la injusticia social, la pobreza y que dignifiquen la condición humana.

Si bien el planteamiento central de la política educativa a nivel mundial se refería a la necesidad de 158 millones de docentes para el 2015 -en los países en desarrollo solo se requería el 10%-, esta cifra revela, en parte, una dimensión simplista de la problemática y su complejidad en términos de otros factores que son más relevantes como el papel de los destinatarios y una perspectiva adecuada de desarrollo: “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, 2013).

En consideración al planteamiento inicial, la formación docente, capacitación, nivelación y formación continua son vistos como problemas técnicos de una macroestructura institucional y educativa relacionadas con el monopolio político; escapa a

esta postura el potencial microestructural de los centros educativos (Segovia, 2004), la concreción de una política educativa, el éxito o el fracaso de los principios originales en que fue pensada por el ideario del Estado que depende de la frágil relación sustentada en dispositivos basados en violencia y seducción (idoneidad, permanencia, promoción) que facilita en el docente la simulación y obvia los mecanismos de dignificación; reorienta a la política, sus reformas, sus currículos y métodos con base en lo que es resignificado en los microprocesos: la intimidad de la colectividad, la otra cultura en la cultura institucional, constituyen espacios intersticiales que no han sido explotados para el mejoramiento de los centros y las prácticas docentes.

El éxito o el fracaso de una reforma educativa se debaten en el terreno simbólico, pues no es la política el último eslabón en su concreción, sino lo político. Asumir una postura frente a los valores culturales dados implica una condición de dignidad en los docentes. Como acto de dignificación, su práctica se involucra en una condición de pronunciación y cocreación del sentido original de la política educativa, sea para bien o para mal, para mejorar o simular; el terreno de los significados nos traslada al concepto de hegemonía en el que Laclau y Mouffe (1987) definen a lo político como un sistema adversarial sustentado en bases democráticas. En este criterio, la política educativa entra en la analogía del sustrato con niveles de concreción, como un líquido que se traslada en función de dispositivos: siendo los principales mecanismos de concreción la permeabilidad y la porosidad, hasta llegar al nivel de las colectividades como el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Es decir, esta perspectiva teórica traslada al docente de un consumidor susceptible a ser violentado con dispositivos de seducción y conquista por las reformas educativas, a un sujeto con capacidad de pronunciar, significar y resignificar acorde con las condiciones contextuales y culturales de los centros escolares: un sujeto empoderado, investido de un potencial contestatario. Esta perspectiva permite dar relevancia a los microprocesos como espacios claves para el desarrollo de una reforma educativa.

Este problema plantea mirar hacia el potencial político de los microescenarios pues es este el acto de enunciación colectiva, desde el diálogo: el *momentum* de resignificación cultural. Para Portal y Aguado (1991) la cultura es un constructo de significaciones y alteridades que tiene un núcleo duro, la cultura en sí, que se enviste de capas, de estratos, que van permeando el valor histórico de la constitución de los sujetos, es decir, el caso de los colectivos docentes no escapa a la cultura institucional y a sus vicios. Las sub-culturas son espacios intersticiales y simbióticos, en función de las condiciones contextuales (panoptismo, violencia, reduccionismo): no hay vacíos en el plano ontológico/cultural -la historicidad- es el planteamiento que se recupera en esta investigación, desde una postura narrativa del relato anecdótico, permite documentar la experiencia en la refundación de un espacio opacado por la artificialidad y la violencia de los rutinarios procesos institucionales dentro de las escuelas; como condición hegemónica, brinda posibilidades para dar cuenta de la manifestación del intersticio o el espacio de holgura simbólico subcultural.

Breve referente teórico

La tendencia latinoamericana en Política Educativa es la regulación de la práctica docente y su profesionalización desde una postura burocrática (Torres y Serrano, 2007). 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 (Culebro Tello, 2015) presentes en Colombia, Brasil, Chile, Venezuela y algunas regiones de México son una oportunidad para retornar a lo político (Laclau y Mouffle, 1987) y privilegiar los significados que se construyen sobre lo real.

En este orden de ideas, 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 ejercen 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 contracultural 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. McKernan (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, por lo que la perspectiva epistémica que requiere esta investigación obedece a principios críticos, sociales, de participación colectiva que, a diferencia de la militancia, opera en el nivel semántico de los participantes y los discursos generados en el reconocimiento del yo con los otros.

En este punto el centro educativo, en el papel de comunidad, converge en su principal fuente cultural: el *currículum*. Stenhouse, citado por 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)

Stenhouse (1991), desde este planteamiento, contribuye al entendimiento sobre la mitificación de los espacios que explican Fullan y Hargreaves (2001): la colectividad es un espacio que cubre la totalidad de las dimensiones¹ de la práctica docente desde su capacidad de administración no desde su capital intelectual.

Esta discusión entre la teoría y la práctica se da por sentada, esta omisión se legitima al establecer, institucionalmente, una *normalidad mínima* para los centros escolares, que evita *de facto* reducir la capacidad dialógica de sus integrantes; se asume, por normatividad, que podría complicar los procesos, esta condición que estigmatiza a la docencia como una actividad que solo debe ser eficiente y operativa: limita a constituir una comunidad de trabajo. Sin embargo, la simplificación conlleva a una ruptura generada por una artificialidad que constituye objetos e impide construir significados. El espacio como colectivo docente, que se desarrolla en un ambiente instituido, se debate entre la normalización y el desarrollo, frena una teoría del *currículum* 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, 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, por ejemplo, un plan de estudios oficial.

En esta perspectiva, el espacio como colectividad es el encuentro agónico y la 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 en la que se considera una dimensión cultural de los sujetos y su capacidad de co-crear y producir realidad. Como categoría es indispensable para tamizar los fenómenos encontrados; en esta investigación se asume 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 y Mouffe, 1987, en su revisión a Rosa de Luxemburgo), esta posibilidad es un acto de oposición ante lo dado, lógica contingente, acto de necesidad histórica o hegemónica frente al vacío de lo prescrito, o como Roszak (1981) lo denomina: el nacimiento de una contracultura.

Rozsak (1981) atribuye a la contracultura un conjunto de cualidades radicales de diferenciación ante lo dado: “comprenden, en conjunto, una constelación cultural que

¹ Dimensiones de la práctica docente en Fierro, C; Fortoul, B. y Rosas, L. (2008).

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 “por qué” como catalizador constitutivo de espacios contraculturales en el contexto escolar, o la necesidad que plantea Roszak (1981) 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” (p. 11). Por otro lado, esto no solo implica una condición cultural, sino desde una perspectiva de totalidad (Hargreaves, 1996), ontológica, en razón de que es un sistema sociocultural que impide el desarrollo de las potencialidades humanas, es un *habitus* parasitario que condena a los individuos a la frustración y a la locura. Al respecto, Roszak señala:

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. (1981, p. 12)

Parcialmente se puede concluir que desde las nociones de cultura y colectividad se sintetizan esfuerzos institucionales por la artificialidad, documentados en Portal y Aguado (1991), Pérez (1998) y Gimeno Sacristán (2011), que intentan sustituir la imaginación por la razón y el progreso por sobre la ontología; instituyen un ambiente extremófilo, 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 la 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, sin embargo, lo real es una compleja ficción de eventos que ponen en evidencia al discurso oficial.

