



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Facultad de Medicina y Psicología

Departamento de Psicología de Procesos de Desarrollo y Socialización

Doctorado de Investigación en Psicología de la Interacción, Comunicación y Socialización

XXVI ciclo

Tesis de Doctorado

“Aprendiendo a trabajar en conjunto”

El laboratorio de mejora de prácticas escolares y colaboración entre enseñantes:
una experiencia de investigación, formación y acción reflexiva
en una escuela del nivel medio superior en México

Doctorante

Hugo Armando Brito Rivera

Directora de tesis

Dra. Annamaria Ajello

Asesora

Dra. Cristina Zuccheromaglio

Año Académico 2013/2014

Para Ruth Sepp
Minu ainus armastus

Para mis padres, Luis y Herminia

A mis hermanos, Luis y Eva

A toda mi familia

Agradezco a todos los docentes que participaron en el proyecto, en particular a los directivos de la EPO79 y de la Zona Escolar BG038, Profesora Silvia Californias Valencia y Profesor Juan Luis Hernández Méndez, quienes proporcionaron apoyo invaluable para la realización de la investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PARTE I. Presupuestos teóricos	13
CAPÍTULO 1	
Psicología cultural de las organizaciones: el enfoque neo vygotkiano para el estudio de las prácticas laborales	14
1.1 Introducción	14
1.2 Cultura, mediación y artefactos	16
1.2.1 Conocimiento distribuido y <i>recursos</i> compartidos para la acción conjunta	19
1.3 Grupos, trabajo e interacción discursiva	21
1.3.1 Grupos	21
1.3.2 El trabajo como actividad cultural y situada: el análisis de prácticas reales-cotidianas	22
1.3.3 La organización como espacio conversacional-discursivo de interacción	25
1.4 Aprendizaje organizativo, comunidades de práctica y participación	27
1.4.1 Aprendizaje situado y contexto laboral	27
1.4.2 Participación y comunidad	31
CAPÍTULO 2	
La escuela como sistema de actividad: hacia la construcción de contextos de formación y acción reflexiva	37
2.1 Introducción	37
2.2 De lo individual a lo colectivo: la escuela como contexto organizativo y los componentes del <i>sistema de actividad</i>	39
2.2.1 Principios de la teoría de la actividad: del esquema de <i>mediación</i> de Vygotsky al triángulo expandido de Engeström	40
2.3 La evolución escolar, reformas y contradicciones en el sistema de actividad	47
2.3.1 Competencias organizativas y personales; una perspectiva sistémica	51
2.4 Contextos de acción reflexiva, agentividad y participación colaborativa	53
2.4.1 Aprendizaje expansivo, ciclos de desarrollo y cambio organizativo	54
2.4.2 Metodología participativa y crisis de los modelos de formación: la creación de contextos de acción reflexiva	58
2.4.3 Agentividad y gestión del cambio en el contexto laboral: negociación y dialogicidad	61
PARTE II. La investigación	65
CAPÍTULO 3	
Metodología	66
3.1 Introducción	66
3.2 Preámbulo epistemológico: el laboratorio como actividad, el investigador-interventor, los participantes y el escenario	68
3.3 Los objetivos de la investigación-intervención: dos niveles pragmáticos	70
3.4 La elección del escenario y los participantes	75
3.4.1 El escenario	75
3.4.2 Los participantes	79
3.5 El trabajo de campo: la negociación y construcción del espacio protegido	80
3.5.1 Primera etapa: proponer, co-construir y negociar un proyecto participativo a distancia	81
3.5.1.1 El protocolo de autorización para acceder a campo	85
3.5.2 Segunda fase: la negociación <i>in situ</i> y la construcción del espacio protegido	89

3.5.2.1 Dificultades organizativas	91
3.5.2.2 Proyección del laboratorio y el uso del tiempo: dentro o fuera del horario escolar	92
3.5.2.3 Dos momentos clave para la construcción de la participación: la reunión con el supervisor y dirigentes escolares	95
3.5.2.4 Uso de un espacio escolar y distribución del laboratorio	97
3.5.2.5 El espacio protegido como resultado intermedio	98
3.5.3 Aspectos éticos	101
3.6 Características y fases del laboratorio de mejora de prácticas escolares realizado en la EPO 79	103
3.6.1 Dos principios epistemológicos	103
3.6.2 El análisis del contexto y el <i>set</i> de herramientas para las sesiones de discusión colectiva	104
3.6.3 El desarrollo de las tres fases	108
3.6.3.1 Primera fase: apertura-negociación (focalización en el sistema clase)	108
3.6.3.2 Segunda fase: espejo y confrontación	110
3.6.3.3 Tercera fase: organización escolar (circulación-patrimonio, desarrollo de competencias colectivas)	112
3.7 Construcción del <i>corpus</i> de datos empíricos e instrumentos	113
3.7.1 Procedimiento analítico	114
3.7.1.1 Categorías, instrumentos y selección de extractos	114
3.7.1.2 Definición de categorías	116
3.7.1.2.1 Resistencias/dificultades	116
3.7.1.2.2 Dimensión organizativa	117
3.7.1.2.3 Evaluación del laboratorio y desarrollo de agentividad compartida	118
3.7.2 Criterios para la selección de instrumentos y sesiones	119
3.7.2.1 Videograbación de sesiones	119
3.7.2.2 Entrevistas	121
3.7.2.3 Documentos de restitución	121
3.7.3 Validez y coherencia	122

CAPÍTULO 4

Resistencias/dificultades	123
4.1 Introducción	123
4.2 Las resistencias iniciales del espacio de formación	128
4.2.1 Acordar un horario, negociación y co-construcción de la participación: la primera sesión	129
4.2.2 La desprivatización y la descripción del sistema de actividad clase: la tercera sesión	135
4.2.2.1 Asumir una visión colectiva	139
4.2.2.2 La descripción de lo innovador y lo tradicional	141
4.2.3 Conflictos, áreas de mejora y lo externo: resistencias de la cuarta sesión	144
4.3 Confrontación y resistencia al diario docente	152
4.3.1 Observación del espejo, objeto de la actividad y obstáculos externos: la onceava sesión	153
4.3.2 La introducción de un instrumento reflexivo: el diario docente	163
4.3.2.1 Negociación inicial: la doceava sesión	163
4.3.2.2 Extensión de la resistencia al diario: la treceava sesión	169
4.4 El final del proyecto y la persistencia de elementos resistivos	171
4.4.1 Estabilización de la resistencia colectiva a la realización del diario	171
4.4.1.1 Doble vínculo	173
4.4.1.2 La perspectiva positiva del diario como instrumento de observación	179
4.4.2 El espacio de formación <i>como</i> espacio de formación	181

CAPÍTULO 5

Dimensión organizativa/comunidad profesional	185
5.1 Introducción	185
5.2 Desprivatización, circulación y análisis colectivo: la co-construcción de un sistema de actividad interconectado	187
5.2.1 Observación colaborativa y epistemologías en torno a las clases videograbadas: la séptima	

sesión	188
5.2.2 El compromiso mutuo y la co-construcción inicial de repertorio compartido: la onceava sesión	200
5.2.2.1 Perspectivas y significados en la construcción de una comunidad profesional	200
5.2.2.2 El paso inicial en la circulación y distribución de puntos de vista	203
5.3 Co-construcción y circulación del patrimonio/repertorio de prácticas	206
5.3.1 La co-construcción del patrimonio de prácticas existente: la doceava sesión	206
5.3.2 El repertorio como espejo y el desarrollo de competencias organizativas: la treceava sesión	217
5.3.2.1 Confrontación y observación colectiva del repertorio compartido	217
5.3.2.2 Desarrollar la práctica: la dificultad en la concreción	225
5.4 Desarrollo organizativo a través de la identificación y resolución de situaciones problemáticas.	229
5.4.1 La identificación de problemáticas como habilidad colectiva: la dieciseisava sesión	230
5.4.2 La focalización y el <i>problem solving</i> : la diecisieteava sesión	236

CAPÍTULO 6

Evaluación del laboratorio y co-construcción de agentividad colectiva	244
6.1 Introducción	244
6.2 Perspectiva colectiva / comunidad profesional: puntos positivos	248
6.2.1 La utilidad del laboratorio en términos participativos	249
6.2.2 Cuatro sub categorías representativas de un <i>contexto</i> escolar renovado	251
6.2.2.1 Valores compartidos	252
6.2.2.2 Trabajo en equipo	253
6.2.2.3 Competencias docentes en conjunto	254
6.2.2.4 Ambiente escolar	256
6.2.3 Reafirmar las propias capacidades: reflexión y auto observación	257
6.2.3.1 Re orientación de capacidades profesionales y sentido personal	258
6.2.3.2 Reflexividad y auto observación	262
6.2.4 Relación sujeto-objeto y motivación	263
6.2.4.1 Sujeto-objeto	264
6.2.4.2 Motivación y compromiso hacía el proceso de mejora.	267
6.3 Puntos críticos	269
6.3.1 La perspectiva de participación constructiva “desde abajo”	270
6.3.2 Bloqueos	274
6.3.3 Debilidades en la responsabilidad compartida: falta de participación y compromiso	275
6.3.4 Identificación de dificultades (estructura, integración y tiempo)	278
6.3.5 Visualizar resultados y errores-deficiencias-debilidades	280
6.3.5.1 Resultados	281
6.3.5.2 Errores-deficiencias-debilidades	282
6.4 Tres elementos metodológicos clave: espacio de formación, contribución del interventor y apropiación de ejercicios de acción reflexiva	284
6.4.1 Espacio de formación	285
6.4.1.1 Semejanzas y diferencias entre el laboratorio y las experiencias de formación tradicionales	285
6.4.1.2 Inicio y final del laboratorio: implicación agentiva común	290
6.4.2 Contribución del interventor	292
6.4.3 Apropiación de ejercicios de acción reflexiva	295
6.5 Tensiones persistentes en la restitución final: la dieciochoava sesión	298

CAPÍTULO 7

Consideraciones conclusivas: perspectiva de investigación-intervención futura	310
7.1 Introducción	310
7.2 La investigación como práctica social y herramienta científica de mediación para el desarrollo organizativo: una experiencia de transición	311
7.3 Participación progresiva, inclusión y estructura comunicativa en el espacio protegido	314
7.3.1 Investigador	315
7.4 Polifonía, escucha activa: integración comunitaria y desarrollo de competencias colectivas	316

7.5 Perspectiva de acción futura	321
7.5.1 Continuidad y “sostenimiento” estratégico	321
7.5.2 Sujeto colectivo de cambio	323
7.5.3 Redes de mejora	323
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	325
ANEXOS	340
1. Guía de entrevista	341
2. Tablas y figuras descriptivas de la EPO 79	341
3. Tablas, figuras y cuadros de elementos generales	343
4. Cartas y documentos	344
5. Fotografías	348

Desde mi ingreso como docente al nivel medio superior (en el año 2008) observé contrariedades como la siguiente: el maestro a de promover el pensamiento reflexivo, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas en sus estudiantes, pero esto no es claramente distinguible en los contextos de formación profesional. ¿Cómo puede un grupo de profesores-adultos enseñar/desarrollar algo que practica incipientemente en su centro de trabajo?, ¿cómo aprende quien debe enseñar a otros? ¿Es pertinente requerir colaboración entre profesionales sin promoverla en contextos de acción concretos? ¿Cómo aprenden los enseñantes a hacer cosas que, en algunos casos, no han realizado antes?

Al observar –y compartir- la vida docente concluí que trabajar, por ejemplo colaborativamente, es algo a lo que se llega (tal y como deben hacerlo los estudiantes). Lo anterior apunta hacia un núcleo de habilidades que se aprenden y para ello deben practicarse y, en su caso, perfeccionarse. Esto apremia desarrollar competencias profesionales, exteriorizar lo que no se sabe hacer y apuntalar lo que sí, para lo cual se requiere un proceso. No es un misterio ni un fenómeno que pueda ser simplemente transferido a un grupo laboral.

Para esto se necesitan contextos de acción y participación conjunta así como procesos de mediación, soporte y apoyo. En este sentido el aprendizaje profesional alude al logro de algo que hoy no existe (o existe en ciernes), una zona relativamente desconocida que se concreta en la medida en que se práctica. Esta tesis destaca una experiencia de formación no canónica cuyo objetivo ha sido desarrollar competencias organizativas/profesionales a las que, precisamente, suele darse la máxima importancia pero de cuyos procesos se conoce relativamente poco.

En el trabajo se exponen los resultados obtenidos del *Laboratorio de mejora de prácticas escolares* realizado entre agosto 2011 y junio 2012 con docentes de una escuela preparatoria en el Estado de México¹. El estudio, posicionado desde la psicología cultural de las organizaciones (Zucchermaglio & Alby, 2006) y la teoría de la actividad (Engeström, 1987, Engeström & Sannino, 2013), tiene como finalidad describir y analizar cómo una experiencia divergente de formación provee una herramienta y soporte para el aprendizaje en el

¹ La Escuela Preparatoria Oficial 79 (EPO 79), ubicada en San Jerónimo Amanalco (anexo 3, figura 3.1)

propio contexto laboral (Alby & Zucchermaglio, 2005)

El proyecto, concebido como *actividad de mediación* (Vygotsky, 1988), se realizó a través de 19 sesiones participativas y un trabajo de campo que abarcó un año. Durante las sesiones los docentes, considerados agentes de cambio, fueron *apoyados* por un investigador para re-orientar marcos epistemológicos de la realidad escolar en concordancia con el modelo del *laboratorio de cambio* (*change laboratory*) propuesto por la teoría de la actividad (Engeström, *et al*, 1996, Virkkunen & Newnham, 2013). Ésta ha sido utilizada como núcleo de conceptos sensibilizantes (Blumer, 1969) en la planificación del proyecto, circunscribiéndolo a los principios epistemológicos de la investigación-intervención de acuerdo con la psicología sociocultural (Cole & Engeström, 2007). La relevancia de la teoría de la actividad subyace en las posibilidades que ofrece respecto al desarrollo organizativo por medio de experiencias de aprendizaje situadas y *colectivas* que conllevan en sí mismas un nuevo modo de hacer escuela.

El laboratorio² proveyó un contexto común (Horn & Little, 2010) para practicar la colaboración y la acción reflexiva. Conformó un tiempo/espacio protegido para la interacción, intercambio y producción cultural-simbólica. Representa un contexto dialógico para el análisis de prácticas locales insertas en un proceso de mejora construido “desde abajo” (Sannino, 2010, 2011b)

Las sesiones incluyeron ejercicios de discusión y confrontación basados en situaciones significativas de la actividad escolar con el propósito de desprivatizar prácticas didácticas (Kruse & Louis, 1993), fortalecer el sentido de comunidad profesional, circular el repertorio de prácticas (Wenger, 1998/2001) y desarrollar agencia de transformación compartida (Virkkunen, 2007)

El objetivo general es explorar, por medio de una óptica etnográfica y *emica* (Zucchermaglio, 2002), las estructuras emergentes de significados de un *proceso* de formación en la práctica (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Éste expandió competencias profesionales de una institución escolar. Así, la presente contribución observa/describe una experiencia participativa en la que destacan prácticas sociales/discursivas con que los actores construyen el ambiente laboral de frente a un modelo de acción divergente (Zucchermaglio,

² A lo largo del trabajo, al hacer referencia al “laboratorio”, se entiende por éste el proyecto realizado. En cambio, al hacer referencia al “laboratorio de cambio” se alude al modelo propuesto por la teoría de la actividad (*change laboratory*)

2011)

El trabajo se compone de siete capítulos. En el primero se exponen conceptos de la psicología cultural de las organizaciones (Zuccheromaglio & Alby, 2006). Partiendo de una matriz vigotskiana (Vygotsky, 1988, 1995, Cole, 1996/1999, Mantovani, 2007) se destacan nociones como mediación, artefacto y cultura en vínculo con el aprendizaje organizativo (Gherardi & Nicolini, 2004, Zuccheromaglio, 2002). Para ésta postura los *lugares de trabajo* representan contextos de aprendizaje participativo (Lave & Wenger, 1991) y el *trabajo* es una actividad mediada por prácticas discursivas de interacción. Así, se expone al aprendizaje como fenómeno social en concordancia con un enfoque social de la mente (Engeström, 1999). Tales aspectos hacen de la psicología cultural de las organizaciones un enfoque/recurso epistemológico para el estudio de contextos laborales.

En el segundo se enfoca a la escuela como sistema de actividad (Ligorio & Pontecorvo, 2010). Desde éste constructo el contexto escolar es visto desde una óptica *colectiva* contrapuesta a la perspectiva individualizada del quehacer docente en el aula (Zuccheromaglio, 1997, 1999, Ajello & Ghione, 2010). Se caracterizan los principios de la teoría de la actividad (Ligorio, 2010, Leontiev, 1983, 1984, Engeström & Sannino, 2010) para derivar en la discusión del *aprendizaje expansivo* (Engeström, 1987). Se enfatiza la crisis de los modelos predominantes de actualización docente para proponer experiencias de formación participativa cuya dimensión operativa y unidad de análisis sea la escuela como sistema de actividad. Se argumenta por una metodología que considere en primer plano desarrollar el sistema de actividad por medio de un modelo de investigación-intervención vinculante (Engeström, 1999). En éste destaca la movilización de competencias organizativas como rasgo congénito del ciclo expansivo. Tal conlleva proyectar contextos de acción reflexiva para desarrollar agentividad compartida (Virkkunen, 2006, Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio, 2009)

En el tercer capítulo se expone, desde una perspectiva de investigación *situada* (Zuccheromaglio, *et al*, 2013), el planteamiento metodológico/etnográfico. Se discuten los objetivos de la investigación y los criterios de elección del escenario y participantes. Se diferencian dos niveles operativos: la intervención y la investigación. Se distinguen dificultades para definir el tiempo y espacio en el que se llevó a cabo el proyecto

así como los resultados derivados de la negociación entre actores. Se puntualizan las fases y los ejercicios realizados, los instrumentos elegidos para el análisis y la construcción del *corpus* de datos, basado en extractos de la interacción discursiva en el laboratorio. Éste representa un contexto dialógico localmente construido, culturalmente caracterizado y una actividad social/distribuida, Zucchermaglio, 2002). Asimismo se da cuenta de las categorías de análisis: a) resistencias/dificultades, b) dimensión organizativa/comunidad profesional, y; c) evaluación del laboratorio y co-construcción de agentividad colectiva.

El capítulo cuarto se aboca al análisis de las *resistencias/dificultades* expresadas en el espacio de formación. La descripción se realiza de acuerdo a la evolución de las sesiones y en base a un encuadre donde la resistencia es una forma de participación vinculada con la agencia (Sannino, 2010). Las resistencias/dificultades son identificadas desde una perspectiva temporal, donde nociones como conflicto, confrontación y normalización tienen un papel relevante al interior de una experiencia divergente.

En la quinta sección se describen aquellos puntos en que se observa el funcionamiento de la circulación del patrimonio de prácticas y el apuntalamiento progresivo del sentido de comunidad profesional (Kruse & Louis, 1993). Aspectos como *desprivatización*, observación y análisis colaborativo, subyacen como parte de la co-construcción y expansión del repertorio de competencias colectivas (Wenger, 1998/2001). Se destacan ejercicios relacionados con la metodología del *espejo* (Sannino, 2010) en vínculo con la elaboración conjunta de soluciones a problemáticas significativas del centro escolar.

En el sexto apartado se identifican formas primarias de agentividad o habla agentiva. A partir del concepto de agencia de transformación compartida (Virkkunen, 2006) se evalúa el laboratorio desde la perspectiva de los participantes. Se describen aspectos positivos y críticos desde un ángulo *reflexivo* para dar cuenta de los significados atribuidos a la experiencia. Lo anterior desentraña el sentido que los participantes manifestaron respecto al proyecto, acentuando diferencias entre el inicio y el final. En modo transversal se observan giros epistemológicos relevantes en la relación objeto-sujeto (docente-estudiantes) que tienen efectos en el incremento de motivación, responsabilidad y compromiso compartido. Los datos señalan fortalecimiento de la identidad docente (Ligorio & Tateo, 2007) y por ende, de la comunidad profesional.

El trabajo finaliza, en el capítulo siete, con una reflexión acerca de la investigación como buena *praxis* en la mediación de un proceso de mejora institucional. Se señalan atributos de una participación progresiva/inclusiva que obtuvo legitimidad. La experiencia se evalúa con el concepto *escucha activa* propuesto por Sclavi (2004), desde el cual se pondera el desarrollo de las competencias profesionales del contexto estudiado. La escucha activa alude a los requerimientos, competencias y habilidades de las que precisa el *laboratorio de cambio* (y que éste a su vez impulsa) en cuanto modelo de investigación *polifónico*. Se propone una prospectiva de trabajo a mediano plazo a través de tres elementos; continuidad/apoyo estratégico, conformación de un sujeto colectivo de cambio y redes de mejora inter escolares.

Los datos son presentados por medio de una descripción etnográfica que sostiene en primer plano que “la interacción simbólica ha de ser considerada y estudiada en su propio contexto” (Blumer, 1969, p. 49). El objetivo es explicitar fortalezas y debilidades por medio de un posicionamiento reflexivo y situado (Mantovani, 2000, 2003) estructurado a partir de la experiencia concreta. La descripción no trata acerca de un proceso homogéneo, armonioso o sin conflictos sino de la complejidad, heterogeneidad y *polifonía* entre puntos de vista al interior de una comunidad profesional. La multiplicidad de voces docentes, considerada en primer plano, da cuenta de un proceso arduo y gradual, de fases imbricadas y no lineales.

Para el presente análisis el *cambio* no es algo que “está por suceder” sino que “está sucediendo”. Éste es parte de un proceso *polifónico*, de prácticas de negociación e interacción entre profesionales. Refiere a una serie de micro ciclos caracterizados por avances/retrocesos y en correspondencia con reajustes epistemológicos (personales y colectivos). Sus particularidades son observables (aunque complejas) y remiten a un problema epistemológico; ver o no ver el cambio. En este sentido el estudio es un punto de observación de tal movilidad profesional. La transformación profesional se entiende como una concatenación de avances intermedios, áreas de transición, desplazamiento y movilización de competencias colectivas. Se visibiliza *no* una historia de obstáculos e impedimentos sino una serie de resultados progresivos (no inmediatistas) acordes a la dinámica sociocultural del contexto escolar elegido. Se trata por consiguiente de una serie de saltos cualitativos supeditados a la reflexividad como acción.

En términos generales se identifican áreas significativas en el desplazamiento de competencias colectivas/individuales. El estudio tiene implicaciones para fomentar y operativizar con más rigurosidad procesos de aprendizaje en el lugar de trabajo a través de un soporte más sistemático de la comunidad profesional. Los datos son útiles para proyectar experiencias de formación en apego a la metodología de la investigación-intervención propuesta por la teoría de la actividad.

Para finalizar, cabe señalar que el presente estudio hace referencia a una comunidad escolar a la que he pertenecido como docente, apoyado como investigador y con la cual me siento identificado hasta el día de hoy. Pero, sobre todo, desentraña factores contextuales en función de una organización escolar poco explorada (una escuela del *nivel medio superior*). La estructura contemporánea de las escuelas preparatorias en el Estado de México, los cambios organizativos y de gestión que implica la *reforma escolar* en curso, así como la prevalencia de un modelo de formación docente tradicional, enfatizan conceptualizar a la escuela como sistema de actividad, reconociendo el aprendizaje de los actores sociales en el contexto.

Aprender a trabajar en conjunto significa poner en acto la inteligencia distribuida en el contexto para desarrollar capacidades que van más allá del individuo o de la simple conjunción de personas. El sentido de lo colectivo tiene una connotación positiva, relacionada con el potencial de creación, productividad y agentividad de un grupo profesional. Involucra expansión personal/colectiva y refiere al logro de una visión compartida y orientada al bien común. La experiencia representa una buena *praxis* del hacer escuela -y del hacer investigación *en la escuela*- pues se impulsó y sustentó *en la práctica* un conjunto de ideas por sí mismas innovadoras.

PARTE I

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

PSICOLOGÍA CULTURAL DE LAS ORGANIZACIONES: EL ENFOQUE NEO VYGOTSKIANO PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS LABORALES

[...] un approccio che ponga al centro del processo di istruzione le pratiche sociali e costruttive dell'individuo, di un individuo che per imparare deve poter essere legittimato –e non escluso- a partecipare al mondo sociale e culturale che lo circonda.

Zucchermaglio (1996, p. 57)

1.1 Introducción

Teniendo en cuenta que elegir una perspectiva epistemológica implica adoptar una posición teórica útil para *construir* analizar y reflexionar acerca de la realidad social (Mantovani, 2007), en el presente capítulo se exponen los principios generales respecto a la *psicología cultural del trabajo y de las organizaciones* (Zucchermaglio, 1995, Zucchermaglio & Alby, 2006), en tanto universo teórico sobre el que se apoya la presente investigación. En tanto perspectiva post-moderna (Mecacci, 1999), trata de un cambio paradigmático respecto al análisis de diversos contextos de trabajo que, desarrollada a partir del marco propuesto por la psicología sociocultural, trasciende críticamente la perspectiva racional y estandarizada de la psicología de grupos tradicional (Zucchermaglio, 2002)

Se asume un nuevo modo de estudiar el trabajo y las organizaciones, se describen los elementos centrales de tal modelo de investigación empírica con el propósito de situar *reflexivamente* (cfr. Cardano, 2002, Zucchermaglio, 2003) la orientación del presente estudio³. Tal esquema, pertinente para la proyección de experiencias innovadoras de investigación-intervención participativa dirigidas al mejoramiento de las prácticas docentes (profundizado en el siguiente capítulo), se discute con el objetivo particular de proveer la dimensión analítica en torno a las prácticas sociales en vínculo con el sistema escolar estudiado en cuanto contexto organizativo.

³ Es pertinente, de acuerdo con Mantovani (2007), poner en acto la *reflexividad* explicitando la “consciencia” del investigador respecto a la lente epistemológica a través de la cual se ha definido el enfoque teórico, en tanto recurso de mediación en la construcción de la investigación en su conjunto, no únicamente como criterio señalado parcialmente en determinada sección del trabajo. Así, la presente contribución es resultado de una construcción cultural mediada por tal posicionamiento teórico-epistemológico, lo cual reconoce la centralidad del lenguaje en el planteamiento del objeto de estudio.

El capítulo se compone de tres secciones que, en conjunto, explican la posición teórica y construcción del eje teórico en torno a la psicología cultural de las organizaciones. En la primera parte se describe la perspectiva *neo vygotskiana* para estudiar los contextos organizativos-laborales (Zucchermaglio & Alby, 2006b) y los sistemas de actividad distribuidos, de acuerdo a la relevancia de la *cultura*, la *mediación* y los *artefactos* en la estructuración de una teoría social de la mente. En la segunda parte se discute la idea de contexto organizativo que relaciona las nociones de grupo, trabajo y prácticas sociales desde una visión *interactiva* como rasgo característico de la psicología cultural. En la tercera parte se expone un planteamiento mínimo acerca de la relación entre aprendizaje, comunidades de práctica y participación.

A través de un potente aparato teórico y argumentativo que deriva principalmente de tres áreas, el interaccionismo simbólico (Mead, 1925/1991, 1934/1973, Blumer, 1969), la psicología sociocultural (*cfr.* Wertsch, 1988) y la etnometodología (Garfinkel, 1968/2006, Heritage, 1987/2009, Coulon, 1987/1988, 1993/1995), la perspectiva emergente de la psicología del trabajo y de las organizaciones aporta al análisis de los fenómenos sociales desde un enfoque de investigación cuyo eje es la integración teórica entre individuo y grupo.

De acuerdo a esta orientación, las prácticas socio-laborales se conciben al interior de un contexto progresivamente compartido alejado notablemente de la oposición dualística dominante en la psicología tradicional en la que predomina la separación entre persona-grupo-mundo (*cfr.* Lave, 1988/1991). Así, el *contexto* emerge como parte de la interacción, siendo producido por los actores y a la vez constituyente de las prácticas que en éste tienen lugar. En modo paralelo, la noción de *comunidad* (que implica ir más allá de una representación simplificadora del concepto tradicional de grupo) involucra una peculiar representación en torno a la relación entre actores, entendida en términos de actividades conjuntas y realización de eventos comunes y compartidos, de acuerdo a los cuales, precisamente, pueden los actores considerarse parte de un sistema social de actividad (Wenger, 1998/2001, Zucchermaglio & Alby, 2005)

Así, el objetivo del presente capítulo es sostener que el contexto escolar-laboral es un escenario privilegiado para estudiar y comprender las prácticas laborales-escolares desde una perspectiva *situada* y de acuerdo al enfoque psico cultural-organizativo.

1.2 Cultura, mediación y artefactos

Especialmente a una distancia de la psicología social hegemónica en la que raramente es utilizado el concepto de *cultura* para erigir marcos explicativos (y en los que es sustituido por conceptos como *normas* o *valores*, *vid.* Cole & Engeström, 2007), la perspectiva de la psicología del trabajo y de las organizaciones pone al centro del enfoque el fenómeno de *mediación*⁴ (Cole, 1996/1999, Mantovani, 2007), cuyo carácter y dinamismo corresponde tanto al aspecto fundacional intrínseco a la vida psicológica (en tanto unidad mínima de la *interacción* como respecto a la noción de *artefacto*⁵, Zucchermaglio & Alby, 2005) como a los elementos fundamentales que estructuran la teoría socio-cultural de la mente (Engeström, 1987)

Con esta premisa, cuyo origen se remite a los estudios de Vygotsky⁶ (1988, 1995, *vid.* Zucchermaglio & Alby, 2006), la psicología cultural de las organizaciones encuentra punto de apoyo estratégico desde el cual superar las explicaciones de la actividad humana centradas en la separación individuo-sociedad, en pro de un posicionamiento en el que son reivindicados los sistemas compartidos de significados y de los cuales es parte la actividad laboral cotidiana (Scribner, 2002)

Desde tal posición destacan estudios en torno a diferentes aspectos de la interacción en contextos laborales (Alby & Zucchermaglio, 2005, Zucchermaglio & Musso, 1997, Bedny, & Karwowski, 2004), entre ellos -en buena medida - aquellos realizados en *contextos escolares* (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991, Pontecorvo, 1999/2003, Barowy & Jouper, 2004) cuyo aspecto de mayor

⁴ Para Zucchermaglio & Alby (2005) son cinco los aspectos centrales de la perspectiva psico-cultural; 1) la mediación cultural, 2) la vinculación histórica, 3) la interacción social, 4) la acción y la práctica como actividades psicológicas, 5) la importancia del significado.

⁵ La noción de *herramienta* y *artefacto* ha sido ampliamente discutida por los teóricos de la psicología cultural (Cole, 1996/1999). En la presente investigación, como se discutirá en el capítulo 3, el “Laboratorio de mejoramiento de prácticas” realizado es conceptualizado como un artefacto-experiencia de mediación en sí mismo.

⁶ La tradición sociocultural cuenta con más de 80 años de desarrollo y su raíz se ubica en los estudios desarrollados por Vygotsky (*vid.* Zinchenco, 1997). Al respecto Cole & Griffin (1989) sintetizan; “Vygotsky es, en rigor, el fundador de la escuela histórico-cultural de psicología” (p.89)

relevancia es el hecho de que los fenómenos organizativos, prácticas de trabajo y acciones no son reducibles a un análisis individual, sino más bien, atañen a dinámicas colectivas, comunitarias, cuya base constitutiva es, precisamente, de naturaleza socio-cultural. En esta línea la producción-compartición colectiva de *artefactos de mediación* (como elementos integrantes de la *cultura*, Cole, 1984) contribuye, en modo esencial, a posibilitar vínculos estructurales de la realidad compartida, constituyendo el origen social de las relaciones humanas y con el mundo. El proceso de mediación (Mantovani, 2007), cuyo artefacto más potente es el *lenguaje* (Vygotsky, 1995), conforma el mecanismo a través del cual es posible definir la realidad social como realidad conjunta, gracias a una relación estructural que se encuentra a la base de las cualidades del pensamiento humano (Vygotsky, 1988). El lenguaje, en tanto medio social del pensamiento, conlleva una doble dimensión; como resultado/producto de la evolución histórico cultural y como vehículo articulador de las dinámicas de interacción entre individuos (Zucchermaglio & Alby, 2005)

De este modo, aunado al lenguaje, los artefactos, y la acción humana *mediada* por éstos, forman parte de la premisa de base, concretamente en relación a la tradición socio cultural (CH/AT), en que la psicología organizacional concibe la dinámica de los contextos de trabajo y las prácticas culturales al interior de estos (Zucchermaglio, 1995, Zucchermaglio & Alby, 2006a). Los artefactos son comprendidos asimismo de acuerdo a una doble dimensión *ideal-material* que posibilita una perspectiva cultural respecto a la constitución epistemológica de la actividad social. Se trata de un enfoque que encuentra en la *interacción social* (Blumer, 1969/1982, Goffman, 1959/1981, 1961/2001) el vínculo descriptivo-explicativo de las relaciones entre actores sociales, elemento que constituye el nodo de una psicología de los grupos (Zucchermaglio, 2002) cuya intención es, precisamente, visualizar las manifestaciones interactivas (procesos compartidos de construcción de lo real, Berger & Luckmann, 1967/2008) inmersas en los contextos culturales de todos los días. La noción de artefacto constituye el punto de partida respecto a la realidad como construcción social o realismo mediado (Mantovani, 2007), a través del cual los diversos instrumentos (materiales o inmateriales) concretan la realización de la *acción social*. En esta

óptica la *esperienza* se encuentra culturalmente construida y con ello la realidad, social y culturalmente situada, constituye un conjunto de sistemas dinámicos.

Siguiendo este enfoque, las organizaciones escolares construyen y son parte de una cultura⁷ (Rockwell, 1997, 2000, Candela, 1999, 2006) que implica, para efectos de estudio y análisis, considerar el nexo sujeto-*medium*-objeto (Cole, 1996/1999) al interior de un *proceso* (Hutchins, 1993/2001) en el que se manifiestan y producen las prácticas culturales cotidianas. La cultura es una característica que no es posible eliminar de los procesos psicológicos humanos (Zuccheromaglio, & Alby, 2005) por lo que es precisamente a través de ésta como *proceso* que el análisis propuesto por la psicología organizativa encuentra punto de conexión con el enfoque antropológico-cognitivo (Lave, 2002, Hutchins & Klausen, 2006, Geertz, 1973/1992) y el paradigma socio cultural (Cole, 1984). En esta relación *inter* disciplinaria (más que *multi* disciplinaria), la cultura constituye el *medium* en el que es posible el conocimiento, la comunicación y la coordinación organizativa, puntos clave de la *cohesión social*, gracias a la articulación entre interior y exterior, entre lo subjetivo y las redes de significado compartidas. Ante la imposibilidad de la existencia de una actividad humana aislada, la perspectiva psico-organizativa considera en primer orden de relevancia la implicación y desarrollo de la experiencia cultural compartida (Cole & Scribner, 1977), misma que permite dar sentido-significado a la cotidianidad en función de diversos marcos de acción social.

Como ha sido señalado en el debate teórico (Cole, 1996/1999), existe una estrecha concordancia entre la noción de cultura (redes de significados) como mecanismo de control y la mediación de la acción a través de artefactos donde el pensamiento humano encuentra una base exquisitamente social y pública (Zuccheromaglio, 1996). Tal característica, realizada y verificada en los contextos organizativos y laborales, enfatiza que el pensamiento va más allá de una elaboración cognitiva intra mentalista para dar importancia central al campo de la *actividad* co-constructiva de significados y símbolos culturalmente situados (Cole, Engeström & Vásquez, 2002)

⁷ En ese sentido “la cultura é concepita come il médium in cui l’esistenza umana é inserita, un medium che agisce sia come vincolo sia come strumento della condotta umana” (Zuccheromaglio, 1995, p.238). La cultura se constituye de artefactos, redes de significación (Geertz, 1973/1992) que al igual que los contextos organizativos son co-construidos y distribuidos.

A través de las nociones de *mediación* y *artefacto* los actores coordinan acciones entre sí y con el mundo social, cuya existencia se supedita a la compleja relación con elementos tales como *contexto*, *situación* o *actividad*. Así, el contexto organizativo adquiere profundidad temporal al interior de una lógica de continuación y proyección de prácticas co-construidas y compartidas que dan cabida al *desarrollo cultural* en cuanto tal. Es menester del enfoque de la psicología organizativa estudiar la conducta mediada, precisamente, en función de la relación cultura-mente, núcleo que contiene y revela interacciones dinámicas propias a los escenarios de trabajo, situaciones grupales y organizativas como fenómenos empíricos de notable interés. De acuerdo a la tríada cultura, mediación y artefacto, ha sido posible la *emergencia* y consolidación del *paradigma sociocultural* (*cfr.* Kuhn, 1985) sobre el que se sustenta una *psicología* sobre y en torno al estudio de la actividad cotidiana *en* el contexto (*vid.* Chaiklin & Lave, 1993/2001, Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999)

1.2.1 Conocimiento distribuido y recursos compartidos para la acción conjunta

Punto prominente de la perspectiva cultural de las organizaciones es, como se ha destacado, el vínculo entre acciones y contexto, cuyo eje posibilitador es la distribución del conocimiento en el sistema social de actividad y la imposibilidad de individualizarlo en la cabeza de las personas (Lave, 1993/2001). Tal perspectiva, denominada en términos de *cognición distribuida* (Salomon, 2001a) es particularmente útil para analizar la evolución y complejización del trabajo humano, promoviendo en ello la superación de los modelos psicológicos centrados en la separación mente–contexto, perspectivas en torno al *aprendizaje* que rechazan lo colectivo, separan la cognición de la práctica y/o no consideran la naturaleza sociocultural de la *psique*. Las teorías de la práctica cotidiana situada, que son parte la perspectiva organizacional aquí expuesta, afirman que las personas y el mundo social de la actividad no pueden ser separados (Lave, 1988/1991, Zuccheromaglio, 1996, Packer, 2007), y conjuntamente al enfoque socio cultural, sostienen que el mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan a

espacios problemáticos deshabitados, por lo que los contextos culturales de la vida cotidiana constituyen a los actores sociales y a la vez son constituidos por éstos (*cfr.* Geertz, 1973/1992)

Alejada de la perspectiva tradicional que plantea que los procesos cognitivos tienen lugar exclusivamente dentro de la cabeza de las personas (visión individualista), para el enfoque cultural de las organizaciones el estudio de los contextos de vida cotidiana⁸ (Pontecorvo, 1995, Ajello, 2011b), en base a las funciones cognitivas específicas y mediadas, parte de la naturaleza distribuida de actividades y recursos al interior de sistemas de acción situada (Zucchermaglio, 2003). En este sentido, los contextos organizativos (del cual el *escolar* constituye uno) se conforman en base a la *distribución* de competencias y conocimiento en el sistema social, manifestados cotidianamente en la estructura y dinámica laboral (Cole & Engeström, 2001, Salomon, 2001b, 2001c, Nickerson, 2001). El conocimiento distribuido asegura el funcionamiento y puesta en práctica respecto a tareas que van más allá del individuo, su resolución comprende tanto la contribución y coordinación entre actores como el uso de instrumentos, superando con ello el posicionamiento tradicional circunscrito a la mente individual, efectuando un desplazamiento teórico y metodológico relevante respecto al estudio y observación de la relación entre las mentes de las personas y respecto a los procesos de cognición distribuida al interior de *contextos reales de actividad* (Zucchermaglio & Alby, 2005)

El planteamiento en torno a la cognición distribuida (Hutchins, 1993/2001) implica considerar a la cultura como un conjunto de recursos disponibles para los actores sociales, un *set* socialmente construido y compuesto por artefactos (Mantovani, 2007) que implican producción conjunta y construcción dinámica del conocimiento y por ello son derivadas *de* y constituyen *el* repertorio de prácticas existentes en las organizaciones laborales (Wenger, 1998/2001). Asimismo, la distribución del conocimiento considera la noción de *contexto* como el lugar-dimensión donde la mente sociocultural, más allá de encontrarse limitada en la cabeza o cuerpo de las personas, se articula por medio de artefactos entrelazados y que entretejen acciones humanas individuales como parte de acontecimientos sociales

⁸ “Per capire il ruolo della cultura nella costruzione della mente é necessario studiare l’attività delle persone nei constesti di vita reali, piuttosto che pretendere di analizzarne i processi psicologici con istrumenti e procedure sperimentali che si ritiene che siano libere dal contesto ma che sono di fatto dipendenti dal contesto del laboratorio di ricerca psicologica” (Pontecorvo, 1995, p. 17)

dinámicos (Cole, 1996/1999). De acuerdo a Ajello (2011) el contexto puede ser considerado en términos de cognición compartida (*shared cognition*), en tanto elemento vinculante entre el *continuum* de acciones sociales (personales o colectivas) como de la construcción conjunta de sentidos y significados *de y para* la realidad cotidiana (Geertz, 1973/1992)

1.3 Grupos, trabajo e interacción discursiva

1.3.1 Grupos

De acuerdo a la argumentación expuesta, las organizaciones, lejos de constituirse meramente por la conjunción de *individuos*, refieren a grupos-comunidades-sistemas de prácticas sociales que conforman la unidad de análisis en términos de investigación (Engeström, 1987, 1999b, 1999c, 1993/2001) y que de acuerdo con Zucchermaglio (2002) estructuran una *psicología de la interacción* que traspasa los límites de un enfoque centrado en la cognición individualizada. No es menor señalar que el paradigma aquí representado comporta una colindante relación entre autores como Mead, Vygotsky y Dewey (*vid.* Zucchermaglio & Alby, 2005, cap. 2), lo cual comporta una psicología grupal-cultural que incluye dentro de sus postulados el funcionamiento individual como elemento erigido a partir de una base social *interactiva* que hace viable la representación común de la realidad, con lo que, en términos generales y específicos, se produce una re-orientación pertinente de la noción de *grupo* para ceñirlo en términos de una psicología social discursiva, dialógica y colectiva. En este sentido el concepto grupo-organización remite a un fenómeno-proceso distribuido y compartido que va más allá de representar un conjunto de personas (como acontece en la psicología de grupos tradicional)

El concepto de *grupo* propuesto por la psicología cultural plantea un fenómeno intrínsecamente social y de naturaleza situada. Considera al interaccionismo simbólico (Mead, 1934/1973), los grupos, que como veremos más adelante refieren más bien a *comunidades*, como el lugar y nivel social en el que acción y significado son construidos en la cotidianidad. Así, el interés investigativo central recae en la observación, descripción y análisis de la actuación y funcionamiento de *grupos de trabajo reales*

(Zucchermaglio & Alby, 2005). La naturaleza social de tal definición implica, como ha señalado Zucchermaglio (2002), visualizar en primer plano a los propios grupos de la vida laboral cotidiana, lo cual precisa del escrutinio de las prácticas grupales de acuerdo a los propios contextos organizativos a través de los cuales se estructuran procesos de negociación y construcción de significados colectivos, que reivindican una metodología de investigación situada respecto al estudio de la mente y de los grupos en su actuar cotidiano (*vid.* Zucchermaglio, 2000, 2003, Zucchermaglio, *et al*, 2013) alejada de la psicología de laboratorio/experimental (Mecacci, 1999)

Lo anterior da lugar a analizar la vida organizativa-laboral en términos de acción situada y redes de relaciones interpersonales, (descrito en mayor detalle en el siguiente capítulo), que soporta el estudio de las prácticas escolares desde una perspectiva grupal, laboral y organizativa donde la teoría de la actividad (Engeström, 1987) aporta un modelo para explicar y describir la complejidad del contexto, en concordancia y pertinencia de establecer un recorrido de investigación cuya centralidad recae tanto en el análisis-observación del funcionamiento grupal y prácticas organizativas como en la oportunidad de proveer herramientas para la mejora de las mismas. Con ello, paralelamente, emerge una visión sociocultural respecto a la evolución, reafirmación y desarrollo de los grupos laborales en cuanto parte de una dinámica inmersa en un sistema de actividad y articulada por medio de acciones situadas (Bedny & Harris, 2005). Ante tal concepción, los grupos son un *resultado* (Zucchermaglio, 2002) antes que una realidad des-contextualizada, pre-establecida, abstracta o externa, por lo que su existencia se encuentra circunscrita al conjunto de actores que conforman un espacio discursivo, simbólico y significativo.

1.3.2 El trabajo como actividad cultural y situada: el análisis de prácticas reales-cotidianas

Uno de los conceptos sobresalientes de la psicología cultural de las organizaciones refiere al *trabajo como actividad social y localmente construida* (Zucchermaglio & Alby, 2006), enfoque que

trasciende el ángulo convencional del funcionamiento de los grupos⁹, para dar pie a una noción centrada en la constitución, desarrollo y consolidación de prácticas socio-laborales (Mantovani, 2000). De acuerdo a esta perspectiva el *trabajo* es considerado un conjunto de prácticas interactivas realizadas por los actores sociales, quienes, lejos de contener un rol meramente constitutivo (en términos simplificados) más bien estructuran y comparten constructiva y culturalmente la complejidad del contexto a través de la circulación de *recursos colectivos* distribuidos y disponibles para la acción laboral (Zuccheromaglio & Alby, 2005)

Analizar y estudiar las *prácticas sociales* es uno de los conceptos clave de la tradición histórico-cultural¹⁰ (cfr. Wertsch, 1988, Cole, 2003) entendiéndolas no como habilidades individuales y exclusivas a cada actor, sino como actividades originadas a través de la *interacción social* y la *mediación* de artefactos creados por los seres humanos. Al proponer el estudio de las prácticas laborales/escolares desde tal posicionamiento, en el cual constructos como contexto y sistema son centrales para estudiar y comprender la complejidad y desarrollo de las acciones cotidianas¹¹ (Lave, 2001, Chaiklin, 2001, Ajello & Ghione, 2010), la presente investigación se sitúa respecto al análisis de las prácticas escolares en función del contexto en que suceden (es decir *en* el propio entorno y vida escolar de todos los días), situación que, como han señalado Zuccheromaglio & Alby (2006) no erige el *quid* de las teorías tradicionales de la psicología del trabajo.

Las prácticas socio-laborales refieren al conjunto de *acciones, tareas, instrumentos y significados* que conforman el objeto de análisis, constituyendo elementos para captar la dinámica organizativa. Medular para el posicionamiento de investigación aquí adoptado, es considerar tales en el ambiente en el

⁹ Zuccheromaglio & Musso (1997) afirman que aún: “la fonte del funzionamento individuale debba essere cercata nei contesti sociali: per spiegare e descrivere le forme complesse di umana consapevolezza si deve andare oltre l’ individuo, analizzando invece le condizioni sociali e storiche di vita umana” (p.31)

¹⁰ El origen de la tradición histórico-cultural (Chaiklin, 1993/2001), cuyo nodo es el estudio de las *interacciones sociales* y la concepción narrativa de la mente, tiene lugar en la década de 1930, siendo el epicentro la obra de Vygotsky. Bajo tal perspectiva los procesos cognitivos están determinados por las relaciones con otras personas y de acuerdo a actividades sociales específicas en las que se interconecta la acción colectiva y la individual. Estructurados ontogenéticamente y filogenéticamente, el *ser social* y el lenguaje son representativos de ello (Cole & Engeström, 1993/2001)

¹¹ Las prácticas escolares, al igual que otras prácticas laborales (Mantovani, 2000) incluyen tareas profesionales complejidad notable que requieren periodos “largos” de preparación y capacitación. De acuerdo a la perspectiva socio cultural, éstas constituyen el objeto de observación y análisis en cuanto son parte de contextos (escenarios laborales) en que ocurre el “desarrollo” y el “aprendizaje” personal-colectivo.

que cotidianamente ocurren, en tanto actividades *significativas* para los actores inmersos en éstas (Blumer, 1969/1982) y producidas al interior de instituciones sociales concretas. Su estudio interesa en términos de observar y analizar su carácter cotidiano como parte de escenarios *reales*. Asimismo el estudio de las prácticas organizativas incumbe a los propios participantes, en tanto son importantes *para* la vida de éstos (Chaiklin, 1993/2001). El *trabajo* o actividad laboral involucra el conjunto de prácticas realizadas interactivamente por los actores, modificadas, situadas y reconfiguradas a través del uso de artefactos e instrumentos culturales a disposición de los *stakeholders*¹² (Zuccheromaglio & Alby, 2006a)

Tal posicionamiento, desarrollado a partir de la línea de estudios sobre cognición en el lugar de trabajo (*workplaces studies*¹³), subraya el carácter colectivo de la actividad organizativa como la pertinencia de los sistemas de actividad laboral mediados culturalmente en cuanto contextos relevantes para el desarrollo de investigación empírica organizacional¹⁴ (*vid.* Engeström, Brown, Christopher, & Gregory, 2002, Ajello & Guerra, 2000). Así cobra relevancia el análisis tanto del contexto organizativo *cotidiano* (particularmente en relación a la vida laboral operada y conducida por *adultos*) como respecto a las prácticas *reales* que en éste tienen verificativo.

El concepto *práctica social*, refiere tanto a los sistemas de significados incorporados en las acciones materiales como a la experiencia concreta, pensamiento en acción y conocimiento práctico distribuidos que estructuran el patrimonio-repertorio de recursos intrínseco a la comunidad (Wenger, 2001, Zuccheromaglio & Alby, 2005). En este sentido las acciones sociales, en concordancia con Zuccheromaglio & Alby (2006a), se llevan a cabo en el escenario organizativo en modos compartidos y públicos.

¹² Por éste término se entiende al conjunto de actores implicados/involucrados (positiva o negativamente) en una práctica social (organizativa/laboral). El término refiere a quienes han de ser tomados en cuenta para planificar, operativizar y resolver situaciones en el propio centro de trabajo. Desde la perspectiva aquí expuesta, los *stakeholders* representan al conjunto de participantes que conforman la práctica. Se ocupará éste término a lo largo del trabajo.

¹³ Una de las áreas sobre las que se han desarrollado estudios desde la teoría la actividad compete a la evolución histórica del trabajo (*developmental work research*, Engeström, 2006). Tal línea de investigación, denominada en términos de *workplaces studies*, incorpora la perspectiva de la cognición distribuida, comunidad de prácticas y cognición situada. La investigación evolutiva del trabajo es una dimensión relevante para el estudio de las prácticas sociales al interior de organizaciones laborales específicas (Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999).

¹⁴ En este sentido, como afirma Zuccheromaglio “L’adozione della prospettiva culturale [...] permette di considerare i contesti lavorativi come complessi sistemi di pratiche sociali e come uno dei contesti piú importanti di mediazione culturale con il mondo, permettendo di tenere uniti lo studio delle pratiche di apprendimento, di comunicazione e del lavoro” (1996, p. 15)

Las investigaciones realizadas al interior de tal perspectiva, sea respecto a las prácticas en contextos laborales como a la prácticas culturales en un sentido más amplio, se basan en la premisa de que las acciones individuales han de ser interpretadas en relación a factores que no están inmediatamente presentes en la situación o contenidos exclusivamente en las personas que actúan en tales (Chaiklin, 1993/2001). Para las investigaciones desarrolladas con éste enfoque, (Hutchins, 1993/2001, Orr, 1990/1995, Seely Brown & Duguid, 1991/1995) *trabajo y sistemas sociales de actividad-aprendizaje* son elementos centrales (*cfr.* Engeström, Engeström R. & Vahaaho, 1999), cuyo objetivo en materia de investigación es describir la especificidad y las diferencias entre actividades psicológicas, vinculadas con la diversidad y riqueza de los contextos socio culturales (Zucchermaglio & Alby, 2005)

1.3.3 La organización como espacio conversacional-discursivo de interacción

Las organizaciones laborales implican estructuras narrativas o prácticas discursivas (Drew & Sorjonen, 2000) en las cuales co-existen estructuras de entendimiento y comprensión mutua, acuerdos, decisiones, proyección de innovaciones y productividad. Con la premisa que las prácticas organizativas son realizadas interactiva y conjuntamente, en base al uso y adaptación de un marco dado/construido de recursos compartidos, los estudios situados del trabajo-aprendizaje *en* el contexto han resaltado eficazmente procesos de negociación discursiva inherentes a la vida organizativa (Zucchermaglio, 2002). En ésta, la *competencia* es entendida no como una habilidad individual sino como una construcción dialógica y colaborativa de tareas, soluciones e innovaciones al interior de interacciones cotidianas. En este sentido, los grupos u organizaciones laborales en cuestión, definen su existencia en cuanto conjunto de actores que conforman un contexto compartido bajo el cual se estructura la actividad social (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009)

De acuerdo con tal postura, que recoge elementos propios de la antropología lingüística (Duranti, 1997/2000), *habla y acción* se encuentran estrechamente vinculadas, donde las actividades organizativas han de conceptualizarse como *prácticas lingüístico-culturales*, lo cual categoriza al lenguaje como *acción*

social. Esto requiere enfocar el funcionamiento organizativo y grupal (actividades de toma de decisiones, resolución de problemas, acuerdos, etc.) no como procesos individuales sino como prácticas sociales mediadas por instrumentos y artefactos, negociadas consecutivamente a través del *discurso*, donde habla o lenguaje configuran prácticas culturales y acciones sociales¹⁵ específicas, aspectos que hacen posible la disposición, mantenimiento y modificación de repertorios de significados, constituyendo un *recurso* para sostener las interacciones entre actores sociales (retomado en detalle en el siguiente capítulo en relación al laboratorio de prácticas) y al tiempo en que son *resultado* de tales interacciones.

Así, los actos sociales congénitos a la realidad comunitaria son observados a la luz de la co-construcción discursiva de significados, mismos que disponen la *cohesión* cultural de las prácticas en el contexto. Lo anterior, remite a la prevalencia de una realidad dialógica y narrativa (Bruner, 1990/2009) en tanto interconexión de acontecimientos, recursos y acciones *en el tiempo* que organizan dialógicamente el núcleo del pensamiento colectivo, en base al cual es posible denominar al grupo en términos de *comunidad*.

Las organizaciones laborales construyen discursivamente visiones compartidas en torno a sus principales tareas, instituyendo representaciones colectivas de la actividad laboral en cuestión, conformando así un *espacio interactivo conversacional-discursivo* (Zucchermaglio, 2002). En concordancia con tal posicionamiento, es posible señalar cinco elementos estructurantes:

- El conocimiento compartido de la organización laboral se construye-circula-mantiene discursivamente.
- La visión y comprensión compartida de la realidad organizativa se encuentra circunscrito a las prácticas discursivas como vehículos de integración social-comunitaria.
- Las competencias colectivas se comprenden a partir de una base dialógica-distribuida.
- Diversas tensiones/problemas son resueltos en diferentes niveles/acciones que conforman el patrimonio de competencias organizacionales, cuya base es de naturaleza dialógica.