Dialogicidad: canalización democrática de la colectividad

Colectividad y cultura se establecen en un plano simbólico de interrelaciones (Pérez, 1998) como un proyecto cultural común que adquiere significación en un clima de intercambio de experiencias; desde la perspectiva de Freire (1972) el diálogo es en esencia reflexión y acción: “no hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre la

acción y la reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 70). En el plano cotidiano de la colectividad, un colegiado, como el modelo institucional del CTE, al simplificar su dinámica en el seguimiento de guías de acción estandarizadas, se sumerge en simplificar y reducir sus procesos al omitir el diálogo como momento fundamental de significación de la experiencia de sus participantes, “en tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo” (Freire, 1972, p. 70)

Evocar procesos de dialogicidad en una dinámica colectiva tiene un potencial epistémico: permite recuperar elementos culturales que van dotando de significatividad al colectivo desde la experiencia de la acción y el significado y la acción son connotaciones antagónicas si están separadas de la reflexividad (Freire, 1972). De la misma forma como la caseína (proteína emulsionante de los lácteos) estabiliza los líquidos con los lípidos, la acción reflexiva es el emulsificante de la acción de co-crear las prácticas en colectivo, sin embargo, la mirada institucional dominante impulsa procesos contradictorios basados en una racionalidad que responde a resultados estadísticos, cantidades aritméticas que no aportan al entendimiento de la problemática que enfrentan los docentes, sino a su reducción y ruta crítica para su tratamiento.

Esta condición, en la perspectiva de Elliott (2005), plantea como principio de la profesionalidad a la práctica reflexiva: “si tenemos que facilitar una práctica reflexiva como forma de investigación educativa en las escuelas, también debemos tratar la formación del profesorado como una práctica reflexiva” (p. 28). Lo que nos permite avanzar de una noción operativa de la práctica docente a una concepción más amplia sobre procesos para el desarrollo profesional. Este último requiere de un avance sobre la reflexión de los procesos de significación o desde la pedagogía social, actos de co-creación de las prácticas que permitan al docente contribuir a la discusión de los grandes debates de lo educativo: *praxiología*, trasposición didáctica y métodos de enseñanza.

Si bien las praxiologías son producto de la construcción sobre problemáticas de enseñanza contextualizadas (Stenhouse, 1975, 1983 citado en Kemmis 2008), en su sentido de praxis implica asumir posturas y autoría, es decir, la docencia se desarrolla en procesos de reconstrucción de lo didáctico sobre condiciones de intercambio y de diálogo, asumir la co-creación de las prácticas de enseñanza implica actos de concientización dialéctica sustentados en los referentes y significados: lo cultural, el grupo, lo subjetivo y lo intersubjetivo (Fierro, Fournul y Rosas, 2008).

Es necesario considerar que esta apuesta no se embarga en el desgastado archipiélago de la reflexión, lo que implicaría caer en una educación reduccionista. Si bien los procesos de reflexión son indicios de una búsqueda en el diálogo, conllevan el riesgo de caer en una recursividad sin sentido si la reflexión es vista como el objetivo y no como el medio para alcanzar otro nivel de entendimiento. El planteamiento de Fierro, Fournul y Rosas (2008) sobre las dimensiones de la práctica docente permite esclarecer la necesidad de asumir una postura: *lo político* como eje transversal de la transformación de la práctica, es decir, un diálogo centrado en la problematización de la cotidianidad de las prácticas de enseñanza es un acto de concientización, resistencia y dialogicidad en comunidad, postura a

la que Freire (1972) considera: “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” (p. 63).

Se asume la complejidad de la condición humana como un acto de resistencia que trasciende sobre la inamovilidad institucional y el reduccionismo cuantitativo en que se basan los instrumentos estandarizados y la condición depositaria de un estado de cosas inamovibles. Freire (1972) insiste en la necesidad de la educación como una acción humanizante y dialéctica frente al reduccionismo institucional planteando:

Así si los hombres son como estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación. (p. 55)

El débil diálogo no solo es un acto deliberado de colonización y conquista sino que victimiza a los sujetos en los centros de enseñanza al plantear un sistema hegemónico no democrático que opera en una relación clientelar entre los que piensan y consumen el sistema de valores culturales que supone una reforma educativa (en Fullan y Hargreaves y su planteamiento a las reformas fallidas), sin embargo este no es el peor de los males. Esto podría asumirse como un estado de conveniencia y comodidad entre los actores y la imposibilidad de construir una teoría curricular original y originaria.

Paradójico a este planteamiento, es el hombre con el hombre y la concientización de su mundo quien se libera humanizando su práctica, todo acto de enajenación implica la existencia de un par antagónico cultural y migajas de la historicidad, vacíos intersticiales como campos de posibilidad, esto invita a recobrar la fe en el ser humano, en el docente, más allá del antagonismo; Mouffe (1999) propone el *agonismo* no como izquierda o centro, sino como un sistema político adversarial diverso y democrático. Giroux (2011) expone la necesidad de construir nociones de resistencia que rechacen las explicaciones tradicionales sobre la problemática de los centros de enseñanza y de una conducta de oposición:

El concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los de análisis político. (p. 144)

La noción de resistencia conlleva dignidad y respeto adversarial, todo aquello que aluda a complejizar los procesos que experimenta un docente entre experiencia del profesorado y los dispositivos de legitimación en los espacios de enseñanza implican un camino hacia el desarrollo, concientización y construcción de sentidos.

Problematizar es un paso a la complejización y a la colectivización de las prácticas de enseñanza. Este planteamiento apuesta por surcar las barreras de la subjetividad a la intersubjetividad o procesos de asociación en la concreción de alteridades metodológicas pertinentes con el contexto como una práctica de libertad, perspectiva que propone Freire (1972) sobre la educación: “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” (p. 63).

En cambio, la práctica libertaria en la perspectiva de Giroux (2003), en su análisis sobre la aportación de los pedagogos radicales y conservadores, plantea la necesidad de proponer 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”, noción que traslada la problemática a un nivel semántico, cultural y político, pues 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 aún en los espacios más conservadores del contexto de enseñanza.

Desde esta perspectiva, el simple hecho de la palabra no genera transformación, el sentido conlleva significado, los centros de enseñanza como espacios de la posibilidad arguyen la necesidad de un movimiento basado en el cambio, Freire (1972) define al diálogo, desde el cambio, como 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). El cambio se sintetiza en la acción consciente de transformar al mundo (lo real), 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, por lo que es necesario un emulsificante entre significado y la práctica; lo político como posible vía de procesos en cambio.

El cambio en los centros de enseñanza se constituye en un acto político en el interior de espacios comunitarios para la reflexión, 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 dentro de una comunidad humana, un acto esencialmente político ligado con la pedagogía. La pedagogía 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 *currículum* 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 (*currículum*) que contribuye a la creación de vocabularios y discursos, indiscutiblemente limita el potencial creativo, pero ligados en una relación pedagógica. Esta relación entendida como conquista

y dominación impide la exigencia de significados sobre la condición como docentes, el diálogo no existe, solo el discurso unificador de visiones y posturas sobre el mundo, que limita la creatividad y la libre expresión de los sentimientos de los otros sobre su condición de ser 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 *per se* la propia ignorancia institucional, si la humanidad es reducida 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) plantea una crítica a la profesionalidad de la docencia proponiendo 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 de ver la vida, los contenidos curriculares, enfoques y métodos como dispositivos aculturantes y colonizantes impulsados por la violencia simbólica y la alineación, es a lo que Fullan y Hargreaves (2001) llamaron: un aspecto característico de las reformas fallidas.

Significados y dialogicidad son temas pendientes 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 significación, alternativa y dignificación de los sujetos. La pregunta central de esta investigación intenta conocer y cuestionar sobre cuáles son los mecanismos políticos que experimentan los docentes (consenso, colectivo, cultivo) y los procesos alternativos para el desarrollo de una práctica, que pese a la normalización, la política demuestra ser en sus mecanismos y dispositivos burocratizantes irremediamente líquida y permeable a la significación de los docentes y otros actores involucrados en la supervisión a estos.

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, Iñiguez y Vásquez (2000) el modelo narrativo es una práctica discursiva donde: “(...) las narraciones no solo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad” (p. 68). Biglia y Bonet-Martí (2009) complementan esta postura explorando 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, posibilidad de re-crear las realidades narrativamente perforadas en colectividad. La

narrativa en lo político implica procesos de cocreación y síntesis social de la realidad con la alteridad de la experiencia sobre los acontecimientos ocurridos en la puesta en acción de un microproyecto de centro, sustentado en las necesidades y viabilidad del contexto.

Como síntesis de lo social, el espacio es permeado de utopía, alteralidad de las prácticas institucionales establecidas, por lo que la dignificación del profesorado se da en la medida en que narra la transformación y sus perspectivas de desarrollo. Esto, básicamente, describe el sentido ecológico como procesos totales y complejos versus los fenómenos reduccionistas que describen Elliott (2005), Carr (1986) y Kemmis (2008) sobre la disyunción institucional entre el desarrollo del profesor y el currículum y las condiciones por las que las reformas se frustran (Fullan y Hargreaves, 2001) que delatan un *habitus* cultural atomizado que separa lo político al omitir la dialogicidad y su narrativa.

Esta perspectiva propone al docente como un ser que, en esencia, es epistémico, constructor de sentidos pedagógicos; como condición constitutiva de la identidad cultural docente cuestiona las posturas bancarias en la formación continua: “Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica” (Freire, 2004, p. 22). La diferencia entre ingenuidad y *episteme* radica en la insatisfacción que evoca la intuición perspicaz de profundizar hasta validar el conocimiento establecido frente a su producción en lo real. Esta perspectiva conlleva la consideración de Apple (2001) en su análisis entre lo práctico y lo crítico en las reformas educativas:

(...) esos modelos neoliberales -cuando se unen con el enfoque del estado fuerte de los neoconservadores, que regulan los valores, la conducta y el cuerpo- no proporciona en contexto adecuado para la participación ciudadana activa mediante la que puede conseguirse justicia social. (p. 127)

Reformas que se desarrollan en un discurso basado solo en el control -moral, corporal y cultural- hipócrita pues amparadas en la virtualización de la justicia social, la democracia y el auto-gobierno hacen legítima la violencia, la dominación y servidumbre en los docentes, niños y comunidad escolar; una democracia hegemónica solo genera desigualdades y exacerba la violencia hacia las clases populares. Al igual que el mito de la calidad educativa, las contradicciones de muchas de estas ingenierías sociales perversas, como el caso de la RIEB y su discurso mitificado de desarrollar las prácticas educativas, se desmienten, pues siempre buscan reducir la complejidad de los actores educativos a la estandarización de los procesos y la idolatría de la idoneidad; un docente demeritado y victimizado por un sistema discursivo que concibe y señala a los actores educativos como problemas educativos; esta postura conlleva una condición social de clase que impide culturalmente al centro escolar constituirse como un espacio de transformación.

Política reducida a lo supeditado

La postura de la calidad desde la descentralización de los centros escolares constituyó una carga para el Estado, sin embargo, como un espectro que ronda por las instituciones esparciendo cargas ectoplásmicas de estándares y normatividad, infundiendo el temor en el corazón de sus víctimas con la pérdida de autonomía; las instituciones son seducidas por una autonomía supeditada a referentes de calidad nacional e internacional inverosímiles, con amplio nivel de aceptación institucional y poca o nula credibilidad en la cotidianidad, fenómeno que se presenta en una gobernanza encadenada a la seducción y el miedo: “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, 2006, p. 177), la innovación pierde su sentido y se alinea a condiciones que incluso escapan a la realidad contextual.

El cuestionamiento está entre los límites del cambio y la adaptación; vale preguntarse: ¿la enseñanza cambia o se adapta a las condiciones sociopolíticas de los contextos? Si consideramos la postura de Calvo (2006) al reflexionar sobre el profesional democrático, queda considerar que las condiciones son sobreestimadas, pues los profesores carecen, en su mayoría, de dominio sobre saberes pedagógicos y teóricos, pues políticamente, el centro de las reformas limitan la profesión docente a un oficio burocrático (Tenti, 2007).

Una perspectiva liberal o democrática, ampliamente hegemónica, obliga a los actores educativos a ser sujetos adaptados en pie de lucha por una supervivencia desde la perspectiva más oscura del *Darwinismo*, estas condiciones cuestionan las perspectivas claves al desarrollo, como las que plantea Calvo. El cambio o la transformación no son una opción viable y paradójicamente necesaria, con el paso de las reformas queda más difuminado el rol docente en un mar de complejidad burocrática. Si bien, esta sociedad permeable, amorfa y dinámica ha generado incertidumbre en las prácticas y los sujetos, sería ingenuo apostar encontrarla en los macroprocesos; sería prudente explorar los archipiélagos de certeza en los microespacios que trazan una ruta transversal en el vacío entre la existencia (sistema dominante) y lo existente (colectividades), la conquista al limitar la búsqueda de los significados sobre lo profesional constituye vacíos, intersticios de posibilidad, dignidad y resistencia.