¹⁵ Al respecto señala Duranti: “[...] *cuando decimos algo hacemos siempre algo*. Esto es cierto, tanto en el caso obvio de las órdenes, advertencias, promesas y amenazas, como en el de las afirmaciones. Hasta el más sencillo acto de declarar algo sobre nosotros mismos u otros es un acto social, es el acto de informar (esto significa que las afirmaciones no son distintas, en principio, de otros tipos de habla). Para comprender este punto, debemos prestar atención al hecho de que cualquier acto de habla (y de comunicación, en general) tiene lugar dentro de un contexto particular, y ha de evaluarse con respecto a dicho contexto” (cursivas personales, 1997/2000, p. 300-301)

De este modo, el lenguaje como acción social conforma un recurso cultural y deviene en *dato* para el investigador, en tanto reflejo grupal y constituyente del espacio dialógico-conversacional en que los actores negocian, co-construyen y desarrollan las prácticas, realizando así un complejo proceso caracterizado por la intersubjetividad como actividad persistente. Es interesante notar cómo tal ángulo de análisis organizativo implica la estructuración de un programa metodológico-interpretativo cuya base es, precisamente, observar aquello que los actores-miembros del contexto laboral consideran como *realidad*, traducida en prácticas y acciones de naturaleza discursiva (Edwards, 1996), de las que evidentemente, los entornos escolares forman parte.

1.4 Aprendizaje organizativo, comunidades de práctica y participación

1.4.1 Aprendizaje situado y contexto laboral

Como se ha afirmado, de acuerdo a la perspectiva cultural-organizativa, existe una acotada relación entre trabajo, contexto y aprendizaje (*cfr.* Orr, 1990/1995, Ajello, 2011a). Así, siendo las prácticas constructoras de los ambientes culturales de la vida cotidiana¹⁶ (y a su vez construidas por éstos), en contraparte al enfoque psico-cognitivo preponderante en que el *trabajo* no es considerado como un lugar de y para el aprendizaje, el posicionamiento aquí expuesto subraya que, precisamente, es de peculiar relevancia describir y visibilizar formas de *aprendizaje* y circulación de *conocimiento* que tienen lugar día a día en los escenarios laborales, como es el caso de la presente investigación.

Conforme a tal postura analizar el contexto organizativo, en cuanto *sistema de actividad social*, conlleva reconocer el carácter situado y *procesual* del aprendizaje que se realiza en éste, puesto que el aprendizaje existe por medio y al interior de un proceso de generación y uso de conocimiento como parte *integral* de la actividad laboral (Lave, 1993/2001), imbricado a los lugares y ambientes donde las prácticas sociales se llevan a cabo (Zucchermaglio, 2002). Los teóricos de la perspectiva cultural coinciden en discutir las *formas sociales del aprendizaje* (*cfr.* Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995,

¹⁶ Existe una línea de investigación al interior de la perspectiva situada que considera el estudio de las prácticas de trabajo como formas de aprendizaje, denominado *learning on the job* y relacionado con el concepto *horizonte de observación* propuesto por Hutchins (2001)

Lave & Wenger, 1991, Lave, 1988/1991, Collins, Seely Brown & Newman, 1995) y la relación con los entornos culturales donde se produce, específicamente respecto a las interacciones entre las personas que realizan la actividad.

En contraparte, las teorías cognitivas *habituales* sobre el aprender (Gherardi & Nicolini, 2004, p. 29-48) sostienen que éste sucede al interior de la mente de los individuos (postura *intra* mentalista), al tiempo que oscurecen la relación entre los cambios evolutivos y las prácticas sociales como parte del desarrollo histórico de contextos laborales específicos¹⁷. Así, en los enfoques *tradicionales*, el aprendizaje se considera como un proceso que tiene lugar en la cabeza de las personas, un problema individual (en el que moralmente el individuo es el *responsable* de llevarlo a cabo) planteado a través de la separación del mundo de la mente que aprende (o el cuerpo de la experiencia) y por ende, conceptualizado como la mera adquisición cognitiva de hechos, conocimientos, estrategias de resolución de problemas o destrezas meta cognitivas. Esta vertiente además plantea la prevalencia de un lugar *dedicado* al aprendizaje a través de la enseñanza formal, donde predominan las experiencias/situaciones desprovistas de características culturales significativas, donde el *conocimiento* y el *aprendizaje* conllevan rasgos abstractos y universales que tienen lugar a través de momentos diseñados de forma descontextualizada.

En cambio, las teorías de la *actividad situada* (Engeström, 1999b, 1999c) no establecen una separación entre acción y pensamiento, vinculan formas colectivas e histórico-culturales de la actividad, siempre locales, conflictivas y significativas, de las cuales el trabajo, los grupos y las organizaciones constituyen una relación cardinal (Lave, 1993/2001, p.19, Zuccheromaglio, 1995). Partiendo de la premisa epistemológica que la actividad mental es considerada intrínsecamente social (Mantovani, 2007), encuentra particular trascendencia la premisa de interacción entre mente y contexto, es decir, la relación adscrita a la dinámica de la mente-en-acción *con* y *en* el mundo cotidiano (Gherardi & Nicolini, 2004). Tal enfoque conlleva tres proposiciones distintivas, que caracteriza al paradigma socio-cognoscitivista situado (Zuccheromaglio & Alby, 2005, p. 27) como:

¹⁷ En este sentido, “manca qualsiasi riferimento ad una teoría dell’apprendere umano, piú o meno realistica, che non separi l’apprendimento dalla partecipazione alle attività lavorative reali in atto nei contesti quotidiani nei quali si imparano gran parte delle abilità necessarie ad essere membri competenti di una comunità lavorativa” (Zuccheromaglio, 1996, p. 10)

- a) Anti individualista; los procesos cognitivos son sociales en permanente relación y dependencia con los instrumentos, artefactos y prácticas cultural y socialmente determinados.
- b) Anti generalista; las especificidades culturales inherentes al contexto conforman el principio de partida y el punto de llegada en la interpretación.
- c) Anti abstraccionista: hacen referencia la especificidad contextual, destacan las condiciones en las cuales las prácticas tienen lugar, inseparables de la explicación y entendimiento del significado de las acciones.

Los contextos organizativos, en tanto lugares de creación interactiva y conocimiento, confirman su relevancia de acuerdo a una doble perspectiva; a) en cuanto lugares de aprendizaje organizativo (*learning-in-organizing*), y; b) como lugares de investigación para la psicología cultural (por medio del análisis del funcionamiento de grupos en el contexto) en tanto representativos de situaciones en los cuales los actores adultos desarrollan prácticas con una dinámica de mediación cultural. Así se prioriza analizar, observar y describir los entornos cotidianos en contraposición a la aplicación de modelos descontextualizados de actuación (o de “laboratorio psicosocial”) sobre individuos/contenedores de material cognoscible listo para ser simplemente transferido. De acuerdo con Lave & Packer (2011) al reconocer al aprendizaje como parte de la actividad humana de todos los días, estudiar tales contextos cotidianos trasciende las perspectivas tradicionales respecto a la formación y aprendizaje centradas en el individuo (y por lo tanto individualizantes). Contrapuesto a tal postura, el aprendizaje comprende, más bien, un proceso creativo de conocimiento, de implicación social, activado por medio de *situaciones* y redes de relaciones interpersonales, rasgos que subrayan un marco crítico respecto a los límites entre el conocimiento producido de manera profesional y aquel generado en el ambiente cotidiano. Como práctica social, el aprendizaje y la producción de conocimiento no pueden separarse de su conexión con otras prácticas ni del medio cultural históricamente configurado, lo cual constituye un notable aporte para re-dimensionarlo en tanto *fenómeno social*.

Tal enfoque respecto al aprendizaje, pertinente para el estudio natural de las organizaciones, circunscribe y construye una perspectiva social particularmente relevante para, en palabras de Gherardi & Nicolini (2004, p. 33) considerar al aprendizaje:

- Situado en los contextos cotidianos;
- Distribuido al interior de las comunidades que crean, emplean e innovan cuerpos de conocimiento especializado;
- Custodiado dentro de relaciones sociales y transmitido a través de éstas;
- Radicado en situaciones y contextos materiales, objetivado en artefactos y rutinas.

En esta tesitura, el contexto escolar –unidad de análisis del presente estudio- interesa en cuanto ámbito de actividad constructiva en el que actúa la inter relación entre *aprendizaje, comunicación y trabajo*. Así, representa el lugar de y para el desarrollo-circulación de *aprendizaje-conocimiento* entre actores, cuyo núcleo transformacional se caracteriza por la dinámica cultural-evolutiva propia a las organizaciones¹⁸ (Zucchermaglio, 1996, p.20). Lo anterior considera el vínculo entre aprender y trabajar (Scribner, 2002) destacando que información, conocimiento, campos de dominios específicos y resolución de problemas se encuentran relacionados todos los días, con lo cual se despliega un entorno denso de habilidades y competencias laborales compartidas. En suma, tal enfoque encuadra las dimensiones de un nuevo aprendizaje organizativo por medio de una concepción social que reivindica la relación persona-mundo-grupo por medio de la idea de *organización* en cuanto sistema de creación/co-construcción mediado por significados comunes y relaciones personales-colectivas, lo que contribuye a explicitar la permanente circulación de conocimiento al interior del sistema-comunidad. Redefiniendo la relación entre *trabajar, aprender e innovar* y colocando en el centro a la cultura como *medium* de un proceso en el que el aprendizaje conforma una articulación compleja, tal enfoque propone una epistemología enriquecida en detrimento de aquella supuesta por los contextos de instrucción formal (Ajello, 2011a) y vislumbra la potencialidad y valor de los contextos de trabajo, como recursos fundamentales para la acción formativa profesional.

¹⁸ Es apropiado señalar que el enfoque de estudio de la actividad *en* el contexto implica la descripción y análisis de la participación de los actores *en* el aprendizaje social (si bien no se trata de perspectivas *educativas* de acuerdo con Lave, 2001, p17). Tal idea “abre” el debate respecto a los contextos de aprendizaje, incluidos los entornos escolares como “lugares” de acción situada, idea bajo la cual, por ejemplo, las *prácticas escolares* constituyen *prácticas sociales* inscritas en la *cultura escolar* (cfr. Sagástegui, 2004)

Considerar que la acción de conocer/aprender, en términos personales y colectivos, no se circunscribe a la posesión/acumulación de ideas, conceptos, información, etc., sino que atañe más bien a un proceso de actividad mediado por la capacidad de producir y utilizar los conocimientos/recursos en situaciones concretas, *las organizaciones aprenden* porque incluyen en sus rutinas lecciones que derivan de y producen la *experiencia*, conformando un tejido organizativo caracterizado por el conocimiento en acción y la *participación* de los miembros en la *comunidad* (Lave & Wenger, 1991/2003), como será descrito a continuación.

1.4.2 Participación y comunidad

A la teoría de la comunidad de prácticas (Wenger, 1998/2001) se le reconoce haber desplazado el concepto de *adquisición* por el de *participación* como metáfora clave del aprendizaje (Engeström, 2007), en tanto que ésta implica la *acción* a través de cual el conocimiento se encuentra inter conectado en el contexto organizativo. Así, son las comunidades de práctica los lugares sociales en que, por medio de la participación, se desarrollan las competencias organizativas, personales y colectivas. En base a la identificación de la cognición/conocimiento distribuido, característica por la que el aprendizaje es *posible* al interior de los contextos organizativos, son reconocidos diversos niveles y formas de participación. En consecuencia, la investigación desde la perspectiva cultural considera -de acuerdo a una perspectiva interpretativa, cultural y simbólica- el *aprendizaje*, no como un *proceso* separado, sino, particularmente, como el *cambio en los modos de participación* en los contextos culturales cotidianos (cursivas personales, Zucchermaglio & Musso, 1997, p.32)

Desde tal punto de vista es la comunidad quien aprende a través de la mediación y circulación de prácticas de cuántos la conforman, siendo posible gracias a las diferentes modalidades de participación (prácticas canónicas, tácitas y/o divergentes) de los *stakeholders*. De esta forma es el lenguaje el medio de acción social que, compartido por los actores-participantes en torno a las tareas concernientes al campo de actividad, articula la dinámica de desarrollo y aprendizaje, pieza clave tanto para activar la participación

como para hacer posible la redefinición de prácticas en el curso/evolución de la comunidad. Con éste ángulo las organizaciones laborales son entes dinámicos antes que contextos estáticos de acción.

El término *participación* subraya la cualidad social, colectiva y distribuida, posibilitada por el empleo y conformación de un lenguaje propio a la comunidad, que hace posible la participación en tanto *medium* articulador de prácticas interactivas, comunicativas y de coordinación que se encuentran en la base de la comprensión compartida de la realidad organizativa (Zucchermaglio & Alby, 2005). Asimismo, la participación refiere al aprendizaje por medio de la interacción con otros y por medio del acceso a la práctica, que en cuanto concepto, alude al aprendizaje como un modo de estar en el mundo social (Gherardi & Nicolini, 2004) y al proceso en que los actores/miembros son socializados en y por medio de los modos sedimentados del hacer organizativo (Wenger, 1998/2001). Así, la noción de comunidad de prácticas alude a compartir y definir acciones comunes, conjuntos de reglas, rutinas y procedimientos operativos, históricos, situados, dinámicos y cambiantes entre los miembros de un grupo, como condición de pre-existencia, desarrollo y progresión de las diversas formas del saber en práctica. De acuerdo a esto las competencias y conocimiento de la organización no respectan al ámbito individual sino a la organización y estructura de la comunidad en cuestión. De este modo, la participación *en* las prácticas culturales, de las cuales toma forma el conocimiento, constituye un principio epistemológico del aprendizaje. Lo anterior conlleva dos puntos relevantes respecto a la evolución de las teorías socio-cognitivas (Zucchermaglio, 1995, p. 247-248), por medio de un desplazamiento epistemológico que va;

- Del individuo que aprende, al aprendizaje como proceso de participación social y cultural, y:
- De los procesos cognitivos individuales, abstractos y descontextualizados a las prácticas sociales situadas.

Así se estructura una *teoría social del aprendizaje* como proceso de participación circunscrito al tránsito de una posición periférica a una de centralidad gradual en la que los actores/miembros son legitimados y reconocidos al interior de una comunidad (Gherardi & Nicolini, 2004). El concepto conlleva dos aspectos singulares; la noción de *novicio* y *experto*, que, conforme a una lógica co-constructiva conforman entidades interactivas articulantes de la actividad en términos dinámicos y

productivos. La participación en concordancia con tal idea, instituye parte del procedimiento con el cual los actores entran a un escenario organizativo y llegan a formar parte *plenamente* de una práctica ya consolidada, con lo cual el aprendizaje implica acceder a oportunidades, momentos y escenarios de involucración activa y desarrollo en primera persona respecto a una tarea que requiere de competencias específicas.

La participación periférica legitimada implica un proceso de aprendizaje estructurado a través de dos factores; a) por medio del acceso al *saber en acción* relativo a una actividad específica, b) por medio de la apropiación de elementos que conducen al fortalecimiento de las competencias requeridas de un campo organizativo en particular, lo cual supone un incremento gradual en la dificultad, responsabilidad y complejidad de las tareas a efectuar. Se trata, de acuerdo a Ajello (2011a) de un movimiento que parte de una posición periférica a una posición central, donde ésta representa la metáfora de la competencia experta a la cual el aprendiz tiende (de ahí la noción de dinamicidad inherente a la de comunidad). De acuerdo a esta perspectiva los actores, como participantes legítimos-activos, devienen *stakeholders* de la práctica en cuestión, con la estructura social que esto implica (relaciones de poder, transparencia, oportunidades de participación significativas, reconocimiento, convalidación, etc.). Ambos elementos producen el tejido de interacciones sociales que estructura y cohesiona una comunidad de prácticas, por lo que éstas son tanto *resultado* de sus prácticas como lugar en que se construye el vínculo entre *identidad* y *pertenencia*.

Es oportuno señalar dos aspectos peculiares de tal posicionamiento. El primero se refiere a la idea de aprender *convirtiéndose*, adquiriendo así un modo de ser y una identidad, como parte de un proceso de construcción grupal-comunitario. Con ello se acentúan, en modo particular, parte de las características del aprendizaje visto en términos de innovación contrapuesta a la conservación del propio grupo, y que como proceso integra conceptos tales como pertenencia, empeño recíproco, inclusión-formación y

mantenimiento de una identidad profesional compartida¹⁹ (Ajello, 2011a). El segundo aspecto sostiene que por medio de la participación se lleva a cabo el vínculo entre trabajo y aprendizaje, con lo cual se redefine la relación entre aprendizaje, innovación y desarrollo de competencias organizativas, superando la ficticia separación entre aprendizaje individual y organizativo (*vid.* Zucchermaglio, 1996). De acuerdo a la idea de participación progresiva, el aprendizaje se entrelaza con una nueva identidad y un modo compartido de concebir el mundo, en el cual el conjunto de prácticas que caracterizan a la comunidad, sintetizan la relación entre trabajo y aprendizaje. Inmersas en éstas, se encuentran los elementos que hacen posible el cambio y preservación de actividades colectivas, poniendo en evidencia la *trayectoria* por medio de la cual los actores forman parte de un contexto cultural específico. De acuerdo a Wenger (1998/2001) y Zucchermaglio & Alby, (2005, p.29) son tres los aspectos que caracterizan a una comunidad de prácticas, mismos que señalamos brevemente por el carácter ilustrativo con la experiencia de investigación aquí reportada;

- Compromiso mutuo
- Empresa conjunta
- Repertorio compartido

En concordancia con tales puntos, la preeminencia de la *comunidad de prácticas* atañe tanto a la idea de *implicación-compartición* en torno a actividades en común (definidas cultural e históricamente, Zucchermaglio & Alby, 2005) como al hecho de que el conocimiento se encuentra distribuido por medio de relaciones que definen la práctica, por lo que al interior de la comunidad co-existe un patrimonio de competencias e incompetencias compartidas (tácitas o explícitas), dialógicas, distribuidas y transversales a la estructura organizativa. Esto permite visualizar dos aspectos; a) el saber y cultura se encuentran entrelazados y componen el tejido de inter dependencias que cohesiona a la comunidad a través de modos de conocer y comprender una actividad común, b) el contexto laboral deviene en recurso para sostener/desarrollar prácticas de aprendizaje situado²⁰, por lo que tal conceptualización permite una sólida

¹⁹ La identidad, de acuerdo a Ajello (2011) “desarrolla un rol fundamental en la dinámica de los procesos de aprendizaje propiamente porque representa la concretización de expectativas, de representaciones del yo, de relaciones con los demás también en una perspectiva diacrónica”.

²⁰ Tal idea expresa un particular cuestionamiento, a decir de Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, (2012); ¿cómo las comunidades pueden ser contexto de adquisición de competencias? (*vid.* Zucchermaglio, 1996, 2002, Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Como será expuesto

vía de formación profesional en base al repertorio, que, de acuerdo a una óptica de desarrollo de competencias, se encuentra en grado de incentivar el cambio y re-orientación de prácticas cotidianas “desde abajo”. Por tanto, no se trata de un enfoque estático respecto a la comunidad laboral, sino más bien dinámico y en sintonía con los procesos de evolución organizativa, pues al desarrollarse las competencias, personales y colectivas, la esencia de la actividad común se modifica, en tanto práctica social susceptible de transformarse por medio de la participación (e imposible sin ésta). En este tenor, el desarrollo de competencias grupales no puede ser separado del contexto sino, al contrario, reconocerse como un fenómeno constituyente en la realización de acciones con *sentido* y *significado* para los actores, proceso donde el trabajo, la participación y el aprendizaje se encuentran inter relacionados.

En términos de innovación participativa es conveniente apuntalar la oportunidad que conlleva crear espacios discursivos orientados a desarrollar competencias, en los que, por medio de metodologías inclusivas, creativas y no canónicas, sea posible rediseñar y reorientar conjuntamente *marcos* epistemológicos de acción cotidiana (Virkkunen, 2007). El presente estudio, considera a la escuela como una comunidad profesional de prácticas organizativas (Kruse & Louis, 1993), que adopta una perspectiva de investigación, que tiene en cuenta de manera central los alcances que tal constructo comparte respecto al diseño de experiencias procesuales y participativas de formación, circulación de repertorios, negociación, redefinición de tareas, colaboración y desarrollo de competencias personales/organizativas, elementos inseparables del proceso de producción de aprendizaje y conocimiento *en* el sistema-comunidad.

De acuerdo con el enfoque psico-cultural organizativo aquí expuesto, la unidad de análisis de la presente contribución no concierne ni se acota a un conjunto de individuos pasivos, aislados y abstractos sino que, para dar cuenta del proceso que impulsa y moviliza las actividades formativas en el propio escenario laboral, se adscribe más bien al sentido transformacional que una comunidad de actores co-partícipes imprime a sus prácticas cotidianas, a sus vínculos de interacción discursiva (Zucchermaglio, &

a lo largo del trabajo, el *Laboratorio de mejora de prácticas*, es un elemento concreto en la conformación de una respuesta satisfactoria a tal pregunta.

Alby, 2005). Así se instituye la pertinencia y necesidad de desplegar una metodología psico cultural que analice de manera profunda, integral y vigorosa el *significado* de las prácticas cotidianas en cuanto pléyade de acciones co-implicadas, cuyo marco epistemológico, de matriz sociocultural, señala la imposibilidad de una psicología individual. Así, la postura teórica asume que las prácticas escolares/laborales, interpretables en medida de conformar contextos culturales específicos y basadas en un orden simbólico común, reflejan y encarnan el funcionamiento de comunidades organizativas de la vida cotidiana, análisis que integra un *sistema de actividad colectivo* (Engeström, 1987). Esta, constituye entonces, el ángulo teórico-práctico, y visión epistémica idóneas tanto para enfocar la naturaleza histórica, mediada y evolutiva de grupos profesionales en contextos reales, así como para impulsar escenarios de formación y proyección colaborativa en torno a la propia práctica, como es el caso del *sistema de actividad escolar* estudiado.

LA ESCUELA COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS DE FORMACIÓN Y ACCIÓN REFLEXIVA

2.1 Introducción

La escuela es un sistema de actividad social (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991, Pontecorvo, 1995), un contexto de trabajo de naturaleza histórica y un espacio organizativo mediado por procesos comunicativos, prácticas discursivas y negociación de significados. Éstas subrayan su sentido como lugar antropológico, cultural y situado (Ligorio, 2010)

Para el presente análisis es un territorio de aprendizaje social para quienes conforman las prácticas docentes (Ligorio & Pontecorvo, 2010). Comporta una doble dimensión; (a) es un sistema de actividad escolar cuyo objeto-motivo es el aprendizaje de los estudiantes, y; (b) se trata del medio para el desarrollo de un oficio; el del profesor. Al respecto señala Zucchermaglio (1997):

Es útil considerar a la escuela como contexto organizativo de trabajo y a los docentes como los principales, si bien no los únicos, actores operantes en tal contexto. La escuela no es sólo un contexto para la actividad de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, sino también un contexto de trabajo para aquellos que en ésta tienen la responsabilidad de la enseñanza (p.4)

Si bien el objetivo de ser docente es enseñar y hacer aprender, también éstos son aprendices en la práctica (Zucchermaglio, 1999/2003). Conlleva una singularidad; el profesor se ocupa del aprendizaje y éste es un concepto relacionado con el desarrollo de sus propias competencias profesionales. Empero, se exige rigurosidad para enseñar a los alumnos pero se atenúa cómo el profesorado aprende a realizar tareas conjuntas (colaboración, implementación de proyectos, etc.). No ha sido claro cómo los profesores pueden expandir su sistema de actividad colectivamente, ejercer la autocrítica para lograr una visión horizontal de la organización escolar a la que se pertenece (Ajello, 1995, Engeström, 1995, Zucchermaglio, 1995)

De acuerdo con tal argumento, la escuela es el contexto para la formación de competencias profesionales en tanto ambiente psico-culturalmente significativo (Daniels, 2001/2003). No obstante, no es habitual que los encuentros de actualización (formación en la práctica) se estructuren en base al repertorio y recursos propios. Esto disminuye su relevancia como lugar de aprendizaje e inhibe su potencialidad formativa para los profesores (*cfr.* Cherubini, 2002)

Las metodologías predominantes de capacitación se caracterizan por la descontextualización y transferencia de contenidos. Además de promover la participación pasiva, inhabilitan la circulación de conocimientos, competencias y prácticas respecto a lo que se sabe o no hacer de frente a la evolución de las tareas educativas. Esto ha derivado en una crisis en los modelos de formación preponderantes, caracterizados por ser encuentros superficiales de transmisión unidireccional de conocimientos (Zucchermaglio, 1996). Al destacar la crisis de los modelos de formación el objetivo es subrayar la pertinencia de estudiar a la escuela desde una perspectiva sistémica.

La perspectiva de la psicología cultural de las organizaciones es un marco provechoso para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la escuela. La teoría de la actividad (Engeström, 2000), en lo particular, propone una metodología para el estudio y expansión de los sistemas de actividad laboral (Cole & Engeström, 2007, Zucchermaglio & Alby, 2006) desde un ángulo de transformación colectivo. De acuerdo con Ajello, Chiorrini & Ghione (2005) se trata de una herramienta para analizar la estructura y funcionamiento de las escuelas contemporáneas. Conviene, por tanto para renovar prácticas organizativas, promover procesos de crecimiento profesional y crear espacios de reflexión compartida (como ha sido el *Laboratorio de mejora de prácticas escolares* a describir en el siguiente capítulo) en base a una metodología participativa sustentada en la indagación discursiva de la escuela como sistema.

Enfocaré a la teoría de la actividad como núcleo de conceptos sensibilizantes (Blumer, 1969/1982). El propósito es enfocar a la escuela como contexto (Ligorio & Pontecorvo, 2010b) y contribuir a la reflexión de un hacer escuela revitalizado, principalmente respecto a un hacer colectivo-colaborativo (Kruse & Louis, 1993). Al exponer los principios de la teoría de la actividad la intención es

destacar la relación entre prácticas y tensiones laborales en función de rasgos operativos de las escuelas preparatorias en el Estado de México. Presento un cuadro general acerca de los conceptos básicos planteados por Vygotsky, la estructura de la actividad de acuerdo a Leontiev (1981) y el sistema de actividad, ciclo de desarrollo organizativo y aprendizaje por expansión planteados por Engeström (1987)

En México los entornos escolares no han sido estudiados de manera significativa como sistemas de actividad. Si bien algunos estudios consideran aspectos de la teoría de la actividad (Juárez, 2006, Juárez, Buenfil & Trigueros, 2008), éstos no han sido un paradigma dominante para las comunidades científicas mexicanas posicionadas desde la investigación psicosocial y educativa²¹.

La actual estructura operativa, los cambios organizativos y de gestión que implica la reforma educativa en curso (particularmente respecto al Nivel Medio Superior, *vid.* capítulo 3), así como la prevalencia de modelos tradicionales de formación-capacitación, enfatizan la pertinencia de analizar con un nuevo enfoque el aprendizaje profesional en la escuela, en tanto sistema de actividad laboral (Ajello, Chiellini & Ghione, 2005). Para la presente discusión, la relevancia del enfoque de la actividad recae en el desarrollo mediado por ejercicios de aprendizaje colectivo, provechosos para impulsar un modo renovado de hacer escuela. La teoría de la actividad es un recurso para la descripción, comprensión, gestión y realización de cambios en los contextos educativos, un modelo teórico y productivo para el aprendizaje profesional y una renovada conceptualización institucional de la escuela (Ajello, 2011, Ajello & Ghione, 2010). El capítulo cierra con la discusión acerca de la implementación de metodologías de acción reflexiva para la formación en el propio lugar de trabajo.

2.2 De lo individual a lo colectivo: la escuela como contexto organizativo y los componentes del sistema de actividad

²¹ La tradición sociocultural ha desarrollado investigaciones en el aula delimitando como unidad de análisis la interacción docente-alumno. Al respecto señalan, Cole, Engeström & Vásquez, (2002); “el mayor corpus de investigación sobre el nexo entre los temas indicados por las ideas del contexto, cultura, actividad y desarrollo cognitivo es, con mucho, el que se ha realizado en contextos educativos” (p.9). Lo anterior no significa que la escuela –en apego al estado de la investigación educativa en México- hubiera sido construida como sistema de actividad.

La clase representa históricamente una actividad privada al interior de un salón habitualmente cerrado a la observación de otros profesionales. En éste el profesor actúa solo y sin interacción comunicativa con otros colegas. Arquitectónicamente, las escuelas representan actividades segmentadas, pues los salones, mobiliario y estructura están acondicionados para la participación (estudiantil o docente) individualizada.

Las organizaciones educativas consideran tradicionalmente al profesor como el máximo –cuando no el único- responsable de lograr los objetivos educativos. La clase persiste como un contexto desconectado de la organización escolar en su conjunto, ésta a su vez estructurada en modo jerárquico y vertical. Se promueven lineamientos rígidos respecto a las formas de concebir a la escuela como institución y a las prácticas organizativas que la conforman. Predomina un hacer escuela fragmentado y un grado sobresaliente de aislamiento entre profesionales, perdurando una perspectiva histórica en la que la escuela no es considerada en términos de colectividad, sino como un cúmulo de relaciones profesionales individualizadas.

A continuación expondré, trascendiendo tal representación, el carácter colectivo y la naturaleza distribuida de la actividad. Ésta no siempre conceptualizada de acuerdo a una naturaleza grupal, por lo que señalaré el desplazamiento epistemológico en la concepción individualizada (esquema de mediación desarrollado por Vygotsky) y el arribo del modelo del sistema de actividad propuesto por Engeström (1987). El objetivo es distinguir el estudio-desarrollo de las prácticas escolares en términos comunitarios (Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005, p. 26) por medio de ideas clave, conceptos y principios generales de tal marco teórico.

2.2.1 Principios de la teoría de la actividad: del esquema de mediación de Vygotsky al triángulo expandido de Engeström

La epistemología de la teoría de la actividad comprende la evolución de la filosofía y psicología rusa de la primera mitad del siglo XX (Zinchenco, 1997, Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005). El núcleo

teórico se circunscribe a los conceptos desarrollados por Vygotsky, para quien la actividad, significativa socialmente, constituye el principio explicativo de la consciencia y aspecto generador²².

El concepto actividad, en la psicología soviética, surge por la influencia de la filosofía marxista (Radzikhoskii, 1997). Marx y Hegel argumentaron una teoría social de la actividad humana (*cfr.* Zucchermaglio & Alby, 2005) útil para contraponerse al naturalismo y a la tradición empirista. De Hegel, sostiene Kozulin (1987), emerge la concepción de los estadios de desarrollo y formas de realización de la consciencia. Marx atrajo a Vygotsky por su concepción de *praxis*, entendida como actividad histórica generadora de consciencia. Para Vygotsky la actividad es la unidad de análisis y el principio explicativo de las acciones humanas. El enfoque resalta la naturaleza social de la mente y su imbricación con las prácticas sociales históricamente constituidas. De acuerdo con Kozulin (1987):

Una actividad social puede servir sea como base que como principio explicativo. En tal sentido Vygotsky rompió el círculo vicioso que explicaba a la consciencia misma y al comportamiento por medio del comportamiento mismo y puso las premisas para una historia unitaria del comportamiento y de la mente (p. 71)

La actividad comprende tanto a los seres humanos individuales como a las entidades sociales que los configuran, entendida como interacción del sujeto con el mundo. La representación mínima de la actividad se constituye por la relación sujeto-objeto (Kaptelinin & Nardi, 2006). En ámbito educativo, tal constructo contribuye a analizar la relación entre docente/estudiante en tanto marco del desarrollo escolarizado (Fasulo & Pontecorvo, 1999). En esta tesitura cabe destacar cinco conceptos clave en la teoría de la actividad (Ligorio, 2010):

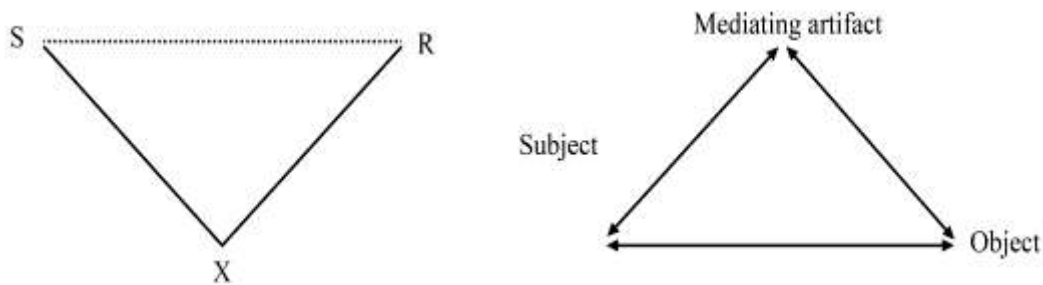
- a) Mediación
- b) Jerarquía
- c) Objeto
- d) Interiorización/exteriorización
- e) Desarrollo

Como he mencionado en el primer capítulo, la mediación refiere a la interacción y factores sociales inmersos en la actividad. Se trata del concepto angular de la teoría sociocultural (Zinchenco, 1997). Plantea la estructura relacional de las funciones psíquicas y la formación de la consciencia de

²² La noción de actividad es una forma de explicar la cognición humana en relación a las situaciones y acciones en las cuales ocurre. Es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas, división del trabajo de por medio, constituyendo formas históricas de aprendizaje.

acuerdo con Vygotsky. Las investigaciones desarrolladas por éste establecen los principios con los cuales Leontiev (1981) distinguió el concepto *actividad* (Kozulin, 1987, Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005)

Fig. 2.1 El modelo de mediación de Vygotsky (Engeström, 2001a, p. 134)



La mediación por instrumentos y signos, permite a los seres humanos ganar control sobre su conducta, es decir, controlarla desde el exterior (Engeström, 1999). Tal idea supone la transformación del ser humano a través del manejo de instrumentos y herramientas (materiales e inmateriales). Vygotsky (1988, 1995) propuso un esquema triangular para representar la acción mediada. En ésta expuso la interacción entre sujeto y objeto y los *artefactos* de mediación con los cuales el sujeto se relaciona al objeto. Tal dinámica configura y media la construcción de los procesos psicológicos superiores.

La figura 2.1 representa la versión original del triángulo interactivo de actividad, esquema en el que sobresale una dimensión individual. Corresponde a la primera de tres generaciones de la teoría (Vygotsky, 1988, 1995). Como señalan diversos autores (Cole, 1996/1999, Ajello & Ghione, 2010), el modelo de mediación, desde esta perspectiva, corresponde a un posicionamiento base para el desarrollo de la teoría socio cultural en términos colectivos.

De acuerdo con Leontiev (segunda generación, 1981), es posible diferenciar tres niveles constitutivos (jerarquía): actividad (sentido integral-complejo), acciones (operaciones concretas y articulantes) y operaciones (micro acciones). Tales elementos no estaban diferenciados en la primera versión del enfoque (*cfr.* Zinchenco, 1997, Kozulin, 1987). En una experiencia de formación como la que aquí se reporta, la jerarquización es representada como la conjunción de acciones, que llevadas a cabo

personalmente remiten al ámbito organizativo y constituyen una actividad colectiva (Engeström & Sannino, 2010)

El objeto involucra el motivo al interior del sistema. Los principios de la teoría de la actividad se orientan a restablecer en los actores el objeto y sentido de la actividad (Leontiev, 1984). Como se verá más adelante, el sistema de actividad se orienta por un objetivo que conduce al resultado de la práctica. Al ser una teoría sobre el aprendizaje como fenómeno social, el objeto se supedita a lo colectivo (Kaptelinin, 2005) en un marco de actividades en transformación continua.

La interiorización/exteriorización refiere al vínculo entre persona y mundo, o bien a la imposibilidad de separar mente, cultura y sociedad. Alude a procesos intra mentales y a la conducta exterior, enfatizando la relación entre lo psíquico y lo social. Las actividades internas no pueden ser comprendidas en modo aislado de aquellas externas. En la experiencia de formación aquí evidenciada tal relación representa la parte central y constitutiva del proceso de apropiación participativa (Rogoff, 1997)

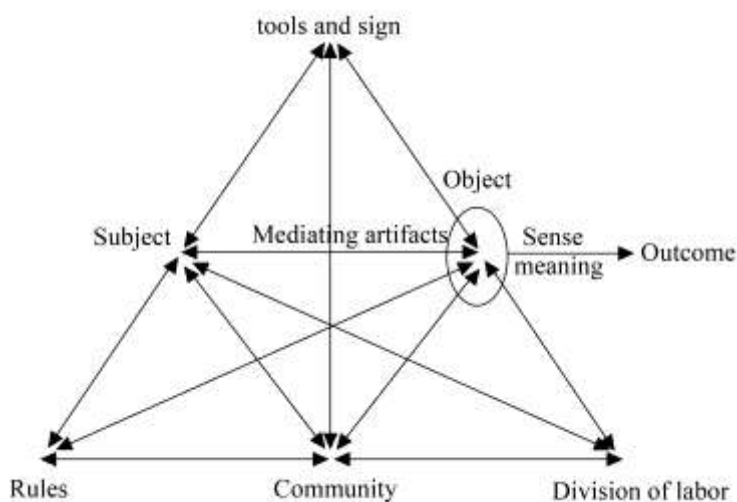
La noción de desarrollo es el tópico mayor de la teoría de la actividad (Kaptelinin & Nardi, 2006). Para el enfoque materialista dialéctico no existe separación epistemológica entre teoría y práctica. La actividad es el objeto de estudio y lugar donde se refleja el desarrollo social.

Lo anterior moviliza las prácticas escolares en tanto objeto de estudio y marco para definir el sentido metodológico de la investigación. El objetivo de ésta es captar el potencial y dinámica de la movilización del sistema de actividad, más allá de producir informes o artículos de investigación meramente descriptivos. El propósito es analizar y sostener cambios cualitativos en la práctica (Engeström, 2001). La teoría de la actividad, propia a una psicología cultural de las organizaciones post-moderna, es un enfoque orientado al desarrollo de las prácticas bajo estudio. Se trata de un enfoque productivo del hacer investigación que propone *ir más allá* de los elementos descriptivos concernientes a la investigación de base para favorecer un vínculo estrecho con la investigación aplicada (Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005). De acuerdo a tal principio, el *Laboratorio de mejora de prácticas escolares* aquí reportado implica observar e impulsar la expansión profesional de un grupo docente. El núcleo de la

experiencia formativa conforma y da cuerpo a la circulación del repertorio de prácticas (Wenger, 1998/2991), movilización beneficiosa para fortalecer e incrementar competencias profesionales.

Engeström (1987) amplió el triángulo de acción mediada a través del esquema de un sistema de actividad. En éste presenta la distribución de la cognición humana (Cole & Engeström, 1993/2001), que conforma la tercera generación del paradigma (Engeström & Sannino, 2013, Ajello, 2011). Para Engeström (1999) el triángulo original representaba un modelo simplificado de acción. Al expandir su estructura da lugar a un modelo de mediación colectivo. A partir de tal ampliación, el objeto de estudio actividad mediada, definido por Vygotsky y Leontiev, deviene sistema de actividad²³. Al expandirse el enfoque se incorpora de manera mucho más amplia el sentido social/colectivo. A continuación el triángulo ampliado que incorpora reglas, comunidad y división del trabajo:

Fig. 2.2 La estructura de un sistema de actividad (Engeström, 2001a, p.135)



La visión tradicional del hacer escuela, centrada en el docente individual (Zucchermaglio, 1997), aminora los elementos representados en la parte inferior del triángulo, considerados en términos residuales. La figura 2.2 muestra un sistema *colectivo*, con múltiples interacciones y niveles de relación respecto al objeto-resultado de la actividad. El esquema permite problematizar cualquier actividad

²³ Tal ampliación supone no sólo el cambio de los métodos de investigación, sino la aplicación de la teoría en el estudio de la evolución del trabajo (*work developmental research*)

humana desde una perspectiva grupal (Engeström, 1999) por medio del conjunto de elementos constitutivos (sujeto, objeto, herramientas, reglas, comunidad y división del trabajo)

En tanto sistema de actividad, establece cinco principios estructurantes. Estas máximas le dan sentido y significado, argumento y marco epistemológico a la investigación-intervención pues permite problematizar a la actividad humana en función de un sentido social/comunitario (Ligorio, 2010, Engeström, 2000, p.137):

1. ***El sistema de actividad es la unidad de análisis.*** Los sistemas de actividad son mediados por artefactos y se encuentran orientados hacia un objeto. Se encuentran relacionados en una red de sistemas. De acuerdo con Engeström, cualquier institución o contexto organizativo representa un sistema de actividad no reducible a series o sumas de acciones individuales sino que se encuentra supeditado a la imbricación que éstas producen en términos de actividad colectiva (Engeström, 1993/2001, p. 81). Las metas individuales y las acciones grupales son relativamente independientes pero se encuentran subordinadas. Los sistemas de actividad se “realizan y reproducen a sí mismos generando acciones y operaciones” (Engeström, 2001, p. 136)
2. ***Da entrada a la polifonía como un recurso para la innovación.*** Un sistema de actividad es una comunidad con múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, en el cual existen diferentes posicionamientos epistemológicos. La *multiplicidad de voces* es concepto estructurado en base al de dialogicidad planteado por Bajtín (1982). En el sistema de actividad existe una interacción entre puntos de vista, de naturaleza dialógica, fundamentados a partir de la diversidad de biografías y experiencias. El sistema conlleva normas, artefactos, reglas y convenciones. La multiplicidad de voces, polifonía o pluralidad (posible por la división del trabajo y las relaciones entre elementos) es una fuente de tensiones, dificultades pero también un recurso para la negociación e intercambio (*cf.* Gherardi & Nicolini, 2004). Tal peculiaridad connota al sistema en términos de pluralidad de puntos de vista y la consecuente necesidad de desarrollar la escucha activa (Sclavi, 2004, 2009). La multiplicidad de voces se diversifica en función de la relación entre los elementos. Refiere diferentes niveles de acuerdo, consenso y proclividad a participar y ser escuchado (como es discutido en el capítulo 7). La polifonía es una fuente de problemas pero asimismo un recurso para la innovación y despliegue de acciones de negociación.
3. ***El sistema de actividad comprende historicidad.*** Los sistemas de actividad se configuran y transforman en función de largos periodos de tiempo. Los participantes encarnan historias personales y el sistema de actividad porta múltiples capas históricas inscritas en los artefactos, reglas y convenciones (Engeström, 2001, p. 136). Un sistema de actividad entraña una historia local, tanto de sus objetos, ideas, procedimientos y herramientas acumuladas, así como respecto a las fases y procedimientos sedimentados. Cada sistema ha de ser estudiado desde una dimensión de desarrollo y transformación propia (Gherardi & Nicolini, 2004). Este elemento refleja la especificidad, particularidad, riqueza y variabilidad de los contextos sociales, en cuanto resultado de evoluciones histórico-culturales de doble naturaleza; específicas y globales (Zucchermaglio & Alby, 2005)
4. ***El rol de las contradicciones como recursos de cambio y desarrollo.*** Un sistema de actividad presupone diferentes niveles de contradicciones, tensiones estructurales acumuladas históricamente en y entre sistemas de actividad, que generan perturbaciones y conflictos, pero también representan intentos para transformar la actividad (Engeström, 2001, p.137). Una actividad no es estable y

armoniosa (Engeström, 2001b, p. 87). La investigación educativa desde la teoría de la actividad se ha ocupado de analizar la relación entre instrumentos conceptuales/materiales tradicionales y objetos emergentes, así como las innovaciones externas que producen tensiones al interior del sistema de actividad (*cf.* Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009a, Daniels, 2001/2003, 2004). Las contradicciones representan fuentes internas de cambio y desarrollo, siendo cuatro aquellas por las que debe pasar un sistema de actividad antes de completar un recorrido participativo que traspase zonas de límites organizativos (desarrollo próximo grupal, Cole & Engeström, 2001):

- a) Contradicción primaria: representa la contradicción entre el valor de uso y valor de intercambio. Atañe a todos los elementos del sistema (Engeström, 2001b, p. 87)
- b) Contradicciones secundarias: cuando un elemento del exterior se introduce al sistema (poniendo en tensión, por ejemplo, una nueva regla de trabajo y un instrumento tradicional) entonces se produce desequilibrio entre los elementos y procedimientos sedimentados. Los actores no se encuentran en grado de responder satisfactoriamente (ni individualmente) a las nuevas cualidades de la actividad. Nuevas tecnología u objetos conducen a la colisión entre viejos y nuevos elementos (por ejemplo entre una nueva regla y una división del trabajo tradicional)
- c) La contradicción terciaria surge cuando se confrontan el *objeto* y *motivo* de las formas dominantes de la actividad con el *objeto* y *motivo* de una forma de actividad culturalmente más avanzada.
- d) Contradicción cuaternaria: es el último nivel de contradicción, surge a partir de la interacción de la actividad transformada y los sistemas de actividad circundantes (Engeström, 1987). La superación de las cuatro contradicciones produce cambios cualitativos en las prácticas de todo el sistema, con lo cual se cumple un ciclo expansivo. Cada contradicción genera perturbaciones y conflictos, al tiempo en que producen condiciones contextuales propicias para la innovación/transformación cualitativa. El éxito de las transformaciones que una comunidad ha de enfrentar, se relaciona con la capacidad de enfrentar las contradicciones desde la implicación participativa, colectiva, y colaborativa. Desde éste ángulo la organización tiene sólidas posibilidades de resolver positivamente tensiones ineludibles y propias a la evolución del trabajo.

5. **Los sistemas se expanden por medio de ciclos de transformaciones cualitativas.** El desarrollo se lleva a cabo a través de ciclos de movilización organizativa. Los sistemas de actividad se mueven a través de periodos de transformaciones colectivas, culminadas cuando el objeto y motivo de la actividad son re-conceptualizados colaborativamente en virtud de considerar un horizonte nuevo de posibilidades en comparación al modo previo de la actividad (Engeström, 2001, p. 137). En proporción con el acrecentamiento de las contradicciones entre elementos del sistema de actividad, origen de la necesidad de desarrollo profesional, emerge la pertinencia de incentivar esfuerzos colectivos de cambio, impulsando la construcción de capacidades de acción e iniciativa acción compartida (Virkkunen, 2006). Un ciclo completo de transformación expansiva puede ser visto como un trayecto a través de la zona de desarrollo próximo grupal (superación de las contradicciones)

El conjunto de estos principios reflejan y forman el *quid* de la psicología cultural de las organizaciones. Es el punto de partida colectivo para conceptualizar la actividad laboral en función de la

diversidad y dinámica contextual. En suma, conforman el núcleo epistemológico que estructura la heurística y metodología de la investigación-intervención participativa a fin de trascender la separación ficticia entre estructura y agencia (Zucchermaglio, 2002)

2.3 La evolución escolar, reformas y contradicciones en el sistema de actividad

Las escuelas oficiales del Nivel Medio Superior en el Estado de México entraron desde el año 2008 en una fase de rupturas y conflictos por la llegada de una reforma educativa²⁴. Ésta representa un núcleo de contradicciones sistémicas y apremia el desarrollo de competencias requerido a una comunidad profesional en evolución. Desde la perspectiva de la teoría de la actividad (Sannino & Nocon, 2008), para llevar a cabo exitosamente un proceso de mejora organizativo en sintonía con el espíritu transformador de todo proceso de reforma, los actores escolares han de confrontar creativamente el núcleo de tensiones inherente (Sannino, 2010). Para ello se requiere incrementar un sentido de acción compartido (Ajello, 2002, 2010) e impulsar el análisis colaborativo en torno a situaciones problemáticas/conflictivas representativas para la comunidad, para construir “desde abajo” su resolución conjunta.

Sannino & Nocon (2008) subrayan las tensiones de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de reformas educativas. Señalan que el desarrollo local depende de que las innovaciones propuestas sean apropiadas y reelaboradas desde la práctica escolar cotidiana. Lo contrario supone el fracaso de las reformas cuando se tratan de simples directrices emitidas desde “lo alto”.

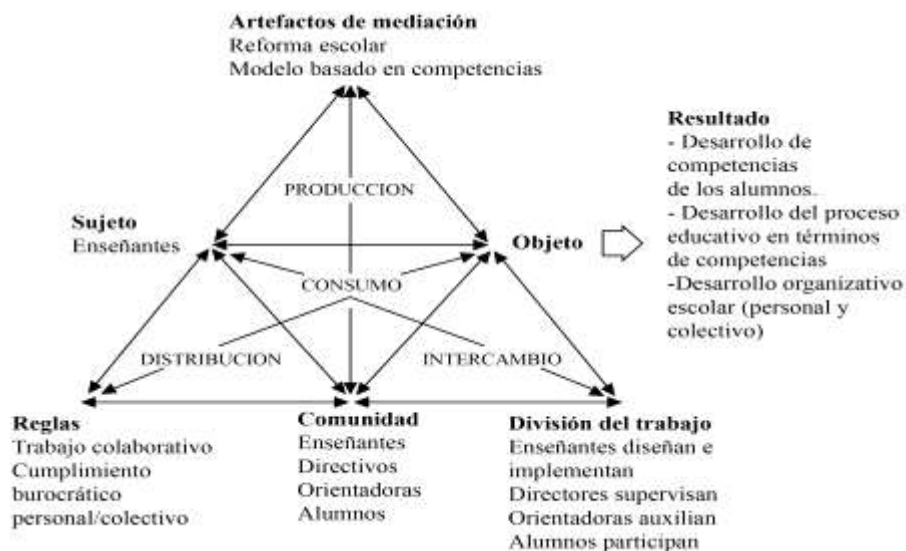
En nuestro caso, tal contexto demuestra la conveniencia de fortalecer competencias profesionales centradas en lo colaborativo. Es dable señalar que es más frecuente reconocer cambios laborales cuando son acompañados por transformaciones tecnológicas, por la llegada de artefactos materiales o cuando los cambios representan ordenamientos administrativos divergentes de aquellos en uso. En cambio, es menos

²⁴ Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, *vid.* SEP, 2008). Significa la introducción de transformaciones curriculares con el propósito de propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades y uso reflexivo del conocimiento en la vida cotidiana. Se pretende orientar la enseñanza de contenidos hacia la resolución de problemas y eficiencia en la comunicación oral y escrita, entre otros. Concepto dominante del nuevo modelo es el de competencia (*cfr.* Ajello, 2002). Las escuelas son ambientes laborales trasminados por frecuentes cambios estructurales que afectan las prácticas cotidianas (*cfr.* Pascucci, 2003) por lo que la actual reforma da evidencia de ello. La teoría de la actividad es un instrumento útil para comprender heurísticamente el funcionamiento, cambio e interacción de sistemas en movilidad, como es el caso del contexto escolar (Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005). La transformación organizacional implícita precisa de un proceso acorde a los principios epistemológicos antes expuestos.

visible el estado de necesidad cuando se trata de modificaciones cualitativas (Engeström, 1991), por su naturaleza inmaterial. Un ejemplo es cuando, en relación a las competencias docentes, se requiere incrementar proyectos transversales conjuntos. También es el caso de transformaciones cualitativas relacionadas al objeto de la actividad, por ejemplo, en lo que concierne a resultados renovados de aquello que deben lograr los estudiantes o bien respecto a metodologías didácticas que han de emplearse para alcanzar objetivos educativos (complejos procedimientos pedagógicos)

En este sentido, las tareas y procedimientos propuestos por la actual reforma han puesto en tensión las relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa. Acentúan la complejidad de los procedimientos educativos, cuya aplicación e interpretación concreta en la vida cotidiana escolar²⁵ demuestra un nivel de conflictividad sobresaliente, ilustrado en la siguiente figura:

Figura 2.3 Contexto escolar en México (Nivel Medio Superior) en base a la actual Reforma educativa



La figura representa el estado desde el cual se estructura el proceso de mejora cualitativa descrito en la presente tesis. Con el objetivo de promover acciones formativas encaminadas al desarrollo de

25 Respecto a la percepción docente ante una reforma, López & Tinajero (2009) señalan: “existen diversas paradojas que deben enfrentar los docentes en momentos de cambio, sobre todo cuando esos cambios se introducen sin tomar en cuenta la complejidad de las innovaciones propuestas. Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores” (p.1193)

competencias profesionales para contribuir al fortalecimiento institucional y consolidar transformaciones organizativas en curso. Es pertinente exponer una observación metodológica al respecto: los principios y procedimientos de enseñanza–aprendizaje requeridos por la reforma y sobre los que los enseñantes deben desarrollar sus clases no son usados en la práctica cotidiana de la propia organización. Tampoco son el eje estructurante de los momentos de formación por lo que se trata de competencias profesionales cuyo desarrollo es incipiente. Ejemplo; si la reforma plantea el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico como competencias a desarrollar en los alumnos, la escuela como organización no los emplea como formas de trabajo.

Una parte de las tensiones comprenden la formación situada de competencias profesionales, aspecto que supone impulsar puntos de fortaleza en la comunidad. Se trata de aspectos clave para un grupo de trabajo, señalados por Kruse & Louis (1993, p. 9-15) y Ajello, Chiorrini & Ghione²⁶ (2005, p.32) en los siguientes términos;

1. Diálogo reflexivo
2. Desprivatización de prácticas didácticas
3. Focalización en el aprendizaje de los estudiantes
4. Colaboración
5. Normas y valores compartidos

Tales elementos constituyen, además de involucrar una perspectiva transversal de trabajo colectivo, capacidades organizativas para implementar proyectos institucionales (de los que la reforma es parte)²⁷. La teoría de la actividad es una herramienta provechosa para desentrañar las acciones que potencian, obstaculizan o ralentizan el proceso de mejoramiento escolar y fortalecimiento de tales competencias docentes (*vid.* Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012)

Ajello, Cevoli & Meghnagi (1992) señalan que el desarrollo de competencias profesionales acontece en una dinámica de confrontación entre viejos y nuevos roles. Las rupturas, perturbaciones y

26 Las autoras se refieren al caso de las escuelas italianas; dichas tensiones se ubican dentro de la realización de la autonomía escolar y al estudio de las buenas prácticas. En nuestro caso, aún lejos de una reflexión sobre la relación entre sistemas escolares (y su proyección al exterior, *vid.* Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005), el contexto actual subraya la crisis en torno al actuar tradicional de los docentes en detrimento de un cambio circunscrito en términos de desarrollo de competencias colectivas.

²⁷ La desprivatización de prácticas alude al alejamiento del sentido individualizado de la enseñanza (Zucchermaglio, 1997) en pro de la circulación pública de la actividad didáctica. Este término será usado en este sentido a lo largo del trabajo.

contradicciones de la actividad educativa, derivadas de la reforma, son un punto desde el cual desplazar competencias de trabajo conjunto. El proceso de cambio organizativo se encuadra a reorientar habilidades para encauzar positivamente proyectos de mejora institucional en base *al* y *para* el fortalecimiento del capital social de quienes conforman el ambiente laboral. Cobra relevancia el papel de la cognición en la práctica, el aprendizaje vinculado al contexto, la articulación de saberes profesionales y los procesos de cambios situados en el lugar de trabajo, inherentes a la configuración de la competencia experta (Zucchermaglio, 1996)

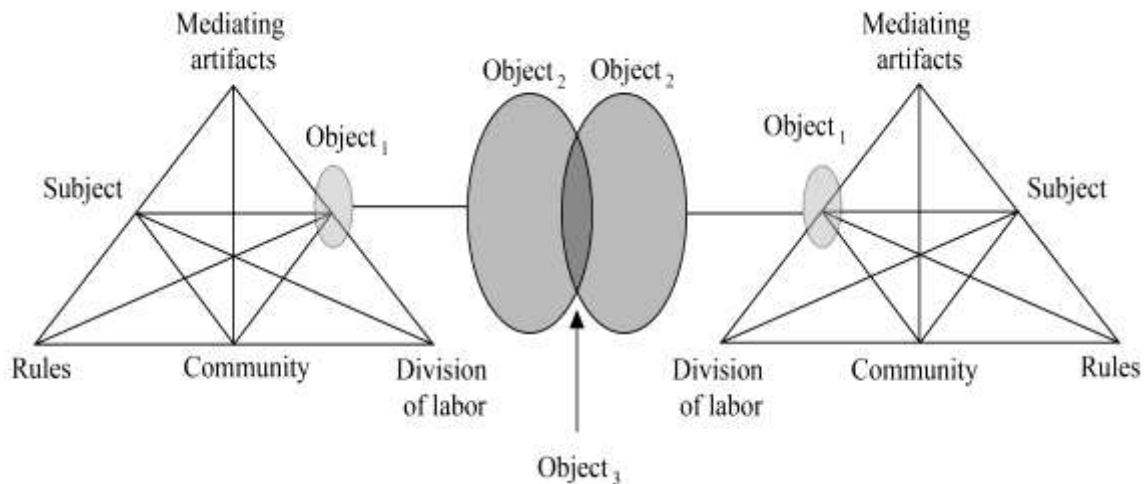
En el presente estudio un *focus* relevante atañe a fortalecer las relaciones colaborativas entre docentes, es decir, en torno a las capacidades de co-implicación de los actores encargados de realizar las innovaciones requeridas por la reforma, la cual representa un contexto de acción. Esto significa redefinir las metodologías de formación profesional en la práctica de acuerdo a una dimensión de participación colectiva (Ajello, 2011)

La implementación de la reforma (en tanto exacerbación de las tensiones del sistema de actividad) comporta una dinámica de transformación organizativa pues deviene en regla y umbral emergente de procedimientos a ser traducidos en la práctica. Abre un desafío respecto a la *institucionalización del saber*, consolidación y cambio comunitario (Gherardi & Nicolini, 2004). La inserción de un marco de actuación renovado incluye reflexionar sobre el aprendizaje organizativo como proceso antes que como resultado (o imposición desde lo alto). Alude a un fenómeno de movilización progresivo, de negociación y apropiación participativa. Como exponen Ajello, Chiorrini & Ghione (2005) y Ajello & Ghione (2010) las escuelas son sistemas en transformación continua, caracterizados por incertidumbre, desorientación y rechazo ante los modos cambiantes en que se propone realizar la práctica escolar. Para el caso mexicano, teniendo en cuenta las metodologías tradicionales de gestión y ordenamiento escolar paralelos al devenir de la reforma, tal situación apuntala la conexión entre el sistema de actividad clase y la organización escolar, requerimiento inminente en un momento de cambio educativo caracterizado por perturbaciones sistémicas.

2.3.1 Competencias organizativas y personales; una perspectiva sistémica

El sistema de actividad escolar puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones; como actividad aula y como actividad organización escolar. Ambos sistemas equivalen a la dimensión *individual* (actividad del profesor aislado en la clase) y *colectiva* (red de acciones y relaciones entre profesionales) de la práctica escolar (Engeström & Sannino, 2010). Cada dimensión redistribuye las prácticas y competencias organizativas del sistema de actividad-escuela en niveles diferenciados que comparten la relación objeto–resultado. Tal enfoque enfatiza el desarrollo organizativo a través de la conexión colaborativa entre el trabajo a nivel personal y desde un enfoque organizativo. Para ello, es útil considerar a la comunidad escolar de acuerdo a una doble perspectiva, representada a través de la interacción entre sistemas, rasgo característico de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström & Sannino, 2013). Dicha interacción es entendida como *boundary zone*, tercer espacio en que interaccionan los objetos de al menos dos sistemas de actividad (Ajello & Ghione, 2010):

Fig. 2.4 La interacción entre dos sistemas de actividad como modelo mínimo propuesto por la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001a, p. 136)



En nuestro caso no se trata del atravesar límites entre escuelas, como es planteado por Ajello, Chiellini & Ghione (2005) y Di Marco (2011), sino de atravesar confines entre prácticas en pro del desarrollo de una perspectiva compartida de la realidad cotidiana y respecto a la integración de acciones

profesionales. Parte de las tensiones del trabajo escolar, particularmente respecto al desarrollo de competencias personales/colectivas, subyace en las dificultades de interconexión entre dimensiones.

El sistema-aula, históricamente, es considerado como responsabilidad exclusiva de la acción individualizada del profesor (*cf.* Zucchermaglio, 1999). Viceversa, la perspectiva organizacional de la escuela no es reconocida como punto clave para mejorar las prácticas educativas al interior del aula. Optimizar las prácticas escolares depende de la capacidad de sostener la dimensión inter-organizativa de la escuela a fin de superar la perspectiva individualista del trabajo docente en el salón de clases (Ajello, 2011). La inter relación entre entidades insta al aprendizaje organizativo en función de la circulación de conocimiento y prácticas adscritas a cada dimensión que, aunque diferenciadas, conforman en su conjunto la unidad de análisis (Gherardi & Nicolini, 2004)

La perspectiva de límite o frontera entre ambas dimensiones (*boundary zone*), enfatiza el área-contexto de implicación participativa recíproca y el conjunto de prácticas laborales comunes (Zucchermaglio & Alby, 2005). Tal aspecto involucra sostener que:

- La interrelación entre competencias personales y organizativas sucede en un marco de conocimientos definidos socialmente, distribuidos y construidos por la comunidad de pertenencia.
- El desarrollo de las competencias colectivas es siempre resultado de un intercambio, interacción y negociación entre la historia personal y la comunitaria.

Desde este doble posicionamiento, el aprendizaje-desarrollo de competencias se relaciona; 1) con la historicidad del sistema (base para la adquisición de competencias que posibilitan la pertenencia); 2) con la experiencia de cada actor (que re alimenta a la comunidad). El eje vinculante entre ambas dimensiones se sintetiza por medio de la participación en el sistema (por lo que el cambio en las formas de participación es fundamental para la renovación de éste) en tanto práctica y punto de partida-llegada del desarrollo de competencias colectivas.

2.4 Contextos de acción reflexiva, agentividad y participación colaborativa

En México no son numerosos los estudios que consideran a la teoría de la actividad como marco teórico-metodológico para la investigación de contextos educativos (*vid.* Montoro & Hampel, 2011, 2012). Son mayormente visibles los estudios posicionados desde al paradigma de las comunidades de práctica (Candela, 1999, 2006, Kalman, 2003), situándose en segundo términos aquellos delimitados por la obra de Leontiev y en tercer instancia los relacionados con la obra de Engeström (2008). La teoría de la actividad tanto en México como en territorio latinoamericano no es desarrollada a cabalidad de acuerdo a los principios epistemológicos propuestos por ésta (Engeström & Sannino, 2010, 2013) sino más bien superficialmente, con fines explicativos o comprensivos de la realidad estudiada pero sin desarrollar experiencias de aprendizaje por expansión (*cfr.* Ferreira, 2005, Ballestero, 2007, Floriana, 2010, Bender, Defago & Sulle, 2011)

Desde el planteamiento ya desarrollado, la escuela es un contexto fuerte para incentivar, apoyar y sostener la creatividad de los actores. Para ello se requiere proyectar experiencias de formación participativa dirigidas a re-orientar esquemas epistemológicos y acciones cotidianas en el centro escolar. Al establecer vínculos entre enseñantes, el propio lugar de trabajo deviene contexto-recurso de producción fructuosa para un proceso de aprendizaje organizacional cuyo nodo sea innovar por medio de la acción reflexiva conjunta (Ajello & Belardi, 2007). Al respecto Zucchermaglio & Alby, (2006) señalan:

Se habla de transformaciones negociadas con los actores organizativos, de diseño participativo de la innovación, de construcción de nuevos espacios discursivos y dialógicos, de negociación entre repertorios más bien que de consultores o investigadores que desde el exterior explican, de acuerdo a un modelo etnocéntrico cómo se debe hacer para lograr objetivos predefinidos (p.20)

En concordancia con la premisa que sostiene que todas las organizaciones laborales tienen necesidad de innovar sus prácticas (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012), la metodología de investigación-intervención propuesta por la teoría de la actividad distingue una herramienta teórico-práctica para crear espacios de negociación en los que los actores contribuyen activamente para la renovación y expansión organizativa. Lo anterior introduce a discutir tres elementos: a) el ciclo de cambio

inherente al concepto de aprendizaje expansivo, b) las metodologías de intervención participativas, y; c) la construcción de agencia de transformación compartida (Virkkunen, 2006)

2.4.1 Aprendizaje expansivo, ciclos de desarrollo y cambio organizativo

Para la tradición sociocultural (*cf.* Cole, Engeström & Vázquez, 2002) el aprendizaje se constituye entre personas comprometidas en una actividad. Éste se construye en el intercambio de relaciones y es un proceso ubicado en el mundo donde los actores operan cotidianamente (Lave, 1988). Subscribe la naturaleza dinámica-dialéctica de los sistemas de actividad y proporciona un cuadro desde el cual concibe la evolución y desarrollo las prácticas sociales²⁸. La teoría de la actividad ha estructurado el concepto *aprendizaje expansivo*²⁹ (Engeström, 1987). Tal posicionamiento trasciende una visión intramentalista del aprendizaje como mera elaboración cognoscitiva, para dar lugar a un concepto de naturaleza interactiva, procesual y cíclica (Zuccheromaglio & Alby, 2005)

El aprendizaje expansivo o zona de desarrollo próximo grupal se basa en un ciclo focalizado en la acción reflexiva conjunta en sintonía con el potencial de desarrollo³⁰ (Ajello, 2011a). Para Engeström, un viaje a través de la zona de desarrollo próximo equivale a un ciclo de aprendizaje expansivo que expresa un movimiento de acciones individuales hacia la estructuración de actividades colectivas (Engeström & Sannino, 2010:

A full cycle of expansive transformation may be understood as a collective journey through the *zone of proximal development* of the activity: It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions (2001, p. 137)

Tal proceso se circunscribe al ciclo de contradicciones y actúa en función de la secuencia ideal-típica en que un sistema de actividad puede desplazarse. Dialécticamente³¹, vincula la participación con la

²⁸ La centralidad de las *prácticas sociales* no es exclusiva del enfoque sociocultural sino también de los trabajos de Wittgenstein (2003), de la fenomenología, de los constructivistas sociales así como de los marxistas (Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999)

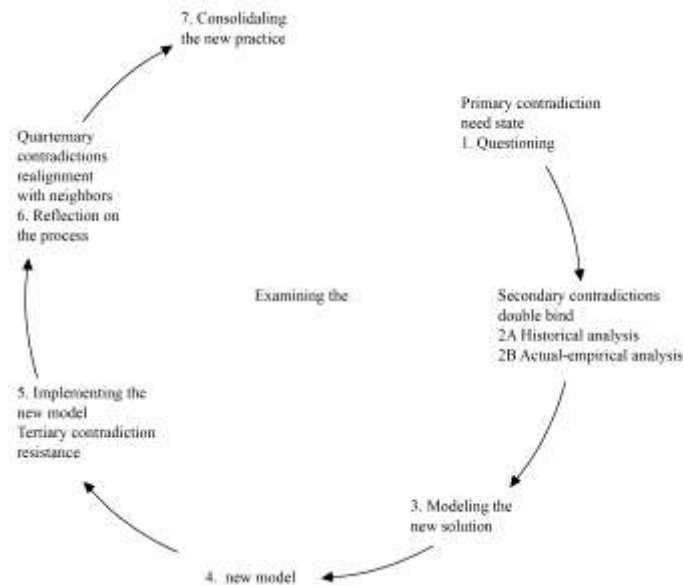
²⁹ El concepto emergió como una consecuencia de las transformaciones históricas del trabajo (Engeström & Sannino, 2010, Engeström, 1987)

³⁰ El concepto *zona de desarrollo próximo* proviene de los estudios realizados por Vygotsky (1988, 1995). A la par del concepto de mediación, es uno de las nociones más difundidas y analizadas de Vygotsky. Se refiere al nivel de desarrollo real de los individuos en vínculo con su potencial. Engeström (1987) desarrolló dicho constructo en relación a una colectividad o zona de desarrollo próximo grupal.

³¹ La teoría de la actividad es un enfoque fundamentado en el materialismo dialéctico (Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999). Para la perspectiva dialéctica el desarrollo sucede a través de ciclos y contradicciones. Un ejemplo de ello es el ciclo de análisis de la actividad de

estructura social (Engeström, 1999, p.19) a través de una secuencia en la que investigador-interventor y participantes analizan, confrontan y circulan el repertorio de prácticas existentes, como es representado en el siguiente esquema:

Figura 2.5 Secuencia ideal típica de un ciclo de aprendizaje expansivo y su correspondencia con las contradicciones en un ciclo de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001b, p. 152)



La teoría de la actividad considera que la transformación colectiva se logra a través de pasos específicos de aprendizaje. Tales parten de un estado abstracto y general del conocimiento y alcanzan la síntesis en la práctica por medio de acciones y operaciones conjuntas. Una transformación expansiva ocurre a través de un proceso creativo/productivo que, basado en la confrontación de las tensiones y contradicciones del sistema, permite replantear la relación entre elementos del sistema y objeto/resultado. Una transformación cualitativa sucede cuando el objeto y motivo han sido re-conceptualizados alcanzando un horizonte nuevo en comparación al modo previo de la actividad. Ello implicaría el inicio de un nuevo ciclo de transformación, por lo que cambio, expansión y aprendizaje son congénitos al desarrollo histórico del sistema de actividad.

Los principios del aprendizaje expansivo estructuran una metodología de investigación-intervención apropiada para estructurar experiencias de formación profesional (Cole & Engeström, 2007,

trabajo o visibilización de la actividad que puede ser sintetizado en cuatro pasos: "1: Mirroring and analyzing troublesome actions, 2: Modeling activity systems, 3: Designing and implementing new actions, 4: Following and revising" (Engeström, (1999b)

Virkkunen & Newnham, 2013). Tal metodología comporta observar cómo los actores, principalmente adultos, aprenden de, en y para sus propias prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de ser modificadas (Zucchermaglio, 2002). Tal posicionamiento comprende el proceso mediante el cual una comunidad, al interior de un ámbito común de acción, transforma el repertorio de su cultura organizativa actuando en términos de mejora (*cf.* Wenger, 1998/2001) y activando una dinámica de renovación realizada desde el propio lugar de trabajo.

Una experiencia de aprendizaje por expansión (o ciclo expansivo), favorece la re-orquestación de las voces de los actores que conforman el ambiente laboral (Cole & Engeström, 2001), lo cual presupone expresar diferentes puntos de vista (Engeström & Sannino, 2010). Cada ciclo se relaciona con la historia de los participantes y del sistema en sí mismo, relacionados a su vez con ciclos precedentes. Las historias presentes en el sistema se entrelazan por medio de un marco de dialogicidad y persistente negociación y co-configuración entre diversos niveles de experiencias y visiones (lo cual connota al sistema de actividad en términos de una naturaleza conflictiva). Lejos de una representación lineal, una zona de potencial crecimiento subraya en términos evolutivos, dialógicos e interactivos los reajustes del sistema de actividad, comprendiendo desde una dimensión socio-histórica la re-organización y desplazamiento de las competencias y capacidades profesionales.

La renovación organizativa se lleva a cabo a través de acciones epistémicas de confrontación y negociación colectiva (Cole & Engeström, 2007) a fin de producir giros conceptuales a favor de la propia práctica (Ajello, 2011a). El ciclo de confrontación de contradicciones/tensiones, en concordancia con los principios del materialismo dialéctico, supone el uso de la *reflexividad* como herramienta. El contexto participativo se encuentra mediado por la circulación crítica de situaciones problemáticas para la comunidad laboral (Zucchermaglio, 1996). Al ser entendidas al interior de un ciclo o espiral de evolución

histórica, de carácter dialéctico, tales se sujetan a dos principios que serán retomados en el capítulo 3: a) la ascensión de lo abstracto a lo concreto, y; b) el movimiento de lo simple a lo complejo³².

El aprendizaje expansivo (o aprendizaje III de acuerdo Bateson³³, 1985, 1993) y los principios epistemológicos de la teoría de la actividad subrayan el carácter social del aprendizaje y la relación de éste con el pensamiento divergente, creativo, no lineal, expandido u horizontal (Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005). Por tanto, es menester proyectar experiencias de interacción común concordantes con la perspectiva distribuida y discontinua del conocimiento en la organización a favor de la configuración e implementación positiva de nuevas tareas (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Al hacerlo se redefine el objeto de la actividad al tiempo que se impulsa la construcción de un sentido de identidad y pertenencia compartidos (Ajello, 2013, comunicación personal)

La dinámica del ciclo de aprendizaje expansivo no supone acciones aisladas, individuales o espontáneas, sino acciones progresivas, intencionadas, socializadas y producidas con la contribución de los participantes y el apoyo de un investigador. La contribución del investigador-interventor remite a la reflexión metodológica de elementos clásicos como objetividad, neutralidad descriptiva, etc. Sin embargo, “en las intervenciones lineales –sostienen Engeström & Sannino, 2013 (p.10)- el investigador trata de controlar todas las variables” mientras que “en las intervenciones formativas, el investigador intenta provocar y apoyar un proceso de transformación expansiva guiado y controlado por los profesionales”. Así, una transformación expansiva significa la actuación de un proceso de cambio organizativo construido “desde abajo” y desde un enfoque grupal inclusivo.

Los actores, al re orientar la relación con el objeto y motivo de la actividad, cimientan un salto cualitativo en la misma. Esto incluye ponderar posibilidades y alternativas de acción, discutidas y elaboradas desde un espacio de formación diseñado *ex profeso*. Los esfuerzos de reflexión conjunta

³² Al respecto Engeström & Sannino (2010) señalan: “ascending from the abstract to the concrete is achieved through specific epistemic or learning actions [...] Together these actions form an expansive cycle or spiral” (p.7)

³³ El Aprendizaje III es relevante “social, cognitiva y pedagógicamente” para desarrollar sociedades comprometidas, solidarias, autónomas, creativas y críticas; es el camino de la construcción colectiva de conciencia reflexiva y sentido personal en relación a problemáticas social, cultural y ecológicas (Bateson, 1985, 1993)

inmersos en la co-construcción de soluciones y circulación de recursos conllevan *interconexión* entre actores y desarrollo de competencias *en, desde y para* el contexto laboral.

Así, el cambio es, antes que un resultado, un proceso mediado por la participación progresiva, intercambio de información y discusión en torno al propio repertorio de prácticas. El ciclo expansivo opera en pro del desarrollo de una visión renovada y compartida del quehacer profesional en el que las competencias de la comunidad son el punto de salida y llegada para la innovación y aprendizaje organizativo (Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio, 2009, Ajello, 2011a). Tal proceso (paralelo al cambio participativo que éste requiere) presupone periodos de tiempo extendidos y la estructuración-disposición de recursos específicos, además de acciones continuas y sostenidas (es decir, no esporádicas) para la exploración de zonas de límites organizativos y subsecuente expansión.

2.4.2 Metodología participativa y crisis de los modelos de formación: la creación de contextos de acción reflexiva

Los modelos de formación docente predominantes reproducen modos tradicionales de transmisión del conocimiento: profesores toman apunte y escuchan las disertaciones de especialistas, consultores o investigadores que dictan las directrices de los cambios que deben asumir (Ajello, 2011a). En base a la discusión del capítulo anterior (párrafo 1.4) el desarrollo de competencias profesionales no puede separarse de la participación en las prácticas organizativas de una comunidad ni del acceso a la experiencia e interacción discursiva (Zuccheromaglio, Scaratti & Ferrai, 2012). Atributo representativo de la teoría de la actividad, yendo más allá de los modelos tradicionales, es proveer un marco para la investigación y desarrollo de prácticas profesionales a través de un modelo no canónico de formación profesional. Punto prominente de tal modelo es el giro que el concepto aprendizaje expansivo expresa en términos de acción participativa-reflexiva, provechoso para el análisis de la actividad laboral e impulso de la movilización organizativa (Zuccheromaglio & Alby, 2005, Gherardi & Nicolini, 2004)

Como ha señalado Zucchermaglio (1997) las experiencias de formación tradicionales promueven un modelo de transferencia de información, habilidades quebradizas y conocimiento inerte. Es pertinente justipreciar la connotación de crisis inherente a tales experiencias, caracterizadas por baja productividad y persistencia de un círculo vicioso de capacitación. Éste ralentiza el fortalecimiento organizativo, frena procesos de innovación laboral y deteriora la capacidad de acción agentiva de los *stakeholders*³⁴. La teoría de la actividad es un enfoque metodológico oportuno para hacer frente a tal crisis (Zucchermaglio, 1996), lo cual comprende desplegar metodologías de intervención participativas conectadas con el potencial de transformación de los grupos humanos (Engeström, 1999, Zucchermaglio, 2002), provechosas para explotar las capacidades reflexivas y creativas que supone el concepto de aprendizaje expansivo en tanto ámbito de acción interpretativa, analítica y dialógica.

Para el caso de los entornos escolares, el modelo de investigación-intervención propuesto por la teoría de la actividad concretados en el modelo del *laboratorio de cambio* (*change laboratory*, Engeström *et al*, 1996, Virkkunen & Newnham, 2013), como se discutirá en el siguiente capítulo, es útil para fortalecer buenas prácticas educativas encarando colectivamente los desafíos de un escenario trasminado por cambios y desequilibrio organizativo. Tal modelo posibilita la mediación docente (Pontecorvo, 1974b) frente a las tareas emergentes sobre las que han conducir la práctica cotidiana de acuerdo a un contexto evolutivo que apremia el desarrollo de competencias profesionales.

La metodología de investigación-intervención ofrece una alternativa de formación reflexiva. En ésta los docentes son el centro del proceso de mejora y renovación, autores de su ambiente organizativo. La propia metodología es una herramienta que reduce la distancia entre el investigador-psicólogo y los participantes (Ajello, Chiorrini & Ghione, 2005, p. 40). “¿Cómo realizar condiciones para que la escuela se convierta para los docentes en lugar de aprendizaje y de innovación de las propias prácticas laborales y de las propias competencias profesionales? ¿Cómo el contexto “escuela” puede ser estructurado para asegurar una innovación continua de prácticas laborales de sus miembros/enseñantes?” (Zucchermaglio,

³⁴ Por éste término, cabe enfatizar, se entiende el conjunto de actores implicados en las prácticas cotidianas (como se mencionó en el capítulo 1). Señala la importancia de los actores en el diseño, reflexión y aportación a la movilización de su lugar de trabajo.

1997, p.11). Al efectuar una experiencia de aprendizaje colectivo desde la organización y no simplemente a través de ordenamientos pre-escritos “desde lo alto” (Sannino & Nocon, 2008), el interventor contribuye a la co-construcción de un espacio inclusivo que responde a tales cuestionamientos.

Estudiar/desarrollar las prácticas docentes en base a tal modelo, se ciñe a tres elementos;

- 1) Responde positivamente al requerimiento de mediación/apropiación por parte de los actores sociales señalado por los estudios de resistencias docentes al cambio (*cf.* López & Tinajero, 2009)
- 2) Impulsa un contexto de contribución participativa beneficioso para fortalecer la formación/identidad profesional
- 3) Supera los modelos tradicionales de capacitación/actualización docente basados en la transferencia de conocimientos (Ajello, 2011a, Pontecorvo, 1974a)

El aprendizaje organizativo es un resultado empotrado a un proceso cultural situado en la vida cotidiana. De acuerdo con Zucchermaglio (1997) es preciso diferenciar “los momentos de formación institucional (habitualmente iniciales) y los momentos de aprendizaje situado en los contextos de trabajo” (p. 8). El objetivo, es reducir la distancia entre los contextos formativos y laborales, tradicionalmente separados. Ajello (2011a) señala que se trata de un cambio de perspectiva respecto al estudio de los contextos formales y no formales de instrucción/formación (*cf.* Paradise, 2005)

Al focalizar la representación y función del lugar de trabajo para la movilización organizativa se reivindica al aprendizaje en términos colectivos, autoriales, dialógicos y de expansión cualitativa. Así, es el escenario escolar el lugar donde se produce y moviliza el conocimiento profesional. Con ello también cambia la unidad de medida y la evaluación de la intervención formativa, pues lejos de enfatizar el papel del docente-individuo, es la comunidad escolar quien se ubica en primer plano. Sin embargo, un centro laboral no es un contexto de aprendizaje favorable si no es construido para lograr tal objetivo (Zucchermaglio, 1995). Por tanto se requiere disponer de ciclos de participación y negociación centrados en las prácticas reales. Desde esta perspectiva la crisis de los modelos de formación tradicional puede superarse por medio de la planificación conjunta de los cambios deseados cuya consecuencia natural es el desarrollo de la comunidad profesional.

2.4.3 Agentividad y gestión del cambio en el contexto laboral: negociación y dialogicidad

La creación de un espacio discursivo no canónico, como presupone un proceso participativo basado en los principios antes expuestos, tiene como parteaguas la noción donde los actores representan agentes constructores del contexto-sistema. Se trata de los protagonistas de un proceso de elaboración crítica y creativa en términos de autorialidad e interacción productiva (Kaptelinin & Nardi, 2006, Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). De acuerdo al paradigma sociocultural, los seres humanos construyen los contextos de vida cotidiana y son a la vez construidos por éstos (Cole, 1984, 1996, 2003). La cultura organizativa es resultado de la agentividad de los profesionales, artífices de los cambios que ocurren en éste.

De acuerdo a esta postura, la agentividad es el motor de cambio y eje de un proceso activo realizado a través del discurso en acción. La movilización organizativa significa transformaciones negociadas entre actores (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012). De acuerdo con Zucchermaglio & Alby (2006):

El fallo de muchas intervenciones organizativas se debe a la idea simplista de poder planificar en abstracto e imponer el cambio desde el exterior; la innovación y el cambio no son cosas, objetos descontextualizados y transferibles, sino prácticas sociales y culturales específicas que son construidas por medio de negociaciones, difíciles y con resistencias, y la progresiva y lenta compartición de todos los actores sociales, no sólo de los líderes y los consultores (p.21)

La investigación-intervención interpela la creación de momentos participativos que vayan más allá de la mera inclusión de especialistas, consultores o investigadores que expliquen unidireccionalmente “cómo se deben hacer las cosas”. Supone dar lugar a la construcción de agencia de transformación compartida (Virkkunen, 2006), aspecto transversal al fortalecimiento, progreso y expansión de las competencias grupales. En tal proceso actores e interventor representan agentes de cambio.

Al restablecer la capacidad agentiva de los actores en la (re)modelación del contexto-sistema, se pone en acto una metodología explícitamente *reflexiva*. Por lo tanto la teoría de la actividad es un enfoque acerca de la agencia (*agency*) de los seres humanos. Ésta señala la capacidad para actuar produciendo efectos en función de necesidades biológicas y culturales (Kaptelinin & Nardi, 2006, p. 243-247). La

agencia refiere a la imbricación entre estructura y acción (*cf.* Giddens, 1984/2011, Cohen, 1987/2009), representa un área de desplazamiento y transformación de las condiciones contextuales.

En el *laboratorio de cambio* (Sannino, 2010), son los actores quienes, al observar e indagar prácticas cotidianas, expanden colaborativamente el marco dado de acción a través, por ejemplo, del análisis de videgrabaciones de situaciones problemáticas para proyectar soluciones compartidas (*problem solving*). Los ejercicios del *Laboratorio de mejora de prácticas escolares* por ser descrito (capítulo 3), se desarrollaron de acuerdo a tal dinámica. Así, la acción participativa se supedita a elementos considerados significativos por la organización laboral. Impele, en diversos niveles, el análisis histórico del sistema de actividad, la identificación de contradicciones y la confrontación creativa (Sclavi, 2009). La re-mediación de prácticas (en tanto núcleo del proceso de cambio) comprende un proceso de negociación que da pie al despliegue de un enfoque alternativo del quehacer profesional.

Tanto el cambio organizativo como la gestión de éste han de ser considerados en términos participativos. Representan una zona de desarrollo conjunto. El encuadre epistemológico es observar un límite cultural que se desplaza (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009, Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012), un área de negociación de significados y construcción situada de prácticas laborales renovadas. Para ello la contribución de los actores-participantes es vital, sin ésta los reajustes requeridos a la organización-contexto laboral no pueden ser perdurables. El cambio, como señalan Zucchermaglio & Alby (2006) es un fenómeno organizativo complejo, no una acción susceptible de ser individualizada (*vid.* Barowy & Jouper, 2004). Éste requiere de la implicación polifónica de los actores (Sclavi, 2004, 2009, Gherardi & Nicolini, 2004)

Si bien la actividad *reflexiva* es el centro de la innovación y desarrollo del patrimonio de competencias (Zucchermaglio & Alby, 2005), no obstante, cabe recalcar la no naturalidad de las interacciones productivas en los grupos (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). La conflictualidad es uno de los rasgos transversales a los procedimientos y periodos de tiempo desde los cuales la expansión del sistema de actividad es susceptible de llevarse a cabo (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012). La

transformación no adopta una trayectoria lineal sino que encarna un recorrido connotado por “desviaciones, retornos, descarrilamientos que resaltan un proceso ininterrumpido, imprevisible, cíclico y sin punto final” (Rossi, 2011, p. 220)

Por ello, la filosofía del cambio organizativo entraña poner una y otra vez en marcha experiencias de formación desde las cuales, la presente investigación-intervención representa un umbral de práctica/ejercitación de actividades, habilidades y operaciones profesionales que no se habían realizado previamente en el contexto escolar estudiado.

El aprendizaje organizativo es un proceso orientado a mejorar prácticas cotidianas “imperfectas” o de incipiente desarrollo por medio de acciones reflexivas de las cuales los participantes son los gestores. Con ello la comunidad profesional se acerca a la *expertise* profesional, ganando en la integración de una perspectiva compartida.

La propuesta de construcción “desde abajo” (Engeström, 1987, Sannino, 2009, Zucchermaglio, 2002, Ajello, 2011a) atañe al proceso de transformación desde el interior del sistema de actividad. Al hacerlo, se suscriben dificultades en función de las propiedades culturales (positivas o negativas) del entorno laboral. Se trasciende una visión simplificadora, abstracta y tradicional desde la cual se proclama que el cambio puede ser implantado desde el exterior (o “desde lo alto”) sin considerar la dinámica de las prácticas sociales que lo harían posible. Desde este ángulo, el cambio, lejos de ser una actividad de transferencia, es rasgo y resultado de las acciones sociales. Conformada y es conformado por prácticas situadas, sostenidas por actos discursivos de negociación y compartición progresiva de significados de quienes constituyen a la comunidad profesional (Duranti, 1997/2000)

El planteamiento aquí expuesto pone en tela de juicio el modelo tradicional de liderazgo en el que se preserva, bajo la tesitura de un proceso de cambio sin conflictos, una relación de influencia unidireccional entre líder y grupo (Spillane, 2005). Al contrario, el argumento sostenido se muestra a favor de la distribución del liderazgo-poder en el sistema de actividad (Spillane, Halverson & Diamond, 2004), en detrimento de la prevalencia del modelo convencional del líder y la influencia irreflexiva del

ordenamiento institucional jerarquizado. Al hacerlo se pone en primer orden el proceso gradual de incremento participativo que acompaña el potencial de competencias grupales y la construcción de agentividad compartida (Virkkunen, 2006)

El cambio expresa el aumento en la circulación de prácticas, en el intercambio e interconexión de sentidos para configurar nuevos significados. De ello se desprende un posicionamiento dialógico respecto a la investigación del contexto escolar (*cf.* Wells, 1999/2001, Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991). Lejos de un posicionamiento rígido acerca de la transformación escolar (Rossi, 2001) el *quid* de la postura aquí asumida subyace en considerar al conflicto y a la dinamicidad como elementos congénitos a un proceso de pacto, discusión y diálogo. Se trata por lo tanto del desplazamiento de prácticas discursivas ceñidas a la zona de desarrollo próximo colectiva. Prácticas situadas en los contornos de un límite en movimiento caracterizado por parcialidad, imprevisibilidad y apertura permanente. En éste existen diversas tensiones, por ejemplo, las que atañen a las resistencias (capítulo 4), al incremento del sentido de comunidad profesional (capítulo 5) o a los bloqueos epistemológicos (capítulo 6)

Conceptualizar a la escuela como sistema de actividad (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991) es el primer paso para proyectarla como un contexto provechoso para la formación e interconexión de prácticas tradicionalmente aisladas, tendiendo un eje articulador entre clase y organización escolar. Es también la base epistemológica para impulsar el potencial agentivo de la comunidad en cuestión. La metodología de la investigación-intervención, fundamentada en el ciclo de aprendizaje expansivo, se orienta a movilizar, activar y desarrollar la capacidad agentiva de los actores en su propio contexto.

En base a una concepción narrativa de la cultura profesional, sustentada en el análisis de los datos discursivos de los actores en interacción, la perspectiva psicocultural representada por la teoría de la actividad ubica en primer plano la pluralidad de las voces de los actores. Lo anterior comporta una perspectiva *emica-etnográfica* situada en el sistema de actividad donde las prácticas tienen lugar y desarrollo (Zucchermaglio, 2003), como será descrito en el siguiente capítulo.

PARTE II
LA INVESTIGACIÓN

3.1 Introducción

En este capítulo se presentan los pormenores metodológicos del *Laboratorio de mejora de prácticas escolares* realizado entre agosto 2011 y junio 2012 con un promedio de 20 docentes³⁵ de la *Escuela Preparatoria Oficial Número 79* (EPO 79 de aquí en adelante³⁶) de San Jerónimo Amanalco, una comunidad semi-rural perteneciente al municipio de Texcoco en el Estado de México, al centro de la república mexicana³⁷. Éste tuvo una duración de 11 meses durante los cuales se realizaron 19 sesiones participativas mediadas por ejercicios de análisis colectivo, delimitación de áreas de mejora y confrontación de aspectos problemáticos de la actividad escolar.

El trabajo de campo abarcó un año desde las primeras observaciones en el mes de julio del 2011 hasta las últimas notas efectuadas los primeros días de julio del 2012. El laboratorio fue proyectado como una iniciativa y actividad de mediación dirigida a impulsar, de manera explícita, un proceso de cambio en la práctica escolar. Para tal propósito la teoría de la actividad fue utilizada como núcleo de conceptos sensibilizantes (Blumer, 1969, cap. 9) útil la planificación el proyecto, circunscribiéndolo a los principios epistemológicos de la investigación-intervención (Cole, & Engeström, 2007)

Se trata de la primer experiencia de formación no canónica (Engeström & Sannino, 2013) a mediano plazo basada en la creación de un área de negociación e interacción discursiva entre profesionales en este centro escolar durante 22 años³⁸. En este sentido contribuyó a expandir el espacio

³⁵ La EPO 79 tenía al momento realizar la investigación 30 actores (3 orientadores, 3 directivos y 24 docentes). El número de participantes varió durante las sesiones (entre 20 a 30 en promedio). Un total de 20 participantes aceptó la invitación al proyecto (parágrafo 3.5.3).

³⁶ Mantener el nombre real visibiliza los esfuerzos de esta institución por participar e involucrarse en el proyecto, lo cual contribuye a reconocer una buena *praxis* de un contexto con nombre propio y no ficticio. Acordar dicha decisión con los participantes significa considerarlos en primer plano respecto al uso e interpretación de *sus* datos. Se acordó mantener el nombre de la escuela pero en cambio mantener la confidencialidad de cada participante utilizando seudónimos.

³⁷ Texcoco es uno de los 125 municipios que constituyen al Estado de México, uno de los 31 que junto al Distrito Federal (Ciudad de México) conforman las 32 entidades federativas de la república mexicana (anexo 3, figura 3.1)

³⁸ La escuela fue creada el 25 de octubre de 1991. Se trata de la primera experiencia basada en el *laboratorio de cambio* en el Estado de México y una de las primeras en territorio mexicano (Cfr. Montoro & Hampel, 2011). De acuerdo con la coordinadora de la región

conversacional de un grupo de profesores acerca de sus prácticas, atenuando la crisis de los modelos de formación docente tradicionales (capítulo 2). Es el primer estudio a profundidad sobre prácticas docentes de una institución educativa realizado en San Jerónimo Amanalco, pues si bien existe un *corpus* importante de investigaciones (Sokolosvky, 1995, Pérez, 2008, Moreno 2009, Ochoa, 2011, Castillo, 2011) éstas se enfocan en las características sociológicas, antropológicas, étnicas y económicas de San Jerónimo como comunidad. Sin embargo, la presente contribución es la primera en encuadrar una escuela desde la perspectiva de la psicología cultural de las organizaciones (capítulo 1)

Realizar este tipo de actividad, una investigación-intervención acerca *de* y *con* los actores escolares (Mantovani, 2003), comprende diferentes dificultades, tanto teóricas como prácticas. Las primeras se relacionan con el diseño metodológico y planeación de fases, cuya definición tuvo lugar a través de la negociación inicial. El segundo tipo se corresponde con la concreción de un espacio protegido para el desarrollo de las sesiones y las tensiones emergentes de un contexto organizativo tradicional.

En base a lo anterior se exponen elementos teóricos/epistemológicos básicos de la metodología empleada, delimitando los objetivos de la investigación-intervención, los criterios de selección del escenario y participantes, así como la perspectiva etnográfica del estudio. Posteriormente se describen las características generales del trabajo de campo, dos momentos clave del proceso de negociación y co-construcción del espacio protegido así como las fases y el conjunto de ejercicios llevados a cabo en las sesiones. Se presentan los criterios utilizados en la elección de los instrumentos y producción del *corpus* de datos, estructuración y definición de las categorías para el análisis del material empírico. Finalmente se discuten los criterios de validez de la metodología elegida, es decir, desde la epistemología de la investigación situada (Marcus, 2001). La intención general es exponer los elementos metodológicos de acuerdo al proceso de la investigación (producción situada de conocimiento), considerando en primer plano la experiencia (y no debatir tales fuera del contexto de la intervención), lo cual afirma que la discusión teórica está inscrita en la descripción de la experiencia y ésta forma parte de los resultados

latinoamericana de la *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR), Dra. Mejía Arauz, “en teoría de la actividad hay todavía muy pocos/as investigadores en México que fundamenten su investigación en esta teoría. En cambio sí hay bastantes que han hecho trabajos siguiendo la teoría histórico-cultural o sociocultural vigotskiana” (e-mail, 04/06/2013).

obtenidos.

3.2 Preámbulo epistemológico: el laboratorio como actividad, el investigador-interventor, los participantes y el escenario

Para la estructuración de la actividad fueron considerados los principios de la investigación-intervención³⁹ de acuerdo a la tradición sociocultural (Cole & Engeström, 2007) y dos experiencias de acción formativa vinculadas con procesos de cambio en contextos escolares: el *laboratorio de cambio* desarrollado por Sannino (2008, 2010) y el realizado por Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio (2009)

El modelo de *laboratorio de cambio* (*change laboratory*⁴⁰, Engeström, *et al*, 1996, Virkkunen & Newnham, 2013) fue utilizado como concepto metodológico, no como arquetipo, sino como instrumento susceptible de ser modificado en el transcurso de su empleo. El objetivo de éste es producir conocimiento *usando* conocimiento científico (Blumer, 1969, p.126). Asimismo constituye una oportunidad para indagar prácticas escolares e impulsar transformación organizativa, en tanto forma de investigación aplicada que trasciende las características de la investigación de base.

Para la teoría de la actividad la práctica es esencial para poner a prueba la teoría (Sannino, 2011b) por lo que la discusión retrata una experiencia de contextualización de una herramienta teórica en una comunidad escolar con características histórico-culturales específicas.

Si bien uno de los objetivos preliminares fue incentivar un ciclo de aprendizaje expansivo a través de la confrontación de las contradicciones propias a la evolución del trabajo escolar (una vez que éstas fueran identificadas con los participantes) el laboratorio, en la práctica, devino una experiencia de transición y herramienta flexible que vinculó elementos de la investigación-intervención (Sannino, 2011a)

³⁹ La investigación-intervención ha desarrollado diferentes modelos: la clínica de la actividad (Sannino, 2011b, Zuccheromaglio & Alby, 2006), la 5ª dimensión (Cole, 1995, Cole & Engeström, 2001, Sannino 2011b), las intervenciones de enseñanza-aprendizaje de Elkonin (Cole & Engeström, 2007) y el laboratorio de cambio (Virkkunen, 2007)

⁴⁰ El *change laboratory* es un modelo de investigación-intervención fundamentado en la epistemología de la CH/AT, desarrollado a partir de la investigación evolutiva del trabajo (Nilsson, 2003), originalmente implementada en contextos no escolares (*Cfr.* Engeström, 2001, Engeström, Y., Engeström R. & Vahaaho, 1999, Engeström, 2006). Surgió como una herramienta para investigar el aprendizaje en función del desarrollo de prácticas en contextos laborales (*workplace studies*, *vid.* Zuccheromaglio & Alby, 2005).

y la investigación-acción⁴¹ (Brulin, 2001, Rossi, 2011)

El proyecto representa una *actividad de mediación* conformada por diversos ejercicios, tales como el análisis colectivo de videograbación de clases o la construcción del patrimonio de competencias. En segundo término refiere una *actividad colectiva* que involucró a los docentes y al investigador en la delimitación y resolución de aspectos problemáticos de la práctica escolar. En tercera instancia se trata de una *actividad concreta* del escenario escolar y por lo tanto sujeta al contexto, a la dinámica cultural de la escuela y a la intersubjetividad entre participantes e investigador (siendo entendida como proceso complejo de comprensión compartida de una situación o actividad conjunta, Mejía-Arauz, 2001). Ejemplifica una *actividad de formación* basada en las competencias individuales/colectivas de los profesores y en situaciones de la práctica cotidiana.

En lo general, configuró una experiencia de mejora profesional por medio de la confrontación y análisis de lo cotidiano. En este sentido constituyó una práctica innovadora para la expansión de competencias grupales.

A diferencia de otros modelos de indagación psico-cultural, para la presente experiencia el rol del investigador-interventor va más allá de la extracción de datos para, además de observar, videograbar y describir los hechos sociales de una institución, formar parte explícita, consciente y voluntariamente de la actividad, planificando, diseñando y apoyando la formación colectiva (Zucchermaglio, 1996, 2003). El rol del investigador es también el de un agente de cambio con capacidad de influir, al contribuir a la estructuración de un contexto en forma intencionada, en el presente y futuro de la práctica bajo observación. Parte de éste rol se vincula con las funciones de un psicólogo en un entorno escolar (Ajello, 2011b, Cacciamani, 2010)

Los participantes no representan únicamente el objeto epistémico del investigador sino que

41 El paradigma de la investigación-acción cuenta con una amplia línea de experiencias desarrolladas en entornos escolares. Véanse los trabajos de Carr & Kemmis (1988) (tradición australiana), Stenhouse, Elliot (en Mckernan, 2001) (tradición británica), Freire, Fals Borda (en Reason & Bradbury, 2001) y Flores, E., Montoya J. & Suárez D. (2009) (tradición latinoamericana). La investigación-acción es un paradigma notablemente distanciado de las experiencias de intervención de la teoría de la actividad (y viceversa). Algunos elementos en común entre ambas perspectivas es la referencia a los trabajos de Kurt Lewin, el empleo de una perspectiva materialista dialéctica y un posicionamiento pragmático acerca del uso y producción del conocimiento científico. Un punto de diferencia fundamental entre ambos enfoques es el concepto *cultura* (Cole & Engeström, 2007, p. 488-489)

desempeñan un papel activo como constructores y autores del propio ambiente laboral y organizativo⁴² (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Representan (y desarrollaron) también un rol como agentes de cambio, actores educativos con características culturales y simbólicas propias a una práctica social⁴³.

El escenario de la investigación comprende un doble enfoque: es el contexto cultural en observación y desde el cual se produce a su vez un contexto *para* la experiencia formativa. Así, el espacio escolar es intervenido por la presencia de una cámara de videograbación y un investigador posicionado desde un lugar participativo (Saglietti, 2010b). El escenario deviene en contexto diferenciado respecto al curso cotidiano de la vida institucional (espacio-tiempo singular respecto a aquel en donde no existe el curso de una investigación-intervención) pues desde la primera sesión el proyecto ocupó un lugar de la escuela, modificó el uso del tiempo y formó parte del escenario escolar (durante 11 meses)

3.3 Los objetivos de la investigación-intervención: dos niveles pragmáticos

Es conveniente diferenciar, con fines analíticos y pragmáticos, dos dimensiones de los objetivos del proyecto. El primero se representa por la intervención, concepto por el que se entiende la aplicación de una metodología participativa *con* los actores y corresponde al periodo abarcado por las sesiones. El *objetivo* de éste nivel es contribuir a la re-organización y re-mediación de las prácticas bajo estudio trascendiendo las características de un estudio meramente descriptivo⁴⁴ (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012).

⁴² No quiere decir que sin la presencia del investigador los actores no sean agentes de cambio, sino que *para* la investigación y *para* el investigador significaron tal rol (para otros modelos de investigación podrían no significarlo)

⁴³ Existe un problema peculiar en este posicionamiento (remite a la discusión entre estructura social y agencia): ¿cómo es la epistemología de un investigador-agente de cambio?, ¿todos los investigadores se conciben como tal? La discusión asimismo concierne al papel del participante como agente de cambio de su entorno laboral, en nuestro caso; ¿todos los docentes se conciben como agentes de cambio?, y aún existe un tercer nivel de problematización; ¿todos los investigadores conciben a los profesores como agentes de cambio y viceversa?

⁴⁴ O bien, de acuerdo con Engeström, cuyo objetivo hubiera sido “publicar un informe” (1999a). La presente investigación puede ser considerada como un esfuerzo por realizar un proyecto de interés común que superara los modelos de investigación-formación lineales (Engeström & Sannino, 2013)

Figura. 3.1 El laboratorio como artefacto para la construcción de un espacio de formación en el escenario escolar



La intervención personifica el nivel *in situ*, pertenece a una lógica de tiempo y espacio compartido con los actores quienes son, como he señalado, autores de una experiencia con objetivos, ejercicios y elementos teóricos dirigidos al mejoramiento (o transformación) de la práctica. El éxito del proceso de intervención se encuentra parcialmente sujeto a y relacionado con las características culturales (*genéticas*) del escenario escolar (Cole & Engeström, 2007)

La experiencia se considera parte de una *meta investigación* pues la propia teoría de la actividad es utilizada como instrumento al interior del triángulo expandido (Cole & Engeström, 2007: 492-493) cuyo objeto-resultado es contribuir a la formación docente desde el propio lugar de trabajo. La experiencia formativa comprende un inicio y un final concretos al interior del contexto estudiado.

El laboratorio interesa en cuanto hecho social, espacio discursivo y práctica organizativa inscrita en un entorno laboral (Zucchermaglio, 1996). Su análisis implica tanto la descripción de un contexto cotidiano como la de un proceso organizativo en el que, de acuerdo a Zucchermaglio (2002), la metodología etnográfico-discursiva es la perspectiva que más se adecua para ir más allá de las descripciones abstractas, superficiales y estáticas de la realidad organizativa que caracterizan a los modelos de investigación-formación lineal (Engeström & Sannino, 2013). Es desde una perspectiva

postmoderna⁴⁵ acerca del método etnográfico (Mantovani, 2008), en la cual se reconoce al investigador como parte del mundo social observado, en que se aborda la complejidad de la investigación-intervención⁴⁶.

En este sentido no se trata únicamente de describir una práctica social “parcialmente” conocida/extraña al investigador (Hammersley & Atkinson, 1994) sino de enfocar un proceso derivado de la aplicación de conocimientos para obtener resultados a su vez aplicables en el sistema objeto de análisis (Zucchermaglio, 1996). Si bien toda experiencia de investigación social interviene el curso de lo cotidiano (Saglietti, 2010, cap. 3) en el modelo del *laboratorio de cambio* tal hecho se complejiza, pues la práctica bajo observación no es independiente en modo alguno del investigador.

El segundo nivel corresponde al *análisis* de los datos discursivos acerca *de* los actores sociales. Esta tarea sucede una vez que la intervención llega a su final, por lo que esta dimensión se prolonga temporalmente. En la siguiente tabla se exponen las tres fases del proyecto:

Tabla 3.1 Tres fases diferenciadas del desarrollo de la investigación-intervención

Fase	Características	Periodo
Planeación del proyecto e inicio del trabajo de campo	Fundamentación teórica y planeación	Noviembre 2010 – Julio 2011
	Proceso de negociación–construcción	Enero 2011-Julio 2011
	Observaciones <i>in situ</i>	Julio 2011 – Agosto 2011
<i>Intervención</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Agosto 2011-Junio 2012</i>
Análisis de datos	Transcripción	Julio 2012 – Julio 2013
	Construcción de categorías	
	Análisis de extractos de acuerdo a las categorías	

Por tanto, los objetivos de la intervención se supeditaron a lo que se pretendía y podía lograr *con* el grupo docente durante 11 meses, mientras que los objetivos analíticos se circunscriben al material empírico a fin de describir y analizar tal grupo de profesores en función de las distintas fases, lo que

⁴⁵ El problema no consiste en reconocer que en todo momento el investigador irrumpe el curso de la práctica bajo observación, sino en la reflexión que éste realiza de tal hecho. La perspectiva etnográfica –y un posicionamiento desde la investigación situada- permite realizar dicha tarea al tiempo en que se evalúa la experiencia.

⁴⁶ En la perspectiva naturalista (y clásica) del método etnográfico sea considerado que el mundo social debía ser observado y descrito sin ser contaminado por el investigador. En contraposición a esta perspectiva, y adscribiéndome a un posicionamiento desde la investigación situada (Valtierra, 2012, Marcus, 2001, Zucchermaglio, *et al*, 2013) el proyecto de investigación “intervino” y “contaminó” intencionadamente el curso habitual de la vida cotidiana del entorno escolar. La irrupción no compete únicamente a los instrumentos utilizados sino a la aceptación misma del proyecto.

comprende desentrañar las estructuras de significados inmersas.

Para tal propósito la metodología etnográfica es la estrategia más pertinente para, desde una perspectiva *emica*, hacer del lenguaje y el discurso el objeto de análisis de una actividad social y distribuida (Zucchermaglio, 2002), describiendo, precisamente, las especificidades de un contexto interactivo localmente construido y culturalmente caracterizado. El enfoque etnográfico asumido subraya la importancia del lenguaje como práctica social, esencial para estudiar el espacio discursivo representado por cada sesión y es la herramienta más apropiada para enfocar sentidos y significados de los participantes a través de la re-construcción de la experiencia⁴⁷. En este sentido interesa enfocar áreas clave del proceso para comprender parte del estado actual de una práctica al interior de una institución social cuyos datos representan a una cultura escolar amplia.

En esta investigación el laboratorio constituye un contexto en sí mismo. El estudio del discurso organizativo de éste se dirige a focalizar cómo se realizan y construyen las prácticas laborales cotidianas en relación a una dinámica organizativa de *cambio*. El análisis de esta práctica, colectiva y dialógica, inscribe y representa a la cultura organizativa de la EPO 79 como lugar de trabajo, por lo que su conocimiento contribuye a la explicitación de una práctica de expansión y proceso situado de aprendizaje colectivo. De acuerdo con Nilsson (2003) la relación entre la función tradicional de la etnografía y la descripción centrada en dar a conocer capas de significado, cuyo objetivo sea entender un proceso de cambio del cual el investigador forma parte, es un campo emergente. Desde esta postura, la descripción y análisis etnográfico proveen información relevante sobre la estructura social, la cultura y las prácticas de aprendizaje, comunicación y trabajo de una experiencia formativa (Zucchermaglio, 1996). En los estudios sobre contextos escolares en México éste es un campo aún poco explorado.

Así, *el objetivo de esta tesis*, es explorar las estructuras emergentes de significados de un proceso orientado al cambio y desarrollo de la práctica actual de un grupo de profesores. Desde este punto de vista, el laboratorio interesa como proceso de mejora (y de calidad educativa) sumergido en el potencial

⁴⁷El asunto más importante de la etnografía es el de sostener que no se puede conocer qué se está explorando hasta que se lo está explorando (Bateson citado en Zucchermaglio, 1996)

de desarrollo de un centro escolar, antes que como un producto o resultado (aunque éstos también serán destacados). Durante la experiencia de formación, los docentes, en su rol de agentes de cambio, fueron apoyados por un investigador con el propósito de reconsiderar y redescubrir herramientas de la práctica cotidiana, marcos epistemológicos de la realidad escolar (o del propio proceso) y el objeto de su actividad (los alumnos)

La idea a discutir en el presente trabajo es la siguiente; (1) el proceso de mejora, la participación colectiva y la interconexión organizativa favorecen el potencial para la transformación expansiva de la práctica docente, (2) para lograrlo éste ha de ser mediado y herramientas deben proveerse y crearse. En este sentido el resultado más sobresaliente es que el laboratorio se convirtió paulatinamente en una experiencia de transición, situándose entre un primer estado de práctica escolar habituado a los modelos tradicionales del hacer escuela y un grupo de trabajo con mayor capacidad para enfrentar situaciones cotidianas. Desde ésta perspectiva el espacio reflexivo se desarrolló y estabilizó como parte de la vida escolar (aunque para algunos participantes fuera difícil verlo así). (3) El proyecto, como aplicación y desarrollo de un modelo metodológico, es una herramienta de transición útil para futuras intervenciones (cada vez en mayor apego a la metodología propuesta por la teoría de la actividad) por lo que es de interés describir y analizar las estructuras de significado implícitas.

Elegir el enfoque etnográfico (Van Maanen, 1993, Marcus, 2001) para dar cuenta del proceso de formación subraya la tensión intersubjetiva (Mejía-Arauz, 2001) entre la epistemología del investigador y la de los participantes. También comporta reflexionar acerca de la implementación del modelo como experiencia contextualizada al interior de un sistema de actividad con su propia historia y dinámica cultural.