Para Calvo (2006) los grandes vacíos son espacios de sentido que cuestionan a la práctica, la noción de vacío no radica en concebir la nada, sino que es el espacio de libertad y autorregulación para responder las grandes preguntas: “Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que permita el manejo de un *corpus* conceptual a partir del cual pueda leer los contextos, el aula y lo psicosocial de sus alumnos” (p. 185). Las aportaciones sobre la profesionalización docente desde los investigadores latinoamericanos concluyen: la cultura institucional, la burocratización de los liderazgos escolares y el sistema disciplinario heredado por las organizaciones sindicales (Tenti, 2007, Ezpeleta, 1990) vulneran la vida escolar a un escenario de conquista sincrónico (alienación a los tiempos burocráticos) que prioriza las necesidades institucionales sobre las humanas, sin

embargo, como campo cultural, privilegia el potencial semiótico y semántico de los participantes.

La valoración de estas consideraciones permite reflexionar sobre los retos de la política educativa desde tres consideraciones: 1) el desarrollo de una mirada problematizadora: paradójicamente esto es considerado como una insubordinación en razón de que la gestión está limitada a la operatividad de los centros escolares; 2) en la dimensión de las prácticas, la enseñanza y la formación son dualidades inseparables y ejes que articulan la profesionalización docente; y 3) la dinámica de las reformas educativas en los últimos 20 años han operado en la dimensión del contenido y no del desarrollo; la concepción hacia la docencia se reduce a un objeto de concreción curricular, no como un eslabón cultural de inteligencia colectiva con realidades específicas (Wenger, 2001).

Lo político como discontinuidad de la razón

Para Mouffe (1999) el problema de lo político está en la racionalidad a un nivel técnico, sostenido por el discurso moral de un proceso racional, es decir, los docentes recuperan este discurso en el sostenimiento de la idea de terceros al enunciar: "sí, porque es con base en las necesidades educativas de los planteles" o "sí, por la unificación de criterios en los procesos"; nociones como: la necesidad del sistema, unificar criterios, deber respetar, son condiciones políticas sobre una racionalidad técnica-moral del deber ser, se percibe como una expectativa a cumplir desde la impostura de ideales procedentes de terceros como: 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 halla difuso en un velo moral que implica el ocultamiento de un par antagónico, pues habrá en la constitución cultural de la política, posturas convergentes y pasiones divergentes hacia la necesidad de lo real.

En consideración al argumento anterior, lo político es una dimensión que permite contemplar alternativas viables de democracia radical, pues constituye un desafío a la racionalidad técnica y manifestación de una alteridad que hace posible otras miradas para concebir lo que rodea a los sujetos. La constitución de lo político responde a una discontinuidad que opera al nivel de la semántica en un grupo, si bien los dispositivos que tienen la finalidad de concretar la política educativa en las colectividades docentes opera como un capital cultural con énfasis en el control, operatividad y en una instrumentalización de los procesos con tendencia a la rendición de cuentas y la vigilancia (los tres argumentos del párrafo anterior).

Estas acciones discursivas intentan disimular el nivel de violencia que, en principio, instrumenta dispositivos, con un énfasis en el control, para contribuir en una 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 otra cultura, manifestada en expresiones como la frustración, personalidad total, resistencia y *agonismo*, paradójicamente al interior de la "normalidad mínima" emerge una "anormalidad mínima", trama paradójica en la narrativa de un sistema altamente

prescriptivo que permite la convergencia de la necesidad compartida (Laclau, 1987) para instaurar la dignificación de los sujetos.

Es evidente que existen al interior de la madriguera del conejo blanco (colectividades docentes) que manifiestan una dualidad institucional entre lo dado y lo que se está dando como colectivo-instituyente, en analogía al comportamiento delirante de los participantes en la fiesta del té en el cuento de Carroll (2010): al final no se corta la cabeza del sombrerero, sino como una hidra del pantano, los sujetos buscan y hacen su lugar al margen de holgura, en el intersticio de lo político, son las condiciones de violencia el catalizador que permite una vía alterna como marco de reflexión, que vislumbra un capital contracultural con valores, símbolos y significados albergados en mecanismos silenciosos que operan en la clandestinidad de las redes sociales, los pasillos de la escuela y la plática improvisada en el cruce de los caminos.

Este fenómeno da cuenta de la otra cultura, evidenciada en los *meme's*, la tipología docente para autodefinir los instrumentos de la práctica y un evidente *discontinuum* (Foucault) entre el capital simbólico de la política y la constante conspiración de lo político, que pese al constante golpeteo por legitimar un capital cultural dado e institucional, garantiza que se manifiesten procesos de simulación, como una ventana que instrumenta un tipo de resistencia (Giroux, Kemmis), y condiciones para recuperar la autenticidad de los espectros olvidados que deambulan en el imaginario institucional de las autoridades educativas.

Es decir, lo que se dice o hace institucionalmente en un espacio colectivo, como el CTE, no es, sino un mito constituido por una realidad mágica de normativas, operatividad excepcional y burocracia que da cuenta, solo en lo objetivo, del funcionamiento de las escuelas, el CTE no está en el CTE, sino en la ruptura entre la colonización-mito y el consenso que se establece en el artefacto de resistencia como: el meme, la plática casual y el acontecimiento que permite el encuentro con los sujetos.

Todo acto de racionalización implica reducir la complejidad. Para Torres y Serrano (2007): "la dinámica de la micropolítica puede generar una actitud refractaria hacia las reformas, por lo que es indispensable estudiar las lógicas del poder" (p. 518), es decir se subestima el potencial creador de los participantes al interior de la cultura escolar, si bien, institucionalmente, se promociona al Consejo Técnico Escolar (CTE) como: "la oportunidad para darle vida a la escuela" (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2015). La sombra de una ética moralista irrumpe la naturalidad de los procesos; la lógica dominante entre el extremo academicista y la relación comercial impugnan por un acto de conquista, al trasladar las angustias de la intimidad institucional a la esfera pública, esto implica una batalla ideológica en que la coerción se democratiza y hace una generalización de la problemática, esta postura es un clásico consenso político, que en su generalidad, se configura más como un acto de poder, dominio y conquista que sobre principios democráticos universales.

La naturaleza de lo político imbrica más hacia procesos agónicos, es decir, desde la postura de Mouffe (1999), un sistema que reconoce al adversario fincado en procesos culturales en debate, entre el establecimiento de *lo dado* y el debido pronunciamiento de lo que se *va dando* a nivel sociocultural, el sentido primordial radica en el otorgamiento de la justa dignidad a los participantes desde la justa complejidad. Mouffe (1999) hace un comentario 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). El punto está en el diálogo que supere la razón.

Es necesario considerar la naturaleza del poder en una dimensión política de sus asimetrías, es decir, entre la acumulación y los que resisten, entre *lo dado* y que se *está dando*, entre empoderamiento y antagonismo. Los centros escolares tienen indicios de ser sometidos a procesos de racionalización e individualización en una lógica institucional dominante entre "los de arriba" y "los de abajo". Este, como capital cultural simbólico, prescinde de relaciones clientelares que en la percepción de los docentes ofenden, violentan y denigran la profesión, demostrando que la política educativa carece de neutralidad al intentar reducir la resistencia de los grupos, pues la mediación entre el grupo y la lógica imperante permite un proceso de mestizaje para adecuarse a las condiciones de lo real, similar a la analogía de un collage.