La perspectiva general es la de un análisis *exploratorio* acerca de una práctica situada de formación/aprendizaje en el lugar de trabajo. De acuerdo a su naturaleza divergente ésta posibilita un marco descriptivo acerca del núcleo de contradicciones de este sistema de actividad escolar, y no, precisamente, la de un estudio sobre la *superación* de las contradicciones del sistema (aprendizaje

expansivo). La experiencia interesa como un proceso contextualizado desde el que se obtuvo conocimiento útil para el desarrollo e innovación de la organización escolar en cuestión (Zucchermaglio, 2003). Adoptar una perspectiva etnográfica, cultural y situada tiene también como objetivo explicitar dificultades y puntos críticos, conocimiento indispensable para la fundamentación de futuros proyectos.

3.4 La elección del escenario y los participantes

¿Cuáles son los criterios para elegir un escenario y no otro? ¿Por qué realizar una investigación-intervención en una escuela y no en otra? ¿Cómo definir la selección de la participación de un actor y no de otro? Habitualmente tales criterios no son discutidos en los trabajos de la tradición sociocultural, por lo que a continuación se describen aquellos que orientaron la elección de la EPO 79 como escenario para la investigación y a los docentes como participantes.

Se explicita mi posicionamiento respecto al empleo y desarrollo de la metodología de la investigación-intervención⁴⁸ en un contexto cultural específico cuya elección no fue neutral⁴⁹. La exposición da respuesta a tres cuestionamientos; ¿por qué acudir a una escuela *sin* una historia relevante de participación en proyectos de ésta índole?, ¿cuál es el sentido de intervenir una práctica y para qué intervenir una práctica?, y; ¿por qué enfocar el proyecto en la participación de los profesores?

3.4.1 El escenario

Elegir un escenario comprende identificar un contexto cultural. Conlleva tener en cuenta no únicamente el rol de la cultura *en* el proceso, es decir, las dificultades de implementar y poner a prueba un modelo (el del *laboratorio de cambio*) en circunstancias culturales/comunitarias diferentes a las experiencias canónicas de la tradición sociocultural (*vid.* Engeström, Y., Engeström R. & Vahaaho,

⁴⁸ Situación análoga al paradigma del *análisis crítico del discurso*, donde el investigador asume una posición ideológica explícita (Van Dijk, 1999, 2000). La elección del escenario y de los participantes, en este mismo sentido, refleja un posicionamiento *ideológico* explícito por parte del investigador (es decir, por *mi* parte) no ajeno al uso del poder y control que un proyecto de este tipo puede producir (o produce) en una comunidad escolar.

⁴⁹ El proyecto y mi estancia en Roma fueron posibles por una beca del Gobierno italiano. La elección del escenario y la construcción de la investigación tienen como antecedente la argumentación presentada para la obtención de ésta en abril del 2010, donde se propuso contribuir a la mejora de una institución educativa en México.

1999). La idea es, asimismo, proponer un proyecto *para favorecer positivamente* las características de tal escenario escolar y producir conocimiento desde un contexto con su propia dinámica. Las experiencias que influyeron la investigación se llevaron a cabo en contextos sociales de clase media-alta: Finlandia e Italia (Engeström, 2006, Sannino, 2010, Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio, 2009). Aún es un campo emergente la producción de conocimiento (entendiendo por éste una acción situada donde se articulan saberes y prácticas con artefactos, espacios y tradiciones inherentes a una forma de vida) de acuerdo a contextos socioculturales no europeos⁵⁰ (*cf.* Virkkunen, *et al*, 2012, Montoro, & Hampel, 2012). En base a tal posicionamiento, se consideró a la EPO 79 en función de tres factores:

a) *La relación investigador–institución*

El punto de partida ha sido mi relación histórica con los docentes y directivos escolares de éste centro escolar, dado que fui profesor de esta escuela durante el periodo previo a la investigación (2008-2010). Tal circunstancia, de acuerdo a las implicaciones de una investigación situada, remite a un posicionamiento autobiográfico que constituye el paso inicial para situar el proyecto de investigación y la elección del tema (Valtierra, 2012). Tal circunstancia influye el devenir de la investigación misma. De esta manera, por ejemplo, deriva un proceso de negociación diferente respecto a aquel en el que el investigador entra en contacto por primera vez con el escenario. Mi experiencia personal como actor escolar también favoreció, por otra parte, una perspectiva de *insider*⁵¹ provechosa para llevar adelante la construcción del espacio protegido y posterior desarrollo de las sesiones.

La elección de la EPO 79 comprende un posicionamiento *construido* desde mi conocimiento de tal realidad escolar y presupuso *construirme* una identidad como investigador, allende el rol como ex docente (razón por la cual los participantes se dirigieron a mí como *profesor*⁵²)

⁵⁰ Sucede algo similar en los estudios sobre desarrollo humano, los cuales tradicionalmente, de acuerdo a Rogoff (2003, cap. 1), se han basado en la investigación y teoría provenientes de comunidades de clase media, principalmente de Europa y Norteamérica. Se trata de la relación entre participación, desarrollo y comunidad cultural. Para Rogoff el cambio y el desarrollo han de ser entendidos de acuerdo a las prácticas culturales y las circunstancias de las comunidades en que éstos tienen lugar.

⁵¹ Recuérdese a la tradición *etnometodológica*, donde algunos investigadores, a fin de participar en una práctica social y conocer un determinado contexto, decidían convertirse en actores reales cuando no lo eran, a fin de construir un punto de vista como *insiders* (Coulon, 1987, 1993). Desde la perspectiva situada aquí se asume de manera explícita un *posicionamiento autobiográfico*.

⁵² Ser reconocido como investigador podría haber favorecido una posición de poder desfavorable. Lo ideal habría sido ser reconocido como docente-investigador, un rol poco visible en los escenarios escolares mexicanos.

Elegir un escenario *familiar* y proponerse construirlo etnográficamente como entorno culturalmente *extraño* es otra de las motivaciones y utilidades pragmáticas, por lo que asumí un rol polivalente: como investigador-observador-participante e interventor que aprende de la cultura y al hacerlo analiza la dimensión simbólica de un contexto organizativo relativamente conocido. El escenario no implicó en lo personal un acercamiento a una sociedad o cultura radicalmente *distinta*, pero condujo al desafío que subraya “desentrañar el agua-ambiente de los peces” (Sclavi, 1989, Cole, 1996/1999) y, paralelamente, al esfuerzo por estructurar una perspectiva como *investigador-etnógrafo* (Geertz, 1973)

b) *El contexto institucional de la EPO 79*

La EPO 79 es una institución sin experiencia prominente en proyectos de formación desde el propio contexto⁵³, por lo que la investigación fue una oportunidad para impulsar cultura participativa. Aunque en algunos casos investigadores acuden a determinados centros escolares precisamente porque en éstos existe una historia de experiencias de formación y cultura participativa (Rossi, 2010), en el nuestro la elección del escenario se vincula con un entorno escolar no habituado a dicho elementos⁵⁴. Se eligió a la EPO 79 con el propósito de vincular herramientas teóricas y científicas a un contexto con incipiente experiencia en proyectos participativos. Además, el objetivo ha sido no ahondar la brecha existente entre escuelas mejor posicionadas y aquellas que han practicado en menor medida este tipo de actividades. Se consideró pertinente contribuir al desarrollo de competencias profesionales (desde la investigación) en donde ha habido evidencia de que ello sería más *útil* que de haberse llevado a cabo donde hubieran habido mejores condiciones⁵⁵. La EPO 79 es una institución periférica respecto a la participación en los recursos económicos y materiales o respecto a la inclusión en proyectos de largo alcance al interior de la zona escolar a la que pertenece. Respecto a otras escuelas de la misma región sociocultural, la EPO 79 se encuentra dentro de un parámetro de calidad educativa bajo.

⁵³ También era incipiente y mínima mi experiencia como investigador-interventor. En términos generales, la experiencia en su conjunto permite reflexionar acerca del proceso en que una organización y un investigador (ambos con poca experiencia) *aprenden* a construir y participar en un proyecto conjunto.

⁵⁴ La investigación habría sido diferente de haber sido desarrollada en un contexto con condiciones favorables y una actitud positiva ya construida (como podría haber sido en una escuela de élite o de excelencia).

⁵⁵ Es decir, en un contexto donde la formación, construcción y desarrollo de este tipo de metodología hubiera estado previamente favorecido, por lo que habría sido menos útil en términos *comparativos*.

Se consideró que la EPO 79 es una *escuela preparatoria*, por lo que forma parte de la *Escuela Media Superior* (EMS) y éste es el nivel educativo menos estudiado en México⁵⁶. Además, la EPO 79 se encuentra inmersa en una reforma educativa⁵⁷ que, para los fines de este estudio, representa *parte* del conjunto de tensiones históricas del sistema de actividad (capítulo 2) que promueven explícitamente el cambio/transformación de las prácticas docentes hacia un modelo basado en el concepto de competencia. La reforma supone un conjunto de elementos relacionados con las contradicciones secundarias, particularmente respecto a las nuevas reglas, instrumentos y división del trabajo en que se propone desarrollar la práctica escolar, desafiando en ello las competencias docentes, colectivas e individuales. Es dentro de las características de un entorno cambiante que el laboratorio se incorporó como proyecto de mejora escolar relacionado con la re estructuración exigida a la EPO 79. Tal hecho tiene correspondencia con los cambios operativos solicitados a los docentes, actores inmersos en un proceso de aprendizaje en la prácticas, tal y como conlleva reestructurar prácticas profesionales e impulsar nuevas formas de hacer escuela (principalmente colaborativas). Lo anterior apremia reorganizar un modelo escolar fragmentado y desconectado históricamente.

Se tuvo en cuenta que los modelos de formación docente predominantes (en crisis) y la estructura de la EPO 79 (vertical y poco dinámica) constituían una coyuntura para proponer un proyecto de formación divergente que conllevara a una praxis escolar renovada. Al respecto señalo que, dentro del tiempo escolar, las experiencias de formación no son frecuentes y que, históricamente, no ha existido una intensa formación *en el trabajo y para el trabajo* docente en la EMS⁵⁸, cuyas experiencias de formación, cuando tienen lugar, se caracterizan por ser momentos de “transferencia” de conocimientos.

⁵⁶ En enero del año 2012 la EMS adquiere el estatus constitucional de educación obligatoria (decreto con fecha del 11 de enero del 2012, modificaciones al artículo tercero y 31 constitucionales). Desde entonces la educación obligatoria de la población mexicana comprende un total de 15 años (anexo 3, tabla 3.1). La reciente obligatoriedad refleja la atención que el sistema educativo mexicano ha dedicado a este nivel. Se trata del nivel con menor cantidad de investigaciones (estado del arte de la investigación *multidisciplinar* sobre la EMS), pues la mayor parte de éstas han focalizado la educación elemental y universitaria (Villa, 2000, 2007). La investigación sobre la EMS no ha producido un número de estudios equiparable al que se ha desarrollado sobre otros niveles educativos. No sobresaie el número de reseñas históricas sobre este nivel, sea respecto a la evolución de los modelos que lo han caracterizado como en relación a los actores que lo han constituido durante 145 años de existencia (*cf.* Villa, 2010)

⁵⁷ En el año 2008 se llevó a cabo la primera fase de una reforma escolar que involucró la participación de todas las escuelas de educación media del país (capítulo 2). La reforma es parte de la reorganización del Sistema Nacional de Educación y para el caso de la EMS implicó una re estructuración curricular del modelo del bachillerato general (al cual pertenece la EPO 79).

⁵⁸ Una vez que el docente-profesionista es parte de la escuela y estabiliza laboralmente su presencia en ella, depende de su decisión participar en algún proceso de formación (por ejemplo realizar estudios de postgrado o un curso especializado sobre temáticas educativas)

c) *Relación institución-comunidad*

La EPO 79 ha sido elegida (y contactada) por ser una escuela pública ubicada en San Jerónimo Amanalco, una comunidad bilingüe (español y náhuatl) con características urbanas y rurales, cuya población pertenece a la clase media-baja. La perspectiva micro o naturalista al elegir estudiar una práctica no excluye las relaciones que ésta tiene con su entorno a través de la institución social que la contiene (Chaiklin, 2001). La elección del escenario se relaciona con las características sociales de la comunidad donde la escuela se encuentra, lo cual tiene una doble relación; 1) respecto a los alumnos que acuden a la EPO 79 (provenientes de San Jerónimo o de comunidades de la misma región), y; 2) respecto a la relación de la EPO 79 con la comunidad de la que forma parte⁵⁹.

En síntesis, la EPO 79 ha sido seleccionada en función de constituir una realidad escolar connotada por la transformación y evolución (o crisis), como institución social inmersa en una dinámica de transición y reconstrucción, cuyos vínculos se extienden y articulan con un contexto cultural/comunitario de amplio espectro.

3.4.2 Los participantes

Elegir un actor social significa posicionar un ángulo analítico. Se decidió enfocar la participación de docentes y directivos (y no los alumnos, personal administrativo o padres de familia) en base a los siguientes criterios:

- Los profesores tienen un rol estratégico en la historia y funciones de la escuela como institución social. Conforman el patrimonio de competencias de la institución (Wenger, 1998/2001), en este sentido, lo que un grupo de adultos sea capaz de hacer para sí mismo conforma la base de las competencias situadas que son susceptibles de ser transmitidas de forma exitosa a los alumnos (objeto del trabajo docente, Virkkunen, *et al*, 2012)
- Dentro de un proceso de cambio y mejora institucional los docentes constituyen una fuerza estratégica dominante.
- Durante la evolución de la EMS ha existido un acento desigual entre la formación del sujeto juvenil y

⁵⁹Cabe señalar la importancia de la EPO 79 como institución social y no como un ente aislado. Existe relación entre institución, desarrollo y comunidad, por lo que lo que un grupo de profesores logre desarrollar para sí mismo acrecienta las cualidades socio constructivas que influyen otras prácticas acorde a una dimensión comunitaria (*cf.* Cole & Griffin, 1989)

la formación del sujeto adulto que conduce la práctica escolar. La EMS prescribe la inserción del sujeto juvenil a la sociedad, delimitando y circunscribiendo la trayectoria de éste al tiempo en que permanece a la sombra la formación del docente adulto⁶⁰ (cfr. Sosa, 2002) Tradicionalmente, en los estudios sobre el aprendizaje en contextos escolares se ha enfocado cómo aprende un estudiante en mayor medida al cómo aprende quien debe enseñar a otros⁶¹ (Zucchermaglio, 1999)

3.5 El trabajo de campo: la negociación y construcción del espacio protegido

A continuación se describe la fase de negociación para dar cuenta de las prácticas que caracterizaron el acceso a la EPO 79. Tales interesan porque representan modos de hacer inscritos en la inercia cultural de un centro profesional y son parte de los datos obtenidos. Los extractos a presentar, provenientes del intercambio de correos con la directora escolar y notas de campo, evidencian la peculiaridad y problemáticas encontradas desde un ángulo reflexivo (Zucchermaglio, *et al*, 2013). Dan cuenta de los resultados intermedios obtenidos y de la construcción de significados compartidos derivados de la interacción entre actores (autoridades e investigador)

La negociación se divide en dos etapas. La primera representa el proceso negociacional *a distancia* que consintió coordinar y concretar aspectos clave para que la investigación fuera aceptada. Tal proceso incorporó puntos de vista y requerimientos de la organización escolar. Elementos de una y otra parte fueron tomados en cuenta. Posteriormente tuvo lugar la etapa de negociación *in situ* en la que se definió el espacio/tiempo para llevar a cabo los encuentros. Tal dificultad representa elementos críticos respecto a la obtención de tiempo y espacio en una institución que históricamente no lo había tenido (y sin los cuales la intervención no habría sucedido).

Se describen las dificultades en la definición de la participación de los docentes. Tales se sumaron a las de por sí inminentes en el acceso a campo. Éstas incluyeron definir un pacto con los participantes, pues debió acordarse un horario y convocar a la asistencia. Los esfuerzos se dirigieron a superar tales barreras históricas, cuya descripción caracteriza la dinámica cultural/organizativa de la EPO 79 de frente

⁶⁰ Los indicadores cuantitativos con que se evalúa la eficacia o calidad de este sistema educativo suelen enfocar en primer plano la productividad de lo juvenil a través de los índices de deserción escolar, la eficiencia terminal o el número de jóvenes incluidos/excluidos de las escuelas, pero oscurecen los procesos de formación docente y la mejora de las prácticas escolares conducidas por adultos. Históricamente –y cuantitativamente- la mayor parte de estudios sobre entornos escolares ha analizado a los estudiantes (niños, adolescentes y jóvenes) y no a los docentes (adultos).

⁶¹ En la EPO 79 la totalidad de profesores y orientadores tiene formación académica (nivel licenciatura) pero la mayoría no cuenta con formación *como* docentes.

al primer proyecto de formación realizado desde una perspectiva longitudinal de mediano plazo (un ciclo lectivo).

Convocar a los docentes para formar parte del proyecto significó una tensión doble: 1) acudir a las sesiones y romper la visión de la asistencia a un curso tradicional, y; 2) aceptar participar en instrumentos intrusivos (videograbación de sesiones, entrevistas, etc.). La totalidad de fases del trabajo de campo se subdivide del siguiente modo:

Tabla 3.2 Fases del trabajo de campo y características generales

Etapa	Fase	Relevancia	Periodo
1	A Negociación a distancia	Propuesta del proyecto Inicio de la negociación Protocolo de autorización	Enero–Junio (2011)
	B Negociación <i>in situ</i> Construcción del espacio protegido(pacto)	Arribo al campo Inicio del trabajo de campo (observaciones) Continuación del proceso de negociación Definición del pacto con la organización escolar	Julio – Agosto (2011)
2	Laboratorio	Desarrollo de la intervención	Agosto (2011)–Junio (2012)
3	Fin del trabajo de campo	Cierre de la experiencia Restitución general	Última semana de Junio y primera de Julio (2012)

Para dar cuenta de la negociación y superación de dificultades, puesto que representan prácticas sociales significativas, se utilizarán datos obtenidos en la primera fase basados en la observación de los encuentros de negociación *in situ*. La negociación hizo emerger obstáculos y estrategias para trascenderlos. Las dificultades y modos de resolución caracterizan a la organización-contexto de la investigación (Hammersley & Atkinson, 1994). De acuerdo a una perspectiva metodológica situada (Mantovani, 2003), a continuación se resaltan los siguientes momentos: entrar al escenario, definir un pacto, construir un espacio protegido y promover participación.

3.5.1 Primera etapa: proponer, co-construir y negociar un proyecto participativo a distancia

Acceder al campo de estudio (Zucchermaglio, *et al*, 2013) porta múltiples procedimientos. Puesto que entrar a la EPO 79 (una institución pública) significaba autorización para llevar a cabo la

investigación se decidió que el rol del investigador no fuera de carácter encubierto. Así, la iniciativa de investigación no fue planteada con carácter neutral sino, más bien, los rasgos e intenciones del proyecto fueron expuestos en modo “transparente” (véase anexo 4).

En lo personal, asumí plenamente el rol de un *ex docente* interesado en aportar al crecimiento institucional. Tal postura favoreció la negociación y posterior implicación de los profesores para aceptar participar en instrumentos intrusivos (Zuccheromaglio, 1996). Teniendo en cuenta que el acceso a campo puede ser una de las fases más problemáticas y extensas (Zuccheromaglio, 1996), el rol como *ex docente* favoreció ubicar en modo expedito a la informante clave, la Profesora B⁶², directora de la EPO 79. En lo particular, se conocía de antemano la estructura/organización escolar así como las áreas desde las cuales estructurar la propuesta.

El que se tratara de una iniciativa de investigación-intervención *formulada* personalmente (es decir, no fueron los actores quienes solicitaron mi presencia) constituyó el primer rasgo prominente de la negociación. Diferenció nuestra experiencia de aquellas donde el investigador-interventor es convocado y por lo tanto son los actores, en mayor medida, quienes delimitan áreas, demandas o problemáticas sobre las cuales centrar los objetivos. En tales experiencias el investigador es considerado como un especialista o consultor (*cf.* Sannino, 2010) por lo que de esto deriva una negociación distinta.

El laboratorio fue propuesto como un proyecto participativo, así, en concordancia con un rol como agente de cambio, establecí los primeros contactos. Proponer un proyecto de intervención significa construir el interés y la motivación por éste. Durante esta fase la mayor parte de los aspectos que conformarían las actividades, temáticas y áreas de trabajo, se encontraban por ser definidos *con* los participantes.

La segunda característica de esta etapa fue contactar *a distancia*⁶³, y no *cara a cara*, a la directora

⁶² La estructura organizativa de la EPO 79 (vertical/jerárquica) se conforma por una dirección académica, una subdirección académica y un secretario escolar. La toma de decisiones sobre asuntos escolares concierne a la dirección (Profesora B) y a la supervisión escolar (Profesor K, como se verá más adelante)

⁶³ El proyecto fue planificado durante mi estancia en el Departamento de Psicología de la Universidad de Roma (de noviembre 2010 a junio 2011). Los planos temporales de la fase de contacto y negociación para acceder al escenario se traslaparon con la fase de lectura y estructuración del proyecto. El año escolar en México (agosto- julio) no coincidía con el año escolar del programa de doctorado (noviembre-octubre)

escolar por medio de la comunicación *escrita y no oral* producida por el correo electrónico. El objetivo de los correos fue doble; proponer un proyecto de investigación participativa e iniciar la negociación para el acceso a campo. La Profesora B fue contactada para iniciar el intercambio de información, exteriorizar intereses, conocer las expectativas de los actores escolares y proyectar progresivamente fases y características de las sesiones. Dicho intercambio influyó recíprocamente la construcción del proyecto y el desarrollo de la negociación. En los registros provenientes de los correos electrónicos, se evidencia la iniciativa por realizar la investigación con los docentes de la EPO 79:

Extracto N. 3.1 Propuesta
[E-mail del investigador a la directora escolar, 10/02/2011]⁶⁴

Me gustaría adelantar algunas ideas e intenciones del proyecto de investigación. He elegido el enfoque de la Teoría de la Actividad (enfoque cualitativo), la idea que se desprende de ello es que *a través de la investigación se puedan lograr mejoras en las actividades cotidianas de los profesores*, la metodología será *participativa*. [...] *propongo un año escolar de trabajo*. Me gustaría presentar el proyecto durante la *semana de actualización*⁶⁵ docente del próximo ciclo escolar. Solicito contar con ese espacio [dentro de la semana] para comenzar el proyecto (consciente de que quedan muchos puntos por aclarar y discutir), propongo que la EPO 79 establezca la investigación como un proyecto también de la escuela. El proyecto requiere compromiso mutuo. Regresaré a México en el mes de Julio, para presentar el proyecto y compartir puntos de vista.

Mi posicionamiento/iniciativa explicita el enfoque teórico (teoría de la actividad), el objetivo (lograr mejoras en las actividades cotidianas) y las características generales de la metodología participativa: un proyecto abierto a la discusión que se orientaba al compromiso mutuo y compartición de puntos de vista. En el primer contacto se delimitó la duración (un año) y solicitó tiempo/espacio para llevar a cabo, específicamente, un encuentro durante la semana de actualización. Éste es importante porque se encaminaba a obtener un día dentro de las actividades de la escuela para llevar a cabo una sesión de carácter informativo (sesión cero). Parte medular de la iniciativa fue proponer que la investigación se incorporara a los proyectos de desarrollo institucional de la EPO 79.

El laboratorio fue propuesto desde un ámbito no impositivo, como un proyecto que admitió e incorporó temáticas en las que los profesores se mostraron interesados. La orientación fundacional fue que,

⁶⁴ Vid. Código de transcripción, parágrafo 3.7.1.1, tabla 3.20

⁶⁵ Existen dos *semanas actualización* durante el ciclo escolar. Cada una antecede el inicio de cada semestre. La primera se lleva a cabo durante agosto y la segunda en enero. Durante tales semanas los actores escolares deciden actividades y temáticas sobre las que desarrollarán sesiones de información y organización de las actividades semestrales. Cada semana abarca entre 4 y 5 días, cada uno con una duración de entre 5 y 7 horas. La semana se planea de acuerdo a una temática de interés para la escuela. En algunas ocasiones se invitan profesores externos a exponer algún tema. Los profesores suelen evaluar estos momentos como sesiones donde el profesor toma apunte y un especialista habla, “donde el único beneficiado es el que habla” (capítulo 6)

en base a una perspectiva vinculada con el modelo de investigación–acción, serían los propios docentes quienes delimitarían áreas significativas de mejora. Este aspecto, posteriormente, se convirtió en parte del núcleo de resistencias y dificultades del proyecto (capítulo 4)

El intercambio de correos tuvo lugar durante los primeros cuatro meses del año (2011). Se propuso comenzar en sintonía con el ciclo escolar 2011-2012 (agosto-julio) y se mostró interés por indagar acerca de las dificultades relacionadas con la participación. Éstas son parte del primer punto crítico encontrado. Señalar el carácter colectivo/contributivo de la participación es un punto de diferencia respecto a las experiencias lineales de formación docente:

Extracto N. 3.2 Negociación: construir un grupo de trabajo
[E-mail del investigador a la dirigente escolar, 29/04/2011]

A sabiendas de que durante el mes de Julio ya podremos dialogar a fondo acerca del proyecto, de momento *me gustaría saber su percepción acerca de la posibilidad de formar un grupo de trabajo*, me gustaría involucrar a la parte directiva. Se trata de integrar un grupo numeroso [...] se empleará una *metodología participativa*, teniendo como idea base a la escuela como una organización y sistema de actividad, de ahí la idea de trabajar mediante la integración de un grupo. De momento *me será de mucha ayuda saber su percepción acerca de trabajar con un grupo de maestros durante un año* (dificultades, posibilidades reales u observaciones al respecto).

En el extracto sobresalen dos elementos innovadores: integrar un grupo de trabajo (no habitual en la EPO 79) y emplear una metodología participativa. Se manifiesta un posicionamiento teórico explícito: considerar a la escuela como organización y sistema de actividad, para lo cual integrar un grupo de trabajo es fundamental. Un tercer punto de relevancia son las dificultades para construir la participación (núcleo operativo y desafío prominente en función del modelo organizativo predominante en la EPO 79) y la posibilidad de llevar a cabo el proyecto incluyendo a las autoridades escolares, punto de apoyo para integrar/legitimar una perspectiva de trabajo conjunto.

El intercambio de correos permitió contactar a la Profesora B sin un intermediario, es decir, la comunicación entre investigador y directora escolar fue directa. Como se ha señalado, tal relación fue posible por mi experiencia como profesor en la EPO 79. De esta manera, la Profesora B asumió un rol como informante clave y fue la *gatekeeper* estratégica (Zucchermaglio, *et al*, 2013) para obtener autorización y acceso al escenario escolar.

3.5.1.1 El protocolo de autorización para acceder a campo

Una vez que la Profesora B aceptó preliminarmente el proyecto, después de fase de intercambio de correos (enero-abril), fue requerido, como parte del protocolo de autorización propio de una institución educativa pública, enviar una carta para realizar la investigación (anexo 4, documento 4.1). Ésta fue enviada al supervisor escolar de la zona escolar (a la cual pertenece la escuela), el Profesor K⁶⁶, durante el mes de mayo. En ésta se sintetizó el planteamiento expuesto a través de los correos electrónicos y se propuso un objetivo general: impulsar un proceso de mejoramiento e innovación escolar por medio de espacio de formación reflexiva.

Por medio de la carta se distinguió el enfoque metodológico (métodos cualitativos/etnográficos) y se proporcionó una caracterización de las posibles fases. Se propuso un número de 12 sesiones, empleo de instrumentos (entrevistas, observación, videograbación, grupos focales, etc.) y se detallaron aspectos éticos del proyecto (uso de datos y restitución de resultados). El documento fue elaborado considerando observaciones de las Profesora B (particularmente *delimitar* objetivos, *describir* actividades y *proponer* un periodo de trabajo)

Posteriormente, la Profesora B asumió, además del rol de informante clave, el de mediadora entre el Profesor K e investigador⁶⁷. Se encargó de proponer el proyecto al supervisor escolar, entregando la carta y favoreciendo la negociación. El proyecto en este sentido activó vínculos entre actores⁶⁸. Se insistió sobre la conformación de un grupo de trabajo que incluyera a la mayoría de profesores y sobre las dificultades de lograrlo. En el siguiente fragmento la Profesora B sintetiza rasgos clave en la construcción conjunta del proyecto:

Extracto N. 3.3 Respuesta de la dirigente
[E-mail de la dirigente escolar al investigador, 13/05/2011]

De acuerdo a las características y finalidades de lo expresado en la solicitud [propuesta-solicitud de autorización], *considero que es menester involucrarnos como directivos, para manejar los mismos códigos, pero a su vez, estar de acuerdo en la implementación de las estrategias que se propongan, en lo personal a mi parece idóneo y cuenta conmigo*. Respecto a mis

⁶⁶La EPO 79 es uno de los 12 centros educativos (cinco públicos y siete privados) que conforman la zona en la que el Profesor K (supervisor escolar) coordina las actividades, promueve y/o autoriza proyectos escolares que son propuestos por agentes externos.

⁶⁷ Puesto que no me encontraba en México.

⁶⁸ Se consideró, a fin de extender el proyecto, invitar a una segunda escuela. Fue la Profesora B quien propuso a otro centro escolar, con quien se entró en contacto pero no se obtuvo respuesta.

compañeros [profesores participantes] será necesario que el proyecto esté bien planteado y las metas a alcanzar [sean claras], para que podamos *empatar sus intereses con las expectativas del proyecto*, yo sugiero que vayas considerando aspectos que permitan a cada uno de ellos, y a la escuela misma, satisfacer las necesidades y *mejorar las limitaciones para poder ingresar al sistema nacional de bachillerato* [uso de la investigación]. Y podríamos manejarlo como talleres de actualización durante el semestre, para que los profesores se motiven [proponerles] *una constancia con valor escalafonario*. Las *dificultades* que percibo son el tiempo *puesto que los profes trabajan en diferentes escuelas*, sin embargo, el que la planeación [del laboratorio] esté desde el inicio podrá permitir organizar y tal vez las sesiones puedan ser entre semana, y en algunos casos *en sábados*. Sin temor a equivocarme, podemos contar con 2 orientadores y con 10 profesores, que pudieran aumentar, una vez conociendo el proyecto. Confío en que así sea. Asimismo percibo *desinterés* de algunos profesores por participar en estas actividades porque implica *más trabajo, tiempo, control y seguimiento*, pero si *logramos* que el proyecto esté perfectamente delimitado [...] *podemos convencerlos*. Tú ya trabajaste con algunos, y tal vez coincidas conmigo en que falta una cultura de lectura, de socializar conocimientos y de superación académica por cuenta propia.

La directora escolar expone los siguientes aspectos estratégicos que ulteriormente fueron de relevancia para definir el espacio protegido y, por ende, llevar a cabo los encuentros:

- Convocar a la participación y prever dificultades (dado que los docentes trabajan en diversas escuelas); aspecto que sería definido en la reunión con el Profesor K y las directoras (que se expondrá en seguida)
- Acordar estrategias y códigos comunes estableciendo un mismo lenguaje. Desde éste ángulo el proyecto fungió como artefacto intermedio entre expectativas, intereses y metas.
- Explicitar el uso de la investigación (ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato⁶⁹)
- Legitimar el proyecto. Al motivar la participación por medio de una “constancia”, ésta representó un parteaguas para que el proyecto fuera incorporado al tiempo escolar.
- Atribuir falta de cultura de lectura, superación académica, desinterés o más escuerzo. Este aspecto contribuyó a conocer la percepción inicial.

Que la investigación fuera incorporada a los tiempos y espacios ya definidos (y por lo tanto parte de las actividades del calendario), particularmente como parte de la semana de actualización, permitiría que ésta fuera *legitimada* en la cotidianidad escolar:

Extracto N. 3.4 Usar la semana de actualización
[E-mail del investigador a la dirigente escolar, 15/06/2011]

Me gustaría saber las fechas de la semana de actualización, y en específico, qué día, o días, podrían ser asignados para el proyecto, a su vez saber cuánto tiempo se tiene a disposición, en base a ello, podré enviar una propuesta más específica. Puedo adelantar que la primera sesión será de carácter informativo y para exponer detalles del proyecto (*que incorporará lo discutido cuando nos veamos en julio*).

Otra dificultad fue definir tiempo para el proyecto (cuánto podía ser utilizado) por lo que se propuso un punto concreto desde dónde iniciar, definiendo que la primera sesión fuera “de carácter informativo y

⁶⁹ La reforma ya mencionada (capítulo 2) abarca al Sistema Educativo Nacional y por ende a todos los niveles escolares. En ésta se propone la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SBN) previamente inexistente, para lo cual se estableció una serie de requisitos a fin de que las escuelas formen parte de éste. El laboratorio fue visto como una experiencia de mejora institucional acorde a tal proceso.

para exponer detalles”. Se solicitó la autorización por escrito para avanzar en el pacto e implicar actores, favoreciendo la transparencia en la toma de acuerdos. En el mes de junio fueron concretados aspectos básicos de la negociación. Este paso no hubiera sido posible sin la mediación de la Profesora B:

Extracto N. 3.5 Respuesta
[E-mail de la dirigente escolar al investigador, 17/06/2011]

Envío el documento [carta de autorización] en este momento 17 docentes ya saben que estarás con nosotros, se les informó de tu petición a las autoridades, de la finalidad de tu trabajo y de tu estancia en el ciclo escolar 2011 - 2012 en la escuela, no comentaron en pro ni en contra, por el momento están informados.

Si bien en algunas experiencias al investigador le es solicitado modificar la carta de acceso al escenario (para incorporar señalamientos, observaciones, etc.) ha de ser señalado que en nuestro caso *ningún* elemento fue modificado e, inclusive, la carta requerida para avanzar en la construcción del pacto, a su vez, retribuyo en los mismo términos lo planteado inicialmente (anexo 4, documento 4.2). Además de reflejar una respuesta cautelosa por parte de los dirigentes escolares (no comprometerse más allá de las palabras del investigador) reflejó un posicionamiento tradicional respecto a la relación entre centro escolar e interventor (al que se atribuye un grado de especialista o experto).

La negociación no estuvo exenta de desvirtuaciones, producidas, precisamente, por la distancia y el correo electrónico, como el requerimiento de incorporar el proyecto a *toda* la semana de actualización, cuestión que conlleva reflexionar acerca de los límites y tensiones producidas entre actores (solicitar ser parte y posteriormente obtener toda la semana):

Extracto N. 3.6 Respuesta
[E-mail de la dirigente escolar al investigador, 28/06/2011]

Por acá se están generando expectativas favorables, puesto que he estado comentando la intención de generar *un proyecto académico institucional* [incorporar al laboratorio dentro de los proyectos oficiales de la escuela]. Yo en lo personal *estoy programando cinco días para ti* [durante la semana de actualización], sin embargo, requiero que me informes si son menos o más, la semana es del 8 al 12 de agosto, de 8am a las 14 horas.

A contrapelo, propuse acotar mi participación a un día de la semana para atenuar la posible distorsión sobre las atribuciones al investigador, no pocas veces relacionado con la figura estereotipada de un especialista con respuestas que arriba a un escenario para solucionar problemas. En este sentido fue importante dar prioridad a las actividades ya programadas y respetar un espacio *de* los actores.

Extracto N. 3.7 Negociación y la semana de actualización
[E-mail del investigador a la dirigente escolar, 30/06/2011]

Por el momento, considero que dedicar un día dentro de la semana de actualización para la investigación será suficiente [...] Me parece que hay tiempo para planear tanto el día dedicado a la investigación (que sería una sesión de apertura, la cual en términos generales ya tengo planeada) como para integrar las temáticas en las que pudiera [personalmente] participar durante la semana. Confirmando que para los fines de la investigación, un día de la jornada es apropiado. Esto intenta a su vez respetar los lineamientos y actividades de la propia semana.

Como he señalado, la semana de actualización es una actividad definida en el calendario escolar por lo que, una vez que las dos primeras sesiones (0 y 1) fueron incluidas, se fijaron puntos para proseguir *in situ* la negociación a fin de acordar el espacio en que se llevarían a cabo los encuentros posteriores. Los extractos anteriores (3.6 y 3.7) exponen cuatro elementos de relevancia:

- Autorización del proyecto (implicando al investigador y actores escolares)
- Mediación de la Profesora B entre investigador y participantes (co-construcción del proyecto *a distancia*)
- Incorporación del proyecto a la vida escolar por medio de la semana de actualización (específicamente respecto a las primeras dos sesiones) y como proyecto institucional (durante un ciclo escolar)
- Explicitación del uso que los participantes hacen de la investigación. Ésta fue admitida en función de que contribuir, más allá de la semana de actualización, a “ingresar al SNB” y formar parte del “plan de mejora institucional”.

En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos en esta primera fase⁷⁰. Las dificultades para que la investigación fuera aceptada encarnan las acciones mínimas para acceder a éste contexto. Por otra parte, es preeminente destacar que, la autorización y el acceso a campo no condujeron automáticamente a la aceptación de los instrumentos intrusivos, pues éstos precisan de una negociación extendida.

Tabla 3.3 Resultados intermedios (a): negociación a distancia

Categoría	Resultados intermedios	Relevancia
<i>Acceso</i>	Autorización	Consolidar el primer punto común del pacto: la carta de autorización (aceptar objetivos, extensión del proyecto, metodología, etc.) Introducir un elemento innovador al sistema de actividad.
<i>Uso de la investigación</i>	Considerar la investigación como parte de las actividades de formación para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato Incorporar al laboratorio como parte de los	Contribuir al desarrollo de la escuela Posicionar al laboratorio dentro de un espacio de trabajo oficial

⁷⁰ Una vez recibida la autorización oficial y acordados aspectos básicos, proyecté regresar a México durante los primeros días del mes de julio con la intención de entrar en contacto con el escenario previamente al inicio del ciclo escolar e interactuar *cara a cara* con la Profesora B y el Profesor K. Tal viaje no atañe únicamente a una cuestión geográfica sino a un posicionamiento epistemológico derivado del conocimiento de una comunidad científica, gracias a la cual, en lo personal, *veía* el contexto de la EPO 79 como *sistema de actividad*.

	proyectos de desarrollo institucional de la escuela	
<i>Participación</i>	Constancia de participación Reconocimiento de participación	Legitimar la investigación Motivar la asistencia
<i>Organización/tiempo escolar (1)</i>	Incorporar el proyecto en la <i>semana de actualización</i> Proyectar las sesiones en días entre semana	Punto para iniciar las sesiones

Respecto a los resultados relacionados con la participación (cuarta línea) cabe resaltar que, parte de los aspectos formales, la Profesora B y el Profesor K acordaron motivar la participación con una constancia de asistencia (entregada al término de la experiencia, sesión 18) bajo el criterio de asistir al 90% de las sesiones. La importancia de este documento formal fue doble pues legitimó la investigación como parte de las actividades escolares promovidas y apoyadas por sus dirigentes y, por otra parte, por medio de éste se reconoció oficialmente la participación de los docentes en un *proceso de formación en la escuela*, de mediano plazo que sucedía por vez primera en la historia de este sistema de actividad.

Parcialmente, la aprobación del proyecto tuvo correspondencia con el contexto producido por la reforma educativa en curso. En ésta se reconoce la importancia de los procesos de mejora y formación del profesorado, aunque no se prepondera la relevancia del lugar de trabajo. Éste ha sido el factor relevante (e innovador), con lo cual se destaca que lo que comenzó como una iniciativa propuesta por un investigador novicio (*cfr.* Flores & De la Torre, 2010) se convirtió en un proyecto escolar que involucró e interconectó actores, movilizó esquemas de acción profesional y traspasó umbrales *a distancia*⁷¹.

3.5.2 Segunda fase: la negociación *in situ* y la construcción del espacio protegido

La definición de un *espacio protegido* es un punto estratégico para concretar el pacto participativo con los actores. Definir un tiempo y lugar en la escuela es un punto de negociación central. Teniendo en cuenta que el modelo escolar/organizativo de la EPO 79 no contaba con tales, definir éstos absorbió los esfuerzos iniciales. La importancia de un espacio protegido para la formación ha sido pertinentemente señalada por Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio (2009) y Engeström, *et al*, (1996). Sin embargo, ha representado una dificultad

⁷¹ A cambio de la participación en el proyecto, una vez en el escenario (en agosto), me fue solicitado participar en otras actividades de la semana de actualización y en tres encuentros con estudiantes. Consideré parte de la negociación y del proceso intersubjetivo tal situación, por lo que acepté participar.

sobresaliente, pues contar con espacio y tiempo confrontó la dinámica organizacional de la escuela. El proceso de negociación para obtenerlo es un paso estratégico y fundamental: sin la incorporación del laboratorio al tiempo escolar la experiencia no habría sido posible.

La segunda parte de la negociación, una vez obtenida la autorización, se enfocó en definir tal espacio (y tiempo) para desarrollar las sesiones. Tuvo lugar a partir de la última semana de julio y finalizó después de la presentación del proyecto durante la semana de actualización, en agosto. Los elementos a definir fueron: proyectar fases y duración de las sesiones, construir participación y elegir un espacio escolar (la estructuración de actividades para cada sesión se expone más adelante). Así, durante esta fase se establecieron aspectos para la implementación operativa y se delimitaron las características de un proyecto conjunto. La definición del espacio protegido implicó cuatro áreas de dificultad:

Tabla 3.4 Dificultades organizativas para el espacio protegido

	Área	Tarea	Dificultad
A	Uso del tiempo escolar	Proyectar un número fijo de sesiones y distribuir las de acuerdo al calendario escolar señalando un horario durante la jornada cotidiana y en base a una duración aproximada de 2 a 3 horas para cada sesión	Construir <i>un tiempo de formación</i> en la escuela Intervenir en la dinámica organizativa cotidiana
B	La participación docente	Construir la participación en base a tres tensiones: -Que puedan ir -Que vayan <i>todos</i> -Que <i>quieran</i> asistir	Naturaleza de una <i>intervención</i> : tensiones entre la asistencia voluntaria, la propuesta de investigación y el pacto
C	Uso de un espacio en la escuela	Disponer de un lugar de la escuela habilitado para el desarrollo de las sesiones	Concretar un lugar para la formación docente <i>en el lugar de trabajo</i>
D	Definir las actividades	Señalar el contenido, metodología, temáticas, objetivos y metas (co-construcción del proyecto)	Problemáticas concretas del lugar de trabajo y adaptación de la metodología

Las áreas de dificultades fueron transversales unas respecto de otras. El objetivo de la tabla es distinguirlas entre sí analíticamente puesto que en el escenario tales se interrelacionaron contemporáneamente. Acordar un punto de la experiencia (por ejemplo usar la biblioteca) supuso tener en cuenta otros (usar la biblioteca significaba también definir un horario, a su vez el horario influía en la participación, etc.), por lo que la resolución de tales devino en factor por ser superado.

Los cuatro puntos, y su consecuente resolución, no se presentaron de acuerdo a una lógica lineal, ni fueron elementos sobre los que, como investigador, tuviera control o visualizara previamente a la negociación

(o durante el desarrollo de la misma). Señalar tales dificultades tiene como propósito enfocar la plataforma inicial, pues una iniciativa como la representada por la presente investigación, requiere de acciones conjuntas. No puede darse por descontado la definición de elementos indispensables para impulsar nuevas formas de acción en la escuela. Tales dificultades representan una metáfora de las barreras culturales y organizacionales mínimas que han de ser superadas para realizar un proyecto. Constituyen un punto de inflexión acerca de la dinámica de una institución social, donde la toma de decisiones no respecta a un solo centro de poder sino que se encuentra igualmente distribuida (Spillane, 2005)

3.5.2.1 Dificultades organizativas

En lo siguiente señalo dos características que son parte del núcleo de dificultades. La primera atañe al hecho de que durante la jornada escolar⁷² o durante la semana (uso del tiempo escolar en corto plazo) no existen momentos para la discusión, organización, análisis, planeación de actividades o resolución colectiva de problemas. Es decir; no existe un momento fijo de trabajo colectivo entre clases (como podría ser una junta al inicio o al término del día o en algún día de la semana). De igual modo, durante el ciclo escolar (longitudinalmente), no existen sesiones de trabajo colegiado, sesiones de academias o reuniones de docentes, salvo las semanas de actualización ya mencionados, a las que no acude el total de profesores, pues tales se entrecruzan con el horario de otros centros laborales donde los profesores completan sus rutinas.

La segunda característica concierne al hecho de que los docentes acuden en distintos horarios a la escuela y es poco probable que la totalidad se reúna *el mismo día a la misma hora en el mismo lugar*. Esta situación se relaciona con la dinámica organizacional de la escuela y las horas clase que cada profesor debe impartir, pues en la EPO 79 no hay enseñantes de tiempo completo⁷³, sino profesores horas clase⁷⁴ que se circunscriben a la dinámica curricular de la actividad escolar.

⁷²La jornada escolar en la EPO 79 comienza a las 07:00 y finaliza entre las 14:00 y las 15:00 horas (no hay turno vespertino). Existe un receso de 20 minutos (entre las 10:20 y las 10:40). La semana escolar abarca de lunes a viernes. Por las tardes y los fines de semana la escuela permanece cerrada.

⁷³ En la EPO 79 no existe un número fijo de profesores. Cada semestre el número de profesores cambia. Algunos se van del escenario escolar definitivamente, otros llegan por primera vez y algunos reingresan.

⁷⁴Los profesores son contratados para impartir materias en función de las horas que éstas abarcan en el currículum escolar. El número máximo de horas que un profesor puede tener es de 25 (por turno o en la misma escuela), anexo 2, tabla 2.4

La permanencia del docente en el centro escolar depende del número de horas asignadas, es decir, de la cantidad de materias y grupos de los que se ocupa. Cada docente asiste al escenario durante el horario en que desarrolla su clase, después no se presenta en éste durante otros momentos de la semana⁷⁵. Esta situación produjo una dificultad singular, pues los docentes completan sus jornadas trasladándose durante el mismo día a otras escuelas (entre una y tres⁷⁶). Tal situación fragmenta el trabajo organizativo de manera significativa pues en la escuela *entran y salen* docentes durante toda el día.

3.5.2.2 Proyección del laboratorio y el uso del tiempo: dentro o fuera del horario escolar

Una vez desarrollados los primeros encuentros de negociación *in situ* y *vis a vis* con la Profesora B, emergió una paradoja: se contaba con la autorización y aprobación del proyecto pero permanecía “invisible” (o soslayado) el lugar y momento en que las sesiones se llevarían a cabo. Construir el espacio protegido significó el primer resultado: transformar el uso del tiempo y espacio escolar de una institución educativa. Dicha dimensión sintetizó los cuatro niveles expuestos en la tabla 3.4.

Incluir los encuentros dentro del horario escolar, por una parte, significaba que los docentes interrumpieran sus clases durante el horario de alguna sesión⁷⁷ lo cual, a su vez, restringía la participación⁷⁸. La proyección de las sesiones constituyó la primera decisión colectiva de trascendencia. Para que los participantes pudieran asistir y el laboratorio tuviera un *lugar* en la escuela, había dos alternativas:

Tabla 3.5 Análisis/relevancia de la construcción del espacio protegido

	Alternativa	Consecuencia para el sistema de actividad	Consecuencias o efectos
A	Construir el espacio protegido <i>fuera</i> del horario escolar	Habría interrupción de clases El sistema permanecería dentro de la normalidad	La cantidad de participantes podría disminuir Se favorecería la sobre carga de trabajo <i>no pagado</i>
	Invitar a los profesores a participar <i>fuera</i> del horario escolar		

⁷⁵ Cada hora-clase tiene una duración de 50 minutos. Si un enseñante tiene cuatro *horas clase* se encarga de impartir *una clase de dos horas* a través de dos días de la semana (una clase de dos horas cada día) por lo que el docente acude a la escuela, cubre tales horas y al término de éstas sale de la escuela.

⁷⁶ Las escuelas donde los profesores completan sus jornadas pueden o no pertenecer al mismo sistema escolar (por ejemplo cuando se trata del nivel superior o se adscriben a una escuela de carácter privado). Es común que un profesor forme parte de sistemas de actividad laboral diferenciados desarrollando una actividad no educativa (por ejemplo ser taxista)

⁷⁷ Cada asignatura se imparte en bloques de 50 o 100 minutos por lo que la duración de cada sesión (de entre dos y tres horas) intervino aproximadamente 180 minutos, es decir, 3 bloques y medio de clases.

⁷⁸ En la carta de solicitud de autorización se propusieron inicialmente 12 sesiones, distribuidas en dos periodos a lo largo del ciclo escolar. Se propuso que la duración de cada sesión fuera de entre dos y tres horas.

B	Construir el espacio protegido <i>dentro</i> del horario escolar	No habría interrupción de clases El sistema produciría un cambio en su normalidad	El proyecto se incorporaría legítimamente al tiempo y espacio escolar El espacio protegido adquiriría importancia institucional Se promovería una nueva forma de hacer escuela
	Invitar a los profesores a participar <i>dentro</i> del horario escolar		

La programación de las sesiones afectaría la participación de los profesores y modificaría las actividades cotidianas, interfiriendo el tiempo de las clases. Tal punto produjo una reflexión doble: que los alumnos dejaran de tener clases era negativo pero a la vez positivo para los profesores, para quienes sería la primera experiencia de formación en el propio lugar de trabajo. Conjuntamente con la directora escolar se acordó preliminarmente proponer la suspensión parcial de clases y consultar tal situación con el Profesor K.

Para sostener la propuesta se definieron tres criterios:

- Que los profesores participaran voluntariamente y en consecuencia se comprometieran a planear actividades para los alumnos durante las tres horas en que estuvieran ausentes
- Que se hiciera un uso responsable del tiempo por parte de los docentes y por parte del investigador; que los profesores no usaran al laboratorio para distraerse de sus responsabilidades y que el investigador hiciera una planeación y uso responsable del tiempo-espacio
- Que ambas partes afirmaran compromiso y responsabilidad *con la institución escolar*

Tales criterios fueron incluidos en la carta de consentimiento de uso de datos, un híbrido entre carta formal y carta compromiso discutida durante la sesión uno (anexo 4, documento 4.3).

La decisión puso a prueba a la organización escolar, pues comprendía que la escuela modificara su cotidianidad durante las sesiones⁷⁹. Incorporar al laboratorio dentro del horario escolar formó parte del proceso de legitimación del proyecto. Con ello también se obtuvo que la investigación y experiencia de formación *realmente* se desarrollaran en el lugar-tiempo de trabajo. Al acordar utilizar el tiempo escolar para las sesiones se acordó un espacio dentro de la jornada laboral⁸⁰.

Posteriormente se definieron dos periodos para llevar a cabo las sesiones en apego a la división

⁷⁹En un principio se consideró que los alumnos entraran a la escuela después del horario de la sesión o que salieran temprano cuando el laboratorio fuera de 11 a 13. En la segunda fase (enero -junio) hubo un periodo de renegociación donde se estableció un horario fijo (de 7 a 10) pues era menos conflictivo para los alumnos. Ambas decisiones se tomaron con los docentes y la Profesora B.

⁸⁰ Las sesiones formaron parte del trabajo remunerado cuando el horario coincidía con el de la clase de determinado profesor.

semestral del año escolar⁸¹. Considerando que las experiencias de investigación basadas en el modelo del *laboratorio de cambio* abarcan ciclos formativos cuya duración comprende meses o años (Engeström, 2006) y que la investigación evolutiva del trabajo fue formulada en función cubrir ciclos extendidos de entre 3 y 5 años (Sannino, 2011), surgieron dos cuestionamientos; ¿cómo una institución puede permitirse operar una experiencia sostenida en tal lapso de tiempo?, y ; ¿cómo puede un investigador sostener, por ejemplo, tres años de laboratorio en un contexto escolar como el de la EPO 79?

En nuestro caso éste tuvo la duración de 11 meses, etapa propuesta intencionadamente y de acuerdo a una perspectiva longitudinal (Cole & Engeström, 2007), empero, supeditada a la autorización y viabilidad contextual.

Acordar la duración (11 meses) fue una decisión conjunta. El proyecto se puso a prueba durante agosto a diciembre (2011) y, en enero (2012), se realizó una restitución general para decidir las características de la segunda etapa (febrero-junio). El tránsito de un periodo a otro implicó renegociar temáticas, horarios y objetivos. En la siguiente tabla se exponen las sesiones, fechas y horarios en que se llevó a cabo el proyecto:

Tabla 3.6 Periodos y número total de sesiones

Periodo	Número de sesiones	Distancia entre sesiones	Número de sesión y fecha	Horario	
Agosto-Diciembre 2011	9 (De la sesión 0 a la 8)	Tres semanas de distancia aproximada entre una sesión y otra Dos opciones de horarios	0*	9 de Agosto	11-14
			1*	11 de Agosto	8-11
			2	1 de Septiembre	11-14
			3	21 de Septiembre	7-10
			4	10 de Octubre	11-14
			5	27 de Octubre	7-10
			6	15 de Noviembre	11-14
			7	1 de Diciembre	7-10
			8	16 de Diciembre	11-14
Enero-Junio 2012	10 (De la sesión 9 a la 18)	Tres semanas de distancia aproximada entre una sesión y otra Una opción de horario	9**	24 de Enero	****
			10**	26 de Enero	10 -13
			11	14 de Febrero	7-10
			12	1 de Marzo	7-10
			13	20 de Marzo	7-10
			14	17 de Abril	7-10
			15	4 de Mayo	7-10
			16	23 de Mayo	7-10
			17	4 de Junio	7-10
			18	22 de Junio	7-10

*Sesión 0 (sesión informativa) y 1(negociación-pacto)

**Sesión 9 (participación del investigador en una experiencia escolar (parte de la re-negociación) y 10 (sesión de restitución y definición del calendario del segundo periodo). La sesión 9, de carácter re negociacional, no será descrita en este trabajo.

Para seleccionar fechas y horarios de ambos periodos se tuvo en cuenta las actividades de la escuela

⁸¹ El ciclo escolar en cuestión fue el correspondiente al periodo 2011-2012. El año escolar se divide en dos semestres. El primero inició en agosto (2011) y finalizó en enero (2012), mientras el segundo comenzó en febrero y terminó en julio (fin del ciclo escolar)

(evaluación a los alumnos, días festivos o actividades didácticas del calendario escolar). La programación anticipada permitió a los participantes organizar actividades en clase y vislumbrar la dinámica de los encuentros. Se decidió con la Profesora B proyectar las sesiones con una distancia aproximada de tres semanas entre sí para proporcionar tiempo para la reflexión, observación y puesta en práctica de lo visto en cada una.

3.5.2.3 Dos momentos clave para la construcción de la participación: la reunión con el supervisor y dirigentes escolares

Una vez obtenida la autorización para incorporar las sesiones en el tiempo escolar, cobró relevancia la construcción de una estrategia para favorecer la participación y motivar a los docentes (elementos soslayados en la literatura sobre investigación-acción, Reason & Bradbury, 2001b). En el siguiente extracto se acentúan cuestionamientos personales que representan tensiones y transversalidad de tales áreas de dificultad:

Extracto N. 3.8 Jornada de observación [Notas de campo, 4/08/2011]

Hasta el momento todo ha marchado bien, pero me rodean muchas cuestiones acerca de la participación de los profesores, cómo hacer para convocarlos y motivarlos [...] ¿Todos deben participar?, ¿cómo atraerlos?, ¿cómo acudían los participantes de las experiencias de Engeström?, ¿obligados?, ¿cuál son las diferencias entre un contexto de trabajo finlandés y uno mexicano?, ¿qué pasa si no vienen?, ¿qué pasa si la participación es “a la fuerza”?, ¿en qué momento trabajaremos?, ¿acudirán todos los profesores?, ¿le agrada la idea a los maestros?, ¿cuál será el contenido de cada sesión?, ¿lograremos abarcar *un año* de trabajo?

Así, el proyecto fue propuesto como actividad *no coercitiva*, es decir, se enfatizó que la participación sería *voluntaria*. La premisa ha sido que la libre participación no contribuye al aumento de las tensiones del sistema de actividad (sobrecarga de trabajo, horarios, responsabilidades profesionales, etc.) y disminuye el nivel de resistencias de frente a una experiencia de formación inusitada (vista inicialmente como semejante a las experiencias predominantes). Promover participación voluntaria tuvo como intención, en concordancia con la teoría de la actividad, favorecer la colaboración “desde abajo”.

En agosto se expusieron las características del proyecto al Profesor K, a fin de resolver un punto crítico adjunto. Dado que no es habitual que la totalidad de profesores se reúna al mismo tiempo en la escuela, en apego a la dinámica de sus rutinas, acudir al laboratorio para algunos significaba *faltar a otra escuela* cuando el horario coincidiera. Superada la fase de aprobación para disponer del tiempo escolar para llevar a cabo las

sesiones, en algunos casos, el horario favorecía a unos docentes y era inapropiado para otros.

El Profesor K organizó un encuentro con directoras de la zona escolar. Éste sirvió para proporcionar argumentos y autorizar que docentes (entre 6 y 8) que trabajaban tanto en la EPO 79 como en alguna de las escuelas coordinadas por tales directoras, pudieran participar (y por lo tanto interrumpir sus clases en la escuela que tuviere lugar).

Esta dificultad refleja la dinámica entre centros escolares. Aunque los profesores forman parte de diferentes escuelas no es frecuente que se desarrollen proyectos *conjuntos* (entre centros escolares). La reunión legitimó el proyecto y extendió la toma de decisiones. En este sentido se tendió un puente entre sistemas:

Extracto N. 3.9 Reunión con directoras
[Notas de campo, datos-detalles, 29/08/2011]

He terminado la exposición. Hubo una negociación interesante y al final de cuentas se aceptó la propuesta. Al menos dos directoras mostraron desconfianza acerca del proyecto, ¿se estarán depositando *demasiadas* expectativas?, me hubiera gustado videgrabar la parte de los comentarios, pero restituí con ello el valor de las notas y del diario de campo. El Profesor K habla con las directoras, veo que es complicado negociar el espacio. Ahora el Profesor K se ha convertido en mediador del proyecto. Me comprometo a entregar un reporte de la investigación. Se habla de la dinámica laboral de las diferentes escuelas. Para la directora C “es difícil aterrizar en algo” con los profesores, pues “en una escuela cumplen y en otra no” y “asumen lo que les conviene donde les conviene”. La directora C muestra desconfianza en los posibles *resultados* del proyecto, sin embargo acepta “hacer los ajustes pertinentes respecto a los horarios” para que dos profesores puedan asistir. Mientras eso sucede me doy cuenta de que la EPO 79 se ha convertido en el centro de un proyecto que, sin proponérselo, tiende un puente e involucra a otras escuelas.

El encuentro reiteró la importancia de la fase de construcción del espacio protegido. Fue una oportunidad para consolidar el acceso al escenario por medio de la resolución colectiva de problemáticas.

En síntesis: por medio del conjunto de extractos se han expuesto rasgos operativos que caracterizaron el acceso a la EPO 79, prácticas de negociación que reflejan los pasos requeridos para realizar la investigación. No obstante predominó la percepción de un proyecto del que “no se espera mucho”, la baja o nula cantidad de preguntas y propuestas por parte de directivos, la descripción anterior señala cómo autoridades educativas se implican para llevar adelante una iniciativa. Los encuentros de negociación fueron demostrativos de la rigidez entre escuelas, de la complejidad de la construcción de la participación y de lo que presupone abrir/proponer un espacio de formación docente no canónico, situación más profunda de lo que puede parecer en principio (pero no insondable) que interconectó actores y produjo por sí misma una zona de interacción y productividad profesional.

3.5.2.4 Uso de un espacio escolar y distribución del laboratorio

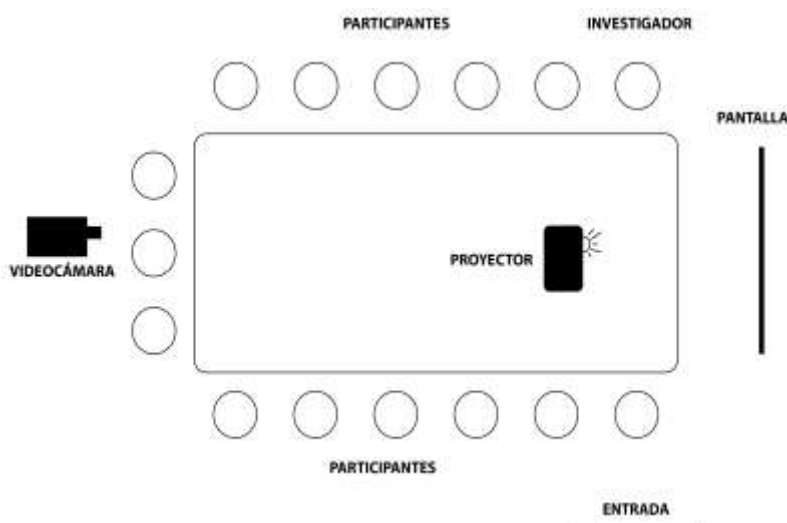
Acordar un área específica para llevar a cabo las sesiones concretó la noción acerca de la formación en el lugar de trabajo. Tal decisión comprende operativizar la investigación en un espacio determinado de una institución social y disponer de éste para los fines del proyecto. El espacio propuesto y elegido, una vez definidas las fechas y horarios, de acuerdo a la infraestructura de la EPO 79, fue la sala de lectura de la biblioteca⁸² (anexo 2, figura 2.1). En ésta se llevan a cabo las semanas de actualización y es utilizada por algunos profesores para realizar actividades con los alumnos. Es un espacio de 20 metros cuadrados aproximadamente, cuenta con 15 mesas y 30 sillas en promedio y una pantalla para proyectar diapositivas y vídeo en gran escala. Hacer uso de ésta sala significó posicionar al laboratorio, simbólicamente, entre una sesión de trabajo tradicional (como en las semanas de actualización) y un encuentro de formación divergente.

En apego a las características de la sala, la distribución del espacio debió ser de carácter *semi-tradicional*. Un punto de modificación del espacio fue la redistribución de las mesas, pues éstas se colocan habitualmente para uso individual. Se propuso que éstas fueran agrupadas para formar una sola a manera de óvalo-rectángulo donde los participantes pudiéramos vernos unos a otros. En lo personal, como investigador, me ubiqué al frente de la mesa (en el lugar en que suelen sentarse los “ponentes”). Alrededor de ésta se distribuyeron los docentes, formando un rectángulo (véase la siguiente figura). La ubicación permitió un intercambio circular de gestos y mayor flujo comunicativo.

La distribución alrededor de la mesa fue intencional: con ello se rompía la dinámica habitual de éste espacio. En varias sesiones la distribución de mesas y sillas cambió de acuerdo a la integración de equipos de trabajo.

⁸²La EPO 79 tiene una arquitectura funcional. Se compone de cinco edificios; dos para las aulas y la biblioteca, uno para el laboratorio de ciencias, uno para la sala de cómputo y otro para el área de dirección y actividades administrativas. Tiene un total de 9 aulas, un laboratorio de ciencias, una sala de computación, una biblioteca, una sala de lectura, baños para los alumnos, una cancha de básquetbol (que sirve como explanada para distintas actividades escolares), dos tiendas de alimentos (cafeterías), una cancha de futbol, una papelería, una bodega (archivo escolar) y el área de oficinas donde a su vez hay una sala de mediación y orientación, una sala para profesores, un baño para profesores, la zona de escritorios del personal administrativo y las oficinas de los directivos. No tiene estacionamiento ni área para bicicletas. Las aulas hacen uso tradicional del espacio: están equipadas con pupitres individuales acomodados en filas de frente al pizarrón y al escritorio del profesor. No hay mesas de trabajo ni tecnología dentro del salón de clase (televisión, computadora, aparatos de audio o de video proyección), anexo 2, figura 2.1

Figura 3.2 Distribución del laboratorio (sala de lectura de la biblioteca)



Como investigador asumí múltiples funciones, encargándome de controlar varios elementos simultáneamente: ubicación y manejo de la cámara, uso de la computadora y video proyector, acomodación de sillas y mesas y conducción de la sesión. No existió otro interventor encargado de realizar el rol de *scribe* (observador que toma notas) ni hubo un relator o segundo investigador (*cfr.* Cole & Engeström, 2007, p. 493)

3.5.2.5 El espacio protegido como resultado intermedio

Concretar el espacio protegido dio pie para explicitar dificultades que solamente *in situ* podían ser conocidas. Una vez acordada la inclusión del laboratorio en el tiempo escolar se dio paso a la definición de instrumentos, actividades y temáticas. Con ello se desarrolló otra faceta del pacto.

Las dificultades señalan la importancia de incentivar experiencias intermedias que introduzcan elementos a la organización escolar gradualmente. Esto subraya una característica prominente del modelo de investigación-intervención pues no se trató únicamente de un proceso de formación sino que también tuvo implicaciones en el intercambio producido entre investigador e institución educativa. Se trata de un proceso de aprendizaje mutuo; un investigador novicio que desarrolla un rol y una organización escolar que expande sus horizontes participativos. La negociación del espacio protegido contribuyó a ampliar la perspectiva de la EPO 79 en la investigación y la inclusión del investigador en la institución (y viceversa).

Cabe señalar que si bien los actores tuvieron oportunidad de conocer/discutir las características del proyecto y éste fue propuesto como una experiencia inclusiva/abierta a incorporar temáticas/objetivos de su interés, éstos asumieron una postura tradicional. Ésta se caracterizó por una baja (o nula) demanda/externalización de ejes temáticos.

La definición de temas fue dejada en manos del investigador: evidenció un concepto estereotipado de un interventor con respuestas “claras”, un especialista, experto o consultor (actor que asume un rol de líder, como se verá en el capítulo 4 y 6). Como he señalado, durante la negociación hubo un bajo nivel de propuestas o modificaciones al proyecto inicial. Esto interpela el modelo de colaboración entre organización e investigador (Zucchermaglio, 1996) predominante en la EPO 79 (cultura participativa en ciernes).

A su vez, el proyecto fue visto, en concordancia con el modelo predominante de consultoría, como un espacio diseñado *a priori* que de forma predeterminada resolvería *per se* situaciones variopintas. En la siguiente tabla se exponen las debilidades relacionadas con ello:

Tabla 3.7 Debilidad del pacto: una participación tradicional

Puntos críticos en la construcción del pacto	Baja identificación de áreas problemáticas (o puntos de interés común) en conjunto entre el investigador y los actores
	Baja participación en la definición de objetivos
	Sin modificación de la metodología propuesta (instrumentos y fechas)
	Sin proposición acerca de las formas de difusión de resultados

Los resultados intermedios (siguiente tabla) convienen ser leídos como parte de la interacción entre un contexto tradicional y un investigador inexperto. La baja agentividad de los participantes (críticas, aportaciones, modificaciones, demandas, etc.) son inherentes a un proceso progresivo en el que la organización vislumbra valor en la intervención y un investigador plantea e interviene apropiadamente⁸³ (y por lo tanto se promueve la práctica de tales habilidades entre ambos, Zucchermaglio, 1996). Los resultados intermedios que asentaron las bases de un acuerdo común respecto a los objetivos, instrumentos y tiempos del proyecto son los siguientes:

⁸³ Un punto crítico del modelo del *laboratorio de cambio* es la formación del interventor (competencias y conocimientos). ¿Cuáles y cómo son las etapas en las que un interventor novicio “aprende” a participar en este tipo de procesos?, ¿cuáles son los elementos clave en la formación del interventor?

Tabla 3.8 Resultados intermedios (b): tiempo, espacio y participación

Categoría	Resultado intermedio	Relevancia
<i>Tiempo escolar</i> (2)	Aceptar el uso del tiempo escolar Definir un horario Definir fechas Definir la duración de cada sesión (de dos a tres horas)	Formación legítima dentro del horario laboral Incorporación de una dinámica de formación <i>sostenida</i> durante el tiempo escolar
<i>Espacio</i>	Usar la sala de lectura de la biblioteca	Posicionamiento del laboratorio <i>en</i> el lugar de trabajo Re significación del uso de un espacio escolar
<i>Participación</i> (2)	Autorización para faltar a <i>otra</i> escuela cuando el horario interfiriera ⁸⁴	Apoyar con un “oficio” a los docentes

Cabe precisar que la *cero*⁸⁵ fue una sesión de encuadre y presentación del proyecto (tabla 3.6), en ésta se expuso la naturaleza del proyecto, las características metodológicas y los objetivos generales. En ésta se realizó la invitación formal a participar. En cambio, durante la sesión *uno* se resumió elementos clave del pacto por medio del primer documento de restitución, entregado a cada participante. En éste se incluyó una breve presentación de la metodología, actividades generales, horarios/fechas de la primera fase y un resumen de los resultados intermedios y compromisos asumidos por ambas partes.

El primer documento de restitución sintetizó la filosofía y ejes básicos de la participación. Éste se entregó a la Profesora B antes de la semana de actualización y se discutió durante la misma *con* los participantes. En esta sesión se leyó y analizó la carta de “Participación y consentimiento informado del uso de datos” (siguiente párrafo, anexo 4, documento 4.3) que posteriormente los docentes firmaron.

Sólo después del encuentro *informativo* y el *introdutorio* (tabla 3.6), cuando se firmó la carta de participación y consentimiento del uso de los datos (y habían tenido lugar los encuentros con el profesor K y las directoras) el pacto fue definido. Por éste se entiende un acuerdo *compartido* acerca de los pormenores del proyecto, que fueron siendo fijados (y aceptados) desde la carta de solicitud para llevar a cabo la investigación hasta la circulación de la información durante las sesiones iniciales.

⁸⁴La profesora B y el profesor K acordaron apoyar a los docentes a través de “oficio de comisión” (derivado de la negociación entre el profesor K y las directoras) para que pudieran asistir a las sesiones cuando éstas se traslaparan con el horario que debían cubrir en otra escuela. El oficio fue un documento que reconoció la experiencia por parte del supervisor escolar e involucró el compromiso de otros centros escolares.

⁸⁵ La sesión cero no fue grabada. No se presenta ni analiza ningún dato derivado de ésta.

3.5.3 Aspectos éticos

Durante la sesión *uno*, específicamente, se informó acerca de los aspectos éticos de la participación en el proyecto como parte de la definición del pacto. El proceso de información/autorización no se redujo al hecho de entregar una carta/protocolo ético-científico puesto que los docentes contaron con información desde la etapa previa a la llegada del investigador (negociación a distancia). Durante las sesiones iniciales los participantes fueron informados y contaron con múltiples oportunidades para elaborar preguntas y exponer dudas. Como he descrito, el proyecto comportó una doble dimensión: la experiencia de intervención y el posterior análisis de la información, por lo que tal carta fue definida desde una *doble perspectiva*; como una “carta de aceptación a participar en el proyecto” y como una “carta de consentimiento informado de uso de datos”. De acuerdo con este criterio diseñé y entregué un solo documento (anexo 4, documento 4.3) cuyas características fueron las siguientes:

- Informar *por escrito* acerca de los objetivos y características del proyecto
- Explicitar una decisión: aceptar *participar* en el proceso de formación
- Convocar la participación en instrumentos intrusivos (entrevistas, *shadowing*, videograbación de clases)
- Solicitar autorización a ser videograbados durante las sesiones
- Solicitar autorización del uso y sistematización de datos personales
- Asegurar confidencialidad en el uso de datos de cada participante

El segundo punto se relaciona con el carácter *voluntario* de la participación, lo cual contribuyó a una participación comprometida. El primer, tercer y cuarto refieren la doble naturaleza de los datos y su posible uso para la discusión y análisis en alguna sesión. También aluden al análisis que de tales se llevaría a cabo para fines de la investigación.

La carta fue firmada por participantes e investigador: ambas partes conservaron una copia, a fin de promover un compromiso recíproco y no unidireccional. Habitualmente, de acuerdo a los protocolos de consentimiento informado del uso de datos, no es entregado, por parte del investigador responsable, un compromiso por escrito (a los participantes se les solicita firmar un documento que el investigador conserva). Al firmar, personalmente, me comprometí a entregar un archivo con todo el material utilizado (presentaciones *power point* principalmente) y un documento de restitución final para transparentar el proceso (ambos

entregados en la última sesión). También me comprometí a entregar un archivo con el trabajo de investigación terminado.

Un total de 20 participantes aceptó la invitación al proyecto, aunque en el transcurso de las sesiones, dadas la dinámica cultural de la escuela, se sumaron otros⁸⁶. En apego a la protección y confidencialidad del uso de los datos han sido sustituidos los nombres reales por siglas que aluden al participante (P) y al número de docentes durante el encuentro (por ejemplo P14). Respecto al empleo del nombre propio de la EPO 79, en cambio, se optó por reconocer la identidad colectiva de la escuela como institución social, un actor público, con la idea de reconocer y hacer visible la valía de su participación.

El laboratorio no significó simplemente “probar una teoría”, sino impulsar una intervención que, más allá de su utilidad para la organización escolar, se rigió por el principio de no hacer daño⁸⁷ (Cole & Engeström, 2007). El proyecto se desarrolló sólo si éste no contravenía el código ético tanto de la institución escolar (de la que formó parte) como del hacer investigación desde la epistemología de la investigación–intervención.

Antes que priorizar la teoría y la obtención de datos, se atendió en primer plano la calidad de la práctica, solicitando como parte del proceso (por medio de dos documentos de restitución) que la comunidad evaluara públicamente la relación entre investigador y participantes, la pertinencia de las sesiones, la conducción de los ejercicios y el contenido. Por ésta razón, como será abordado en los capítulos 4, 5 y 6, la relación investigador-participante ha sido parte del análisis. Así, se destacará mi voz como interventor para a dar cuenta tanto de mi implicación/desempeño como de un posicionamiento reflexivo en concordancia con el paradigma de la investigación situada (Marcus, 2001, Van Maanen, 1993). Evidentemente, el apoyo de la comunidad escolar fue imprescindible (sin éste el proyecto no habría tenido lugar) y en medida de ello se tomó en consideración seriamente que los valores del interventor forman parte del desarrollo de la práctica y del proceso participativo de mejora que se ha elegido impulsar/estudiar.

⁸⁶ La EPO 79 tenía, al momento de realizarse la investigación 24 docentes (anexo 2, tabla 2.4) responsables de enseñar 58 asignaturas (29 por semestre) a 9 grupos de los tres grados durante todo el ciclo escolar. El proyecto involucró 20 docentes en promedio, el número de participantes varió durante las sesiones (entre 20-30)

⁸⁷ “The medical dictum remains fully in force: do no harm. There is an ethical dimension to practices that involve one person’s intervention into the lives of others” (Cole & Engeström, 2007, p. 488)

3.6 Características y fases del laboratorio de mejora de prácticas escolares realizado en la EPO 79

3.6.1 Dos principios epistemológicos

Un punto de diferencia respecto al modelo del *laboratorio de cambio* (Nilsson, 2003, Virkkunen, *et al*, 2012) ha sido que nuestra experiencia no fue desarrollada por un equipo de investigadores como sucede en la investigación evolutiva del trabajo (entre dos y cinco, Sannino, 2009). En nuestro caso, un investigador se dio a la tarea de visualizar/encarar los esfuerzos que conlleva la metodología de la investigación-intervención. Más allá de cumplir el protocolo inherente a cualquier proyecto (acceso al campo, autorización, etc. Zuccheromaglio, *et al*, 2013), como interventor asimismo planifiqué el ciclo de sesiones, actividades e instrumentos a desarrollar.

El ciclo de sesiones fue estructurado de acuerdo a dos criterios. El primero atañe a las fases de la metodología expansiva (Engeström, 2006) y la proyección de tres fases cuyas actividades y ejercicios se organizaron en función del principio de *ascensión de lo abstracto a lo concreto* (Sannino, 2011). El propósito (segundo criterio) fue organizar el contenido de las sesiones de acuerdo a una evolución de lo general a lo particular, desde un periodo de sensibilización útil para incorporar progresivamente instrumentos intrusivos hasta identificar áreas problemáticas en base a situaciones concretas a fin de discutir y modelar soluciones.

Tabla 3.9 Fases

Fase	Nombre	Sesiones
1	Apertura- negociación (Focalización en el sistema de actividad clase)	De la 0 a la 4 (Agosto – Octubre 2011)
2	Espejo 1: Desprivatización ⁸⁸ de la clase individual (Análisis de videgrabaciones)	De la 5 a la 8 (Octubre – Diciembre)
	Espejo 2: Sujeto-objeto de la actividad (Análisis de grupos focales)	De la 10 a la 13 (Enero – Febrero 2012)
3	Organización escolar (Circulación-Patrimonio, desarrollo de competencias colectivas) Cierre	De la 14 a la 18 (Marzo – Junio)

Las sesiones de la primera fase se caracterizan por ser de apertura, de introducción y para tratar temáticas generales. Mientras que, de acuerdo al principio de *ascensión de lo simple a lo complejo* (Sannino, 2011) las sesiones de la segunda y tercera fase fueron planificadas para incorporar mayor grado de

⁸⁸ Como se ha indicado en el capítulo 2, la desprivatización de prácticas alude al distanciamiento del sentido individualizado de la enseñanza (Zuccheromaglio, 1997) en pro de la circulación pública de la actividad en clase. (Kruse & Louis)

problematización y búsqueda de soluciones a situaciones del contexto escolar. Fue durante la tercera fase que fueron incluidos ejercicios vinculados con la resolución de problemáticas concretas y modelamiento de soluciones colectivas. Dentro de las fases se distinguieron etapas intermedias para subsanar dificultades procesuales y capturar ideas/representaciones acerca del proceso/progreso del laboratorio.

Respecto a la definición del *focus* temático (contenido de cada sesión) se consideraron áreas de interés (ejes teóricos) que la directora escolar propuso durante los primeros encuentros. Dichos temas representan las siguientes categorías: *concepto de cambio, innovación, resolución de conflictos, desarrollo de competencias colectivas, trabajo en equipo y mejora de la institución*. Éstos fueron utilizados para delimitar áreas de discusión y explorar el estado actual de la práctica. Se intercalaron parte de las expectativas/requerimientos del entorno escolar con las actividades previstas por el modelo del *laboratorio de cambio* (por ejemplo el *espejo* y la confrontación). Incorporar tales temáticas produjo un cambio importante en la perspectiva del proyecto, pues éste se alejó de la noción de consultoría unidireccional para circunscribirse como un espacio participativo recíproco.

3.6.2 El análisis del contexto y el *set* de herramientas para la discusión colectiva

Los encuentros fueron mediados por ejercicios/instrumentos que tienen una doble función; recabar datos para el análisis del contexto y obtener material empírico para la discusión en las sesiones (confrontación, construcción y circulación del patrimonio de competencias, Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012)

Respecto a los instrumentos provechosos para el análisis del contexto existen dos grupos. El primero refiere a aquellas actividades enfocadas a obtener resultados intermedios y evaluar el laboratorio resaltando características de la organización escolar, pero que no fueron utilizados como artefactos de mediación en las sesiones (Engeström, *et al*, 1996).

Tabla 3.10 Instrumentos/actividades desarrolladas para el análisis del contexto

Instrumentos o actividades	Cantidad	Extensión
----------------------------	----------	-----------

Entrevistas a enseñantes ⁸⁹	8	Una hora cada una: 8 horas de audiograbación
<i>Shadowing</i> con enseñantes ⁹⁰	3 (17 horas)	Diversa
Análisis documental ⁹¹	-	Diversa
Observación ⁹²	-	Diversa

El segundo grupo incluye instrumentos de doble función. Éstos representan mayor complejidad, pues permiten llevar a cabo el análisis del contexto, identificar áreas estratégicas de la práctica docente y ser utilizados como instrumentos de mediación para producir discusión/análisis colectivo.

La confrontación con dichos datos conforma un ciclo que por sí mismo arroja nuevos conocimientos (nuevos datos) pues tal dinámica produce material fructuoso para el meta análisis del contexto (por ejemplo, el análisis de la transcripción de una *sesión de observación conjunta de una videograbación de clase*)

Tales instrumentos organizan un *set* de herramientas y comparten con los primeros los siguientes objetivos: seleccionar temas y puntos de interés común, focalizar aspectos hacia dónde dirigir la intervención, analizar rutinas, identificar eventos discursivos recurrentes así como obtener, a su vez, resultados intermedios.

Tabla 3.11 Instrumentos/actividades para el análisis del contexto y mediación

Instrumento o actividades	Cantidad	Extensión	Empleo
Relatos autobiográficos	6	Un relato por participante: 40 relatos (6 cuestionarios)	Fase 1 (sesión 1 y 4)
Videograbación de docentes (clases)	7	Dos horas cada una: 14 horas de videograbación	Fase 2: Espejo 1 (sesión 6,7 y 13)
Grupos focales con alumnos	3	Una hora cada uno: 3 horas de audiograbación	Fase 2: Espejo 2 (sesión 10 y 11)
Triángulo- esquema sistema de actividad	3	3 esquemas por participante: 60 esquemas	Fase 1 y 3 (sesión 2, 3, 12 y 13)
Documentos de restitución	2	Individuales y colectivos (extensión diversa)	Fase 1 y 3 (sesión 8, 10 y 18)
Ejercicios colectivos de discusión	6	Extensión diversa	Durante las tres fases (sesión 5, 8, 11, 12, 13,14,15,16,17)

Los ejercicios de discusión colectiva se ciñen a promover reflexión-discusión para identificar áreas, meta

⁸⁹Las entrevistas a profesores se desarrollaron en el transcurso de las tres fases.

⁹⁰Las experiencias de *shadowing* (Sclavi, 1989) se realizaron con dos docentes y la Profesora B. En el caso de los docentes ambos aceptaron ser videograbados, por lo que el *shadowing* se convirtió en una especie de video tour a través de una jornada de trabajo (5 horas cada uno). En el caso de la Profesora B seguí sus actividades durante 7 horas. En todos los casos realicé notas de campo.

⁹¹Se enfocó en las siguientes áreas; a) documentos relacionados con la EPO 79 (producidos por la institución), b) investigaciones vinculadas con la EMS, y; c) trabajos de investigación relacionados con la región sociocultural. El objetivo fue realizar el análisis histórico-teórico del sistema de actividad.

⁹²La observación fue transversal a toda la experiencia. Se desarrolló desde los primeros encuentros *in situ* hasta los últimos días del trabajo de campo. Las observaciones se integraron en las notas de campo y recogieron la descripción de los distintos encuentros de negociación y *feedback* fuera de las sesiones.

analizar el contexto y construir narraciones. Fueron puestos a prueba como parte del proceso de experimentación, con éstos se estructuraron ejercicios indagatorios sobre el contexto escolar, utilizándolos como ejes para delimitar áreas. Los documentos de restitución son síntesis que participantes e investigador realizan acerca del proyecto. Fijan puntos de avance (o críticos) como parte de una evaluación continua ubicada entre sesiones (documentos analizados en el capítulo 6). Éstos se desarrollaron desde dos perspectivas: a) por el investigador para los participantes, y; b) por los participantes (individualmente/colectivamente) para evaluar al interventor y al proyecto. Se utilizaron para retroalimentar, profundizar y circular grupalmente el patrimonio de competencias (Wenger, 1998/2001, Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Los relatos autobiográficos tienen como objetivo reconstruir la historicidad del sistema de actividad y exteriorizar la evolución de la práctica educativa a nivel personal (Sannino, 2010). Permiten indagar acerca de la evolución del trabajo docente y ahondar en aspectos biográficos de los profesores respecto a tres áreas: la relación con los estudiantes, la construcción del propio rol y el vínculo con la escuela como institución/lugar de trabajo. El triángulo-esquema sistema de actividad es utilizado con el fin de caracterizar las actividades de la propia clase, identificar áreas problemáticas y focalizar áreas de mejora (capítulo 4 y 5). Es empleado para co-construir y diferenciar modelos conceptuales de la actividad escolar (sistema de actividad tradicional *versus* innovador) y analizar contradicciones internas. El triángulo fue propuesto como herramienta para focalizar áreas de mejora y elaborar modelos de la actividad escolar (tanto de la clase como de la organización). La videograbación⁹³ de clases y los grupos focales son relevantes en lo que compete a la circulación de competencias escolares y al proceso de *desprivatización* de prácticas didácticas (Ajello, 2011a). Específicamente, la videograbación de clases y su análisis grupal, es una práctica sustentada en el valor de observar a otro y ser observado, dando a lo cotidiano la mayor importancia. El análisis de la videograbación permitió, a) mejorar la clase del profesor observado, b) utilizar dicho material para impulsar el proceso de desprivatización, y; c) conformar el núcleo de las discusiones colectivas en torno a actividades *reales*. Las áreas que sirvieron como criterio para analizar las clases

⁹³ Se enfocaron las actividades de los profesores *en primer plano*, aunque también fueron videograbados los alumnos (como parte de la clase). El análisis conjunto en las sesiones se desarrolló en torno al docente como actor protagónico (anexo 3, tabla 3.2). La fase de videograbación de clases tuvo como dificultad establecer relación previa con cada profesor pues se trataba de la primera ocasión en que serían videograbados. El punto crítico se vincula con las actividades de ambos grupos de instrumentos (aunque en mayor medida con el segundo), es decir, implicó aceptar participar en las videograbaciones, entrevistas, o experiencias de *shadowing* (los instrumentos más intrusivos)

videograbadas y la información de los grupos focales fueron las siguientes:

Tabla 3.12 Instrumento y *focus* analítico

Instrumento	Focus analítico
Videograbación de clases	Tensión entre nuevas reglas (contexto de reforma) y uso de instrumentos tradicionales Tensión entre control de la clase (regla, instrumento y división del trabajo <i>tradicionales</i>) y desarrollo de una clase innovadora (obtener un resultado diferente)
Grupos focales	Tensión entre objeto del trabajo docente (los estudiantes) y el uso de instrumentos <i>tradicionales</i> Identificación de áreas de cambio y confrontación con la perspectiva juvenil

Cada sesión puede ser esquematizada a través del triángulo de actividad expandido, siendo mediada por alguna de las herramientas descritas, supeditadas a la producción de análisis colectivo:

Figura 3.3 Mediación y circulación de artefactos para las discusiones (cada sesión puede ser proyectada utilizando el esquema)



El *set* de herramientas comprendió ejercicios basados en el principio de doble estimulación (Sannino, 2011b, Valsiner, 2007, p.370-372) principalmente para identificar áreas problemáticas (primer estímulo) y, en menor medida, promover resolución de problemas y modelamiento de respuestas a situaciones problemáticas (segundo estímulo). El desarrollo de cada sesión se organizó de acuerdo a la siguiente metodología:

Tabla 3.13 Estructura general de cada sesión

Estructura de cada sesión	Descripción
Presentación	Encuadre por parte del investigador Exposición de reglas, conceptos básicos

Ejercicio colectivo ↓ Discusión colectiva	Construcción de respuestas colectivas Análisis de una situación real Focalización de una situación problemática <i>Empleo de una herramienta</i>
Cierre	Restitución colectiva

A continuación se describirán los ejes de las tres fases y los principales instrumentos de mediación utilizados por sesión.

3.6.3 El desarrollo de las tres fases

3.6.3.1 Primera fase: apertura–negociación (focalización en el sistema clase)

Difícilmente los docentes habrían aceptado participar en la videograbación de clases, entrevistas o *shadowing* sin conocer la dinámica del laboratorio, pues éstos son instrumentos intrusivos (Zucchermaglio, 1996) que presuponen compartir *objetivos, instrumentos y tiempos*. Se trata de un proceso que se apuntala a mediano plazo. Así, se utilizaron las primeras sesiones para sensibilizar/introducir al grupo en la reflexión sobre el propio trabajo, promoviendo alternativamente la futura participación en instrumentos intrusivos. Se hizo hincapié en que la participación, por ejemplo ser videograbados en clase, sería de utilidad para el análisis de situaciones reales.

Por lo tanto, la primera fase se desarrolló a través de ejercicios cuyo *focus* es la descripción del sistema de actividad clase y no la discusión sobre el nivel de colaboración entre profesionales (de mayor conflictualidad). Ello encauzó un trabajo grupal de mayor complejidad. Así, las primeras sesiones fueron un paso hacia una comunidad profesional de prácticas interconectadas, un proceso *no automático* de acuerdo con Kruse & Louis (1993). El *focus* analítico es el *sistema de actividad aula*, con lo cual se delimitó una dimensión introspectiva y auto observacional acerca de la relación entre docente/alumno (Zucchermaglio, 2003). La intención fue impulsar el principio de ascensión que va de la percepción individual del trabajo escolar (lo simple) hacia el desarrollo, en las fases subsecuentes, de una percepción colectiva (lo complejo).

Tabla 3.14 Primera fase
Apertura y negociación (sistema clase)

Sesión	Focus temático	Herramienta, instrumento,	Relevancia y/u objetivo metodológico
--------	----------------	---------------------------	--------------------------------------

		ejercicio principal	
0	Presentación / Información del proyecto	Exposición: visualizar y transparentar el proyecto	Negociación (Sesión no videograbada)
1	Retrospectiva histórica de la relación entre sujeto-objeto (docente-alumno)	Lectura del primer documento de restitución (investigador) Relatos autobiográficos	Negociación de horarios Co-construcción (pacto) Firma de carta de participación y consentimiento informado del uso de datos
2	Motivación al proceso de mejora	Primer uso del triángulo- esquema sistema de actividad: caracterizar la propia clase	Primer estímulo (evidenciar un problema) Identificar situaciones estratégicas y tensiones del sistema
3	Modelar dos tipos de clases: “sistema innovador y tradicional”	Segundo uso del triángulo- esquema sistema de actividad: diferenciar tipos de clases	Analizar y evidenciar contradicciones Resistencia a focalizar áreas de mejora
4	Evolución de la práctica y del sistema de actividad	Relatos autobiográficos: evolución de la propia práctica	Resistencia (lo externo y lo interno) Sesión de ruptura y crisis (debe cambiar lo externo; conflictos internos)

El modelo del *laboratorio de cambio* prevé que el investigador realice un periodo preliminar de observación en campo para producir una *etnografía del desorden* (Engeström, 2001, 2006). Ésta es efectuada durante un lapso aproximado de tres meses en la que el equipo de investigadores analiza el estado actual de la práctica bajo estudio (sin desarrollar sesiones con los participantes). En nuestro caso tal etapa, de análisis del contexto, cuyo objetivo es identificar el núcleo de contradicciones y situaciones problemáticas que serán discutidas en las sesiones⁹⁴, se traslapó con el devenir de la primera y segunda fase, por lo que ésta fue desarrollada en el transcurso de las sesiones y de acuerdo a un sentido cronológico no lineal (según lo posibilitaba el contexto y la evolución de mi epistemología como investigador)⁹⁵. Iniciar con la fase de *etnografía del desorden* habría resultado infructífero pues ésta conlleva un proceso de negociación en sí misma.

Al desarrollar paralelamente tal etapa, el laboratorio representó una experiencia orientada a delimitar progresivamente el núcleo de contradicciones de la actividad escolar. Como se abordará en el capítulo 6 y 7, fue asimismo un artefacto de transición y etapa intermedia en la preparación de un grupo de trabajo con mayor competencia para confrontar creativamente aspectos problemáticos de la vida cotidiana (investigador incluido). El que las fases se traslaparan, lejos de pretender llevar a cabo una secuencia *irreflexiva* de fases en apego al ciclo expansivo (figura 2.5, capítulo 2), fomentó negociación/aceptación y, sobre todo, hacer de la participación

⁹⁴En esta etapa se dan por descontadas las dificultades de sensibilizar a los participantes acerca del empleo de instrumentos intrusivos y las dificultades de su participación en éstos. La videograbación de clases, los grupos focales y la co-construcción del patrimonio de competencias, a diferencia de las experiencias del *laboratorio de cambio*, no se realizaron durante una etapa previa (nuestra experiencia se define como exploratoria) sino durante el curso de las sesiones.

⁹⁵ La identificación de contradicciones que supone la *etnografía del desorden* permaneció abierta. El conjunto de sesiones puede ser considerado como un análisis extendido del estado actual de la práctica escolar.

un elemento natural, voluntario y productivo. Por medio de ésta dinámica, particularmente, se estimuló el proceso de *desprivatización*, circulación e interconexión de prácticas didácticas (Roberts & Pruitt, 2009)

3.6.3.2 Segunda fase: espejo y confrontación

En esta etapa las sesiones se estructuraron en base al *set* de herramientas y de acuerdo a la metodología del *espejo*. Éste es un principio proveniente del *laboratorio de cambio* (Sannino, 2011b). De acuerdo con Engeström, *et al* (1996) se trata de una superficie expositiva (diapositivas, carteles, etc.) utilizada para representar y examinar experiencias de la práctica laboral, particularmente situaciones problemáticas y tensiones (*perturbations*), pero también iniciativas de solución. Episodios videograbados de la práctica laboral así como historias, entrevistas, retroalimentación de clientes y estadísticas son usadas en éste (p. 3). En el *laboratorio de cambio* (Virkkunen & Newnham, 2013) el análisis y discusión colectiva comienza con el *espejo* de problemáticas presentes en el sistema de actividad.

En nuestro caso, de acuerdo al ciclo expansivo (figura 2.5, capítulo 2), durante la segunda fase se realizaron ejercicios de confrontación, y, durante la tercera, de modelamiento/construcción de soluciones. Tal metodología sirvió para traer a las discusiones eventos críticos de la vida cotidiana escolar (Sannino, 2010) y como estímulo para el desarrollo de competencias auto observacionales. Las sesiones-espejo cotejaron puntos de vista y exteriorizaron el pensamiento colectivo a través de la meta reflexión de la práctica cotidiana.

Esta etapa se subdividió en dos periodos dedicados a confrontar, circular y construir el patrimonio de prácticas (Wenger, 1998/2001) (siguientes dos tablas). El primero se focalizó en la desprivatización de la clase (espejo 1). Tal proceso se entrelazó con el de circulación de prácticas (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Para ello se utilizaron videograbaciones de clases, información de grupos focales y el repertorio de prácticas, a fin de discutir situaciones significativas.

Tabla 3.15 Segunda fase (espejo 1)
Desprivatización

Sesión	Focus	Herramienta, instrumento, ejercicio principal	Relevancia y/u objetivo metodológico
5	Feedback	Ejercicios colectivos de discusión	Búsqueda de soluciones

	Proceso de cambio	Construcción del repertorio de prácticas Diferenciación entre viejas y nuevas prácticas Plan de mejora personal Top ten de actividades problemáticas	innovadoras Interés por el conflicto y función del psicólogo en la escuela
6	Análisis objeto de la actividad (estudiantes/sujeto social juvenil)	Análisis de videograbación de clases de docentes	Desprivatización Circulación y análisis de competencias profesionales Búsqueda de contradicciones
7	Mejorar la clase	Análisis de videograbación de clases de docentes Caracterización de cuatro clases	Desprivatización Circulación y análisis de competencias profesionales Focalizar áreas de mejora
8	Nuevas formas de hacer escuela	Ejercicios colectivos de discusión Diferenciación entre viejas y nuevas prácticas Recuperación del video análisis Primer documento de restitución colectivo	Problemas comunes / trabajo escolar Evaluación del laboratorio (primer periodo) Desarrollo de competencias individuales-grupales

La segunda *sub fase* se enfocó en confrontar el objeto de la actividad escolar: los estudiantes (espejo 2). En esta etapa fue particularmente útil el análisis de los datos obtenidos en los grupos focales realizados con alumnos, presentados y discutidos colectivamente. Estos asistieron la exteriorización de la categorización empírica que los profesores hacen del objeto de la actividad (Virkkunen, *et al*, 2012)

Tabla 3.16 Segunda fase (espejo 2)
Sujeto-objeto de la actividad

Sesión	Focus	Herramienta, instrumento, ejercicio principal	Relevancia y/u objetivo metodológico
10	Feedback (primer periodo)	Segundo documento de restitución colectivo (autoevaluación) Análisis de extractos de la información de los grupos focales con alumnos	Re negociación Retroalimentación Confrontación con el objeto de la actividad
11	Confrontación	Análisis de extractos de la información de los grupos focales con alumnos Focalización de situaciones problemáticas	Extender el horizonte de observación Exteriorización de resistencias y categorizaciones empíricas del objeto de la actividad (los estudiantes). Construcción del núcleo de contradicciones
12	Construcción del patrimonio de prácticas	Ejercicios colectivos de discusión Tercer uso del triángulo- esquema sistema de actividad: ejemplificar la clase.	Circulación de competencias Ideas y herramientas: etapa de transición (dificultad en la formación de equipos)
13	Cultura escolar Patrimonio y autoconocimiento colectivo	Ejercicios colectivos de discusión Patrimonio de prácticas: 75 actividades Análisis de videograbación de clases de docentes Cuarto uso del triángulo- esquema sistema de actividad	Circulación de competencias Núcleo de contradicciones Confrontación Búsqueda de soluciones

3.6.3.3 Tercera fase: organización escolar (circulación-patrimonio, desarrollo de competencias colectivas)

La última fase se ciñe al análisis de la organización escolar. Se incentivaron ejercicios relacionados con el *modelamiento* y *visualización* de situaciones problemáticas (ciclo expansivo, figura 2.5, capítulo 2) y subsecuente esfuerzo por estructurar soluciones. Se utilizaron situaciones modelo que los profesores señalaron como apremiantes. En base a éstas se propusieron ejercicios de búsqueda y construcción de soluciones. Esta fase fue particularmente crítica y se relacionó con la construcción/circulación del patrimonio de prácticas organizativas. Los ejercicios desarrollaron competencias colectivas vinculadas con debatir y solucionar problemas. Dicho ejercicios se emplearon como segundo estímulo, transversalmente, se fortaleció el sentido de comunidad profesional (Kruse & Louis, 1993) y emergieron indicios de *talk agentive* (habla agentiva, Sannino, 2010)

Durante esta etapa el profesorado exteriorizó el repertorio de competencias organizativas, circuló información y, con ello, se promovió un patrimonio de prácticas *compartido*.

Tabla 3.17 Tercera fase
Organización escolar (circulación-patrimonio, desarrollo de competencias colectivas)

Sesión	Focus	Herramienta, instrumento, ejercicio principal	Relevancia y/u objetivo metodológico
14	Seis dimensiones de la práctica escolar. Cultura escolar; cómo somos	Identificación de situaciones problemáticas Discusión - resolución de problemas	Ideas y herramientas: etapa de transición Modelamiento Expansión de competencias profesionales (soluciones conjuntas)
15	Cultura institucional: construir una visión colectiva de la escuela	Ejercicios colectivos de discusión Planteamiento de problemas comunicativos	<i>Modelar y visualizar</i> Elementos de doble estímulo (proponer problemas) Expansión de competencias profesionales (soluciones conjuntas)
16	Manejo de conflictos (formas tradicionales de resolver conflictos)	Ejercicios colectivos de discusión Delimitación/análisis de un problema El sistema de actividad y sus tensiones	Discusión teórica Formación reflexiva <i>Encapsulamiento</i>
17	Resolver problemas	Ejercicios colectivos de discusión Delimitación de cuatro situaciones a resolver	<i>Modelar y visualizar</i> Elementos de doble estímulo (proponer problemas) Desarrollo de la competencia (buscar soluciones)
18	El futuro de la EPO 79	Tercer documento de restitución / evaluación colectiva	Evaluación del proyecto Entrega de constancias y retrospectiva ética Sesión de cierre

3.7 Construcción del *corpus* de datos empíricos e instrumentos

Como he señalado, determinadas actividades/instrumentos fueron realizadas para producir discusiones colectivas (como la videograbación de clases) mientras otros conformaron material empírico para analizar las prácticas discursivas del laboratorio como proceso y contexto. La totalidad de instrumentos conformaron un *corpus* de datos extenso.

A continuación se describirán las condiciones de producción, las características de los instrumentos que, permitieron obtener un *corpus* de datos útil para los objetivos del presente trabajo: describir y analizar estructuras de significados de un proceso de mejora construido “desde abajo”.. En suma, los instrumentos que mediaron la construcción de datos para el análisis fueron: observaciones etnográficas (notas de campo), videograbación de sesiones, entrevistas a profesores y documentos de restitución⁹⁶:

Tabla 3.18
Material empírico para el análisis del laboratorio como proceso

Instrumento	Extensión		Selección
Notas de campo	100 páginas aproximadamente (desde la fase inicial hasta el cierre)		Notas de la fase de negociación/cierre
E-mails	8 e-mails		4 e-mails de la fase de negociación
Videograbación de las sesiones	18 sesiones (3 horas cada una)	54 horas de videograbación	10 sesiones
Entrevistas a profesores	8 entrevistas (una hora aproximada de duración)	10 horas aproximadas de audio grabación	2 entrevistas (2 horas)
Documentos de restitución	54 hojas (individuales y colectivos)		2 documentos de restitución (producidos en la sesión 8 y 18)
Otros instrumentos de relevancia: fotografías, material documental.	165 fotografías		12 fotografías del contexto ⁹⁷

En rojo he destacado parte del material ya utilizado en este capítulo (parágrafo 3.5.1 y siguientes). Los correos electrónicos no serán utilizados de nueva cuenta, empero, sí las notas de campo. En suma, el conjunto de instrumentos enfoca el espacio discursivo producido por el proyecto como objeto de análisis.

El *corpus* de datos se conformó por los instrumentos que mejor convinieron a los objetivos del estudio.

⁹⁶ Instrumentos que permanecieron fuera del material utilizado en las sesiones. Sólo los documentos de restitución se utilizaron como material del espejo.

⁹⁷ Anexo 5. No se realizará análisis de las imágenes, éstas se presentan con fines ilustrativos.

Fueron implementados desde la primera sesión y a lo largo del trabajo de campo (de forma paralela al desarrollo de las sesiones). Se presentará en seguida el procedimiento y delimitación de las categorías de análisis: resistencias/dificultades, dimensión organizativa y evaluación/agentividad.

3.7.1 Procedimiento analítico

3.7.1.1 Categorías, instrumentos y selección de extractos

El análisis discursivo se fundamentó en un círculo analítico-interpretativo respecto a las áreas clave que, conjuntamente al proceso de lectura, relectura y construcción de categorías, permitió seleccionar datos reflexivamente.

Los extractos elegidos reflejan aspectos, temas y sucesos de relevancia de acuerdo al devenir de las sesiones (relaciones significativas por interpretar). Éstos provienen, mayoritariamente, de la transcripción de las videograbación de sesiones.

Tabla 3.19
Construcción de categorías, procedimiento de análisis y selección de extractos

A	Transcripción
B	Lectura de datos – construcción de categorías (primera versión: lo que hay en los datos)
C	Lectura de puntos de apoyo teóricos – delimitación de las categorías (segunda versión) – lectura de los datos
D	Selección y análisis de extractos de acuerdo a la categoría – Profundización y delimitación de la categoría
E	El ciclo se repite en los puntos C y D

La tabla resume la circularidad interpretativa, tanto para construir categorías como para seleccionar extractos. El criterio rector en la construcción de categorías, ha sido tener en cuenta -en primer plano- la emergencia de interpretaciones, significados y variables significativas para los participantes (y no sólo para el investigador) (Edwards, 1996).

Para la transcripción ha sido utilizado un esquema simplificado, siguiente tabla, y se ha llevado a cabo un análisis del contenido del discurso en sentido amplio y no respecto (o en apego) a la estructura de la conversación.

Tabla 3.20
Símbolos/señalamientos de transcripción

Símbolo	Indicación
[...]	Omisión de texto
(.1)	Pausa en segundos
//	Interrupción de turno
[con texto]	Señalamiento del investigador
...	Continuación del extracto
<i>cursivas</i>	Énfasis del investigador
negritas	Contenido sobresaliente
→	Extracto de relevancia

La selección de extractos se ha imbricado con la construcción de las categorías, lo que ha consentido situar una temática narrativa que derivó en las siguientes categorías:

Tabla 3.21
Áreas de análisis y corpus de datos

Áreas de análisis	Corpus de datos
Metodología – etnografía de fondo	Notas de campo Correos electrónicos
Análisis de las resistencias	Transcripciones de sesiones videograbadas
Análisis de la dimensión organizativa (y relación sujeto – objeto)	Transcripciones de sesiones videograbadas
Análisis del habla agentiva y la evaluación del proyecto	Transcripciones de sesiones videograbadas 2 documentos de restitución 2 entrevistas

Los puntos de apoyo teórico en la construcción de categorías y análisis de datos fueron, en particular, para la resistencia/dificultades Sannino (2010, 2011), Stoppini, Scaratti & Zucchermaglio (2009). Para el sentido de comunidad profesional y dimensión organizativa Stoppini, Scaratti & Zucchermaglio (2009), Zucchermaglio (2011), Kruse & Louis (1993) y Horn & Little (2010). Para la evaluación del laboratorio y la agencia de transformación compartida Virkkunen (2006), Virkkunen & Newnham (2013) y Sannino, (2010, 2011b)

Las categorías de análisis reflejan situaciones clave de un proceso culturalmente situado, de las que son ejemplares y cuya dinámica se supedita al contexto en que la investigación se llevó a cabo. Refieren particularidades *contextuales* y discursivas que configuran a esta organización escolar (Edwards, 1996, Zucchermaglio, *et al*, 2013). Los datos seleccionados representan prácticas sociales en acto, han sido

considerados como recursos útiles para describir el proyecto formativo.

El material empírico ha permitido acceder a los significados y comprender no solamente el comportamiento de los participantes, sino también aquello que a través de su lenguaje, alude a resultados simbólicos, producidos por la herramienta de mediación denominada laboratorio. Las categorías encarnan niveles diferenciados de una práctica social producida en una actividad conjunta, conllevan formas de participación en uso (o en expansión) y refieren el pensamiento colectivo del grupo docente.

De acuerdo con la *excerpt strategy* (Emerson, *et al*, 1995 en Nilsson, 2003) los fragmentos han sido seleccionados/incluidos en el texto final para crear un contraste discursivo entre descripción y análisis. El texto ha sido organizado incluyendo comentarios antes y después de cada uno, lo que invita al lector a leer y revisar la construcción y autenticidad de las interpretaciones propuestas.

3.7.1.2 Definición de categorías⁹⁸

3.7.1.2.1 Resistencias/dificultades

En ésta se incluye el habla que evita un tema, mueve el foco de la actividad o se opone a un ejercicio. Dentro de ésta existen dos aspectos críticos: ¿cómo diferenciar las resistencias de las dificultades?, y; ¿cómo diferenciar las resistencias o dificultades personales (visiones individuales) de aquellas colectivas (competencias grupales)? Un eje de la reflexión es el que atañe a la dificultad o resistencia a ascender de lo abstracto a lo concreto y/o de ir de lo simple a lo complejo dentro del proceso (¿se trata resistencias o de un conjunto de habilidades poco desarrolladas y por lo tanto dificultades?)

Las resistencias/dificultades han posibilitado analizar el laboratorio en función del conjunto de habilidades puestas en práctica, es decir, en apego al desarrollo de competencias individuales-colectivas producidas por la participación en los diferentes ejercicios. Se trata de aspectos transversales, por lo que de ésta categoría se presentan datos provenientes de las tres fases.

⁹⁸ Las categorías serán descritas a detalle en cada capítulo. Aquí se proporciona una descripción sucinta.

Tabla 3.22 Primera categoría

	Sub categoría	Características
Primera área: resistencias / dificultades	Negociación	Horarios Participación (co-construcción)
	Focalización de áreas (mantener éstas abiertas y abstractas)	Nivel sobresaliente de caracterización abstracta Delimitar las áreas de mejora: abstractas y siempre abiertas Resistencia / dificultad de focalizar
	La participación y el proceso	Resistencia a mostrar el propio trabajo (cómo es una clase) Resistirte dialógicamente a un cambio derivado de la observación del <i>espejo</i> Debilidad en la proyección de mejoras concretas A usar un nuevo instrumento Resistencia a mirarse en el espejo (video sesiones)
	Estabilización de la resistencia	Atribuir de manera sostenida al alumno el proceso de mejora y no a la propia práctica Mantener la visión de que el proceso de cambio a nivel organizativo atañe a lo que pueden hacer <i>otros</i> Asumir desde una perspectiva individual que cambiar cuesta mucho (el habla como forma de <i>actuar</i> la resistencia).

Las resistencias/dificultades se presentan de acuerdo a una perspectiva temporal y progresiva, considerando aspectos inherentes a la negociación, participación en instrumentos (como la propuesta de elaboración del diario docente), la persistencia de “lo externo” como factor de cambio o el posicionamiento epistemológico relacionado con ver la utilidad del laboratorio. Las resistencias son enfocadas como forma de participación y se relacionan con la *iniciativa de acción agentiva* (Sannino, 2010)

3.7.1.2.2 Dimensión organizativa

En este rubro el análisis se posiciona desde la noción de comunidad profesional (Kruse & Louis, 1993) a fin de enfocar elementos emergentes de frente a los ejercicios colectivos. Éstos tuvieron como eje la confrontación, el espejo, la desprivatización, la circulación de prácticas, el análisis de problemas escolares cotidianos y la relación con el objeto de la actividad docente (Virkkunen, *et al*, 012). Ha predominado una visión de la práctica escolar en términos de lo colectivo-colaborativo que muestra (en lo positivo o en lo negativo) sentidos y significados compartidos. El análisis se basa en las respuestas de los actores en función a la segunda fase.

Tabla 3.23 Segunda categoría

	Sub categoría	Características
Segunda área: la dimensión organizativa / comunidad profesional	Circulación y patrimonio de competencias	Patrimonio de prácticas (espejo organizativo) Desarrollo de competencias colectivas (circulación) Dificultades en el espacio de formación
	La relación sujeto-objeto en la actividad de los docentes	Generalizaciones empíricas y atribuciones al alumno El espacio de formación y el meta análisis profesor-alumno (desplazamientos)
	Sentidos y significados de la práctica escolar y el proceso de mejora	Percepción e ideas sobre el cambio, innovar o mejorar <i>en la propia clase</i> Aspectos y significados sobre el cambio, innovar o mejorar <i>en lo organizacional</i> El encapsulamiento sobre el proceso de mejora

Como aspecto transversal, relacionado con la noción de comunidad profesional, ésta categoría refleja acrecentamiento del sentido de pertenencia compartido, productividad y puesta en práctica de ejercicios desde los que se desarrollaron competencias profesionales, se circuló e interiorizó el repertorio de prácticas en uso (Wenger, 1998/2001, Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012). Se enfatizan acciones que fortalecieron a la organización escolar.