Negar el fenómeno de lo real en las relaciones de poder no implica cuestionar su existencia, en sus manifestaciones se halla expreso, o como señala Mouffe (1999): "negar lo político no lo hace desaparecer, solo puede conducirnos a la perplejidad cuando nos enfrentamos a sus manifestaciones y a la impotencia cuando queremos 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 en apariencia su complejidad para concentrarse en puntos focales de la dinámica sociocultural de las escuelas, es decir, todo proceso de violencia que se justifica con el argumento de valores democráticos universales permite la manifestación de alteridades en los sujetos que son objeto de dichos fenómenos. Paradójicamente, es insensato que solo la existencia de este sistema -que no permite una participación auténtica de los involucrados y se dan los fenómenos de la presentificación de la clandestinidad, el intersticio y la simulación como acto deliberado de resistencia y dignidad, estos son los principios, no considerados en las reformas educativas- hegemónico, adversarial, democrático y agonista sea garantía de un auténtico desarrollo institucional.

Metodología

El desempeño y la pertinencia de los docentes en servicio constituyen el marco de discusión de las reformas educativas y los informes de organismos internacionales para América Latina. Sinyolo (2013) afirma:

habida cuenta de que la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes, es indispensable que los gobiernos y

los interesados en los asuntos educativos realicen esfuerzos mancomunados a fin de mejorar la formación y la condición de los maestros.

La pertinencia de un sistema educativo no puede pasar por alto el desempeño de los docentes que participan en él, por lo que la formación es una condición indispensable que permitirá concretar las reformas en los colectivos docentes –también conocidos como 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). Ezpeleta (1990) intenta desentrañar la maraña de fenómenos instituidos, institucionales, instituyentes y de legitimación que se manifiestan en la dinámica de los CTE -colectivo docente que opera en el interior de los centros escolares-. Fullan y Hargreaves (2001) 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.

El problema de estudio

La política educativa para la transformación de las escuelas de nivel básico en México se resume en dos líneas: el Sistema Básico de Mejora (SBM) y el Servicio Profesional Docente (SPD). Estas líneas de acción institucional son percibidas por los docentes en servicio, como paradójicas, en consideración de las necesidades y aspiraciones con el desarrollo profesional, los espacios de formación más próximos y reales. Desde la perspectiva metodológica del SBM, los colectivos docentes son limitados y reducidos a dar operatividad a los centros educativos desde una *ruta de mejora*, con la finalidad de reconvertir estos espacios en comunidades de trabajo, en cambio, la formación continua, 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 *habitus* cultural incoherente: separar el desarrollo profesional de las prácticas escolares crea una disyunción que puede ser evidenciada en los significados y relatos recuperados en las prácticas de acompañamiento en la refundación de colectividades alternativas; los procesos macroinstitucionales y sus dispositivos incurren en una complicidad que permite la manifestación de fenómenos como: decantación (modelamiento) y refracción (distorsión) del sentido original de una política educativa hasta tocar a los centros educativos y sus protagonistas.

1. Esta problemática requiere ser abordada desde tres dimensiones: 1) una mirada de los macro-procesos en el estado de la discusión de 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 *habitus* cultural más coherente con el desarrollo profesional desde la autonomía de sus participantes

Estas tres dimensiones fueron el insumo para la construcción de una pregunta central: ¿por qué 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? Y preguntas secundarias con propósitos específicos:

Tabla 1
Preguntas de investigación y sus propósitos

Preguntas secundarias	Propósitos
¿Cuáles son los significados de la política educativa al interior de los colectivos docentes?	Describir los significados de lo político a través de un análisis documental de la experiencia institucional en la implementación de la política educativa a centros escolares para identificar los valores institucionales dominantes relacionados con el desarrollo profesional.
¿Cuáles son las dimensiones del espacio y tiempo intersticial que intervienen en la concreción de la política educativa desde la narrativa del acompañamiento a colectivos docentes?	Caracterizar las dimensiones del espacio intersticial que intervienen en el concreción de la política educativa empleando el análisis del relato testimonial en su refundación.
¿Cómo es el espacio intersticial en la refundación (cultivo) de colectividades que promueven alternativas para el desarrollo profesional?	Analizar la frecuencia del contenido semántico en informes narrativos introspectivos de prácticas e acompañamiento para documentar la refundación del espacio y tiempo de colectivos organizados como una comunidad de interés, práctica o aprendizaje.

El uso del método, técnicas y procesamiento de datos

Este estudio se fundamentó sobre los conceptos: recursividad organizacional, dialogicidad, vestigio y colectividad como espacios 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, centrado en principios democráticos (Mouffe, 1999), es decir, espacios como el Consejo Técnico visto como un "grupo popular" para el auto-descubrimiento y con el 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". Para que desde un enfoque de colaboración se rediseñara la propuesta original a una modalidad mixta 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 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 *habitus* coherente (contra-prácticas), desde la expectativa de los docentes, para el desarrollo profesional. Las etapas empleadas en la IP para esta investigación fueron las siguientes:

- Etapa 1. Discutir en colectivo el ámbito de la intervención. En Colmenares (2012) (descripción de la temática) en Nistal, 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; Nistal (2007), hacer copartícipe a los interesados en la temática, empleando grupos de discusión en sus escuelas.
- Etapa 3. El cultivo de una comunidad. En Nistal (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.

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.

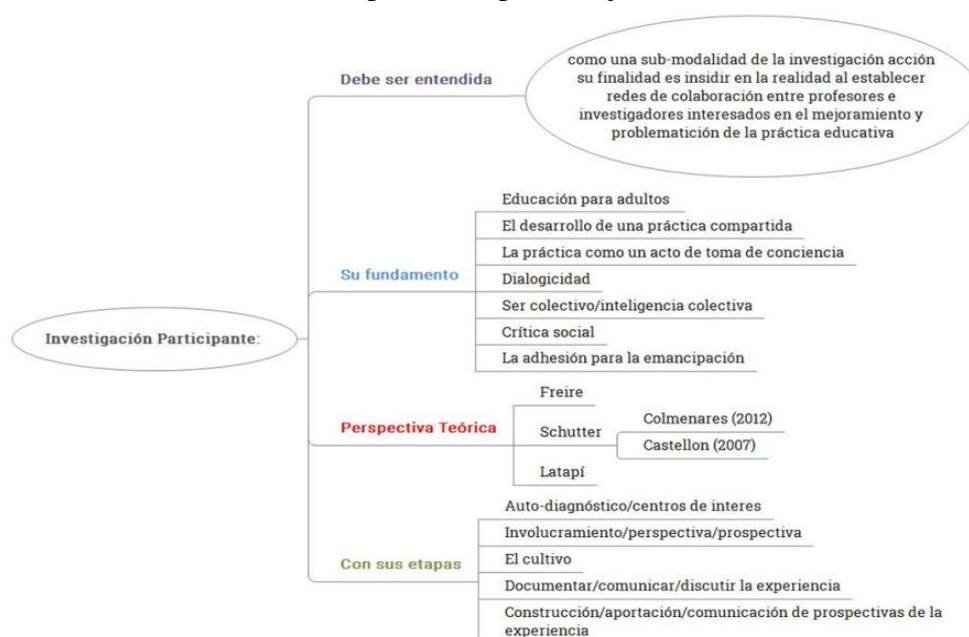


Figura 1. El uso del método en esta investigación

Técnicas empleadas

El trabajo en comunidades adquiere un enfoque psicosocial (Anzaldúa, 2004), es decir, la colectividad evoca procesos intersubjetivos e intra-subjetivos que constituyen un *ethos* y dotan 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 perfectible, de movimiento y cambio necesario que impulsa una perspectiva de desarrollo, donde el ambiente, lengua, argot y jerga confluyen en la constitución de los relatos y sus relaciones. Se presenta a continuación el esquema con las técnicas empleadas para recuperar los datos en la investigación:

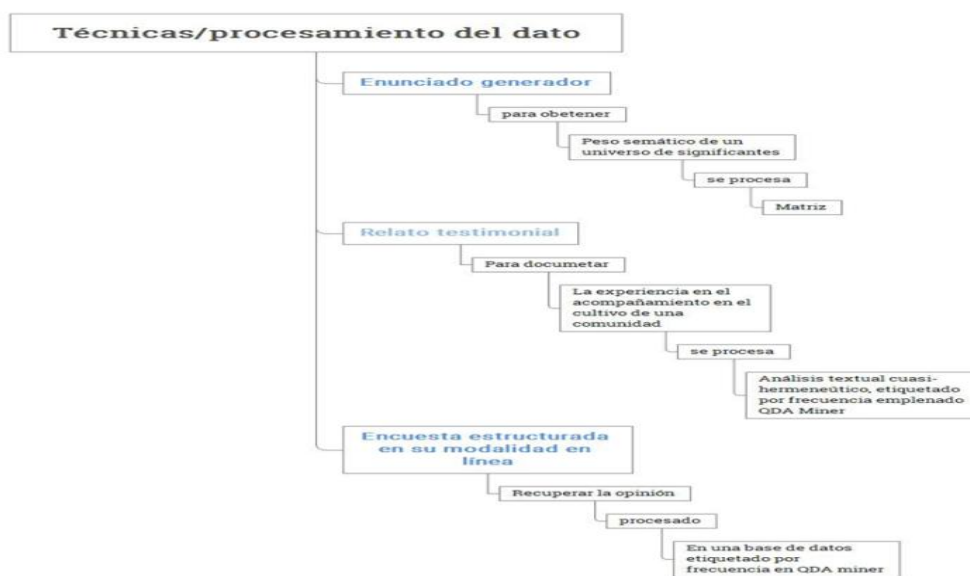


Figura 2. Técnicas y procesamiento de datos

Se emplearon las técnicas de investigación bajo los criterios: relación y contenido de los significados, categorías que permitieron el filtrado de los instrumentos. Ibáñez (2003) y Russi (en Galindo, 1998) conciben al ambiente como productor de comunicación natural y contexto de aplicación para recabar los datos sobre las prácticas. Para el procesamiento de los datos se toma como referente la propuesta de análisis cualitativo de Álvarez-Gayou (2005), Miles-Huberman (1994), Rubin y Rubin (1995), que se resume en las siguientes etapas:

- Obtener el dato mediante la recuperación del instrumento.
- Crear 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 documentar los siguientes resultados y hallazgos de investigación.

Resultados y análisis

La política

Filtrando los resultados de la categoría *la política* de la tabla anterior (área blanca), QDA 4 presenta los resultados de una forma gráfica, por el porcentaje y número de casos:

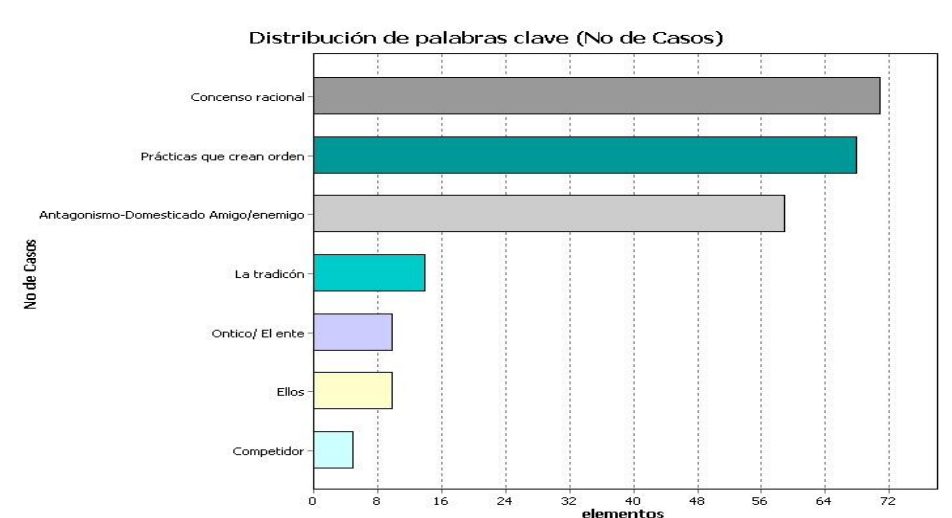


Gráfico 1. Resultados en QDA 4 por Número de casos

Fuente: Base de datos QDA Miner

En una interpretación global, la categoría teórica *la política* distribuye su frecuencia de codificación en las categorías intermedias: la tradición, ontico/ente, práctica que crean orden, ellos, antagonismo domesticado/amigo/ enemigo, competidor y consenso racional. La categoría de análisis *consenso racional*, según el análisis de QDA 4, es la palabra clave presente en más casos 71 (61.2 %), seguido por *prácticas que crean orden*: 68 (58.6 %) y en tercer lugar *antagonismo domesticado*: 59 (50.9%). Estos como los más representativos del universo considerado para este análisis.

Con estos primeros datos, se construye una conclusión inicial: la política educativa desde los tópicos -desarrollo docente, colectividad, formación continua, Sistema Básico de Mejora (SMB) y control sobre lo que se enseña- es percibida por el universo de casos como las condiciones, sobre una lógica racional, en la que opera la práctica docente desde un ambiente institucional.

Tabla 2
Frecuencia de codificación para la categoría la política y sus categorías intermedias

Categoría	Código	Casos	% CASOS
La política	La tradición	14	12,1%
La política	Ontico/ 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	Concenso racional	71	61,2%

Fuente: Base de datos QDA Miner

Lo político

Esta participación intersticial revela un escenario dominado por condiciones que describen los rastros y abstracciones colectivas sobre la política educativa. Para este análisis rastro se entiende como todo aquel elemento conceptual y referencial recuperado del argot normativo e institucional que los docentes emplean para explicar a terceros la práctica docente; como abstracciones comprende todo aquel intento por definir la práctica docente desde un mestizaje conceptual entre la experiencia y el argot institucional.