3.7.1.2.3 Evaluación del laboratorio y desarrollo de agentividad compartida

En base al concepto de *talk agentive* (habla agentiva, Sannino, 2010) se incluye el tipo de aportación discursiva encaminada a la acción, reorientar la relación sujeto-objeto o manifestar disposición a hacerse cargo de situaciones apremiantes en lo organizativo o respecto a la propia clase (Sannino, 2011b). Se incorporan evaluaciones que los actores elaboraron. Ésta incluyó la evaluación del laboratorio, del interventor y de lo logrado (resultados compartidos). El habla agentiva es ser interpretada como *resultado* en función de que el laboratorio ha sido un artefacto-instrumento de mediación. Ésta categoría hace hincapié en la tercera fase.

Tabla 3.24 Tercer categoría

	Sub categoría	Características
Tercer área: evaluación del laboratorio / desarrollo de agentividad compartida	Disposición al proceso de cambio	Contraparte de las resistencias: umbral de disposición actitudinal hacia el proceso de mejora Motivación Re planteamiento de la relación sujeto objeto
	Perspectiva colectiva del cambio	Posicionamiento desde una perspectiva grupal (en contraposición a una individual) Visión colectiva de la organización escolar
	Evaluación del laboratorio desde el punto de vista de los	Perspectiva pragmática del laboratorio Valoración del conjunto de sesiones

	enseñantes	Significados atribuidos al proceso de mejora Posicionamiento analítico del antes y el después del laboratorio en la vida escolar
--	------------	--

Cabe señalar que esta área es trasminada por dos constructos: el significado atribuido por los participantes al laboratorio (Blumer, 1969, Edwards, 1994) y el concepto de agencia de transformación compartida (Virkkunen, 2006). La importancia de éste concepto recae en el desplazamiento de la noción de un agente de cambio individual para priorizar la estructuración de un agente de transformación colectivo (enciermes para el caso de la EPO 79). Ambos constructos, significados atribuidos y agencia de transformación colectiva, dan cuenta de la movilización epistemológica alcanzada y visibilizan la expansión/desarrollo de competencias profesionales.

3.7.2 Criterios para la selección de instrumentos y sesiones

3.7.2.1 Videograbación de sesiones⁹⁹

Realizar un vídeo presupone encuadrar un evento, llevando a primer plano objetos que de otro modo serían poco o nada visibles¹⁰⁰. Conlleva descuidar elementos o soslayar aspectos fuera del plano de la grabación. En la cotidianidad de la EPO 79 la videocámara es utilizada principalmente para registrar actividades desarrolladas por alumnos (obtener “evidencias” del trabajo en clase), por lo que un punto de diferencia es que la videograbación de sesiones enfocó a los docentes como actores protagónicos.

La totalidad de sesiones videograbadas conforma el núcleo del material empírico. Se consideraron aquellas sesiones que, desde el punto de vista analítico, refieren estructuras significativas sobresalientes o en las que, dada la dinámica participativa, destacaron aspectos del proceso. En la siguiente tabla se señalan las sesiones a analizar:

⁹⁹Los artefactos tecnológicos utilizados en las sesiones (computadora, proyector y videocámara) y en entrevistas y grupos focales (grabadora de audio) fueron proporcionados por la EPO 79. El préstamo de tales es un referente del apoyo que recibí por parte de los actores escolares. Desmitifica la idea de que los centros educativos no proporcionan condiciones favorables (materiales u organizacionales) para realizar proyectos de mejora y autoconocimiento profesional. La audiograbadora se adquirió *ex profeso* (con fondos escolares). La totalidad de artefactos fueron utilizados responsablemente y permanecieron dentro de la escuela.

¹⁰⁰ En el *laboratorio de cambio*, las videograbaciones (pueden ser entrevistas) son discutidas con los participantes.

Tabla 3.25
Selección de sesiones

	Fase	Sesiones elegidas
1	Apertura, negociación (sistema de actividad clase - focalización)	1, 3 y 4
2	Espejo 1: Desprivatización de la clase individual	7
	Espejo 2: Sujeto-objeto de la actividad	11, 12 y 13
3	Organización escolar (Circulación-Patrimonio, desarrollo de competencias colectivas) Cierre	16, 17 y 18

Las videograbaciones han sido totalmente revisadas, escuchadas y transcritas en función de los siguientes criterios:

Tabla.3.26
Criterios de selección de las sesiones

Sesión	Características predominantes
1	Pacto Negociación Discusión y acuerdo sobre horarios Emergió la primera área: resistencias a participar
3	Proceso de desprivatización de la clase Resistencia a mostrar públicamente la propia clase Predominó una visión individualizada del proceso de cambio
4	Sesión de crisis y conflictos <i>personales</i> (interno) Prevaleció el señalamiento de lo externo como factor de cambio
7	Epistemología de observación y análisis respecto a las clases videograbadas Observación conjunta
11	Confrontación- espejo entre la perspectiva de cambio propuesto por los alumnos (por medio de la selección de extractos de los grupos focales realizados) y la de los docentes Generalizaciones empíricas acerca del objeto de trabajo docente (los alumnos) Resistencia a observarse en el espejo (confrontación)
12 y 13	Esfuerzo a delimitar áreas de mejora. Dos sesiones en que se prolongó la discusión y búsqueda de la concreción Sesiones en las que el espejo organizativo continuó mostrando sentidos y significados de la práctica (sobre todo respecto al proceso de cambio)
16, 17 y 18	Acrecentamiento del sentido de comunidad profesional Resolución conjunta de problemáticas escolares Puesta en práctica de ejercicios reflexivos compartidos Iniciativa de acción agentiva (agencia de transformación compartida)

Las videograbaciones se transcribieron completamente, aunque en esta sede no se hará análisis de las imágenes¹⁰¹. Se discutirán únicamente extractos de la transcripción.

¹⁰¹La videocámara se colocó a espaldas de los participantes (figura 3.2). Tal ubicación favoreció menor intrusión (los docentes no la veían de frente). El ángulo de videograbación captó la participación de unos participantes pero no la de quienes se sentaban en alguna zona alejada de la mesa de trabajo o que, conforme entraban o salían de la sala, permanecían fuera del plano (lo cual afectó al audio y produjo pérdida del registro gestual). Como la sala de lectura de la biblioteca es un espacio reducido, la colocación de la cámara debía “estorbar” lo menos posible (razón por la cual fue ubicada en la parte trasera) para permitir el tránsito al interior de la sala o el paso hacia la salida. En el segundo periodo se cambió la ubicación de ésta para obtener diferentes ángulos.

3.7.2.2 Entrevistas

Como se ha precisado, algunos instrumentos permitieron analizar el contexto, construir resultados intermedios y evaluar al laboratorio. Tal es el caso de las entrevistas. Éstas fueron realizadas en diferentes momentos del trabajo de campo con la idea de monitorear al proyecto. En total se realizaron 8 entrevistas a profundidad, 7 de ellas a profesores y una a la directora escolar.

Tabla 3.27
Número total y tipo de entrevista

Cantidad	Focus de la entrevista	Duración	Entrevista utilizada	Análisis
1 a la directora escolar	Resultados intermedios, focalización, evaluación	180 minutos	Guía de entrevista 1	Será considerada
2 a profesores de frente a la clase videograbada	Focalización, análisis de la clase	60 minutos (c/u)	Guía de entrevista 2	No serán analizadas
5 a profesores	Análisis del contexto, focalización, evaluación	60 minutos (c/u)	Guía de entrevista 1	No serán analizadas

Se realizaron dos tipos de entrevistas. La primera fue a docentes que participaron en la videograbación de clases, por lo que ésta se realizó mientras se observaba y reconstruía tal. El segundo corresponde a entrevistas realizadas a profesores para hacer conocer la evolución de su práctica, ahondar en la focalización de áreas de mejora y evaluar el proyecto (anexo 1, tabla 1.1). Las áreas que interesan, y por ello fueron ocupadas durante el proyecto, han sido principalmente aquellas que respectan al seguimiento y retroalimentación. En lo específico el arco de entrevistas orientó el progreso del laboratorio. Dentro del análisis se considera (capítulo 6) únicamente la realizada a la directora escolar.

3.7.2.3 Documentos de restitución

Dos documentos de restitución se construyeron como parte de la evaluación del proyecto. Se trata de ejercicios individuales/colectivos que realizaron los participantes en dos momentos: al término del primer periodo (sesión 8) y al final del segundo (sesión 18, última sesión). Se solicitó expresar puntos de vista acerca del rol del investigador y el contenido/metodología empleadas. Tales ejercicios, de retroalimentación, han conformado el *quid* de la evaluación realizada por la comunidad. A su vez fueron aspecto neurálgico acerca de la valoración que los docentes llevaron a cabo respecto a la ética del investigador, ponderación de resultados e

identificación de debilidades/fortalezas.

3.7.3 Validez y coherencia

El análisis de datos y resultados obtenidos, de acuerdo a una postura postmoderna (Mecacci, 1999), no pretende derivar en la generalización o validez más allá de los participantes a los que representan (González Rey, 1999), sino más bien situar el conocimiento obtenido en función del contexto desde el cual tales datos fueron contruidos/producidos. Desde ésta perspectiva se trata de un análisis *parcial* (Marcus, 2001).

Los datos asumen un carácter contextual vinculado con las propiedades y estructura del sistema de actividad en cuestión y, sobre todo, supeditados a las condiciones socioculturales de la EPO 79. El análisis del laboratorio realizado en la EPO 70 conforma un estudio en profundidad y un caso articulado desde la perspectiva de los actores inmersos en éste en función de situaciones concretas. La concatenación de sesiones y los puntos de vista de los participantes posibilitan una descripción densa y rica de fenómenos de interés (Zucchermaglio, 2002).

Sin embargo, aunque el laboratorio es un caso particular, puede ser considerado relevante o significativo para reflexionar acerca de la complejidad organizativa de las escuelas del Nivel Medio Superior en el Estado de México, en tanto instituciones inscritas a un fenómeno psicosocial amplio: la formación docente en la práctica.

Un eje rector ha sido el criterio de validez inherente a la “situacionalidad” (*situatizza*) de los datos. En este sentido los resultados e interpretaciones se vinculan al ámbito específico en el cual la investigación se realizó. El valor de éstos se adscribe a la dinámica creada/obtenida en la organización escolar bajo estudio, por lo que dan cuenta estrictamente de prácticas sociales representativas de actores escolares específicos. Lo mismo ha de considerarse respecto a la *reflexividad* ejercida por mi parte, la cual refiere “consciencia” personal acerca de la no neutralidad (y *parcialidad*) de mis posiciones, intereses, elecciones y prácticas metodológicas (Zucchermaglio, *et al*, 2013)

4.1 Introducción

El laboratorio ha sido la primera experiencia de formación fundamentada desde una perspectiva psico cultural y organizativa en la EPO 79. Teniendo en cuenta que se trata de un proyecto no tradicional o divergente, es relevante analizar las resistencias/dificultades manifestadas en este contexto organizativo y espacio discursivo común (Horn & Little, 2010)

Su identificación permite conocer, desde un punto etnográfico, cómo y cuáles fueron las respuestas y nivel de contribución de los docentes participantes. Los extractos a analizar representan la interacción, dinámica escolar establecida y el contexto dialógico co-construido, posicionado en términos de promoción de *autorialidad* (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009, Sannino, 2010)

En concordancia con la psicología discursiva (Billig, 1997), la noción de resistencia es relevante por su naturaleza social/retórica y en cuanto forma de participación. Se trata de una actividad basada en el discurso, una capacidad del pensamiento representada a través de la oposición a una actividad. De acuerdo con Zucchermaglio (2011) las resistencias se inscriben en el tránsito de una fase a otra, de un ejercicio a otro, de un nivel de la experiencia formativa a otro. Interesan en cuanto habilidad argumentativa, en este sentido, parafraseando a Billig, “no son algo misterioso u oculto”, sino un dispositivo retórico dentro de un diálogo o conversación¹⁰². Son recursos aprendidos por los hablantes, quienes no sólo adquieren la capacidad de expresar una resistencia sino también la competencia retórica necesaria para *resistirse* en una conversación o experiencia, mostrando unos y no otros argumentos, iniciando unas y no otras acciones. Representan puntos

¹⁰² Se trata de una habilidad lingüística y práctica comunicativa (Edwards, 1996) aprendida a través del uso del lenguaje. Los mecanismos de la resistencia son observables en la interacción discursiva, en tanto tipo de pensamiento y actividad social. Rechazar algo se acompaña de críticas y argumentaciones que conducen a otras críticas y justificaciones: “entonces la discusión y la producción social del pensamiento comienza” (Billig, 1997).

críticos que emergen entre fases (por ejemplo; después de superar la etapa de “quejas” permanecer en la de “buenas intenciones”)

Investigaciones sobre procesos de cambio o mejora en contextos escolares describen resistencias docentes de frente a situaciones específicas (Hargreaves & Fink, 2006, Guerrero, 2005, Yurén & Araujo-Olivera, 2003). En éstos la resistencia es analizada en función de cambios curriculares (transformaciones en asignaturas y metodologías didácticas) o en relación a reformas educativas (cambios políticos, procedimentales o instrumentales). Tales análisis las consideran como reacciones ante elementos administrativos y burocráticos que interfieren en la práctica educativa (obstáculos para el cambio), interpretadas desde ángulos teóricos, particularmente, de carácter sociológico (considerando principalmente a Weber, Durkheim, Foucault o Bourdieu)

El análisis de las resistencias en tales trabajos no enfoca procesos de formación realizados “desde abajo”¹⁰³. En éstos, las resistencias cobran importancia en lo colectivo para subrayar, en términos negativos, estrategias grupales circunscritas en lo político (*cfr.* Zotzmann, 2012). En este tipo de estudios, denominados en términos de *resistencia docente al cambio* (un campo de investigación por sí mismo), los enseñantes son conceptualizados como actores con necesidades no cubiertas (*cfr.* Yurén & Araujo, 2003, López & Tinajero, 2009) o como agentes de cambio en potencia. Tal perspectiva es tradicional, en algunos casos, en la medida en que plantean modificar condiciones institucionales (de arriba hacia abajo) y restablecer “juegos de poder” sin considerar en modo protagónico experiencias y ambientes organizativos acerca *de* e impulsados *con* los actores sociales (Engeström, 1987, Ajello, 2010, Zucchermaglio, 2002, Gherardi & Nicolini, 2004)

En el presente análisis la resistencia se circunscribe a las respuestas que los participantes manifestaron respecto a la expansión del propio contexto de trabajo. Constituyen un posicionamiento, una forma de actuar con palabras (Duranti, 1997, cap. 7) y un punto desde el cual se incentiva y orienta un proceso de mejora. He considerado pertinente no separar las resistencias de las dificultades, por lo que ambas entidades conforman una misma categoría (véase la siguiente tabla). Como he señalado (capítulo 3) es pertinente un cuestionamiento

¹⁰³ En lo general, se sabe poco acerca de las resistencias a proyectos, por ejemplo, de investigación acción.

inicial; ¿cómo distinguir una resistencia de una dificultad concreta o de una habilidad/competencia en desarrollo?, o bien ¿cómo distinguir las dimensiones temporales de la resistencia?

Resistencias/dificultades forman parte del desarrollo participativo. Las resistencias pueden acompañarse o haber surgido en base a dificultades específicas y éstas a su vez pueden manifestarse en forma de resistencia (una estrategia retórica en función de dificultades concretas). El proyecto creó una oportunidad para impulsar aprendizaje en dos sentidos; respecto a la participación individual y respecto al desarrollo organizativo (Gherardi & Nicolini, 2004), por lo que las resistencias/dificultades son el punto de partida para incrementar capacidades y competencias, de las que he identificado las siguientes áreas:

Tabla 4.1 Tipos de resistencias/dificultades en el laboratorio

	Tipo	Característica	Incidencia	Ejemplos
A	Resistencias explícitas	Existe un conflicto <i>personal</i> (con un alto grado de <i>malestar</i>) manifestado a través de un posicionamiento individual	Baja	Rechazar un punto de vista o manifestar un malestar personal (quejas)
B	Dificultades organizativas y contextuales	Relacionadas estrictamente (o exclusivamente) a elementos inherentes a la estructura escolar <i>concreta</i> o relacionadas con el desarrollo de una <i>competencia</i> o habilidad (de forma aislada e independiente a una resistencia)	Baja	No contar con <i>tiempo</i> (un hecho concreto) Describir de forma abstracta un área de mejora (una habilidad practicada en baja medida)
C	Resistencias no discursivas ¹⁰⁴	Rechazos de carácter <i>no verbal</i> observados por el investigador durante el curso de las sesiones	Mediana	El frecuente entrar y salir de los docentes a la sala de lectura de la biblioteca La no disposición a trabajar en equipo
D	Resistencias/dificultades	Respuestas <i>individuales</i> y <i>colectivas</i> circunscritas en lo tradicional Presencia discursiva de dificultades reales pero también resistencia u oposición a participar en modo no tradicional La resistencia y la dificultad se encuentran imbricadas (no es posible separarlas) la superación de una conlleva la superación de la otra (desarrollar la habilidad de describir la propia clase implicaría superar la resistencia a mostrar públicamente la clase).	Alta	Impedir la desprivatización de la propia clase circunscribiéndola en términos abstractos: no poder describir y no querer describir (o ambos campos están entrelazados en lo positivo o en lo negativo)

Resistencias/dificultades son aspectos inherentes a un proceso de mejora (modificación de las prácticas de trabajo, Zucchermaglio, 2011). El objetivo es describir/explorar las principales tensiones en el desarrollo de un proyecto fundamentado en la negociación/implementación de una metodología participativa que representa

¹⁰⁴ Un foco de análisis que no será desarrollado en el presente trabajo son las consecuencias de las resistencias no verbales de los participantes (que produjeron largas intervenciones por mi parte como una estrategia de contención ante un ambiente de resistencias no discursivas). No deja de llamar la atención la relación entre resistencias y condiciones emocionales de los docentes, congénitas al trabajo escolar. Refiere a la circularidad de efectos entre “cansancio emocional, realización, despersonalización, *burn-out*, comunidad y formación continua” de acuerdo Albanese, *et al*, (2010)

una forma alternativa de hacer investigación en la escuela y, al mismo tiempo, una buena praxis escolar (Ajello, 2010)

Existen dos tiempos o ritmos para plantear las resistencias/dificultades; el primero atañe a los momentos de cada sesión (ejercicios y actividades concretas). El segundo compete al curso de las sesiones (avances, regresiones o retornos a temas vistos o creídos como superados). Las resistencias/dificultades no constituyeron una etapa “fija” o diferenciada de otras fases (o entre el devenir de una sesión y otra). El discurso manifestado como resistencia/dificultad atravesó el ciclo formativo, es decir, fueron *dinámicas*, en cuyo transcurrir asistieron puntos críticos y de fortaleza, emergiendo o atenuándose de acuerdo a la actividad en curso y en concordancia a un proceso dialéctico (no lineal). Se presentaron de forma transversal y extendida durante 11 meses, emergiendo particularmente en función de dos tipos: específicas y generales¹⁰⁵:

Tabla 4.2 Tipos de resistencias/dificultades desde una perspectiva temporal
[Notas de campo, 02/06/2012]

Tipo	Característica	Ejemplos
Específicas	De frente a ejercicios o actividades concretas realizadas en las sesiones	No caracterizar la propia clase cuando el ejercicio consistía en ello No terminar un ejercicio (dejar áreas en blanco) No mostrar voluntad para integrar equipos de trabajo A una actividad en si misma (a participar) Ante el espejo: ver información acerca de los alumnos y cambiar de tema
Generales o extendidas	De frente a las características del laboratorio como proceso, a través de varias sesiones o varios ejercicios.	Resistencia a focalizar un área de mejora (enfocar problemáticas escolares desde la práctica real) Mantener áreas de mejora abstractas y abiertas (por medio de varios ejercicios realizados a lo largo de las sesiones) Considerar el espacio de formación <i>como</i> un espacio de formación (no reconocer el laboratorio como espacio logrado) Mantener vigente actitudes desfavorables (no trabajar en equipo)

Ambas visibilizan obstrucciones cotidianas/longitudinales. Fueron focalizadas en función de actividades y momentos estratégicos, razón por la cual los fragmentos a analizar provienen de las sesiones 1, 3, 4, 7, 11, 12, 16, 17 y 18. De acuerdo a la *excerpt strategy* se seleccionaron extractos que, después del análisis del *corpus* concerniente a las sesiones videogradas, son representativos etnográficamente. Serán presentados en apego a la cronología de la intervención, en profundidad y de acuerdo a una descripción densa (Geertz, 1973/1992)

¹⁰⁵ A su vez, en cada una existieron resistencias/dificultades implícitas o explícitas.

La exposición cronológica corresponde con mostrar la emergencia de tales durante el transcurso del proyecto, dando cuenta de una evolución constante. Se expondrán fragmentos en función de diferentes momentos, ejercicios y sesiones para explicitar la dinámica del laboratorio y describir disrupciones y continuidades del proceso. Se presentará el análisis por medio de tres bloques (cada uno con datos de tres sesiones), pues las resistencias son transversales a la experiencia. Se consideró pertinente incorporar un análisis mínimo de extractos para involucrar mi voz como interventor (provenientes de las notas de campo y de la transcripción de la videograbación de sesiones) a fin de que, de acuerdo con Packer (2007), el análisis se orientase desde un marco auto reflexivo acorde a la psicología interpretativa¹⁰⁶ e investigación situada. Así, la relación entre interventor y participantes ha sido considerada parte del análisis (Zucchermaglio, *et al*, 2013)

No existió rechazo explícito/categorico al proyecto sino estrategias discursivas que eludieron ejercicios o tareas, desplazaron el objetivo de un ejercicio o comprendieron dificultades entre fases. Las resistencias/dificultades representan parte del pensamiento docente, por lo que de éstas derivan categorías de significado representativas de las rutinas conversacionales de éste lugar de trabajo (Edwards, 1994). Se vinculan con otras áreas de análisis puesto que forman parte del proceso de construcción de agentividad, desprivatización de la clase y circulación de competencias (Sannino, 2011b, Kruse & Louis, 1993)

Habitualmente se considera que los elementos resistivos producen consecuencias desfavorables (sentimiento de derrota, frustración, imposibilidad de cambio, etc.), sin embargo, de acuerdo con Sannino (2010), la resistencia manifiesta formas tempranas de agencia. Es parte de un proceso dialógico potencialmente exploratorio y por lo tanto un elemento necesario para desarrollar agentividad¹⁰⁷. Para el presente análisis existe una conexión positiva entre resistencia y agencia¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Un campo de análisis que no será desarrollado es el que atañe a las resistencias/dificultades relacionadas con mi rol como co-partícipe del proyecto. En este sentido cabe cuestionar; ¿qué resistencias/dificultades pertenecen o fueron promovidas en mi calidad de investigador-interventor?

¹⁰⁷ “The term resistance is commonly used with a negative connotation to indicate an oppositional action to something that one disapproves or disagrees with. However, there are studies which show that rather than inherent conservatism and disruptive opposition, resistance manifests early forms of agency” (Sannino, 2010, p. 839)

¹⁰⁸ De acuerdo con Sannino: “Resistance in these studies is either absent, or it is mainly seen in negative terms, as the opposite or very restricted form of agency -an unfortunate consequence of the introduction of new policies, or as a deviating type of initiative. Studies which specifically focus on teacher resistance are usually not connected to agency. They often see resistance as an obstacle to change (Corbett, Firestone, & Rossman, 1987) which should be eliminated (George & Camarata, 1996)” (Sannino, 2010, p. 839)

La resistencia es una *forma de participación* manifestada por medio del rechazo, evasión y/u oposición, interesa por su potencial para acceder a y conceptualizar problemas de la práctica profesional. Comporta relación con el cambio educativo¹⁰⁹, cuyo estudio, en relación a procesos de formación y aprendizaje organizativo, es un área poco explorada. El proyecto no pretendió inocular un cambio desde el exterior (en el sentido de una imposición), sino contribuir a la construcción, por medio de una propuesta de participación voluntaria, de un contexto favorable al cambio fundamentado “desde abajo”. Como estrategia de intervención, al abordar las resistencias, se da protagonismo a los docentes. En la medida en que éstas sean expuestas y analizadas, otras experiencias de formación pueden potenciar procesos de mejora en la práctica.

4.2 Las resistencias iniciales del espacio de formación

El proyecto fue percibido inicialmente como una experiencia tradicional¹¹⁰. El primer marco de resistencias/dificultades se produjo en base a las respuestas docentes respecto al arribo de un proyecto a un ambiente con su propia inercia cultural. Punto sobresaliente es el que compete al inicio de una actividad diferenciada de las experiencias dominantes cuya percepción fue cambiando con el curso de las sesiones. Los participantes no manifestaron rechazo a la investigación o al interventor, sino un estado de desconfianza inicial. Las tensiones derivaron de momentos específicos y ejercicios, en forma mayoritariamente implícita, por lo que se pusieron en acto formas menos conocidas de resistirse. Éstas se diferencian de los rechazos frontales que pueden ser expresados en experiencias tradicionales o autoritarias.

Los datos de esta sección representan numéricamente una mayor cantidad (a diferencia de las siguientes dos secciones). Tal situación responde a la frecuencia elevada de resistencias/dificultades durante la primera, tercera y cuarta sesión y la subsecuente disminución de éstas durante la segunda y tercer fase. Esto permitió conocer la emergencia de tales bajo una óptica de continuidad. Los siguientes fragmentos ejemplifican

¹⁰⁹ “As a form of acute attention, resistance, despite the negative style of its expression, is a purposive entry into a dialogic and potentially exploratory process. Although it is an act of self preservation in the least, it can also be a move toward empowerment. Most important, though, it is a developmental act within a process of cognitive and cultural change. Although resistance is most often considered sign of disengagement, it can in fact be a form, as well as a signal, of intense involvement and learning. In the simultaneity of negation and expression, it is an active dialogue between the contested past and the unwritten future, between practice and possibility” (Kindred en Sannino, 2010, p. 839)

¹¹⁰ Un punto crítico ha sido mi experiencia como investigador-aprendiz, por lo que, para comprender en modo amplio las resistencias es conveniente considerar mi rol dentro de acuerdo a los contornos de un investigador novicio.

respuestas colectivas al espacio en sí mismo y a la modificación de la dinámica de la vida escolar, una reacción en conjunto ante la llegada de un elemento novedoso a un sistema de actividad con su propio equilibrio.

4.2.1 Acordar un horario, negociación y co-construcción de la participación: la primera sesión

En la sesión cero se invitó formalmente a los docentes a participar, se informó sobre los objetivos y las características del proyecto y se solicitó autorización para videograbar las sesiones (tabla 3.6, párrafo 3.5.3). La intención fue videograbar, en la sesión uno, las dificultades en la consolidación del pacto¹¹¹. Desde la sesión cero los enseñantes aceptaron participar, por lo que en la primera sesión se llevó a cabo una discusión para definir los horarios de la primera fase (agosto-diciembre 2011). Después de exponer objetivos, temáticas y fortalezas del proyecto se presentó la primera dificultad organizativa y en ésta el primer punto crítico; acordar los horarios en que se llevarían a cabo los encuentros. La discusión confrontó a los docentes con las posibilidades de activar la propia agentividad. Cabe recordar que al tratarse de una experiencia colectiva divergente, las resistencias/dificultades son inseparables de la estructura organizacional ya descrita (capítulo 3). Como parte de los resultados intermedios señalados, cabe enfatizar que existía un singular marco de motivación (y facilidades) para fortalecer la participación voluntaria (párrafo 3.5.2.3)

Al tratarse de la discusión de un proyecto divergente, la respuesta predominante fue rechazar indirectamente la actividad propuesta. Esto se realizó a través de un proceso negociacional de doble valencia: un grupo docente que pondera una nueva forma de participación y un interventor que legitima su rol, ambos factores relacionados con aceptar plenamente el proyecto (Zucchermaglio, 2002). Se trata de la construcción de un acuerdo colectivo en una organización escolar donde esto no había sido un suceso común.

En la primera sesión se proporcionó un primer documento de restitución para circular elementos acordados previamente, parte del protocolo ético y del proceso de construcción de la participación, entre ellos las fechas (ya definidas) para las sesiones y dos opciones de horario a elegir. Ambos aspectos se identificaron y

¹¹¹ Existía un contexto de apoyo singular: un documento oficial para facilitar la asistencia y una constancia de participación. Se expusieron tales elementos en la sesión cero y fueron reiterados en la primera sesión.

acordaron con la directora escolar, la Profesora B¹¹². El documento de restitución fue leído durante la sesión. Posteriormente tuvo lugar una discusión orientada a concluir el pacto por medio de la definición de horarios. Las tensiones alrededor del horario no emergieron durante la sesión cero (donde no hubo videgrabación) sino en la primera (¿quizá porque la videgrabación estaba en marcha?), lo cual ha sido el núcleo de la discusión (abarcó tres cuartas partes de la sesión)

El acuerdo formó parte del proceso inicial y representa la primera forma de resistencia. El núcleo de ésta gira en torno a una paradoja; los docentes habían aceptado participar (desde la sesión cero) empero la discusión muestra una debilidad para concretar un acuerdo estratégico para desarrollar las sesiones. Éste se relacionó con la consolidación, formalización y externalización del compromiso individual/colectivo (al término de la sesión se firmó la carta de “participación y consentimiento informado del uso de datos”). El siguiente registro indica el desplazamiento del objetivo de la discusión (acordar un horario) anteponiendo argumentos de carácter personal:

Extracto N. 4.1 Negociación de horarios (a)
[Videgrabación, primera sesión 11/08/2011]

4 P29: La situación conmigo es que trabajo en otra escuela en JJ [nombre de una comunidad] y *resulta* que ahí el tiempo de miércoles y viernes, esa sería mi duda, porque de hecho ahí la cuestión es, por ejemplo, tal vez no me puedan dar permiso, ahora también por ejemplo qué posibilidades hay bueno para mí, mi forma de pensar, *que puedan ser los sábados*, porque así por ejemplo estuve llevando un curso, bueno esa es mi forma de pensar, [...] *la cuestión es de los tiempos* y luego la cuestión es de los *horarios* [...], ponga usted que si nos den dos o tres permisos pero ya no más, esa es mi duda nada más.

5 Investigador: Si, mire profesor, [...] si lo cambiáramos a sábado unos no podrían, y seguramente alguien querría otro día y *por eso se está proponiendo un programa*, y ese *programa es muy concreto* [...] creo que hay que hacer un esfuerzo, [...] la carta compromiso de participación es una carta voluntaria [en referencia al protocolo ético], entonces *no se está obligando a nadie a participar*, las sesiones del programa están repartidas, no influyen el mismo día.

6 P3: Maestro, relacionado a lo que comenta el maestro P29 ya es una cuestión de crecimiento personal, si uno lo quiere ver así y efectivamente a veces no nos dan permiso pero si uno tiene el interés de participar, y de hecho yo tengo el interés y por eso estoy aquí, porque *yo tenía que estar hoy en la secundaria* (.1) es parte del crecimiento, [...] si esto [el laboratorio] no nos está costando nada y por ejemplo en el congreso que hubo en febrero yo asistí, ese congreso costó dos mil pesos o sea si me están dando a mi algo, ¿por qué no devuelvo algo también?, y eso es parte de mi formación.

7 P4: Marcas aquí [refiriéndose al documento de restitución] las dos primeras sesiones y están por definir los horarios [de las siguientes sesiones] esos horarios ¿serían diferentes? (.2) que puedan ser a las nueve y a las diez, once y doce o ¿serían, ocho, once, once y dos?

8 Investigador: No, las opciones de horario son dos, o es de siete a once o es de once a dos, precisamente para evitar más variaciones [...] así no tenemos un marco tan grande para estar discutiendo [*risa* por parte de participantes] entonces aquí ya solo tenemos dos opciones, de siete a once o de once a dos, entonces cualquiera de los dos, pero podemos hacerlo por votación simple.

9 P4: ¿Esas son las opciones?

10 Investigador: Sí.

¹¹² Las fechas se definieron de acuerdo a dos criterios: a) que no se repitieran consecutivamente a fin de no afectar las clases (por ejemplo; que cada sesión no fuera programada dos martes continuos), b) que las dos opciones de horarios no interrumpiera de manera continua dos veces el mismo horario (por ejemplo; que dos sesiones no fueran programadas de 7 a 10 am dos ocasiones continuas). Ambos criterios fueron previstos y acordados con la directora escolar. La negociación en torno a las fechas y horarios de la segunda fase del laboratorio (enero – junio 2012) fue diferente.

En la conversación se entremezclan elementos de inercia participativa convencional contrapuestos a activar la capacidad de actuar comprometiéndose a asistir. Supone diferenciar una resistencia (no querer acudir) de un obstáculo concreto (no poder acudir). A mi parecer se trata de una respuesta tradicional en el sentido de que algunos participantes percibieron con precaución la puesta en marcha de las sesiones y atribuyeron a la propuesta características de experiencias conocidas¹¹³. En el turno 4, P29 mueve el área de la discusión (definir un horario) proponiendo cambiar el día (previamente establecidos). La resistencia se muestra desde un recurso conversacional habitual¹¹⁴ en base a una negociación en la cual, antes de sostener un argumento en pro de la participación (turno 6) o después de éste, emerge rechazo. En el siguiente turno, P16 menciona una situación externa (trabajar en otra escuela) antes que reflexionar si tal afecta su participación, en contraposición a P4 (turno 6):

Extracto N.4.2 Negociación de horarios (b)
[Videograbación, primera sesión 11/08/2011]

14 P16: Aquí mi *inconveniente* a diferencia de los demás compañeros es que tú sabes que yo pertenezco a otro sistema educativo, al de la universidad y ahí me pondrá mandar P [nombre del gobernador] el oficio [permiso para acudir al laboratorio] pero la universidad no me lo va aceptar [...] ahora yo te lo planteo a ti, *por las mañanas yo no tengo problemas* [...] no me des papel, te firmo lo que quieras [en relación a la carta de consentimiento de uso informado de los datos], [...] pero no puedo estar en la de las tardes [...] *no te garantizo mi presencia*.

15 Investigador: [...] creo sin duda que es parte de la flexibilidad y la lógica del laboratorio aceptar propuestas porque hay cosas rígidas, demasiadas rígidas en las escuelas que deberían ser flexibles y entonces estoy de acuerdo en que usted planteo una propuesta, escríbala como usted la considere apropiada y no hay ningún problema //

16 P29: //disculpe que interrumpa, *yo también* como dice la maestra ¿qué posibilidad? [de faltar], porque yo sí *tendría* el tiempo disponible lunes y martes y digamos que en la semana tendría las primeras horas, bueno, una opinión mía, porque yo entro [a la escuela] después de diez cuarenta am en adelante.

17 Investigador: Pues yo creo que vamos hacerlo así, [...] en lo personal ya empiezo a cuestionarme cómo la investigación debe adaptarse [...] quien tenga modificaciones propóngalas, asúmalas, explícítelas y comprométase al revés de la hoja para empezar a trabajar ya mismo *porque hoy si tenemos tiempo* //

18 P9: // tú dices que no ganas nada económicamente.

19 Investigador: Sí

20 P9: Nosotros a lo mejor no vamos a ganar económicamente, pero sí a lo mejor vamos a ganar en cuanto a conocimiento y ahí dice [en la carta] que es un proceso de investigación que de alguna manera a ti te va servir [...] ahí es donde está la ganancia, *nosotros a lo mejor también no vamos a ganar en ese sentido nada*, pero sí *vamos a ganar sobre todo para nuestra formación*.

P29 y P16 (turnos 14 y 16 respectivamente) definen desde una postura personal las posibilidades de su asistencia delimitando los márgenes de su implicación anticipando que probablemente faltarían a las sesiones cuando el horario interfiriera sus actividades. Durante ésta parte de la discusión el horario no estaba definido (se

¹¹³ Corroborado en el último documento de restitución. En éste los participantes evalúan su participación y explicitan perspectivas respecto al inicio y al final del proyecto (capítulo 6).

¹¹⁴ De acuerdo a Billig, (1997) al aprender el lenguaje se aprenden los dispositivos retóricos de la argumentación (en nuestro caso los concernientes a la resistencia). Si la retórica provee las bases del pensamiento, entonces es a través del aprendizaje de la retórica de la argumentación que se aprenden los instrumentos sociales del pensamiento, específicamente aquellos relacionados a oponerse a una actividad, como lo es el habla resistiva.

estaba tomando tal decisión), de manera que anticipar la posible falta es independiente al acuerdo mismo. No se evidencia análisis o reflexión al respecto. Ambos turnos representan una resistencia (y no una dificultad) pues los docentes establecen los límites de su contribución (una respuesta derivada de la cultura participativa tradicional) antes que aportar a la toma de acuerdos (o inclusive en contra de ésta). En los fragmentos 4.1 y 4.2 se distinguen dos voces; P3 y P9 (turnos 6 y 20 respectivamente). Éstas aluden a lo positivo del proyecto (enfocan utilidad o ganancia) contraponiéndose a la rigidez de las perspectivas estrictamente personales. El núcleo de la resistencia gira en torno a prolongar la toma de acuerdo y ralentizar la sesión, no obstante el documento de restitución, el marco de motivación y los acuerdos previos:

Extracto N. 4.3 Estrategias de flexibilidad
[Videgrabación, primera sesión 11/08/2011]

37 P4: [...] no olvidemos también que tenemos otras cosas, entonces si *quisiera que fueran sesiones alternadas* pero que si queden definidas porque eso nos permite o a mí me permite mover la organización, reorganizarme.

38 P16: Saber las fechas.

39 Investigador: Ok.

40 P21: Perdón, *¿si mencionaste si alguna vez quedo mal [faltar al laboratorio] por alguna situación?*

41 Investigador: Sí, es posible faltar, porque no es la asistencia total.

42 P16: *Pero solo es una [falta].*

43 P4: Porque no es el cien por ciento.

44 Investigador: Bueno si consideramos todo el año, el siguiente semestre son diez sesiones, en total son dieciocho sesiones entonces estaríamos hablando al año de faltar una por semestre, entonces podría ser así, *¿hay alguien que esté en desacuerdo?*, vamos hacer un sondeo, *¿quién no está de acuerdo en que no fueran todas las sesiones de siete a diez?*

45 P4: *¿Qué no esté de acuerdo?*

46 Investigador: Sí, entonces *¿dos y dos?*, y la siguientes dos *¿de once a dos?*

47 P21: *¿Qué te parece si concluimos las primeras dos y vamos definiendo en esa la siguiente?*, porque no tenemos //

48 P25: // la planeación, [...] si sería conveniente, lo que decía P7 saber qué organización y yo si le propondría al maestro [el interventor] que sí, de siete a diez, porque serian que más personas dirían yo si le entro más.

Durante la negociación, por medio del documento de restitución inicial, se socializó el calendario de trabajo acordado con la directora escolar. P4 (turno 37) omite tal elemento proponiendo definir nuevas fechas (contrarias a las ya definidas) al tiempo en que P21 antepone la oportunidad de faltar en vez de explorar la posibilidad de asistir. En el turno 47, P21 propone extender la negociación, lo cual presupone alargar el acuerdo antes que concretarlo. En el siguiente registro P16 refuerza la perspectiva individual:

Extracto N.4.4 Posicionamiento personal
[Videgrabación, primera sesión 11/08/2011]

52 P16: Independientemente que sea de mañana o tarde *yo nada más por la mañana*, yo ya hice mi compromiso ya dije que no necesito *el papelito* [la constancia de asistencia], no es por *el papel* porque vengo, entonces, yo no tengo inconveniente, yo no sé P9, yo estoy de acuerdo con P21 de que *tiene que ser flexible*.

Cobra relevancia el hecho de que P16 rechaza uno de los elementos de fortaleza para motivar la participación, proponiendo flexibilidad cuando el marco de soporte era amplio. La posibilidad de no asistir o definir el horario en función de circunstancias personales es el centro del argumento. Tal recurso debilita el posicionamiento de P9 (turno 20), distinguiendo dos intervenciones; aquella resistiva (predominante) y la agentiva (de menor presencia en este encuentro). Elemento sobresaliente (respecto a los extractos 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4) son las áreas ausentes del discurso; no mencionar a los alumnos, no considerar en primer plano la actividad en clase y no tener en primer plano las responsabilidades escolares. En este sentido existe un posicionamiento desde el interés personal y predomina la percepción de una experiencia similar a los momentos de formación mayormente conocidos (de sentido impositivo). Señala la influencia de la cultura organizativa establecida en el inicio del proyecto.

Punto clave para delimitar la resistencia es que, existiendo apoyo singular para la participación, las aportaciones continúan manifestando rechazo:

Extracto N.4.5 Negociación de horarios (c)
[Videograbación, primera sesión 11/08/2011]

62 Investigador: [...] ya se le avisó a los padres de familia entonces los dos horarios no los vamos a mover [...]

63 P16: Pero a ver, *yo veo aquí compañeros* que tienen su carga horaria en la tarde o sea después del receso, si están planteadas así las opciones y son dos sesiones por mes, ¿por qué no es una en la mañana y una en la tarde?, y *así nadie fastidia* tampoco, tiene su mañana libre ¿verdad?, los que están llegando después del receso o sus actividades en otro lado y pueden venir a cumplir aquí sin problema su horario, porque está su horario en la tarde.

64 [...]

65 P12: Yo tengo la carga de horario después del receso ¿entonces?

66 Investigador: [...] ¿a qué hora después del receso?

67 P12: Soy honesta, a lo mejor no tendría *conflicto* en determinado momento *pero si alguna se pudiera cambiar*.

68 [...]

69 P12: En la otra escuela (.1) *no interfieren* [las sesiones] *mi horario* de aquí porque mis clases son normales, pero *sí interfieren mis clases en la universidad*, entonces, repito, en determinado momento no habría mucho problema pero si me gustaría que no todas pero (.1) alguna jueves y viernes podría ser (.2)

70 Investigador: ¿Quién más es el caso?

71 P19: Similar, *pero podría ser flexible*, por ejemplo el día lunes entro once treinta, podría venir temprano ese día, *pero ya al siguiente no*.

72 P11: Por qué no le hacemos entonces, bueno, otra propuesta es alternado ¿son dos sesiones por mes?, ¿sí? entroncas una sesión temprano y una en la tarde ya nada más hay que decidir ¿cuál es temprano? y ¿cuál es en la tarde?

En los turnos 63, 65, 67 y 69 los participantes exponen las propias condiciones, desplazan los criterios expuestos en el documento de restitución inicial y prolongan la toma de acuerdos proponiendo flexibilidad antes que concretar el acuerdo. En el turno 63 la enseñante plantea una dificultad abstracta y externa a ella.

Durante la discusión al menos cinco participantes propusieron modificar el documento de restitución, acordado asimismo con el supervisor de la zona escolar, por lo que se trata del rechazo a las fechas definidas *con* actores clave. En síntesis, durante la negociación inicial y concreción del pacto con los docentes, emergen los siguientes elementos:

- Baja relevancia discursiva respecto a otras dificultades: respetar el tiempo de los alumnos, reorganizar actividades para poder asistir o proponer un plan para atenuar tensiones.
- Alta manifestación de dudas acerca del horario que reflejan precaución de frente al inicio del proceso.
- Baja frecuencia de elementos relacionados con la disposición/voluntad por participar y un reconocimiento mínimo de la propuesta como experiencia de formación positiva.
- Peculiar multiplicidad de voces ubicadas desde el rechazo o desde el habla agentiva (turno 20, extracto 4.2). Revelan un momento singular para un proyecto de investigación participativa; la reflexión sobre el participar en contraposición a las responsabilidades personales/laborales.

La negociación se resolvió en base al criterio de igualdad de condiciones para los participantes y por medio de una votación (mayoría simple) con la cual se practicó la primera decisión conjunta. El acuerdo significó superar obstáculos contextuales concretos, por ejemplo, el hecho de que, dada la estructura organizativa y curricular, los docentes no se reúnen al mismo tiempo durante la jornada escolar (capítulo 3)

La intención no fue imponer una actividad desde el exterior, sino contribuir a hacer emerger capacidades profesionales desde un proceso de negociación, transparencia y conexión entre partes. La aceptación puede ser considerada como el primer resultado significativo en concordancia con el planteamiento expuesto en el capítulo 3: al introducir una herramienta participativa al sistema de actividad se moviliza la dinámica organizativa sedimentada. La actividad es sostenida por los actores y sin el escrutinio positivo no puede lograr *legitimidad* (como se expondrá en el capítulo 6)

Los extractos indican que iniciar un proceso basado en los principios de la teoría de la actividad no puede dar por descontado dificultades contextuales. Las oposiciones de los docentes expresan aquello que se sabe hacer o que ha sido mayormente practicado. En este sentido la resistencia se muestra en términos de la circulación de aquello que sucede a los márgenes de la participación tradicional, pero no por ello representa una etapa inamovible. La influencia de la cultura organizativa en la definición del pacto presupone ir más allá de la

resistencia para movilizar capacidades profesionales en favor de la mejora escolar. La negociación expuesta es un referente de cómo una organización escolar confronta el umbral típico de negación, representada por el despliegue de recursos discursivos de índole resistivo, para lograr un acuerdo por medio de la interacción y afluencia de voces (incluida la del interventor¹¹⁵).

4.2.2 La desprivatización y la descripción del sistema de actividad clase: la tercera sesión

El núcleo de este encuentro es la debilidad para caracterizar actividades didácticas cotidianas (Ajello, 2011). Se propuso iniciar el proceso de desprivatización (Kruse & Louis, 1993) a través de la descripción de la clase utilizando el esquema del sistema de actividad¹¹⁶ a fin de circular modos de acción inscritos en el trabajo cotidiano. Comenzar con la reflexión sobre la clase antes que respecto a la organización escolar tuvo como propósito disminuir el cuadro de tensiones atribuibles al ámbito colectivo (erosión de relaciones inter profesionales, rupturas comunicativas, etc.). De esta manera se solicitó narrar herramientas empleadas, resultados obtenidos, división del trabajo y conceptualización de la comunidad en vínculo con el trabajo personal. La actividad tuvo tres objetivos:

- Incentivar auto reflexión sobre la propia clase
- Comenzar la circulación de recursos personales
- Identificar aspectos críticos del sistema de actividad aula visto por los docentes y delimitar áreas representativas del núcleo de contradicciones

En base a tales inició el proceso de circulación de prácticas (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009), confrontación con la cultura participativa y focalización de áreas de mejora. Se produjeron resultados de carácter positivo pues los docentes compartieron descriptivamente el propio trabajo, aunque en modo general y abstracto.

¹¹⁵ Por medio de la construcción del acuerdo, se fijaron las funciones de mi rol: sostener el proceso, proporcionar opciones, motivar la participación y gestionar acuerdos.

¹¹⁶ Se mostró como ejemplo el sistema de actividad de un equipo de fútbol. En base a éste se expusieron los elementos del sistema de actividad, posteriormente se construyeron ejemplos relacionados con el aula y la organización escolar. Al hacerlo, se expuso la dimensión histórica del trabajo escolar. Después se solicitó a los participantes caracterizar la propia clase.

El siguiente registro ejemplifica la resistencia a mostrar la clase y la dificultad para representarla por medio del esquema propuesto. Se expresa un grado sobresaliente de ambigüedad, atribuible al momento del proceso (la tercera sesión):

Extracto N. 4.6 Descripción del sistema de actividad clase (a)
[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

2 P20: Bueno *mi sistema de actividad*, si por actividad se refiere al hecho que los alumnos realicen ciertas actividades, ciertas tareas y en lo personal yo también revise ciertas actividades o ciertos lineamientos, normas con un objetivo en específico, sí es un sistema de actividad que está en proceso, estamos dándole ajustes y, retomando lo que vimos la sesión anterior, me di a la tarea de reflexionar la forma de cada uno de los elementos y cómo se relacionaba dentro del aula y aunque siguiendo es un sistema bien estructurado, está en ese proceso constante de querer cumplir objetivos, de realizar actividades pendientes y objetivos, de estar tratando de que los alumnos en esa situación de comprometerse a realizar actividades para cumplir esos objetivos, pensar las actividades que voy a planear para que mis alumnos se interesen por aquello que se pretende que aprendan y que se cumplan con los objetivos finalmente y que tengan resultados y entonces, todo este trabajo, tiene lineamientos como mencionamos, normas, estas normas se cumplen dentro, es posible, puede llegarse a los resultados, yo pongo que sí es un sistema de actividad pero está en proceso constante de estarse estructurando para realmente ser un sistema de actividad, todo lo que hago es contestar cada uno de los elementos viéndolo en el triángulo pero hay ocasiones que no cumple.

¿Tal caracterización refiere una resistencia a mostrar el propio trabajo o un punto crítico congénito a una habilidad descriptiva poco desarrollada? Al figurar su sistema de actividad, P20 despliega una resistencia a exteriorizar detalladamente el propio trabajo, desplazando el objetivo del ejercicio para señalar problemas/conflictos. El ejercicio no consistía en evaluar la clase ni los logros, sino en caracterizar cómo cada docente conduce sus clases (para lo cual era factible exteriorizar metodologías, procedimientos, materiales, secuencias didácticas, etc.). Se delimitó como área de observación la práctica cotidiana, por lo que la ambigüedad de P20 conlleva un distanciamiento de ésta. El segundo punto de evasión es el de, en vez de referirse a lo anterior, enfocar a los alumnos, alejándose de la descripción operativa de la clase (objetivo del ejercicio):

Extracto N. 4.7 Descripción del sistema de actividad clase (b)
[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

4 P20: Cuando vamos a presentar una actividad y se tiene un objetivo en especial y no se cumple, por alguna razón no se cumple, ya sea porque a lo mejor no la planeo bien o las estrategias que estoy utilizando no son las idóneas, porque *los alumnos no cumplen con lo que se les está solicitando* o debido a que si la clase termina temprano *muchos llegan tarde* y eso hace que *no haya una continuidad así parejita de todos los alumnos apropiadamente*, hay unos que faltan, hay muchas situaciones que pueden suceder para que no se cumpla con el objetivo y que no haya una *acoplación* [sic] adecuada entre cada uno de los elementos del sistema en relación, yo me enfoqué más que nada a mi aula.

P20 atribuye al alumno un rol negativo señalando que el sistema de actividad clase depende de lo que los alumnos pueden hacer y no de la responsabilidad docente. La resistencia, en este caso, es mediada por un

posicionamiento que prepondera una categorización desfavorable al estudiante (Virkkunen, *et al*, 2012) la cual mengua la caracterización y observación de la actuación profesional.

El objetivo del ejercicio es soslayado por medio de un posicionamiento negativo fundamentado en elementos externos y alejados de la descripción de la propia clase, aminorando la autoobservación y circulación pública del trabajo personal. En el siguiente registro se identifica una voz resistiva representativa de dos áreas típicas; la cultura del malestar y, de nueva cuenta, el incumplimiento de los estudiantes:

Extracto N. 4.8 Cultura del malestar
[Videgrabación, tercera sesión 21/09/2011]

10 P12: Yo le puse que sí en realidad sí es un sistema de actividad pero sin embargo, la función de cada uno de sus elementos no es e entregar yo como sujeto he hecho, pienso que he hecho la función que me corresponde al menos eso es lo que yo percibo, porque *hasta ahora nadie me ha hecho una observación en mi planeación solo recibo el entregó o no entregó, entonces, no sé si en la dirección realmente revisen mi trabajo*, tengo muy claro cuál es el objeto o resultado [...] al interior del salón, sé que actividades o ejercicios aplicar para el mejor desempeño de los alumnos de hecho me preocupo por buscar el material para ellos, las reglas o encuadre que se establecen al interior del salón siempre han sido claras, sin embargo, *las actitudes negativas de los alumnos muchas veces no permiten que se lleven a cabo*, la comunidad y dirección de trabajo que contempla el salón, es decir, yo docente, los alumnos y la orientadora muchas veces no llevamos a cabo la función que nos corresponde, *los alumnos no asumen su rol de estudiantes, de personas responsables, de personas respetuosas, yo docente intento poner atención a todos pero a veces es imposible ya que son bastantes* y ahora me pregunto si realmente lo que quieren [las autoridades escolares] es cantidad o calidad, se reporta a orientación pero muchas veces no sé si hay seguimiento de los alumnos o no.

P12 no describe la clase sino el incumplimiento de otros actores; autoridades escolares y alumnos. El sistema de actividad clase se expone impedido por actitudes negativas de los alumnos, visión en la que inclusive serían ellos quienes no asumen “su rol”. También son representativos factores estructurales, como el número de alumnos y la dificultad de poner atención suficiente a éstos. En resumen, la voz de P12 se aleja de la autorreflexión, del escrutinio de las propias funciones y de la implicación profesional.

La sesión conformó un momento dedicado al análisis y compartición del propio trabajo, cuyo objetivo es, precisamente, dar a la práctica cotidiana la mayor atención. El eje predominante es la resistencia a caracterizar la clase, desplazando el objetivo para plantear un malestar/inconformidad relacionada con el ambiente laboral. Predomina no hablar acerca de cómo es el estado actual de la práctica docente sino de los problemas para lograr resultados, refiriéndolos en modo indeterminado:

Extracto N. 4.9 Trabajar en equipo (a)
[Videgrabación, tercera sesión 21/09/2011]

12 P27: De alguna manera yo no lo plasmé en papel pero lo estuve poniendo en práctica como decía la maestra P12, desgraciadamente *no tenemos los resultados óptimos*, sabemos que existen cada uno de los instrumentos que vamos a necesitar, que vamos aplicar, *pero no los hemos podido ubicar adecuadamente para determinar un resultado*, en forma particular una de las cosas *en relación con los chicos, en relación con los trabajos en equipo nosotros no hemos podido hacer que los chicos trabajen en equipo*, entender qué es trabajar en equipo, *desgraciadamente nosotros vamos a elegir con quién no trabajamos en equipo, ¿cómo vamos a pedirle a los chicos que lo hagan?, ¿sí?*, a mí me ha costado trabajo insistir con los muchachos en cuestión de que debemos trabajar en una forma colaborativa para poder encontrar una solución a determinado problema, al menos en las materias que yo doy, pero no podemos, ¿cómo podemos trabajar en equipo?, no entendemos cómo trabajar en equipo, cada quien hacemos de un tema, una división, cada quien investiga una parte, a la hora que es la exposición no vino P y ya todo el trabajo que se había planeado se viene abajo, entonces, sí es importante que nosotros podamos ir empujando todas las piezas del rompecabezas para poder tener resultados favorables.

El área de evasión es la siguiente; en lugar de describir la propia clase P27 señala una dificultad protagonizada por los estudiantes. La estructura de la resistencia es alejarse de la autoobservación para, en pro de señalar “algo práctico” delimitar una problemática. Tal se plantea en función del resultado (trabajar en equipo) antes que en la exposición de cómo es la clase. Saltar de la caracterización del proceso para señalar la obstaculización de logros es el núcleo del desplazamiento. Existe un grado de ambigüedad respecto éste, pues P27 habla de lo favorable o lo desfavorable, sin referir a rasgos particulares, estrategias, recursos, instrumentos o material utilizados para tal fin. A contramano, la problemática indicada señala una dificultad para los profesores de la EPO 79¹¹⁷, pues P27 alude a la debilidad de las relaciones interprofesionales. Tal punto respalda el planteamiento de la investigación; al referirse a las dificultades de los alumnos para integrar equipos, P27 refleja el estado de la coordinación entre profesionales (*desgraciadamente nosotros vamos a elegir con quién no trabajamos en equipo, ¿cómo vamos a pedirle a los chicos que lo hagan?*). Las tensiones entre estudiantes, factor reconocido para lograr un mejor trabajo en el aula e incrementar competencias colaborativas, son extrapolables a las dificultades colaborativas entre docentes.

Al plantear el trabajo en equipo es abordada la relación entre transmisión de competencias y aprendizaje situado (Lave, 2001, Lave & Packer, 2008), pues incrementar las capacidades organizativas entre profesores incide en la formación de los alumnos. Sin embargo, señalar la dificultad supone prolongarla y conservarla “intacta”. Esto señala una resistencia *dentro* de la resistencia, pues además de desplazar la descripción de la clase, P27 ralentiza integrar equipos entre profesionales. Cabe señalar que ésta se mantuvo estable durante la

¹¹⁷ Durante mi participación como docente en la EPO 79 observé y viví dificultades en la organización de equipos entre profesores. Durante las sesiones persistió la resistencia a integrar equipos; ¿cómo integrar los equipos?, ¿cuántas veces y cómo insistir formar equipos? Lo que es natural o poco conflictivo para una organización para otra no lo es. Si el conflicto a ser aceptado como algo natural y productivo también trabajar en equipo debe formar parte de las actividades cotidianas.

totalidad de sesiones, con lo que persistió la transmisión de debilidades colaborativas en sistema de actividad escuela.

Lo anterior destaca la complejidad de la desprivatización, pues al pretender circular prácticas didácticas es inevitable tocar temáticas concernientes a otros umbrales. Considerando que la sesión es parte de la apertura de un proceso, es comprensible que las aportaciones se centren en la expresión, en términos generales, de malestares, quejas o dificultades. Si bien tales factores se encuentran imbricados, a través de éstos los participantes formulan habla resistiva, es decir, no describen la clase y no refieren estrategias concretas de resolución.

La desprivatización, para la EPO 79, requirió atravesar momentos de expresión de sentimientos, emociones y perspectivas relacionadas con el contexto escolar. Dar la palabra a los docentes no es en lo inmediato sinónimo de claridad, equilibrio y concordancia. Tener en cuenta el punto de vista docente necesita de sostener, como práctica educativa, oportunidades de libre expresión profesional hasta arribar a la circulación de aquello que se lleva a cabo con los estudiantes. Los extractos pueden ser considerados como referentes de tal tránsito, en éste la resistencia/dificultad representa un elemento articulador.

4.2.2.1 Asumir una visión colectiva

Desprivatizar significa, al volver del conocimiento público acciones personales, apropiarse simultáneamente de una visión colectiva y de trabajo conjunto. El acto de describir para otros colegas los recursos aprendidos en la práctica y llevados a cabo cotidianamente desmantela creencias sedimentadas desde las cuales se apoya la individualización de la clase. Se interpeló a los participantes con argumentos derivados del sistema de actividad y en base a los principios de la teoría sociocultural (figura 2.2, capítulo 2) para exponer la interacción entre clase y organización escolar. El primero refiere al ámbito de la responsabilidad personal y el segundo a su proyección en términos colectivos. Como he señalado, la zona de frontera o *boundary zone* vincula ambas entidades (figura 2.4, capítulo 2, Engeström, 1999c, 2000). El siguiente fragmento ejemplifica la segmentación epistemológica entre clase y operativización de cambios escolares (asumidos por P21 como

reformas en curso), los cuales precisan de la articulación entre profesionales. En este caso, la resistencia se expresa en el rechazo a mi argumento:

Extracto N. 4.10 Trabajar en equipo (b)
[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

19 Investigador: [...] *el ambiente y la organización laboral lo hacemos todos, no la hace una sola persona!*

20 P21: // he estado en contacto con algunos maestros de primaria y algunos de ellos quizás el cincuenta por ciento están aplicando la reforma, están pidiendo eso y yo estoy haciendo una pequeña reflexión al respecto de estas personas y digo por qué el cincuenta por ciento de la gente están en beneficio con la reforma, porque desafortunadamente y afortunadamente *la reforma la están llevando solos* en todas las asignaturas que están trabajando, entonces, tienen la capacidad de relacionar sus asignaturas, entonces, ¿por qué en preparatoria no está funcionando?, porque somos diferentes maestros que damos diferentes asignaturas y *no nos podemos poner de acuerdo ¿sí?*, y hago ese análisis y digo, *les voy a comentar en ese momento en esta sesión*, que es muy importante esa observación, mi observación que hice con los otros maestros y de verdad, *como estoy trabajando solo estoy teniendo la capacidad de relacionar [ciencias] naturales, sociales matemáticas* y él mismo se está entendiendo ¿sí? y aquí otra crítica más, en conjunto no nos estamos poniendo de acuerdo.

La aportación de P21 aminora el contexto co-participativo en curso pero también expresa cómo sucede la participación *desde* la resistencia pues al manifestar una visión individualista expresa cierta predisposición trabajar en equipo (*otra crítica más, en conjunto no nos estamos poniendo de acuerdo*). Como he venido acentuando, esto puede considerarse desde dos ángulos; como una estrategia para prolongar la debilidad del trabajo en equipo (promoviendo la continuación de la misma¹¹⁸) y como participación resistiva encaminada a superarla. Esto último se corrobora considerando los señalamientos de P21; en la estructura organizativa existen obstáculos como horarios, repartición de asignaturas y oportunidades para sostener encuentros entre profesionales (*somos diferentes maestros que damos diferentes asignaturas...*), obstáculos para operativizar el trabajo conjunto.

Sin embargo, ¿cómo contrarrestar un posicionamiento centrado en la sobrevaloración de lo personal? La resistencia debilita de la conexión en curso (sucediendo *de facto* durante el encuentro), en tanto rechazo de un momento en sí mismo colaborativo. La sesión forma parte de una experiencia colectiva, mediada por la desprivatización como actividad conjunta (Mejía-Arauz, 2001), por lo que P21 expresa una contradicción dominante y persistente durante los demás encuentros. El individualismo representado por P21 va más allá de la experiencia personal, subraya tensiones históricas del modelo educativo institucional vigente en la EPO 79, contrapuesto a los lineamientos de cualquier reforma entendida como un marco de directrices señaladas “desde

¹¹⁸ Siguiendo a Bruner (1990) “el yo no se limita a contar, sino que además se justifica”, cuando alguien resume el pasado éste “puede tomarse como una profecía además de como un resumen” (p. 129). En este sentido P21, dentro de su resistencia, manifiesta la intención de continuar *sin* trabajar en equipo.

lo alto” y con baja posibilidad de negociación/relaboración con los docentes. La resistencia de P21 señala la cadencia en la movilización (o desprendimiento) de posturas sedimentadas, difícil de lograr en modo visible durante la tercera sesión. Sin embargo indica un encauzamiento reflexivo por medio de la oportunidad de expresión (consolidada hacia la parte final, capítulo 6).

4.2.2.2 La descripción de lo innovador y lo tradicional

A fin de visibilizar la zona de frontera se propuso caracterizar y comparar dos esquemas de actividad; uno tradicional y otro innovador, para representar tanto la clase como la organización escolar. Al final de la sesión se formaron equipos con la idea de delimitar y circular grupalmente puntos de mejora a través del planteamiento de situaciones cotidianas que contribuyen a desprivatizar la práctica. No se trató de una sesión rigurosa respecto a la metodología del *espejo*, sino, como he señalado en el capítulo 3, una experiencia de análisis apoyada por herramientas provenientes de la teoría de la actividad, como es el caso del uso del triángulo expandido. La formación de equipos es un recurso de apoyo para promover lazos profesionales, con lo cual, siguiendo el análisis del extracto precedente, la colaboración es puesta en práctica.

Prevalció una caracterización abstracta, no obstante la proporción de ejemplos. El ejercicio descriptivo interesa como experiencia (Sannino, 2008), por lo que el estado de ambigüedad implícito denota dificultades procesuales (cuarto tipo, tabla 4.1). Se trata de una resistencia que involucra una habilidad poco desarrollada. Ésta se presenta aparejada de un encapsulamiento discursivo, no obstante, la importancia recae en la práctica y desarrollo de capacidades, y no estrictamente en el resultado de la diferenciación entre modelos. A continuación la descripción provista acerca del sistema de actividad tradicional:

Extracto N. 4.11 La descripción del sistema de actividad tradicional [Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

38 P20: Nosotros en el sistema tradicional nos enfocamos a un caso de matemáticas, pusimos como objetivo el alumno completa los límites en cálculo diferencial, los sujetos son el profesor, los alumnos de tercer grado y los orientadores, los orientadores ¿por qué?, porque en un sistema tradicional se le pide apoyo para que se esté dando cuenta que el alumno memorice formulas, eso es lo que se les pide al alumno, que memorice, para que posteriormente puedan aplicarla y eso ya está dentro de las reglas, incluso, la memoria del alumno, el instrumento, pusimos en un sistema tradicional los libros de texto que se maneja, los cuadernos que deben llevar los alumnos para ir anotando los ejercicios e ir realizando los ejercicios en el cuaderno, obviamente el maestro va pasar a revisárselos y ponerles la calificación correspondiente y demás, el pizarrón, porque generalmente cuando se pone un ejercicio el maestro debe llevar previamente el apunte correspondiente sobre lo que va a dar en el sistema tradicional y si va hablar sobre los límites, la definición de límite, qué es un límite, todo eso lo que es

un límite yo me imagino en matemáticas y las fórmulas, entonces, se les pone en el pizarrón un ejemplo, el maestro lo responde, lo resuelve y con base a ese ejemplo les pone otros ejercicios y el alumno reproduce con base al ejemplo que dio el maestro, hay veces que los ejemplos son muy parecidos, no se salen de ese ejemplo para que no ofrezca dificultad en los alumnos, así mismo, el alumno debe llevar su formulario y el formulario es nada más en caso que les pueda apoyar porque el alumno se debe aprender las fórmulas y plan de clase del maestro, el maestro acerca de cómo le va enseñar a los alumnos, porque el sistema tradicional es eso, enseñanza, el maestro es el que debe enseñar al alumno y tiene que llevar ejemplo.

La descripción es redundante y se limita a relacionar lo tradicional con lo reproductivo, en apego a un discurso “constructivista” donde lo convencional es enseñar al alumno y lo opuesto que éste aprenda por sí mismo. La voz anterior no ejemplifica una situación cotidiana, sino abstracta. P20 no encuadra una clase de la EPO 79 sino caracteriza en términos universales un probable contexto tradicional. Esto sucede similarmente respecto a la caracterización del sistema de actividad innovador, que cito *in extenso*:

Extracto N. 4.12 La descripción del sistema de actividad innovador
[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

58 P27: Nosotros realizamos dos análisis, el tradicional y el innovador, ya aprovechando que los compañeros hicieron lectura de lo que es el tradicional nosotros vamos a irnos con el innovador, pusimos en primera instancia como sujeto al profesor, objeto, aprender el inglés en pasado simple, afirmativo, negativo e interrogativo, las reglas las dividimos en dos partes un rol para alumnos y un rol para el profesor, en el rol para profesor tenemos puntualidad, planeación, dar a conocer un encuadre, una evaluación diagnóstica sobre el tema que se está exponiendo, un plan de clase, una aplicación de valores, un dominio del tema que se está tratando y obviamente eso va de la mano con una formación didáctica que debe tener el profesor, en *el rol del alumno tenemos la puntualidad, cumplir con el material, poner atención, aplicación de valores y aportación en el tema, que en el tradicional desgraciadamente los profesores marcamos “tú no debes de opinar”* sino aquí ya el alumno hace una aportación sobre el tema en el que al momento se está explicando, como cuarto punto, la comunidad, aquí nosotros ya estamos incrementando en un momento dado la participación no nada más del profesor y del alumno *sino también involucramos a orientadores, padres de familia porque ya es una participación diferente de los padres de familia*, ya involucramos en la observancia en relación de cómo en un momento dado los chamacos van cumpliendo o no con sus actividades y estamos también nosotros incluyendo la relación con otras instancias, de carácter psico-educativo que vamos a poder nosotros traer o ir nosotros con ellos para reforzar esta actividad que estamos llevando a cabo en esta clase. En el punto cinco nosotros tenemos la división de las labores, en un momento dado es *un proceso en el cual va ser participativo* entre alumnos y maestro, el manejo de estrategias en este caso del idioma [...] luego desarrollo de habilidades, en un momento dado la apertura del espacio para la formación y un registro de actividades según el nivel, porque antes era lo que hacíamos como docentes, seguimos comentando lo que hacemos es llegar sellar y no analizábamos, no hacemos un registro de actividades según el nivel, ahora, lo que vamos hacer es darle un seguimiento más personalizado de acuerdo a lo que en un momento dado van presentando los muchachos como trabajos en esta clase, es lo que nosotros tenemos de eso, herramientas, obviamente contamos con pizarrón, libretas, colores, *no vamos a tener el proceso tradicional sino incluso vamos a buscar mejorar yéndonos a la biblioteca en donde vamos a emplear la tecnología que puede ser el cañón u otro tipo de actividades diferente a nada más estar en el salón de clases*, eso es lo que nosotros concluimos como una actividad en clase innovadora.

La conceptualización se adscribe a una paradoja: concebir tradicionalmente lo innovador. Sobresale el operar cambios externos, como cambiar la sede de la clase (ir a la biblioteca) o el empleo de herramientas tecnológicas, en vez de vislumbrar transformaciones de índole cualitativa o procedimental (Cesareni, 1999). El área de mejora se reduce a un cambio en la forma y medios para llevar a cabo la clase. Asimismo la caracterización no se delimita en función de una clase concreta, por lo que el ejemplo es planteado “sin contexto” por medio de una situación general y que parece no tener un lugar operativo específico.

En lo positivo, lo innovador es caracterizado en pro de un papel participativo del alumno, aunque enfocado desde el cumplimiento normativo (puntualidad). El uso del triángulo contribuye a ejemplificar considerando elementos del sistema de actividad, expandiendo la perspectiva del trabajo en clase, como la participación de otros actores. Incrementa la *reflexividad* respecto a prácticas consideradas como tradicionales (sellar libretas sin analizar) para dar cuenta de escenarios de mejora en curso (*lo que vamos hacer es darle un seguimiento más personalizado*)

La respuesta del equipo entrelaza la resistencia con una habilidad poco desarrollada. Al ser una caracterización imprecisa alude a la dificultad para exteriorizar el trabajo en clase, pero asimismo abre un quicio reflexivo. En ambos extractos (4.11 y 4.12) la descripción se acompaña de conceptos educativos en uso, que, desde mi perspectiva, dificultan caracterizar la clase. Al emplearlos obstaculizan describir cómo es una clase en la EPO 79, de allí que las diferencias entre el sistema tradicional y el innovador sean mínimas. Cada caracterización considera dificultades para lograr un cuadro más amplio acerca de prácticas laborales específicas. Los participantes se muestran a sí mismos en modo limitado, es decir, los datos indican la posibilidad de haber logrado una descripción con mayor profundidad. Si bien existe un estado de encapsulamiento, pues ambos sistemas son semejantes, la relevancia del ejercicio recae en el proceso de formación, pues aporta a externalizar puntos de vista y construir un espacio analítico común.

Afirmar que un proceso de transformación escolar se ve favorecido por la contribución activa de los *stakeholders*, acentúa que sean éstos quienes delimiten zonas de mejora (un aspecto representativo del modelo de investigación-acción). Al suceder de éste modo, los sentidos y significados atribuidos a la práctica cotidiana son llevados a primer plano. En nuestro caso la caracterización de modelos se encontró a medio camino entre un ejercicio que antes no había sido practicado y un despliegue de recursos que los actores emplearon para mostrar parcialmente la propia clase, soslayando la definición de áreas de mejora. De lo contrario los docentes habrían manifestado un mayor grado de autorialidad, aportando respuestas sobresalientes. Evidentemente, no se trata de

un transcurso fortuito, sino de una construcción sostenida, por lo que es menester distinguir que los esfuerzos docentes han de comprenderse en apego al momento del proyecto.

Las descripciones representan rasgos del trabajo en la EPO 79¹¹⁹ pues no se solicitó “inventar” respuestas sino caracterizar situaciones cotidianas. Las aportaciones traspasan el concepto dominante de resistencia, siendo más bien vehículos del proceso participativo. No se trata de imposturas, sino de caracteres situados en una cultura específica (Edwards, 1996). La diferencia entre lo innovador y lo tradicional es elocuente del pensamiento de éste grupo de profesores.

4.2.3 Conflictos, áreas de mejora y lo externo: resistencias de la cuarta sesión

La resistencia representa conflictos experimentados por los actores en lo cotidiano y se supedita a la relación entre lo interno y lo externo (Sannino, 2010). Las contradicciones históricas de un sistema de actividad pueden pronunciarse como apremios emocionales que experimentan los actores a nivel personal (Engeström, 1999a). Presuponen un dilema entre la expresión de tensiones acumuladas a nivel individual y la posibilidad de realizar un análisis mayormente imparcial. Las contradicciones no son responsabilidad exclusiva del individuo ni desdibujan el potencial o margen de acción (Virkkunen, 2007). Tal premisa considera la conexión entre resistencia, experiencia y conflicto.

En esta sesión emergieron emociones habitualmente consideradas como quejas o malestares, centradas en el protagonismo de factores fuera del control de los actores, comúnmente relacionados con el éxito de transformaciones en el lugar de trabajo (aspectos estructurales externos). Al poder ser expresadas, representan el tránsito hacia un grupo con mayor cohesión y disposición al cambio.

Inicialmente, el encuentro se planificó para delimitar puntos de mejora y señalar el núcleo de contradicciones, no obstante desembocó en la exteriorización de molestias relacionadas con la estructura escolar. Tal situación constituye un terreno fértil para producir reflexión, cuestionamiento y crisis a partir del intercambio de perspectivas (interventor incluido, Sannino, 2010). Cabe recalcar que el proyecto ha sido

¹¹⁹ La caracterización ambigua persistió en el arco de sesiones (capítulo 5, figura 5.1)

propuesto con para proveer un espacio de discusión/expresión profesional. En cuanto actividad crítica y creativa, no se encuentra exenta de situaciones apremiantes para los docentes, quienes al manifestar resistencia, extendieron una forma de participación¹²⁰. La influencia de lo exterior ha sido una constante en el discurso docente, como es visible en el siguiente fragmento:

Extracto N. 4.13 El número de alumnos y el mismo barco
[Videgrabación, cuarta sesión 10/10/2011]

10 Investigador: Si usted cambiara algo de la organización escolar, de esta escuela de la EPO 79, ¿qué cambiaría?

11 P27: Está muy difícil, pues no sé//

12 P12: //yo cambiaría la magnitud de los grupos, porque creo que con menos gente el trabajo nos permitiría mejorar, eso es algo que yo cambiaría.

13 Investigador: Ok.

14 P12: [...]

15 Investigador: Nos dijo una cosa qué cambiaría adentro del sistema aula, ahora ¿qué cambiaría del sistema organización escolar?

16 P12: [Risa]

17 Investigador: [...] esta discusión debe ser acerca de las condiciones reales de trabajo de esta escuela, [...] estamos interesados en saber dónde están visualizando el problema [...] permítanse decir lo que ustedes ven, entonces, maestro P22.

18 P22: ¿Cambios dentro de la escuela?, para empezar *intercomunicación, mayor comunicación entre todas las áreas* porque desde mi punto de vista estamos muy disgregados y al no haber comunicación *no hay posibilidad de que podamos conducir el barco, cada quien jalamos para nuestro lado y no hay una fusión de esfuerzos*, de tareas, para poder encausar en este caso a ellos [los alumnos].

19 Investigador: ¿Y en su clase?

20 P22: En mi clase yo lo que haría sería *reducción* de alumnos, también, para hacer un poco más, hacer llegar mejor el conocimiento a los *chamacos*, tener mayor personificación hacia ellos porque con el número de alumnos es un poquito dificultoso el poder estar atendiendo a todos.

P12 y P22 (turnos 12 y 20) identifican un factor externo; la reducción de alumnos por grupo. La resistencia se expresa unidireccionalmente, en ésta el cambio se adscribe a un ámbito fuera de su alcance¹²¹. El número de alumnos compete a lo coyuntural y aunque es un factor de tensiones representa un horizonte de cambio circunscrito a elementos fuera del ámbito resolutivo personal. Se trata de una zona típica en el discurso del profesorado, en la que antes que delimitar un cambio viable (interno), el habla se focaliza en un aspecto externo. Representa posibilidad incipiente de cambio, pues reducir la cantidad de alumnos no es una acción a la que pueda acceder un profesor en lo inmediato. Así, ambos participantes aluden a aspectos de baja (o nula) implicación profesional, alejándose de una mayor complejidad, por ejemplo, a nivel procedimental, didáctico o metodológico.

¹²⁰ El ciclo ideal expansivo expuesto en el capítulo 2 (figura 2.5) presupone iniciar por medio del cuestionamiento. Para la teoría de la actividad la exteriorización de malestares forma parte de la elaboración creativa necesaria para construir agentividad “desde abajo” (Virkkunen & Newnham, 2013)

¹²¹ El número de alumnos aproximado por clase en la EPO 79 es de entre 55 y 60 (anexo 2, tablas 2.2 y 2.3)

El señalamiento de áreas de mejora es incipiente. Apunta un aspecto de complejidad: al considerar el propio espacio áulico P12 y P22 distinguen un elemento fuera de su alcance. En lo concerniente a cambios factibles en relación a la organización escolar P12 no emite respuesta y, en el turno 18, P22 señala la intercomunicación profesional. Ésta también distingue una zona de modificaciones alejada de la aportación directa pues, aunque indica un sentido agentivo, modificar relaciones comunicativas entre profesionales se ciñe en mayor medida al “deber ser” que a una posición concreta, operativa y funcional (como podría ser proponer realizar observaciones por escrito, acordar momentos de retroalimentación, etc.)

De acuerdo a distintos estudios (*cf.* Guerrero, 2005, López & Tinajero, 2009), las críticas predominantes (tanto por parte de los docentes-participantes como de los investigadores) al explorar resistencias de frente a reformas educativas giran en torno a que no es considerado el punto de vista del profesorado. Se señala la pertinencia de incluir las voces de los enseñantes en tanto actores del proceso educativo. En la sesión sucedió lo contrario; las resistencias han de entenderse de acuerdo a un espacio de autorialidad cuyo eje fue, precisamente, que fueran los profesores los promotores de la transformación delimitando aquello que fuera susceptible de ser mejorado en base al interés profesional. Sin embargo, predomina una visión de cambio externalizado, planteado por medio del malestar y contrapuesto a la agentividad, aspecto fundamental para estructurar áreas de cambio “desde abajo”. En la investigación se promovió que fueran las expectativas y áreas señaladas por lo docentes los ejes que estructuraran la mejora escolar.

Construir agentividad a partir de la expresión de la resistencia conlleva hacer emerger conflictos soslayados en el actuar cotidiano. El siguiente fragmento es un ejemplo de cómo la resistencia entraña un conflicto personal que acalla el potencial agentivo preponderando factores estructurales fuera del alcance personal. La metodología de intervención supone que los profesionales sean asistidos para exteriorizar y enfrentar conflictos críticos. Prevé reconsiderar, enfrentando la resistencia, la propia capacidad de acción productiva (Sannino, 2010). La siguiente aportación representa parte de los desencadenamientos resistivos más notables del proceso. En éste se entrelaza malestar, conflicto y agentividad:

Extracto N. 4.14 Cuestionamiento/conflicto
[Videograbación, cuarta sesión 10/10/2011]

29 P3: En relación con lo que está diciendo ahorita, buscar estrategias pero finalmente se tiene que evaluar al chico de manera individual, yo lo hice el semestre pasado, yo trabajaba por equipos, era un sólo trabajo por equipo y en ese trabajo participaban todos y era fácil pero resulta que no, que es por alumno, entonces *¿qué es lo que quieren?, ¿adaptarnos a la reforma o a las ciertas características de la escuela?, ¿o la dirección quiere seguir lo que le mandan allá arriba?* Porque en esta escuela lo que yo he visto es que *solo se sigue lo que dicen allá arriba [...]* *¿qué cambiaría yo?*, la actitud de la dirección, la actitud de las orientadoras hacia los grupos, [...] *¿cuál es el compromiso que ellas tienen hacia los alumnos?, ¿cuál es el compromiso que tienen hacia su trabajo?*, yo siempre he visto que salen a tiempo, no dan más de su tiempo, entonces, o sea, *¿cómo queremos cambiar la visión de la EPO 79?*, no, y a mí me da mucho coraje porque *uno pone todo de su parte*, da todo, da de más tiempo y *ellas no ¿sí?*, [...] quieren que nosotros desarrollemos nuestras habilidades docentes, nuestras competencias y yo les sugiero algunas estrategias con el grupo y no, [...] no son capaces las orientadoras de decidir por ellas mismas, entonces *¿cuál es el compromiso?*, y así no vamos a hacer nada y siempre estamos los de siempre, *así no se puede trabajar*, yo la verdad estoy muy entusiasmada siempre con cosas nuevas, proyectos nuevos, pero *¿para qué?*, si finalmente las cosas siguen igual, [...] entonces *¿dónde está nuestro compromiso como maestros?*

30 Investigador: [...] vamos por partes, lo que menciona usted, son varios niveles de contradicciones al interior del sistema, evaluar de manera individual cuando usted venía evaluando de otro modo *¿cómo considera usted que podría disminuir esa contradicción?*

31 P3: *Que me dijeran lo que quieren realmente.*

32 Investigador: Pero, *¿no puede usted argumentar por qué está evaluando de manera colectiva?*

33 P: Pues sí maestro [refiriéndose al investigador] pero finalmente se justifica con, es que así nos lo están diciendo, *así debe de ser.*

34 Investigador: *¿Pero pasaría algo si usted se quedara con su idea de evaluar colectivamente?*

34 P3: *No pasaría nada, pero* simplemente las evaluaciones que nos hacen al final del año, porque aquí nos evalúan y *llevan nota de todo lo que hacemos mal, pero de lo que hacemos bien no.*

36 Investigador: Pero otra vez, maestra *¿pasaría algo?*, *¿saldría usted mal por evaluar por equipos?*

37 P3: *No pasaría nada*, y voy a volver a retomarlo, voy a volver a retomar a trabajar en equipo y de manera colectiva porque de manera individual, maestro, es tremendo//

38 Investigador: // yo la comprendo respecto a *que quien tiene que cambiar es el otro pero la invitación, maestra, para la fase que tenemos que cumplir de aquí a diciembre es que usted vea por las cosas que usted sí puede hacer*, que además van encaminadas a la satisfacción de un objetivo educativo que supera que yo me lleve bien, mal con X o Y o con alguien más, yo la entiendo en el sentido de ver una escuela desconectada//

39 P3: //es que simplemente, perdón, *ahorita no están los directivos* y ellos son los que manejan *desde arriba* y no están.

40 P22: [...]

41 Investigador: Maestra, [...] *¿es algo que debería mejorarse? sí, ¿es algo que deberíamos cambiar?*, sí, pero en lo real no existe solamente una forma de poder de la escuela y no hay que pensar que solo depende de esa forma de poder, [...] pensando que los que deben de cambiar son los demás, diciendo que los demás están mal, [...], pero *¿por qué no redirigir lo que usted puede hacer en su salón de clases, en donde el poder sí depende de usted?*

El núcleo del conflicto expresado por P3 se caracteriza como una contraposición entre el malestar asociado con formas de control externo y resistencia a asumir el propio potencial de acción. La docente alude a esfuerzos por llevar a cabo una evaluación colectiva y los obstáculos estructurales implícitos. En el habla de P3 entremezclan tensiones propias al ámbito externo y a las emociones personales. Transversalmente he identificado las siguientes zonas:

- Elementos relacionados con formas de control, ordenamiento y restricción “desde lo alto”: representan la visión predominante en el discurso resistivo tradicional. Refieren a un margen de acción personal restringido y ensombrecen la valía de la aportación personal (turno 29, líneas 1 a 5). Se trata de un habla segmentada, en donde las acciones individuales se subordinan a la estructura y en los márgenes de ésta se inhibe la posibilidad de mejora.
- Elementos que focalizan el cambio en “los otros”: el conflicto personal se resolvería al momento en que las actitudes y acciones de los demás cambiaran. Refiere a la atenuación del potencial de

acción personal. La zona de cambio es externa (turno 29, líneas 5 a 7). El origen del malestar se justifica por medio del incumplimiento de otros profesionales, desde el cual, en modo ambiguo, el hablante es el único que cumple (o quien mejor cumple). Al acentuar en las actitudes de otros el protagonismo del cambio, la participante muestra parte del conflicto personal, centrado en el ambiente laboral lo cual confirma una actitud desfavorable para continuar mejoras en la clase.

- Elementos de ambigüedad agentiva: P3 evoca acciones contradictorias; estar entusiasmada respecto probar cosas nuevas supeditando el ánimo al estatismo del contexto (*¿para qué?, si finalmente las cosas siguen igual...*). Existe un nivel sobresaliente de antagonismo entre lo externo y lo interior. P3 señala lo negativo de “los demás” y lo positivo de lo individual. La influencia del exterior se propone como requisito para el cambio interno y lo interior se plantea como defensa de la visión personal (desconectada de lo colectivo).

Confronté las respuestas de la profesora (turno 30) para favorecer una respuesta reflexiva respecto a la propia agentividad cuya respuesta exterioriza el campo de fuerzas puesto en juego a través de la resistencia (turno 31). Ésta se expresa en la intención de permanecer en el umbral de crítica y malestar, encubriendo el potencial agentivo, representado por la falta de reconocimiento profesional; P3, turno 34: [...] *no pasaría nada, pero simplemente las evaluaciones [...] llevan nota de todo lo que hacemos mal, pero de lo que hacemos bien no.*

Mi intención al destacar esta parte de la discusión es mostrar cómo el interventor media y apoya el proceso de construcción de agentividad oponiendo puntos de vista (turno 36). Después de la rigidez del posicionamiento, P3 exterioriza indicios de habla agentiva (P3, turno 37). La confrontación es un ejemplo de intersubjetividad e intercambio productivo en pro del apuntalamiento de capacidades profesionales positivas (investigador, turno 38). El fragmento transmite el grado de dificultad para incrementar un ambiente participativo provechoso (indispensable para la metodología de intervención) pues las participaciones, en este caso la de P3, derivan de la dinámica tradicional del hacer escuela (cultura de evasión, quejas, etc.) de las que el interventor (y la intervención) no pueden substraerse.

Parte del origen del malestar expresado por P3 (desencadenante de la crisis que se abordará enseguida) es la ausencia de colegas, incluida la directora escolar, durante esta sesión (turno 39). La legitimación de un proyecto como el aquí referido presupone que los docentes observen y evalúen su funcionamiento. Esto destaca la relevancia de actores clave, motor del cambio, en un proceso de crecimiento institucional.

No excluiré mi punto de vista como interventor (es decir mi ideología, *cfr.* Van Dijk, 1999, 2000) a favor del apuntalamiento de la autorialidad, lo cual se aprecia en los turnos 38 y 41 (*¿por qué no redirigir lo que*

usted puede hacer en su salón de clases, en donde allí el poder sí depende de usted?). A partir de tal, la sesión gira hacia la expresión plena del malestar y explicitación de tensiones inherentes al trabajo escolar. El proceso intersubjetivo se expresa como un campo de oposición connotado por mi visión como interventor y por elementos de la inercia de la cultura escolar sedimentada.

El siguiente fragmento representa la resistencia más explícita y personal derivada de tal confrontación, planteada en forma de queja hacia elementos externos y dirigida a autoridades de la EPO 79. Lo externo es una acción discursiva utilizada por los docentes, un recurso para estructurar prácticas comunicativas (Edwards, 1996). Como parte de una cultura escolar específica, lo externo contribuye a mostrar rutinas conversacionales de la EPO 79. Es un campo de resistencia puesto que se aleja de un habla comprometida a la mejora, desde la cual se ralentiza la autorialidad propuesta (turnos 38 y 41) y se preserva una actitud renuente/hostil hacia aspectos del ambiente organizativo. Veamos las siguientes voces *in extenso*:

Extracto N. 4.15 Conflicto interno y crisis
[Video grabación, cuarta sesión 10/10/2011]

→46 P20: Yo mi práctica la fui construyendo a lo largo de dar clases, inicié en el colegio Ñ y pese a que es un sistema muy rígido siento que me fue bastante bien, tenía compañeros jóvenes en ese entonces que tenían muchas ganas de hacer muchas cosas, *y a pesar de ser un sistema rígido nos permitían ser*, yo aquí he encontrado mucha incongruencia, mucha injusticia [...] porque cuando yo inicié dando clases aquí que fue hace trece años, yo inicié muy bien porque el director que estaba aquí, una persona muy relajada, tal vez no cumplía con todos los proyectos que demandaba, tal vez no era organizador administrativamente hablando, no era muy esquematizado, *él te permitía ser*, daba libertad, tenía armonía, al menos a mí me daban ganas de hacer cosas, tenía mucha comunicación con los muchachos y demás, los grupos eran pequeños y obviamente conocíamos a todos, esa armonía nos permitía trabajar bien *porque la cabeza armonizaba en cualquier momento*, nos armonizaba a todos y eso era lo que llevaba a uno a innovar en el salón de clases, [...] en lo personal yo me enfrenté a una situación muy peculiar porque era un sistema en donde los chicos no podían faltar, no podían andar fuera, no podían faltar al respeto, había que cumplir con sus tareas, porque si uno los reportaba los arrestaban, si alguien le faltaban al respeto también lo arrestaban, nuestro plan lo pegábamos en la puerta y en la semana pasaba un oficial y veía todo, a veces se metían, supervisaban nuestra clase, veían lo que estábamos haciendo y todo, no nos decían nada se salían hacían su reporte y ya si hacíamos algo indebido o no permitido en la clase nos llamaban y *aun así dentro de ese sistema yo me adapté muy bien*, dilaté ocho años, de ahí me salí y después regrese a dar clases al colegio de bachilleres el sistema ahí era más abierto, *nos daban más libertad ahí el maestro era el dueño de su aula* [...] no había mucha supervisión, no había mucha rigidez, ni tampoco proyectos porque una persona especial se dedicaba hacer todo tipo de proyectos para la escuela [...] uno como maestro nada más a la clase y eso era lo que hace y esa era nuestra función, dar clase, preparar nuestra clase, todo lo que lleva la clase o *sea me sentí libre, me sentí muy bien*, [...] → → → tenemos una historia diferente, una formación diferente y *también tenemos privilegios diferentes porque habemos* [sic] *quienes no somos privilegiados* [...] habemos [sic] unos que estamos picando piedra, en ese picar piedra, o sea sí, uno está interesado por los alumnos pero también está interesado por uno, está interesado económicamente, [...] pero por el lado económico no hay tal correspondencia y bueno ¿qué está pasando?, yo por mi carrera me he esforzado por estar actualizando ¿para qué?, para dar lo mejor de mí a mis alumnos [...] ¿a ver quién sigue?, a la maestra que acaba de venir le dan seis horas más y todo *y a usted no, ¿si me explico?*, eso también causa malestar en la gente porque uno se relaciona y *aunque uno quiera trabajar dentro*, bien, → → → *hay factores externos que se lo impiden ¿sí?*, [...] te estás esforzando constantemente y no ves resultados y créame [llanto] que yo a mis años hago lo mejor por ellos [los alumnos], pero no veo justicia, la justicia aquí está muy difícil y palpable, [...] porque hay muchas personas que vienen de fuera y ya tienen privilegiadamente una cantidad de horas, y habremos quienes tenemos más tiempo y no, y eso causa malestar, *porque hay malestar entre nosotros*, porque no hay esa comunicación entre nosotros, *porque hay esa cierta rivalidad entre nosotros, maestro, eso no es de a gratis, no es de a gratis de que exista la rivalidad, no es de a*

gratis que exista la inconformidad, no es de a gratis que exista la frustración, no, todo tiene una razón de ser, eso es en lo personal mi malestar, a veces ni ganas tengo de ver a la gente, a las autoridades, yo con que esté bien con mis alumnos es más que suficiente, en el aula trato de hacer lo mejor y trato de innovar de diferente manera, trato de innovar y he tratado de hacer cambios en mi aula, [...] la inconformidad surge porque hay diferencias de trato, [...] yo tanto que me he esforzado no me toman en cuenta, ah pues voy hacer las cosas bien, si se trata que me estén fregando y nos pidan dar de más y dar siempre de más y nunca recibimos nada a cambio, una contestación, una palmadita, una palabra de aliento, un reconocimiento, no, lo negativo sí lo ven porque ven una cosa negativa y ya lo hacen grande y vieron algo positivo y jamás, y eso tiene mucho que ver maestro, para que uno pueda trabajar en armonía, que nosotros nos debemos enfocar a nuestro entorno, a nuestra aula, sí, pero no estamos ajenos de lo que pase en el exterior, no veo lo que me interesa, no veo lo que está pasando en mi aula nada más, también lo ajeno, lo externo, nos afecta y nos afecta enormemente para poder dar lo mejor de nosotros y estar en la disposición de acercarnos y tiene mucho que ver porque no podemos evitar el exterior, no lo podemos evitar, incluso para nuestro propio cambio interior [...] uno no puede extraerse de lo que acontece en su entorno, eso no lo concibo, sí está uno inmerso en el entorno y sí influye bastante porque no lo determina, lo que hagan los demás, nos afecta, sí, nos afecta, no nos determina pero si afecta nuestra actividad como docentes//

→47 P3: *//todo lo externo nos afecta, yo estuve diez años para que me sindicalizaran y veo gente que a los tres años ya la sindicalizaron y con un buen de horas, entonces, ¿qué está pasando?, [...] ¿de qué se trata?, ¿por qué unos sí?, ¿por qué el privilegio para unos y para otros no?, [...] ahí está el problema, [...] ¿por qué a unos sí y a otros no?, ese es el malestar.*

Allende el marco de riesgo y deterioro personal producidos por la profesión docente (Albanese, *et al*, 2010) el *focus* de ambas intervenciones es atribuir a factores externos el origen del malestar personal, por lo que se relacionan con la noción común de resistencia. Por ésta se entiende un tipo de discurso centrado en la oposición contra el poder y la autoridad. Aparentemente, la mera resolución de tales factores disminuiría la tensión y aumentaría la agentividad, lo cual no es factible al tratarse de conductas fuera del control de cualquier actor. En este sentido la extensión de cada intervención remarca la expresión de un conflicto interno¹²² relacionado con la retención de la capacidad de acción.

P20 manifiesta un conjunto de malestares y un nivel sobresaliente de agentividad bloqueada. Destaca elementos relacionados con el control, vigilancia y libertad de actuación profesional en su actual contexto. Evidentemente los factores a los que se refiere no remiten a un hecho exclusivo sino a contradicciones históricas del sistema de actividad escuela, experimentados por P20 a nivel de motivación individual.

P20 se opone al argumento agentivo planteado (turno 41) defendiendo la influencia de elementos externos en su comportamiento personal. Desde el punto de vista de la teoría de la actividad confirma un conflicto experimentado individualmente, pero de naturaleza sistémicos. Demuestra la conexión entre resistencia y agentividad, pues la energía y disposición a actuar en términos colectivos pasaría antes por la relaboración creativa y desprendimiento del malestar (Virkkunen, 2007). Paralelamente persiste un concepto de

¹²² De acuerdo con Sannino (2010) es dable explorar la fuente de resistencia a nivel individual. En este caso, el acto de resistencia es una manifestación externa de un conflicto interno del participante que la expresa.

práctica docente centrado en “ser dueño del aula”, considerada ésta última como lugar privado fuera de la observación de autoridades. Interpela por un liderazgo *laissez faire* como plataforma ideal para la motivación, contrapuesto a la creciente gestión de control del modelo educativo vigente. Tal rasgo pertenece al ámbito de la complejización evolutiva del trabajo escolar, paralelo al incremento de la matrícula por grupo, elementos desde los cuales se expresan tensiones históricas. Para la teoría de la actividad (Sannino, 2011) la participación concurre un proceso de “experimentación” desde el cual se enfrentan y elaboran conflictos internos con el objetivo de pasar de la oposición a la libre iniciativa:

Los conflictos son situaciones con las que las personas se enfrentan a dudas internas que los paralizan frente a motivos contradictorios imposibles de resolver individualmente. A través de las tensiones y confrontaciones, el proceso de experimentar abre las posibilidades de los individuos para enfrentar y resolver sus motivos contradictorios junto a otros. Los motivos contradictorios, las crisis personales e interpersonales están fuertemente entrelazadas con contradicciones en las actividades colectivas (Sannino, 2010, p.843)

Es identificable una posición a favor de una educación tradicional/autoritaria (acorde a un sujeto juvenil pasivo y obediente) y el rechazo a la pérdida del control docente frente a los alumnos. Sin embargo, la intervención de P20 cede lugar a un malestar relacionado con la falta de reconocimiento profesional, debilidades en lo administrativo e “injusticia” laboral. Se distingue una resistencia a concebir la propia agentividad: P20 no va más allá de los aspectos coercitivos y acentúa la restricción de su marco de acción profesional. El centro del malestar es no ser reconocida y el predominio de la cultura de privilegios.

De acuerdo a Il’enkov (en Sannino, 2010, p. 844) cuando un hablante focaliza unilateralmente un aspecto externo, como sucede en ambos casos, éste manifiesta la forma externa de una contradicción interna. Las contribuciones de P20 y P3 indican lo externo como dimensión protagónica, umbral alejado de la capacidad de acción personal.

Las resistencias se relacionan con las creencias y narrativas que erosionan la auto valoración de los trabajadores (Sannino, 2010), lo cual destaca la relación entre identidad, conflictos y rupturas en la práctica cotidiana. Por medio de la discusión fueron exteriorizadas tensiones para avanzar en la evolución de un ambiente en el que los participantes se sintieran apoyados en el diálogo (Ajello, 2011). En este sentido las resistencias no fueron evitadas, sino promovidas por su valor productivo dentro de un espacio formativo que

admitió la manifestación de la crisis (indisociable de las contradicciones sistémicas) y la posibilidad de restaurar necesidades individuales internas para construir y traer a la existencia actual nuevos significados.

La externalización de P20 (turno 46) comprende parte del proceso de experimentación (Sannino, 2011) y significa una forma renovada de participación en el contexto (una oportunidad para plantear el malestar). Los extractos dan cuenta del umbral de expresión que un grupo docente ha de atravesar para desplazarse colectivamente. En este sentido, el cambio *de facto* se delimita a la *participación en la resistencia*, que, de acuerdo a Sannino “se orienta a superar la oposición de confrontación, al participar en un esfuerzo colectivo para identificar los fenómenos ocultos que desencadena el acto de resistencia, por lo que participar en la resistencia es participar en un campo de luchas. Es un campo de conflictos y contradicciones en las que habitan personas cada día en su práctica” (2010, p.842-843)

4.3 Confrontación y resistencia al diario docente

Durante la etapa intermedia (sesiones 5-13, tabla, 3.9 y 3.16, capítulo 3) se estimularon la discusión, confrontación y relaboración de conflictos relevantes para los participantes (espejo organizativo). Se realizaron ejercicios de circulación sobre la práctica cotidiana, análisis de videgrabación de clases y reflexión sobre la información obtenida en grupos focales realizados con estudiantes. Se apoyó a los docentes en la expresión de conflictos que caracterizan las relaciones entre motivos y objeto de la actividad escolar (enfrentamiento con las contradicciones sistémicas de la actividad, Sannino, 2010). Por otra parte, los datos a analizar revelan tensiones respecto a la realización del diario docente. Éste fue propuesto como herramienta observacional que contribuiría a delimitar áreas de mejora, desprivatizar y circular ideas. Es notable que, en modo contrario a lo presupuesto por el modelo de investigación-acción, la propuesta del diario fue rechazada por los profesores. Los datos a analizar provienen, específicamente de las sesiones 11, 12 y 13.

4.3.1 Observación del espejo, objeto de la actividad y obstáculos externos: la onceava sesión

Un área vinculada con la calidad de la interacción docente-alumno es la *escucha activa* (Sclavi, 2009) del primero sobre el segundo. Esto señala la dinámica de valoración y reconocimiento de la cultura adulta respecto a la juvenil/estudiantil (Sosa, 2002). Tener en cuenta al alumno significa conocer y ahondar en sus puntos de vista acerca del trabajo docente, en tanto copartícipe del proceso educativo. La confrontación con el punto de vista estudiantil, en nuestro caso, corrobora al laboratorio como experiencia de transición y desplazamiento epistemológico.

En ésta sesión los docentes se enfrentaron por primera ocasión (pues el ejercicio no había tenido lugar en la EPO 79) a un espejo construido con datos provenientes de la transcripción de tres grupos focales realizados con estudiantes¹²³. Tal actividad tuvo como propósito incorporar la percepción estudiantil acerca del proceso de cambio y mejora escolar. Las resistencias por describir han sido expresadas después del desarrollo de 10 sesiones de trabajo, por lo evocan el ritmo del proceso.

La información presentada a los docentes se fundamentó extractos provenientes de los grupos focales, cuya guía de preguntas fue la siguiente: (1) ¿para ustedes que significa ser un alumno de la EPO 79?, (2) ¿cómo es un buen profesor?, (3) ¿qué necesitan que tenga la clase para que no se aburran?, (4) ¿las clases deberían tener tecnología?, ¿el salón debería tener tecnología?, (5) ¿si pudieran cambiar algo a la escuela qué cambiarían?, (6) ¿les gustaría que su familia (sus padres) estuvieran presentes en las clases?, (7) ¿qué le recomendarían a sus profesores?, (8) ¿para ustedes cómo va a ser la EPO 79 dentro de diez años? Específicamente se analizaron las respuestas a las preguntas 6, 5, 7 y 8 (en tal orden)

De acuerdo con Zucchermaglio (2002) se contribuyó a llevar “a la mesa de cambio” datos e información alternativa (p. 132). Su análisis constituye una actividad innovadora que consiente entrever una resistencia a los cambios y observaciones propuestas por los alumnos. Aunque existe un debilitamiento discursivo de algunos aspectos de la información mostrada, la metodología del espejo confrontó elementos que se dan por descontado en la realidad cotidiana: el hecho de tener en cuenta a los alumnos.

¹²³ Realicé tres grupos focales con 18 alumnos de tres grados escolares (9 hombres y 9 mujeres). Preservé el anonimato de los alumnos participantes.

Como he señalado (capítulo 2) un sistema de actividad comprende contradicciones históricas en varios niveles. La relación entre el objeto y el sujeto de la actividad es una de las tensiones dominantes en la profesión docente. Las respuestas de los estudiantes interpelan distintas dimensiones de la interacción docente-alumno. Particularmente, se enfocan en tres niveles: cambios en la estructura escolar, en la clase (vida cotidiana de los estudiantes en la escuela) y respecto al rol del profesor. Respecto al cambio propuesto específicamente a los docentes (pregunta 7) predomina la dimensión afectiva/emocional del trato de éste al estudiante. Las preguntas 5 y 8 se centran en los aspectos físicos de la escuela como inmueble. A la pregunta 6 los estudiantes responden mayoritariamente que la participación de los padres debería ser limitada o que no les gustaría.

El ejercicio contribuye al análisis del objeto del trabajo escolar. Al ser confrontado el sujeto juvenil éste es parcialmente re-valorizado. A partir de la discusión inclusiva de la percepción estudiantil emerge categorización o generalización empírica acerca de los alumnos en tanto objeto del sistema de actividad (Virkkunen, *et al*, 2012). La relación con el objeto de la actividad se vincula con la motivación y la estructuración de habla agentiva (como es descrito en el capítulo 6). Se trata de una actividad en sí misma valiosa, circunscrita a una nueva forma de hacer escuela mediada por la discusión grupal sobre problemáticas estructuradas desde el punto de vista estudiantil. Las resistencias/dificultades han de observarse en los márgenes de tal innovación y en relación a un rasgo esencial del trabajo docente.

Los extractos de la siguiente tabla (y subsiguientes) son presentados a manera de contrapunto con el fin contextualizar las respuestas de los docentes. La información, núcleo de la discusión, fue mostrada de tal modo durante el encuentro. Se trata de información constitutiva del “espejo”, utilizada como material empírico para la discusión¹²⁴.

Tabla 4.3 Extractos grupos focales (a)

Pregunta (Grupo focal)	Datos analizados (respuestas estudiantiles) en el “espejo”
(6)¿Les gustaría que su familia, sus papás, estuvieran presentes en las clases?	-No [...] Porque estuviéramos nerviosos y no trabajaríamos bien aunque digan que con los papás vamos a trabajar mejor pues no es cierto, porque no estás a gusto así al cien por ciento -Pues no porque sentiría como que te vigilan o no te podrías estar llevando con tus amigos o algo así -A mí me gustaría que me apoyen pero no mucho, que vengan a ver de vez en cuando aquí

¹²⁴ La información de la tabla (y subsiguientes) es igual a cómo fue presentada a los docentes durante el encuentro.

	<p>a la escuela para ver cómo voy.</p> <p>-A mí no me gustaría que estuvieran presentes en las clases porque me sentiría nerviosa, me estarían vigilando, tal vez si me equívoco pensarían que siempre me equivoco.</p> <p>-A mí me darían nervios, no sería lo mismo, no tendría las mismas libertades que ahorita tengo a que me estén viendo mis papás.</p> <p>-A mí no me gustaría que estuvieran mis papás porque por ejemplo si nos tocaría examen pues no me pudiera concentrar y no podría trabajar.</p>
--	--

Los siguientes fragmentos concentran la evaluación colectiva sobre un aspecto específico, *supuestamente* demarcado por los estudiantes: incorporar a los padres en las actividades escolares. Los profesores exteriorizan una resistencia de dos sentidos; ponderar el punto de vista estudiantil y el *supuesto* cambio. En suma, los enseñantes muestran una adherencia participativa tradicional, aunque ésta favorece asimismo la evolución de una cultura de discusión alternativa.

El punto crítico es que, si bien los estudiantes no mostraron simpatía respecto a la intervención de los padres en las actividades escolares (como se muestra en la tabla), los docentes centran la discusión en función de tal. Ésta área se “asumió” como propuesta, alejándose de lo dicho por los estudiantes para dar paso a un grado sobresaliente de aprehensión docente. La resistencia recae en la evasión del discurso estudiantil en primer lugar y, en segundo, en el rechazo del cambio explorado:

Extracto N. 4.16 ¿Para qué queremos a los papás aquí?
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

22 P9: Yo creo que habría que deslindar las cuestiones de política educativa *de las verdaderas necesidades de la escuela, ¿para qué queremos a los papás aquí?* [...] yo creo que habría que deslindar las dos cuestiones, *porque también eso nos pone en una situación de examen a nosotros* o sea, viene el papá, y también *nos está examinando a nosotros*, [...] hay gente muy preparada dentro de los papás de los muchachos, pero también hay personas que de verdad, a lo mejor nos van a dar el avión *o nos van a hacer una crítica totalmente fuera de contexto*, también hemos tenido el caso por aquí de papás que quieren apropiarse de todo y venir a decir *¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cuándo lo hacemos?, ¿quién llega?, ¿quién no llega?*, yo creo que habría que delimitar muy bien para qué los queremos aquí.

En lugar de distinguir el contenido de la tabla, P9 defiende al aula como espacio privado y exclusivo de la interacción profesor-alumno, valora un efecto contraproducente; sentirse observado. La confrontación exteriorizar el sentido tradicional del espacio áulico por medio de una desviación de lo dicho por los alumnos para reforzar el control y preservación de poder del maestro en el aula.

Suponiendo que los estudiantes manifestaran simpatía por incluir a los padres en la escuela, los docentes no señalan efectos positivos relacionados al posible hecho. Ante la innovación “explorada” persiste una posición de rechazo y salvaguarda del sentido de la clase tradicional. Se trata de una resistencia a flexibilizar la

concepción de la escuela como espacio social. Al aludir a las “verdaderas necesidades de la escuela” sin precisarlas, se entrevé una posición contraria a movilizar la epistemología dominante del hacer escuela en defensa de las prácticas sedimentadas.

A contrapelo, en el siguiente turno, es visible la aceptación de la resistencia a través de la reflexión y ponderación transitoria de aquello que conllevaría el posible cambio. Demuestra una posición de apertura enclavada en la dinámica de confrontación. Aunque persiste la evasión del discurso estudiantil, la interpretación de P3 es de carácter agentivo, es decir, expresa un habla encaminada a desprenderse del rol tradicional:

Extracto N. 4.17 Habla transitoria
[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

24 P3: Lo primero que hay que hacer es precisamente lo que está diciendo la maestra P9, transformar o cambiar algunos puntos de nuestra práctica, de lo que nosotros realmente tenemos programado o cambiado del semestre o *durante varios años*, ese es el primer punto, *la resistencia realmente a querer cambiar* los puntos que, hace rato platicaba con el maestro P6 que a veces estamos en un punto de confort, donde no me exigen más ni tampoco (.2) *ahí estoy bien y entonces no me exigen un cambio*, ese es el principal punto, *esa es la principal decisión cuando se trata de innovar*, cuando se trata de buscar una nueva estrategia, que es importante incluir al papá, no únicamente decir, tiene que ser planeado, *eso implica transformar de nueva cuenta lo que yo he venido trabajando*, [...] no es de la noche a la mañana, ni tampoco una decisión común, [...] *una innovación serían los papás*, [...] *aquí es donde empieza el trabajo diferente que tengo que hacer* como docente [...] no es simplemente llamar a los papás porque hay que llamarlos, yo creo que van a haber eventos donde tú te das cuenta que la actividad que hiciste no es el resultado apropiado, yo creo que no sería representativo, ni sería adecuado poder llamar a los papás para ese momento, al menos que tu objetivo también sea el reconocimiento de dónde está el punto mal.