En el referente de estos dos elementos, los acompañantes entregaron como evidencia de su experiencia de acompañamiento unas narrativas que se situaron sobre la práctica docente considerando los tópicos: desarrollo docente, colectividad, formación continua, Sistema Básico de Mejora (SMB), control sobre lo que se enseña. Con la finalidad de recuperar y analizar las respuestas se emplearon categorías intermedias construidas entre el referente empírico y teórico, sobre estos tópicos 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.

En total se procesaron 90 casos, 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 resultados son recuperados en una matriz en formato Excel para ser procesada en el software de análisis cualitativo QDA Miner 4² para 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 describir lo político de la política educativa y evidenciar desde una radicalidad democrática, el espacio contra-cultural en el que se alberga la verdadera vida escolar que esconde el mito de la institucionalidad. Dicha conclusión se sintetiza en el siguiente esquema:

²A diferencia del motor de Atlas TI, QDA Miner 4 es compatible con las matrices en formato Excel

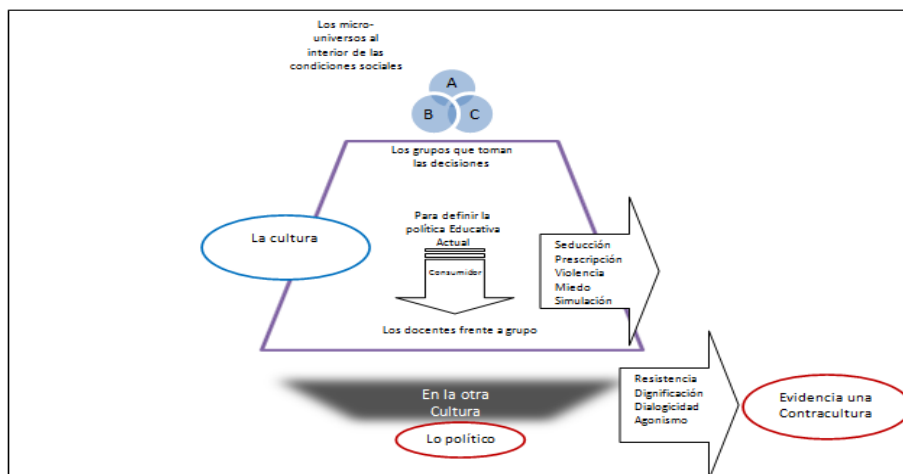


Figura No. Esquema: el papel de lo político en la política educativa.

Figura 3. La política y lo político en la constitución de sistemas culturales

A continuación se presenta la tabla 3 con el informe global de la frecuencia de codificación arrojado por QDA 4:

Tabla 3
Resultados globales de la frecuencia de codificación en QDA miner 4 para la categoría lo político y la política

Categoría	Código	Descripción	Cuenta	% Códigos	Casos	% CASOS
La política	La tradición		16	3,0%	14	12,1%
La política	Ontico/ 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	Concenso 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%

Fuente: Base de datos QDA Miner

La tabla 3 está integrada por siete categorías que se ubican en el encabezado de la primera fila. El encabezado *categoría* enlista las categorías teóricas: la política y lo político; el encabezado *código* enlista la categoría intermedia, producto de la síntesis entre el hallazgo empírico y el planteamiento teórico. El esquema que se presenta en la figura 4 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: ροή- ένταση (<roí-éntasi> flujo-intensidad); είναι- σαφής (<einai-safis> ser-

pronunciado); *πάλι-εργοστάσιο* (<*páli-ergostásio*> otra vez-sembrar); *σύντροφος- ενεργός* (<*syntrofos- energós*> compañero-activo). Acompañado de cada categoría intermedia se encuentran sus atributos; el origen de estos proviene de la argumentación teórica de los casos analizados y responde a la perspectiva/función en la interpretación de los relatos (cultivo de colectividades).

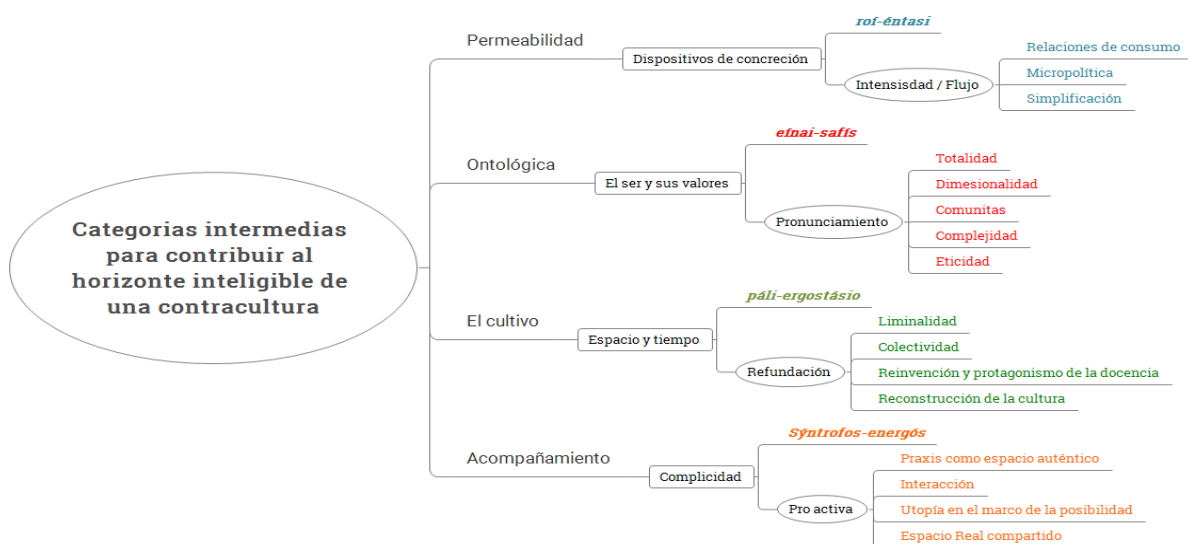


Figura 4. Dimensiones de una colectividad agónica

Horizonte de intelegibilidad de una colectividad agónica intersticial

Conclusiones

En la consideración a este procesamiento de los datos y su análisis se derivaron las siguientes conclusiones:

1. Lo político frente a la política educativa es una vía contestataria marginal sustentada en la capacidad dialógica y narrativa de una colectividad; hace posible establecer un equilibrio entre el sentido original de la política educativa y el nivel de concreción de las prácticas docentes. Las prácticas de acompañamiento en las colectividades docentes permiten la recuperación de los artefactos cotidianos que encierran desde la semántica los mecanismos que reducen la academia a una condición de consumo y legitimación de una reforma educativa, esta sufre graves distorsiones que hacen emerger su naturaleza violenta y se diluye en un líquido turbio, irreconocible y corrosivo percibido por los docentes como una amenaza y un campo de oportunidades para constituir nuevos valores culturales en el intersticio de la omisión producida por sus mecanismos burocráticos.

2. Las dimensiones del espacio intersticial -permeabilidad, ontológica, cultivo, acompañamiento- permiten alternativas viables de democracia radical, pues constituyen medios de reconstrucción cultural que desafían a la racionalidad técnica, alteridad que abre 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 colectivo operan como un capital cultural con énfasis colonialista, el discurso del relato testimonial en las prácticas de acompañamiento tiende a cuestionar lo impuesto, sus posibilidades de dignificación y hasta una subcultura alternativa para afrontar lo real.
3. El espacio y el tiempo intersticiales devienen del aprovechamiento del vacío institucional, una colectividad que se piensa a sí misma, es marginal y extremófila. El acompañamiento en la postura de un catalizador tiene el potencial de refundar (cultivar) los espacios para constituirlos en prácticas agonistas, acciones contestatarias que dan respuesta a la violencia, simulación, impostura y su artificialidad. La perspectiva política del agonismo³ se sustenta en un sistema hegemónico adversarial que compensa y prevé condiciones de conquista institucional bajo el argumento de que los mecanismos de concreción y permeabilidad de una política educativa, se justifican por ser democráticos.
4. 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 “otros valores culturales”; evidenciados en la frustración, la resistencia y el *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 democratizador. El desarrollo profesional implica, en su dimensión democrática, el cultivo (en el sentido de refundación del espacio) de *comunidades intersticiales de hegemonía amplia* que abonen a un *habitus* cultural más adecuado para la conformación de un sistema de comprensión de lo educativo. Este punto en la idea de Ezpeleta (1990) prevé a la investigación con una deuda histórica de concretar el avance que hay sobre lo educativo con mecanismos que faciliten el consumo de la propia investigación social.
5. Si bien la profesionalización es el tema central de las políticas educativas en América latina (Torres y Serrano, 2007), y está vigente, urge una discusión para afrontar los problemas educativos de Latinoamérica y comprender los procesos y fenómenos en que estas políticas son consumidas y concretadas en los centros

³Las reflexiones propuestas por la filósofa belga, Chantal Mouffe, se basan en una crítica al racionalismo y al universalismo, desarrolladas previamente en *El retorno de lo político* (Paidós, 1999), donde ya comienza a delinearse el modelo del “pluralismo agonista” (una radicalización de la democracia moderna), tesis elaborada en *La paradoja democrática* (FCE, 2003). Concebir lo político al modo del agonismo implica que los conflictos adopten una forma donde los oponentes no sean enemigos sino adversarios entre los cuales existe un consenso conflictual, lo cual no imposibilita de ningún modo la concepción de un orden democrático, sino que por contrario, el agonismo aparece como condición de este orden.

escolares para adquirir nuevas perspectivas sobre el tema pendiente de las reformas fallidas (Fullan y Hargreaves, 2000).

Para finalizar

Es necesario considerar que los colectivos docentes tienen mucho que revelar y dejan pendiente 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 antidualogicidad? 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 (Giroux, 2007) en las prácticas, pues ocultan un potencial crítico y liberador para empoderar a los docentes frente a mecanismos burocráticos que deshumanizan, eje problematizador a considerar para el tema sobre desarrollo profesional.

Los espacios se debaten entre la gobernabilidad (el estado) y la gobernanza (posibilidad) 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, Ezpeleta (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 empodere al colectivo, resistir a la tentación de control y disciplina, para evitar la dicotomía que genera una sola lógica sobre la calidad educativa. Ezpeleta (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.

Referencias

- Álvarez, L. y Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anzaldúa Arce, R.E. (2004). La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica. En R. Anzaldúa Arce (Edit.), *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X, CSH.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. [*Forum: Qualitative Social Research*, Revista en línea], 10(1). Disponible: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666 [Consulta: 2013, Junio 16]
- Cabruja, T; Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi*, [Revista en línea], 25, 61-94. Disponible: <http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Cabruja.pdf> [Consulta: 2014, Agosto 20]
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XX* (175-186). Avellaneda: Siglo XXI.
- Carr, D. (1986). *Tiempo, narrativa e historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carrol, L. (2010). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Siglo XIX Editores.
- Castillo Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
- Colmenares Escalona, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Culebro Tello, R.B. (2015). *Conquista y contracultura. Horizontes de colectividad para el desarrollo social de los docentes* [Documento en línea]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria-electronica/v13/doc/0482.pdf> [Consulta: 2016, Junio 10]
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación. (11 de Septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación* [Documento en línea]. Disponible: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013[Consulta: 2016, Junio 10]
- 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*, 20(4), 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 (Edits.), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- 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*. México: SEP.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: 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.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México, DF: Distribuciones Fontamara.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del Profesionalismo y el aprendizaje Profesional*. Santiago de Chile.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- 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.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.
- Navia Atezana, C. (2006). Referentes metodológicos para investigar la autoformación. En C. Navia Atezana [Edit.], *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- Nistal, T.A. (2007). *IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social*. Disponible: revista-redes.rediris.es/webredes/portularia/08.Tomas_Alberich_Nistal.pdf [Consulta: 2016, Mayo 25]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago, Chile: Andros.
- Pérez Gómez, Á. (1998). La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, [Revista en línea], 266(79). Disponible: http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_cultura_institucional.pdf [Consulta: 2016, Mayo 25]
- Portal, M.A. y Aguado, J.C. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 31-41.
- Roszak, T. (1981). *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnócrata y su oposición juvenil*. Barcelona, España: kaíros.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En L.J. Galindo Cáceres (Edit.), *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Pearson.

- Schutter, A. (1986). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación para adultos*. Michoacán: CREFAL.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/2/7/2.7.4%20MARCO%20DE%20REFERENCIA%20SOBRE%20LA%20GESTION%20DE%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR.pdf> [Consulta: 2015, Noviembre 25]
- Segovia, J.D. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Octaedro.
- Sinyolo, D. (25 de noviembre de 2013). La buena gestión de la formación de docentes contribuye a retener a los niños en la escuela. *Unesco. Servicio de Prensa*. Disponible: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/good_management_of_teacher_education_keeps_children_in_school/ [Consulta: 2014, Agosto 17]
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME). (2013). *Sistema Básico de Mejora Educativa prioridades, condiciones, componentes y apoyos que conforman el sistema* [Documento en línea]. Disponible: <http://basica.sep.gob.mx/publications/pub/243/Sistema%20B%20B%20de%20Mejora%20Educativa#> [Consulta: 2014, Agosto 17]
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones Sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educ. Soc; Campinas* [Revista en línea], 335-353.
- Torres, R.M. y Serrano, J.A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(033), 513-537.
- UNESCO. (2013). *Docentes para la ciudadanía mundial del siglo XXI* [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/new/es/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/single-view/news/teachers_for_21st_century_global_citizenship/ [Consulta: 2014, Abril 11]
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.