Dialógicamente, la resistencia de P9 (extracto 4.16) y el análisis de P3 acerca de las implicaciones de tal cambio, demuestran productividad derivada por la circulación de puntos de vista. En ésta resistencia y agentividad se articulan. El habla de P3 representa una transición favorable al cambio.

De frente a la cuestión analizada resulta que, transformar la clase, girar la propia epistemología y activar capacidades, conlleva mayor esfuerzo. Esto refleja un punto soslayado en los estudios sobre resistencias docentes (Hargreaves, 2003, López & Tinajero, 2009) pues no sería suficiente tener en cuenta el punto de vista docente, sino también incorporar estrategias para apoyar transiciones actitudinales, toda vez que cambiar, en lo general, significa desplegar esfuerzos profesionales que comportan mayor energía al trabajo.

La imbricación entre evasión, evaluación de un posible cambio y agentividad, apunta la complejidad de la confrontación. Dado que se trata de la primera ocasión en que el grupo docente de la EPO 79 explora el punto de vista estudiantil es entendible el desvío discursivo. Esto evoca la inercia cultural del sistema de actividad desde su sentido histórico y, particularmente, el predominio de la cultura adulta sobre la juvenil. Si bien la

naturaleza de la innovación supuesta (incorporar a los padres) es por sí misma problemática, los docentes, en este punto de la discusión, no consideran al alumno en primer plano. Traer el objeto de actividad al centro de la reflexión es una acción progresiva que requiere confrontar creencias sedimentadas. Desmantelar un posicionamiento epistemológico precisa de un proceso sostenido de negociación y reelaboración de significados. No invoca un cambio al que se accede en lo inmediato.

Las siguientes tres tablas sintetizan áreas identificadas por los alumnos en función de tres categorías; cambios en la escuela, en los profesores y a mediano plazo. En la tabla predominan aspectos relacionados con el horario, el uniforme o la infraestructura escolar:

Tabla 4.4 Extractos grupos focales (b)

Pregunta (Grupo focal)	Datos analizados (respuestas estudiantiles) en el “espejo”
(5) Si pudieran cambiar algo a la escuela; ¿qué cambiarían?	<ul style="list-style-type: none"> -El horario -Yo digo entrar a las 8 y salir a las 9 [risa]), o el uniforme que se cambie. -Pues no sé, así como dice mi compañera el uniforme o así más espacio u otro tipo de transporte. -Este que tenga más facilidad la escuela de este bueno que tenga este más este áreas verdes, me gustaría que tuviera más canchas de futbol nada más. -Yo le pondría más instalaciones [...] Como las canchas en buen estado y más edificios que haiga [sic] más o también en la sala de cómputo que haiga [sic] más computadoras, ponerle barda. -Pues yo diría que el horario, porque en tiempo de frio como es temprano hace mucho frio y a veces amanece helando. -Ampliaría todo, porque todo está muy chiquito en las canchas haría otra cancha para una de mujeres y hombres y una de básquet.

El orden de las respuestas fue expuesto de la misma manera en que aquí se presentan. Se ubicó a la mitad de la presentación aquellas relacionadas con cambios dirigidos a los profesores. Se eligieron extractos enlazados con zonas actitudinales críticas, como la coherencia profesional o las actitudes negativas del trato al alumno:

Tabla 4.5 Extractos grupos focales (c)

Pregunta (Grupo focal)	Datos analizados (respuestas estudiantiles) en el “espejo”
(7) Si tuvieran que recomendar algo a sus profesores; ¿qué les recomendarían?	<ul style="list-style-type: none"> -Bueno pues como para mí sería el profesor T porque le recomendaría que llegara más temprano, que califique bien y que nos ponga más atención, sería todo. -Pues para mi seria la maestra Q pues cuando se enoja empieza a decir cosas y luego hasta se sale del salón y sería que se calmara un poco, la recomendación es que se calmara un poco que no nos tratara así, luego llega la orientadora o la directora y ya no hace nada pero cuando se va empieza a gritar. -Yo le diría a la directora que ponga más actividades en la escuela, por ejemplo que haya concursos de futbol, de básquetbol de mujeres y que haya kermes o así y el dinero que se junte, por ejemplo, se junte mucho o poco, se compre una computadora no se algo útil para

	la escuela. -Me gustaría nada más decir a la maestra W que ponga más disciplina en el salón porque unos juegan y otros nada más están trabajando
--	---

Las respuestas incorporaron a la confrontación actitudes autoritarias relacionadas con la rigidez de rol docente tradicional. Comprenden la contraparte del sistema de actividad; contradicciones entre el objeto (el punto de vista estudiantil) y el sujeto (los docentes). Las valoraciones estudiantiles funcionaron como recurso para el espejo y equilibraron el espacio discursivo. Las voces de los alumnos, al ser consideradas, estimularon la emergencia de conflictos inherentes al rol docente.

El tercer eje explorado es el concerniente a los cambios que los alumnos visualizan en perspectiva futura. En éstos predomina una visión de cambios externos centrados en aspectos materiales.

Tabla 4.6 Extractos grupos focales (d)

Pregunta (Grupo focal)	Datos analizados (respuestas estudiantiles) en el “espejo”
(8) ¿Para ustedes cómo va a ser la EPO 79 dentro de diez años?	-Más modernista, con más, bueno, yo creo que van a poner en la escuela más edificios, más computadoras pues no sé los salones más grandes, las butacas más bonitas -Yo creo que tendrán mucha tecnología ahora en lugar de escribir en libretas traerían su computadora, su laptop y los maestros a lo mejor ya no vinieran, se les pondrían videos para que escribieran y así -Para mí tendría más cosas, más instalaciones, mejores maestros, ya más preparados bueno todo sería mejor, las instalaciones serían mejores, ya habría barda o qué se yo, mejores computadoras, los salones mejores y más amplios -Todo sería más nuevo, más tecnología y pues no sé nada más -Bueno sería más grande la escuela, con mejores edificios, en los salones habría conexiones de internet para cada alumno, los alumnos harían sus trabajos a computadora en el salón y se le enviarían por mensaje al maestro.

Una vez presentada la segunda parte del conjunto de datos se expresó el núcleo de la discusión. La siguiente contribución (*in extenso*) es una respuesta posterior a la lectura conjunta de las tablas. P11 manifiesta una resistencia singular respecto al objeto del trabajo docente, central para caracterizar la categorización empírica del objeto de la actividad (Virkkunen, *et al*, 2012):

Extracto N. 4.18 ¿A qué me estoy enfrentando?
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

40 P11: Pero ¿sabes maestro? [refiriéndose al interventor] *no hay nada reflejado en el reconocimiento*, o sea porque ahorita la maestra P5 decía ¿te das cuenta de las actividades que proponen [los estudiantes]?, *son actividades externas, actividades que no los comprometen*, la maestra decía ¿por qué no proponen por ejemplo *un taller de ortografía?*, o sea de ellos no van a salir esas cuestiones, entonces si tú te das cuenta, bueno yo *lo que aprecio es que es todo lo externo*, la computadora, sí, la vas a querer ¿pero para qué la vas a querer?, ¿cómo la vas a usar? [...] entonces la maestra decía talleres de ortografía, *ellos* no lo ven como una necesidad, yo creo que las necesidades que ellos están viendo, ellos piden edificios, más aulas, butacas, fútbol, pero también si te das cuenta ellos tampoco hacen mención de que todo ese mobiliario también ellos son causantes de lo que ellos dicen que su escuela de objetos carece, [...] a mí lo que sí me llama la atención es de que *ellos* no tienen, o sea *ellos* no reflejan nada en ese sentido, si quieres más instalaciones ¿para qué las quieres?, [...] *ellos dicen* que no haya dictado, *ellos*

dicen que no haya libretas, [...] yo siento que aquí también tendríamos que trabajar, para delimitar su línea de acción de los muchachos, que tengan bien preciso es eso, crear un espacio, un ambiente, pero los ambientes también se crean, yo así lo entiendo, cuando todos estamos bien posicionados, *pero a lo mejor me voy hacia otra, en otra disciplina en este momento porque estamos tocando lo de los cambios de familia, yo te digo, o sea yo me pregunto ¿yo voy a arriesgarme a que los padres puedan estar aquí o ponerlos inmersos en actividades?*, cuando, por ejemplo, los profesores no estamos bien posicionados como el eje directivo tampoco lo está, ¿cómo para qué? entonces digo yo, digo ¿cómo para qué voy a hacer evidente todo lo que uno no ha logrado maestro?, hay que encausarlo, entonces yo siento aquí que por ejemplo dice ¿ellos cómo ven?, [...] el chavo siente que el hoy por hoy es más cómodo, es más confort, es más relax [...] los maestros ahora pues no revisan, ahora las cosas están más relajadas, *antes las sanciones sí se aplicaban*, ahora han permitido y a lo mejor si te sorprendes porque dices ¿cómo es posible que eso les llegue a los muchachos de todo lo que vives aquí?, piensas que aquí estás aislado pero no es cierto, porque todos estamos siendo vistos, entonces como sociedad conocen qué pasa en la escuela, quiénes somos, pero entonces yo diría, bueno, *si los muchachos dicen que quieren ser modernistas y quieren más instalaciones, ya no escribir en las libretas, cuando tú se los propones son reacios para ese cambio* [...] yo siento que lo que tú [refiriéndose al investigador] *nos estás ofreciendo ahorita [los datos de los grupos focales], a mí en lo personal sí me sirve o me está dejando la pauta de que digo ¿qué es lo que tenemos realmente en el salón?*, o sea porque a lo mejor tú como maestro crees y piensas que los conoces, pero sí te das cuenta, realmente ni en eso estamos bien posicionados, ¿por qué?, porque no ha habido esa oportunidad de, como maestros, acercarnos más a fondo al concepto de los muchachos, la maestra P8 viene insistiéndonos desde la jornada de actualización, motivación maestros, motivación, *los muchachos necesitan que les inyectemos esa motivación*, pero a lo mejor aquí yo también he venido preguntando ¿y cómo?, ¿cómo hacerle?, desde todas las partes, no solamente que porque soy de aula, no sólo es el profesor de aula, no sólo es orientación, *es todo un sistema como tú nos lo has venido insistiendo y que ellos reconozcan lo que somos*, porque ni ellos mismos pueden describir o darte a saber quién eres, ¿por dónde andas por la vida?, ¿qué es lo que quisieras que dé?, yo no soy experta, [...] *y ésta es la gente con la que yo trabajo y realmente pues no tenemos ese conocimiento*, entonces aquí por ejemplo esta pregunta donde nos está diciendo salones y todo eso, edificios, ¿cómo para qué quieren los mejores edificios?, ¿para romperlos maestro?, ¿qué los hagan de lado?, los destrozan, pero yo te preguntaría ¿por qué lo hacen?, ¿para qué lo hacen?, decía una persona que vino aquí a compartirnos una conferencia ¿sabes por qué seguirá y seguirá siendo?, *porque no han visto ellos una consecuencia, ellos no han visto consecuencias*, entonces mientras en una institución no haya consecuencias tú podrás decir haces y deshaces, entonces yo siento que esa parte es muy valiosa, *en verdad créeme que la información que nos estás dando es muy valiosa para mí en lo personal*, [...] ¿cómo hacerle para crearles estos espacios y ofrecerles algo diferente a los muchachos?, que no nada más era escuela como lo que hemos venido diciendo, espacios donde yo puedo hacer lo que no puedo hacer en casa ¿no?

41 Investigador: Si

42 P11: Y dices ¿entonces a qué me estoy enfrentando?

Antes de analizar los argumentos planteados por los estudiantes, P11 manifiesta una resistencia a enfrentar y explorar el punto de vista estudiantil acerca sus cambios propuestos. La primera parte de la respuesta contiene una contraposición de argumentos: *no hay nada reflejado en el reconocimiento [...] ¿por qué no proponen por ejemplo un taller de ortografía?* Si bien el sentido de la confrontación es impulsar el cambio actitudinal docente, no obstante, P11 plantea que es el alumno es quien debería cambiar. Al distinguir que los alumnos proponen cambios externos, desplaza la auto reflexión profesional hacia el señalamiento de las debilidades estudiantiles: *son actividades externas, actividades que no los comprometen*. El desplazamiento connota la responsabilidad estudiantil al atribuir carga negativa al objeto de la actividad: *ellos son causantes de lo que ellos dicen que su escuela de objetos carece...*

P11 extiende la evasión de lo planteado por los alumnos inicialmente (considerar a los padres, tabla 4.3) para exteriorizar dudas y cuestionamientos: *¿yo voy a arriesgarme a que los padres puedan estar aquí [...]*

¿cómo para qué voy a hacer evidente todo lo que uno no he logrado maestro? Tal extracto reporta una doble resistencia pues; a) los estudiantes no manifestaron anuencia por la presencia de los padres en la escuela, y; b) P11 expresa, en concordancia con el sentido privado de la práctica en el aula, renuencia a ser observada por un actor cuya presencia no es dominante en escuela. Asimismo reafirma la voz autoritaria docente, preponderando el ejercicio de poder del adulto sobre el sujeto juvenil por medio de la reivindicación de aspectos punitivos: *antes las sanciones sí se aplicaban, ahora han permitido y a lo mejor si te sorprendes porque dices ¿cómo es posible que eso les llegue a los muchachos de todo lo que vives aquí?*

Destaca que tanto estudiantes como profesores señalan “al otro” como responsable del cambio actitudinal, es decir, los estudiantes indican que los profesores han de desprenderse de actitudes negativas y los docentes distinguen que los alumnos son quienes deben movilizar actitudes “reacias” al cambio. Considerando que en la interacción docente-alumno tiene mayor peso, históricamente, la voz adulta, la paradoja remite a un señalamiento desproporcionado, pues los cambios docentes dependen del estudiantil: *si los muchachos dicen que quieren ser modernistas y quieren más instalaciones, ya no escribir en las libretas, cuando tú se los propones son reacios para ese cambio.*

El ejercicio demuestra la inmersión de P11 en la reflexión sobre el objeto de la actividad. P11 también expresa un habla relacionada con el incremento de conocimiento del alumno. Ésta es de sentido mayormente negativo, empero, hacia el final del turno, hay evidencia del deseo por ahondar en el conocimiento del sujeto juvenil (Sosa, 2002): *yo siento que lo que tú nos estás ofreciendo ahorita a mí en lo personal sí me sirve o me está dejando la pauta de que digo ¿qué es lo que tenemos realmente en el salón?*

Al tratarse de una actividad de confrontación, P11 manifiesta su utilidad en la regeneración positiva de la relación entre docente y alumnos. Ésta es expresada por medio de un habla agentiva: *los muchachos necesitan que les inyectemos esa motivación, pero a lo mejor aquí yo también he venido preguntando ¿y cómo?, ¿cómo hacerle?* Tal cuestionamiento refleja la conexión entre resistencia y agentividad. P11 comienza el turno exteriorizando una evasión y cierra aludiendo al reconocimiento recíproco, el cual es parte del proceso

de reorientación del objeto de la actividad escolar: *esta es con la gente que yo trabajo y que realmente pues no tenemos ese conocimiento.*

Como he señalado (capítulo 2) una transformación cualitativa del trabajo acontece cuando el objeto es revalorado para expandir el horizonte de observación desde el que asimismo se reafirma la capacidad de actuar. En el caso escolar, tal movimiento se ciñe estrictamente a la reflexión sobre el alumno, quien expresa el sentido y motivo más significativo de la actividad escolar (Ajello, 2010). En este sentido la confrontación aporta a la retroalimentación, re categorización y posibilidad de movilizar la forma en que los docentes construyen a los estudiantes como objeto de su trabajo (Virkkunen, *et al*, 2012). Empero, tal desplazamiento no se encuentra exenta de imbricaciones entre categorización negativa (*¿cómo para qué quieren los mejores edificios?, ¿para romperlos maestro?, ¿qué los hagan de lado?, los destrozan, pero yo te preguntaría ¿por qué lo hacen?, ¿para qué lo hacen?*), reafirmación de la voz autoritaria dominante (*ellos no han visto consecuencias, entonces mientras en una institución no haya consecuencias tú podrás decir haces y deshaces*) y relaboración de conflictos internos. Esta admite iniciativa de cambio, yendo más allá de la resistencia al hacer emerger conexión con la capacidad de acción, como es planteado al final de la intervención: *la información que nos estás dando es muy valiosa para mí en lo personal, [...] ¿cómo hacerle para crearles estos espacios y ofrecerles algo diferente a los muchachos?*

En síntesis, P11 expresa un conflicto respecto al objeto del trabajo escolar (turno 42: *Y dices ¿entonces a qué me estoy enfrentando?*). De acuerdo a Sannino (2010) éste representa el punto de partida para resolver positivamente la tensión y acelerar la propia actuación. P11 circula y replantea parcialmente el significado del objeto-estudiante *por medio de la resistencia*, entendida como vehículo de la participación durante la discusión. La participación *en* la resistencia es un punto de descubrimiento desde el cual se expresa interés auténtico para apoyar a los estudiantes. Así, la resistencia es un puente reflexivo hacia la posibilidad de actuar fuera de los márgenes de la práctica establecida.

Para finalizar se enfatizan fragmentos que dan cuenta de mi punto de vista como parte de la confrontación. El objetivo es subrayar el rol del interventor-investigador como herramienta de apoyo paralelo a

la rigidez y persistencia de esquemas de evasión relacionados con el objeto de la actividad. Exponer tales datos corresponde la pertinencia por representar tensiones intersubjetivas en un contexto de participación conjunta (Wells & Mejía Arauz, 2005). He seleccionado tres turnos que remiten al reforzar el compromiso con el alumno y fortalecer la agentividad profesional:

Extracto N. 4.19 Reforzamiento A
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

45 Investigador: [...] *los estudiantes ven lo externo*, edificios, tecnología y demás, permítanme decirles, respecto a los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios que ustedes han contestado, pasa lo mismo, *en eso jóvenes y adultos se asemejan, el cambio está en lo externo, no en lo que cada quien puede hacer.*

Extracto N. 4.20 Reforzamiento B
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

57 Investigador: [...] *lo que yo quería y fue posible hasta nuestra décima sesión*, fue ir generando un espacio donde pudiéramos decirles, compartirles y reflejar que la resistencia al cambio no es una cuestión administrativa de acuerdo a sus propios datos, *con quien se debe reafirmar la identidad profesional es con los alumnos* [...] *la idea es romper temores o resistencias con los alumnos* para experimentar y animarme a hacer cosas diferentes con ellos [...] las próximas cuatro sesiones, vamos a experimentar en sus clases [...] para eso hay que generar un instrumento, *llegó el momento de que ese instrumento sea claro y contundente* [...] llegó el momento de introducir algo nuevo al salón, pero debe ser concreto.

Extracto N. 4.21 Reforzamiento C
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

63 Investigador: [...] vamos a crear un artefacto, un instrumento que permita disminuir y resolver parcialmente tensiones, implica que *el plan de mejora*¹²⁵ que ustedes hicieron puede volverse a rediseñar, ahora sí necesitamos ver cosas concretas, [...] *los autores y los dueños de sus clases son ustedes, sí lo pueden hacer, ¿me expliqué?*

64: [Los participantes asienten]

65 Investigador: *¿Quién quiere compartírnos algo que ya haya hecho?*

En el primero se señala la preponderancia de lo externo como factor de cambio por medio de las similitudes entre alumnos y docentes. En el segundo se interpela a la reafirmación de la identidad profesional con el alumno. El propósito de tales aportaciones es afrontar resistencias centradas en áreas de rechazo típicas, como enfocar aspectos estructurales o administrativos que obstaculizan el cambio. En el tercero se insta a la resolución de tensiones, creación de artefactos y fortalecimiento de la autorialidad/capacidad de acción. No ha sido éste el primer o único llamado a concretar zonas de mejora. Durante las tres fases se promovieron ejercicios (esquema de triángulos del sistema de actividad, plan de mejora, cuestionarios, etc.) se hizo un llamado sostenido a identificar áreas de cambio a nivel clase y organizativo.

¹²⁵ Se propuso elaborar un plan de mejora para identificar de áreas de desarrollo e implementar cambios. El plan contuvo numerosas áreas “en blanco” e intentos nimios de focalización.

A *posteriori* emerge una resistencia centrada, precisamente en la defensa de un elemento externo: el tiempo. Al releer el extracto parece que la sesión no produjo en P3 ninguna movilización epistemológica a partir de los reforzamientos señalados:

Extracto N. 4.22 El tiempo
[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

66 P3: Profe [refiriéndose al interventor], ahí donde comentaba usted precisamente aplicar nuevas estrategias, *en ocasiones el tiempo para nosotros es muy importante*, entonces yo estaba viendo precisamente que se pueden aplicar esas estrategias, incluso decían los alumnos hay que cambiar nuestro sistema de enseñanza, *sí lo podemos hacer, incluso lo podemos realizar llevándolos a situaciones concretas, a problemas reales, pero ¿qué pasa con el tiempo?, el tiempo es lo que nos limita, ¿por qué?, ejemplo a lo mejor yo tengo experiencia en cuanto a economía, quiero llevar a mis alumnos a problemas reales, okey, quiero llevarlos a lo que es la bolsa de valores, quiero que ellos vean los instrumentos que se utilizan y cómo es el mercado de dinero, para ello pues necesito tiempo, necesito la aprobación de la dirección, necesito aprobación, una serie de procesos administrativos que tengo que realizar, y bueno eso me detiene, me detiene precisamente ¿por qué?, porque tengo que programar de una manera muy específica para que mis alumnos me puedan entender*, si los quiero llevar a ver cómo es una empresa, *también factor tiempo*, entonces *yo estoy limitado precisamente para que mis alumnos me entiendan en los problemas reales* en que los quiero involucrar, *entonces para mí eso sí sería un problema que es el tiempo*, si yo me los llevo y van a ver precisamente toda esa situación me los voy a llevar todo un día, no nada más es una hora o dos horas, porque eso no me va a dar tiempo para mi clase, entonces para mí eso sería innovar, establecer nuevas estrategias, *pero el factor tiempo es lo que no me lo permite*.

He enfatizado (en negritas) las partes del fragmento que, desde mi perspectiva, categorizan la aportación de P3 como una resistencia. P3 evade mi posicionamiento (turnos 45, 57 y 63), particularmente en lo que atañe a la autorialidad, y expone una dependencia resistiva a factores externos como obstáculos para la acción y para la posibilidad de conducir la práctica en modo divergente. El núcleo de la resistencia estriba en que, siendo la onceava sesión, existe un grado prominente de subterfugio en la re categorización del objeto de la actividad y se elude un rol profesional activo en detrimento de una comunidad profesional comprometida a explorar y reorientar enfoques para trabajar de manera renovada *con* los estudiantes.

4.3.2 La introducción de un instrumento reflexivo: el diario docente

4.3.2.1 Negociación inicial: la doceava sesión

¿Cómo comienza y se desarrolla una historia profesional de participación en un contexto escolar alejado de ello? ¿Cómo introducir instrumentos observacionales a favor de la implicación docente? La investigación participativa presupone introducir artefactos observacionales como estímulos del proceso de interiorización y exteriorización. Para ello se propuso llevar a cabo un diario docente a fin de que las narraciones vertidas en éste contribuyeran a delimitar dificultades cotidianas. Con lo cual los participantes asumirían un rol como profesores

indagadores (Wells, 1999/2001). A partir de la sesión 12 se promovió observar, reflexionar y escribir sobre la práctica cotidiana relacionando al diario con el concepto de calidad educativa (Candela, 1999). A través de esto se puso a prueba la capacidad de auto observación y el concepto de docente-investigador ampliamente difundido en el modelo de investigación acción (MacKernan, 2001)

Participar en la realización de un diario va más allá de la simple aceptación inicial¹²⁶. Presupone un proceso de negociación y apropiación de la herramienta. Éste factor suele darse por descontado en la literatura sobre investigación-acción (*cf.* Reason & Bradbury, 2001b). Requiere que los actores reconozcan el sentido y pertinencia del instrumento a utilizar como detonante de la observación.

El diario asistiría la definición de problemas comunes en base de la examinación de la propia actividad. Habría coadyuvado a delimitar problemáticas y fortalecer el proceso de desprivatización, puesto que, de acuerdo con Rossi (2011), “el diario permite observar el recorrido de la investigación y volverse sensible y permeable a lo que sucede en clase” (p. 223). La observación a través del diario se relaciona con compartir el patrimonio de prácticas y circular reflexiones del propio trabajo.

Al proponer el diario de campo se introdujo un artefacto participativo para impulsar un cambio en la práctica cotidiana y poner en acto un recurso metodológico constructor de problemas comunes “desde abajo”. Permitiría extender, con la información obtenida, el material empírico por ser utilizado en las sesiones. De acuerdo con Rossi (2011) “entrar a la escuela” para realizar investigación participativa involucra llegar a compartir la metodología y los objetivos, delimitando conjuntamente aquello que los docentes identifican como situaciones significativas A través de ello “se activa una práctica que transforma otras prácticas” (p. 219). La utilidad del diario radica en que éste significa:

[...] tomar tiempo para trabajar en la exploración y definición del problema que será objeto de investigación, permite no solamente entender mejor sobre cuáles variables se quiere actuar, sino también identificar situaciones específicas y dimensiones ‘mejorables’. Es decir, situar el problema en una o más dimensiones sobre las cuales se pueda intervenir construyendo alternativas que resulten satisfactorias (Rossi, 2011, p. 220-221).

¹²⁶ Por medio de la *Carta de compromiso de participación y consentimiento informado de uso de datos* (anexo 4, documento 4.3) los docentes aceptaron participar en la producción de documentos, desarrollo de métodos cualitativos y etnográficos, reflexión, análisis colectivo y experimentación de formas renovadas de contribución al contexto escolar (como fue la propuesta de utilizar triángulo del sistema de actividad para desprivatizar la clase, figura 2.2)

Sin embargo, la introducción del diario representa un área de debilidad puesto que no fue implementada por los profesores. Se trata de una resistencia que se mantuvo hasta la última sesión. El rechazo al diario puede comprenderse en función a un contexto y cultura escolar con baja inclusión en proyectos participativos de ésta índole. Llevarlo a cabo habría materializado la actuación y realización de un *cambio concreto* contrapuesto a las formas tradicionales del hacer escuela. Habría conformado una buena práctica y forma de experimentación poco común en la EPO 79. La resistencia se representa a través de la evasión a utilizarlo al tiempo en que las áreas de mejora continuaron abstractas.

Los siguientes fragmentos han de concebirse como una respuesta colectiva de frente a tal propuesta. Se trata del momento introductorio de un artefacto observacional: la resistencia se expresaría en forma extendida posteriormente (como se verá más adelante). Tal situación subraya que no todas las comunidades escolares llegan a implicarse en aquello que la tradición de investigación-acción promueve. Las respuestas reflejan una resistencia colectiva a modificar la propia práctica y la dinámica producida cuando se incorpora un elemento a un sistema de actividad con una cultura participativa en ciernes:

Extracto N. 4.23 Negociación A
[Videgrabación, doceava sesión 01/03/2012]

110 P11: ¿El diario va a ser por clase o por materia?

111 Investigador: Por clase sería más interesante maestra, porque//

112 P11: //porque yo tengo a la semana en primero una, dos, tres, cuatro sesiones ¿debo de hacer una por cada una?

113 Investigador: Podría ser una por día incluyendo todas las actividades [...] el ejercicio es describir, es un ejercicio introspectivo [...] quedan seis sesiones más y ocupamos cerca de once sesiones para llegar al punto *de hacer algo diferente*, entonces de aquí a junio *vamos a implementarlo*, ustedes podrían decir ¿por qué nos tardamos tanto? *porque hubiera sido muy ingenuo pedirlo en las primeras dos sesiones, primero hay que hablar, hay que convencerse*, [...] entonces *el punto ahora es hacerlo*, seguramente va a ser una experiencia útil, ¿dudas?

114 P4: *Yo si tengo muchas, es que la verdad siento, yo si siento que ahorita nos estas bombardeando mucho* [refiriéndose al investigador] o sea bombardeando en el sentido de que me estas pidiendo, pidiendo, pidiendo y entonces yo si pediría a lo mejor un poquito, en el sentido que primero a mí de forma personal me aclares ¿es de mi práctica docente?

115 Investigador: De su práctica docente.

116 P4: Es que entonces ahí ya no.

La conversación representa un ángulo crítico de una negociación en la que actores escolares e interventor pactan una tarea que apuntalaría el proceso participativo (Zucchermaglio, 2002, p. 135). Adelantándome a la exposición del rechazo sostenido (pues se mantuvo hasta la última sesión) el extracto representa el inicio de una resistencia en tres niveles: al interventor, a la metodología participativa y al

instrumento propuesto. En términos generales trasmina la participación en un modelo de colaboración divergente y reporta debilidad en la indagación de prácticas cotidianas.

Concurre una tensión subjetiva entre mi percepción de la utilidad del diario (turno 113) y la de los participantes, en este caso P4. Aunque, desde mi perspectiva, me empeñé en propulsar la libre iniciativa y promover una acción reflexiva concreta a corto plazo, P4 rechaza el diario con un argumento relacionado con la sobrecarga de trabajo. La propuesta es equiparada con actividades dominantes en la EPO 79 (por ejemplo reunir “evidencias” de lo hecho en clase, elaborar informes, etc.) y es relacionada con la opresión laboral. Tal reacción dista del panorama armónico y sin conflictos presupuesto por el modelo de investigación-acción. La resistencia tiene conexión con el proceso de desprivatización de la clase (turno 114, *¿es de mi práctica docente?*) y la posibilidad de colaborar compartiendo públicamente las acciones realizadas.

En la negociación se aprecia una tensión amplia, opuesta a involucrar a la comunidad escolar y a aceptar la innovación. Es evidente un reconocimiento débil (o nulo) de su utilidad:

Extracto N. 4.24 Negociación B
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

117 Investigador: Si mire, recapitulo, les voy a pasar una hoja y ustedes van a explicar de manera general cómo es su clase [el investigador muestra la hoja], van a explicar las innovaciones, cambios, mejoras de aquí al veinte de marzo, para observar esos cambios, estoy proponiendo una guía de observación.

118 P4: Si.

119 Investigador: Tantas clases como días, *entonces el veinte de marzo sacará su hoja y nos leerá cómo lo fue viendo y nos diga cómo lo fue percibiendo.*

120 P4: Ahí es donde me confundiste, porque *si me estás diciendo que es de mi práctica docente*, entonces lo dice P12 si el lunes por ejemplo solo toca una asignatura pues obviamente es de un día y es una asignatura, pero en casos, como por ejemplo, a veces yo atiendo cuatro asignaturas, es ahí donde siento la situación, donde digo de cuatro asignaturas//

121 Investigador: *//pero no se preocupe maestra, tranquila, porque la idea es la de un diario ameno, agradable*, relate el día, relate las cuatro sesiones, relate la generalidad, pero relate, cuéntelo, téngalo en la mente, si usted quiere hacer uno por cada una de las clases pues haga uno por cada clase, si le conviene, si es su estilo y no le quita tiempo.

122 P4: Ah entonces, así, es que *me* estás hablando de diferentes asignaturas//

123: [Murmillos]

124 Investigador: No, no si eso va a convertirla en una especie de vigilante escolar, no se trata de eso//

125 P22. *//entonces podría ser de dos opciones a lo que entendí puede ser uno, si son varias materias puede ser una hoja por un día, narrando o describiendo en general las dos o tres materias que se den, o en su defecto si a mí me acomoda más puedo hacer una, un ejemplo, si yo llevo antropología son cinco horas a la semana, hacer una por cada una, escoger mi materia, antropología, y de esa hago mi diario.*

La negociación puede ser esquematizada de acuerdo a los siguientes rubros:

- Posicionamiento personal (interventor, turno 117): uso inicial de la forma imperativa (*van a explicar...*) que refleja inseguridad en base a la resistencia percibida. La propuesta es elaborada de forma explícita y directa, proyectada a corto plazo. Tal emplazamiento (coyuntural para la acción) es la base de la resistencia (*el veinte de marzo sacará su hoja y nos leerá...*)

- Incertidumbre en la socialización y ponderación del instrumento (P4, turno 120): planteamiento alrededor de cómo realizar el diario (por asignatura, día, etc.).
- Confrontación de frente a la resistencia percibida (investigador, turno 121): focalización en aspectos positivos de la operativización del diario.
- Desplazamiento de la aceptación (P4, turno 122).
- Contraposición del interventor (turno 124): postura a favor de desprenderse de la carga negativa atribuida al diario (*no si eso va a convertirla en una especie de vigilante escolar...*)
- Aceptación parcial (P22, turno 125): punto de avance para desentrañar cómo realizar el diario pero alejamiento del reconocimiento de su sentido positivo. Hacer el diario se asemeja, de acuerdo con P22, al cumplimiento de una orden o instrucción institucional y no con participar en un ejercicio auto observacional.

La negociación refleja un estado de tensión y debilidad en la coordinación comunicativa entre interventor y docentes. Afecta la construcción del sentido positivo de la herramienta (base para la apropiación). Se trata de un aspecto crítico respecto a incorporar una actividad no canónica, evaluada con precaución y distancia.

La siguiente parte denota dificultades para construir, aceptar y realizar el diario. Involucra una ruptura en la motivación para iniciar un cambio concreto que habría significado una actuación divergente en la cotidianidad escolar:

Extracto N. 4.25 Negociación C
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

126 Investigador: Exactamente [...] *la idea de esta experiencia no ha sido la de dejarles trabajo por dejarles trabajo, [...], he sugerido que llevaran el diario en sus propias libretas, que empezaran a pensarlo, empezaran a hacerlo [...]* mi clase hoy es de este modo, *yo quiero mejorar en este sentido, pero antes de que alguien venga a decirnos cómo hacemos las cosas los primeros que deben evaluarlo, narrárselo son ustedes a ustedes mismos, [...]* el primero que debe evaluar y auto reflexionar sobre su propio trabajo es el profesor, porque la clase cotidiana es lo más importante de todo, no un día de examen, si no lo que uno hace todos los días, [...] en ver la alegría, las ganas del querer narrarse a ustedes mismas, a ustedes mismos, y luego compartirlo en nuestro patrimonio de competencias grupal, ahora, *como toda nuestra experiencia es voluntaria, es una cuestión autónoma, pertenece a su propia competencia, su propio compromiso, su propia ideología, sus propias ganas de hacerlo*, el siguiente paso es que aquí vamos a reconocer la importancia que esto tiene y *darles a ustedes la palabra, [...]* por eso ya he puesto como objetivo de nuestra propia experiencia dejar de hablar para darles la palabra a ustedes, porque ustedes son la parte más importante de la escuela ¿dudas?, ¿me expliqué apropiadamente?

127 P4: *Y en cada sesión ¿el diario va ser revisado y va ser compartido?*

128 Investigador: Efectivamente, de aquí hasta de junio que es nuestra última sesión [...] me gustaría que cada quien vaya a su clase a observarse con ánimo, con gusto, con pasión por su propia clase, *sintiéndose el principal protagonista de su clase, observarse y compartirlo [...]* como *ustedes pueden ver hemos ido yendo de los más abstracto y ahora estamos yendo a la parte más concreta [...]* la invitación y la idea es que sigan *sintiendo que esto es voluntario, autónomo, pertenece a ustedes y volver a decir que ustedes son la parte más importante, más valiosa de la escuela [...]* *recuerden lo que hemos escuchado de los alumnos los grupos focales, los alumnos están contentos, muy a gusto de estar en la EPO 79 a pesar de lo que uno*

pensaba, reconocen como muy buenos a sus profesores y ven en ellos mucha importancia [...] eso vimos la *sesión* anterior ¿dudas?, ¿comentarios?, ¿por qué están tan serios? (.5)

129: [Risas]

130 Investigador: ¿Serías?

131 P18: ¿Al aplicar ese formato *tenemos* que poner los cuatro puntos?

132 Investigador: Tener, tener, nada en la vida profesor, nada, como usted *quiera*, *esta es una propuesta de observación* para dar un marco y que no nos perdamos [...] y si usted *quiere* hablar de otra cosa, o eliminar algo, lo que usted *quiera*, cambie lo que quiera al formato, *haga un nuevo formato o no siga un formato si no es su estilo*.

133 P18: Gracias.

134 Investigador: Pero no es una obligación ni un formato más para la papelería escolar.

Construir “desde abajo” la actividad propuesta refuerza factores positivos, motivacionales y agentivos respecto al sentido de la herramienta (investigador, turno 126). La tensión señala que no es suficiente con la directriz de un investigador que propone qué debe hacerse, aunque éste destaque, como fue el caso, las virtudes del instrumento observacional. Desde este ángulo, la resistencia grupal es equidistante a los esfuerzos motivacionales: realizar un diario va más allá de la simple aceptación. Para los actores supone intensificar tareas, sumando una actividad extra a la rutina profesional. De allí mi reivindicación de la participación voluntaria como respuesta a un ambiente de oposición. Desde esta perspectiva se trató de “convencer” al grupo desde la premisa de dar la palabra a los actores y reconocer la valía de la narración cotidiana.

Empero, sobresale un tono precautorio (P4, turno 127: *Y en cada sesión ¿el diario va ser revisado y va ser compartido?*) contrapuesto a mi atribución personal de “observarse con ánimo”. No es compartido el esfuerzo por delimitar problemas comunes (zonas de mejora) y activar autorialidad. Al proponer un formato (*ficha de observación*) para realizar el diario y acentuar una coyuntura de cambio concreto, entendida como el momento propicio para superar lo abstracto y concretar, el grupo opta por evadir y alargar (como será descrito en los siguiente parágrafos) la posible implementación. En términos generales las acciones de convencimiento efectuadas por mi parte no fueron aceptadas.

En cambio, es observable un grado sobresaliente de incertidumbre y zozobra representado por mi interpelación (*¿por qué están tan serios?*) y una significativa pausa de silencio (final del turno 128) seguida de risa grupal (turno 129). Así, se vincula un sentido de obligatoriedad al diario y se predomina la cultura participativa sedimentada, difícil de contrarrestar.

El final de la conversación refleja la oposición entre la apreciación generalizada de valencia impositiva (P18, turno 131: *¿Al aplicar ese formato tenemos que poner los cuatro puntos?*) y mi esfuerzo (turno 132 y 134) por involucrar a los profesores desde un ángulo alejado de la percepción tradicional (*no es una obligación ni un formato más para la papelería escolar*)

En síntesis, los fragmentos ejemplifican una resistencia grupal inscrita en la cultura participativa establecida. Entrañan dificultades del proceso de negociación/introducción de una herramienta observacional y subsecuente evasión de un rol activo como indagadores (Wells, 1999/2001), en detrimento de una acción, como sería la realización del diario, vinculada con el análisis de la propia actividad.

4.3.2.2 Extensión de la resistencia al diario: la treceava sesión

A continuación un extracto que representa mi postura respecto al diario para proveer un contrapunto útil para analizar la resistencia:

Extracto N. 4.26 Posicionamiento
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

100 Investigador: Me interesa el diario como un instrumento en el que se puede revisar, escribir y observar cómo evoluciona la clase [...] es parte de la *autorialidad* por la que propongo el diario, la propia observación [...] el punto sería conocer sus relatos y su narración, porque creo que sería muy útil y concreto discutirlo.

Posterior a este posicionamiento se solicitó exponer las razones por las que se había o no llevado a cabo la actividad. Los fragmentos exploran tensiones entre el desarrollo de la autorialidad y un cambio concreto: realizar el diario. Se analizarán brevemente tres puntos de vista que ejemplifican el rechazo. En el primero se aprecia la estructura conversacional que predominó en la evasión. Por medio de ésta comenzó un proceso de normalización de la resistencia (manifestada hasta la última sesión). El inicio de la estructura consiste en admitir precautoriamente la no realización por medio de un habla auto justificante:

Extracto N. 4.27 Estructura
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

109 Investigador: Muy bien y ¿cómo va con la guía de observación?, ¿la usó o no la usó?

110 P9: No la usé, o sea *no quería usarla* porque no me voy a poner a escribir y escribir, y sí me costó trabajo porque mi argumento era *¿para qué?* si no voy a dar clase, no, *mejor cuando dé clase y la prepare*, pero dije *¿por qué no?*, sí lo *tengo* que hacer.

111 Investigador: ¿Por qué no la ha hecho maestra?

112 P12: *Honestamente* por desidia.

113 Investigador: ¿Por desidia?

114 P12: Sí, o sea puedo hacer como un recuento de lo que ha pasado pero de manera específica no tengo una causa específica, pero sí es muy enriquecedor.

Dentro de tal estructura son usados los siguientes recursos:

- a. Admitir en modo ambiguo no haber realizado el diario (turno 110)
- b. Anteponer “franqueza” (un valor moral) para exponer/justificar la no realización (turno 112)
- c. Concluir positivamente respecto a su posible utilidad (turno 114)
- d. Postergar, en los hechos, realizar el diario

El segundo registro es un ejemplo del rechazo por medio de la actuación de la resistencia a nivel retórico. Ésta es una acción discursiva (Duranti, 1997, cap. 7) por medio de la cual se aporta a una discusión pero en la que, al hacerlo, se evade eficazmente operativizar un cambio concreto originando discontinuidad. Sucede cuando un hablante atribuye jerarquía a un evento, reconociéndolo como importante, pero se aleja de la realización del mismo. Existe un desplazamiento hacia la categorización negativa del incumplimiento/deficiencias de otros actores, en este caso, los alumnos:

Extracto N. 4.28 Evasión hacia el alumno (a)
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

132 P28: Yo no lo hecho, sí hubo un tiempo que lo usé y me ayudó *demasiado* a darme cuenta de mis errores de lo que estaba mal dentro de mi práctica docente y también lo que tenía que reforzar más sobre el alumno, porque yo ahorita pongo el ejemplo estoy dando geometría analítica y he tenido que regresarme más de una ocasión a reafirmar con mis alumnos lo que es la ley de signos, trabajo con fracciones, operaciones básicas, jerarquización de operaciones, entonces, hasta cierto modo me frustra porque no puedo proseguir, o sea llego hasta cierto punto donde tengo que poner una pausa y *regresarme a subsanar los problemas que tienen mis alumnos*, entonces, son cuestiones que vamos dejando a veces de lado y que *si es muy bueno retomar el diario de campo o el diario del maestro* que antes se le llamaba o más bien en la pedagogía se le llama diario del maestro donde uno va poniendo todo lo relevante de una clase lo que hice bien, lo que hice mal, cómo lo tomaron mis alumnos, qué reacciones tuvieron mis alumnos y qué es lo que me hace falta mejorar dentro de mi práctica docente, *sí es una muy buena herramienta para nosotros los docentes para ir cada día mejorando nuestra práctica* y saber qué es lo que nos hace falta en cuanto a nuestro desarrollo en el aula.

P28 utiliza argumentos a favor del diario (aminorando el propio incumplimiento), sin comprometerse a llevarlo a cabo. En este sentido “sólo hablar de la importancia” permite al actor participar evadiendo la implicación. En el siguiente intercambio la no-realización del mismo enfatiza lo que los alumnos “no saben hacer”, por lo que el participante se distancia del cumplimiento personal. Existe evasión de la propia responsabilidad, paralela señalar debilidades estudiantiles:

Extracto N. 4.29 Evasión hacia el alumno (b)
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

141 Investigador: ¿Quién no lo ha hecho y le gustaría compartírnos por qué?

142 P12: Pues por *la falta de tiempo*, a pesar de que no se ha plasmado en una hoja de papel pues creo yo que al igual que mis compañeros estamos conscientes de la problemática que hay, yo he tenido problemática con primero uno y los chicos, estoy intentando trabajar con ellos proyectos, *pero no saben investigar, no saben analizar información, no tienen esas*

competencias los niños y entonces hay que empezar a ver por qué lado se puede ayudar al grupo, porque es parte de su evaluación, me dan una explicación peor que un niño de secundaria, yo los comparo con los niños de secundaria, a veces los niños de la secundaria me hacen un mejor proyecto, una mejor presentación del trabajo que están investigando que los niños de primer año de preparatoria, entonces me causa mucho ruido ésta situación y ver de qué manera o por qué los alumnos no están poniendo interés al trabajo que están haciendo.

P12 categoriza negativamente a los estudiantes soslayando el propio incumplimiento. Tampoco es observable un compromiso para realizar la actividad en lo inmediato o a corto plazo sino la exacerbación de una voz “sensible” a las deficiencias de los estudiantes. Con ello se añade un elemento a la estructura antes señalada: los profesores, a fin de encubrir una posición auto crítica, optan por señalar desfavorablemente al alumno.

En suma, los recursos justificantes utilizados expresan la naturaleza retórica de la resistencia, empero, sobre todo, señalan los atributos de la cultura profesional adulta. Desmitifican la idea lineal (proveniente en buena medida del modelo de la investigación-acción) que supone que la participación responde a un “llamado” (*cfr.* MacKernan, 2001) o sea un fenómeno transferible. En nuestro caso, las resistencias expresan sentidos y niveles de disposición respecto al proceso de mejora (lejos de lo presupuesto por los modelos implicativos). Desde éste ángulo hacen referencia a una característica cultural contrapuesta al imaginario de la literatura sobre metodologías participativas. Los datos indican un *impasse* negociacional respecto a la aceptar y desarrollar el diario. Señalan los medios discursivos con que actores adultos refuerzan y sostienen límites participativos.

4.4 El final del proyecto y la persistencia de elementos resistentes

4.4.1 Estabilización de la resistencia al diario

Escribir el diario habría contribuido a delimitar dificultades comunes, promover modificación de áreas específicas (dado que no fue posible definir áreas de mejora durante el arco de sesiones) y aumentar la observación interprofesional. Habría desarrollado competencias relacionadas con el diálogo, circulación de información y desprivatización de la clase. Concretaría la experimentación en la práctica de un instrumento reflexivo, permitiendo conocer su introducción, desenvolvimiento y aporte a la construcción de cultura participativa en la EPO 79.

Se mantuvo la propuesta de realizar el diario en base a dos criterios; a) para atender aspectos cualitativos de la práctica (tal y como es exigido a la EPO 79), y; b) para impulsar participación a través de un instrumento narrativo. De acuerdo con Wells (1999/2001), en los estudios tradicionales de observación en aulas “lo que se observa se interpreta casi por completo desde la perspectiva del investigador” (p.14). Extrapolando tal señalamiento al ámbito de nuestro proyecto la realización del diario habría equilibrado (cuantitativa y cualitativamente) la interacción interventor-participantes, asegurando mayor presencia discursiva de estos. Al respecto sostiene Wells:

Para provocar un cambio que conduzca a un desarrollo genuino de la comprensión por parte de todos los interesados, la investigación educativa debe ser una empresa colaborativa a la que contribuyan los participantes en la clase y los investigadores universitarios en una indagación que parta de la práctica actual (1999/2001, p. 14).

El diario coadyuvaría a distinguir modos de actuar en el contexto escolar, fundamentando el cambio desde “el contexto cultural e histórico particular de las clases implicadas” e impulsar “participación activa de los enseñantes implicados para decidir los cambios que se deben hacer y la mejor manera de hacerlos” (Wells, 1991/2001, p.14)

No obstante, el rechazo se estabilizó. En la parte final, sesiones 16, 17 y 18, es observable la circulación de elementos negativos y la influencia de la cultura escolar sedimentada en la dinámica participativa. Los profesores no llevaron a cabo el diario y apuntalaron la resistencia. Esto produjo un contexto que, diferenciado de las experiencias canónicas de formación, se debilitó progresivamente. Desde éste ángulo, docentes e investigador coprodujeron su propia normalización¹²⁷. Aunque el número de aportaciones relacionadas con resistencias y dificultades disminuyó durante la fase final, el rechazo al diario se consolidó. Los datos a analizar remarcan áreas de desplazamiento y aspectos conflictivos de *doble vínculo* (Bateson, 1985)

En cada sesión (16, 17 y 18) se exploraron los motivos por los cuales se había o no practicado el diario. La pregunta de apertura en las tres sesiones fue; “¿quién ha hecho su diario de campo?, ¿quién no lo ha hecho?, si no lo han hecho ¿por qué no lo han hecho?”. Se justificó alternativamente la pertinencia de la herramienta, transparentando el objetivo de la misma: realizar el diario contribuiría a la calidad educativa por medio de una

¹²⁷ “¿Cómo sostener la intervención sin que algunos elementos pierdan fuerza en el trayecto (entre ellos el rol del interventor)?” [Notas de campo, 25/05/2012]

herramienta reflexiva útil para identificar problemas comunes e impulsar la desprivatización de la propia práctica (cfr. extracto 4.6). Para dar cuenta de la naturaleza colectiva de la resistencia (sólo una profesora realizó una hoja de diario, turno 4, P1, sesión 18) en la siguiente tabla se exponen en forma conjunta el inicio de turno de los extractos:

Tabla 4.7 Inicio de turnos respecto a la realización del diario

Sesión	Turno y participante	Inicio del turno	Argumento
16	2 P18	<i>No he estado concentrado en hacerlo [...].</i>	Concentración Tiempo (4) Realizar otra actividad Falta de decisión Por un impedimento
	6 P21	No, no lo hago para mí es una actividad que me resta <i>tiempo</i> [...].	
	8 P12	Pues por <i>la falta de tiempo</i> [...].	
	10 P25	Yo no escribo mi diario porque lo que opté fue entrar ya directamente a sala de cómputo [...].	
	12 P22	Yo también <i>por falta de tiempo</i> , estamos laborando en otra escuela [...].	
	14 P26	Pues también así como lo menciona el profesor también es como decimos, <i>la falta de tiempo</i> , en mi caso ahorita trabajo en otra escuela [...].	
	18 P16	Yo creo que es la falta de decisión de ponerse a escribir, disciplina, no es un hábito [...].	
	20 P21	Lo que pasa es que, <i>no quiero que suene a excusa</i> , en realidad, <i>si tuviéramos nada más un mismo grupo</i> , [...].	
17	2 P10	<i>Yo no tuve tiempo</i> porque asisto al curso de ambientes de aprendizaje activos que finalmente se canceló [...].	Tiempo (2) Actitud (desidia) Desplazamiento (<i>no lo he hecho pero me ha servido</i>) Realizar otras actividades
	4 P9	Yo no lo he escrito, <i>no porque no quiera, tiempo yo creo que si lo tengo, pero es por desidia</i> [...].	
	6 P7	En este caso igual no lo he hecho, no lo he hecho sin en cambio me ha servido el estar consciente de que tengo que elaborar el diario [...].	
	8 P16	El semestre en prepa se acaba esta semana entonces, tengo que entregar calificaciones mañana, me pasé revisando exámenes [...].	
18	4 P1	Yo sí lo hice, pero nada más fue de un día porque el otro lo escribí en una hoja y <i>no lo tengo</i> [...].	Baja productividad (una hoja) Realizar otras actividades
	10 P3	Yo no lo he realizado, había tenido trabajo de fechas anteriores, estas semanas sí han estado mucho más pesadas [...].	
	12 P4	[...] se me ha hecho un poquito complicado de desarrollar precisamente, continuar con ese hábito, [...] entonces <i>no he tenido oportunidad de desarrollar el diario</i> [...].	

Los inicios de turno dan cuenta del posicionamiento generalizado pero no permiten profundizar en el sentido que cada actor expresó, por lo que a continuación se entrara a detalle en el análisis de las respuestas, sesión por sesión.

4.4.1.1 Doble vínculo

El rechazo se desprendió de las dificultades observadas para la elaboración del diario. Éste es un punto crítico en la interpretación de los datos: ¿Los fragmentos han de entenderse como plena expresión de la

resistencia o deben ser comprendidos como referente de la complejidad para llevar a cabo un instrumento observacional? Tal cuestionamiento señala la naturaleza de *doble vínculo* (Bateson, 1985) de la resistencia. Las áreas de evasión son, por una parte, típicas, en tanto plantean aspectos comunes en el discurso docente (la falta de tiempo) y por otro señalan obstáculos concretos (sobrecarga de trabajo). Los profesores emplean la descripción de experiencias cotidianas para rehusar su realización. La narración de lo cotidiano se utiliza con efectos de *doble vínculo* pues sirve para objetar al diario haciendo algo requerido: hablar desde lo cotidiano.

Un aspecto dominante en las respuestas atañe a la estructura y ordenamiento del trabajo escolar. Elaborar el diario no podía haberse desprendido de ello. La dinámica laboral cotidiana, vista como obstáculo, indica características contextuales imbricadas con la iniciativa de acción agentiva. Las respuestas superponen dos sentidos: actividades profesionales (inherentes al trabajo escolar) y personales (fuera de la escuela):

Extracto N. 4.30 Lo profesional y lo personal A
[Videgrabación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

5 Investigador: Bien, P21 ¿cómo le va con el diario?

6 P21: No, no lo hago, *para mí es una actividad que me resta tiempo* y trato de buscar alternativas sobre todo aquí en la EPO 79, he mejorado, tengo el grupo de segundo y hay mucho trabajo que hacer ahí, *sí me resta un poco de tiempo estar redactando*, prefiero ver qué alternativas hay para rescatar a los chavos de segundo uno, en eso ando y aparte saliendo de aquí nada más tenemos puras quejas, es nuestra realidad, cincuenta minutos, una hora para pasar a comer y vámonos a la otra escuela, salir a las ocho, lo que más quiero a las ocho de la noche es una hora de relax, a las nueve treinta ya me está dando sueño y como para decir en este momento me voy a poner a escribir qué hice pues si está bastante cañón, entonces, *pero de todos modos identificamos*, en eso estamos, yo creo que el diario de campo es una herramienta, te lo he manifestado, para poder determinar cuáles son los factores y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza, [...] para poder mejorar el proceso, *pero esa es la realidad*, te diría sí lo hice pero no lo traje, *usaría* el pretexto de los chavos pero *esa es la realidad*.

La resistencia comprende una profundidad que rebasa el sentido de la identidad profesional. Respecta a un marco cultural extendido, en el que lo escolar y lo personal se trasminan recíprocamente. Habitualmente los estudios sobre resistencias docentes no consideran la conexión entre lo escolar y lo extraescolar (*cf.* Zotzmann, 2010), es decir, no incluyen la gama de adscripciones identitarias del docente-persona (como si la persona se diluyera al entrar a la escuela y el rol profesional se desdibujara al llegar a la casa). Por ende, el desarrollo de la agentividad comprende reajustes en la identidad profesional y en la multiplicidad identitaria.

P21 representa la forma dominante de hacer escuela (baja implicación) al argumentar en clave tradicional el rechazo (*para mí es una actividad que me resta tiempo*). Anteponer como obstáculo la estructura de las actividades cotidianas en detrimento de la propia acción se entrelaza con privilegiar actividades

personales. P21 cierra el turno concluyendo positivamente respecto la utilidad del diario, confirmando la estructura expuesta después del extracto 4.27. Parafraseando a P21, “la realidad” docente, de frente a la oportunidad de elaborar el diario, significa sobreponer lo profesional y lo personal.

Si el diario tiene como objetivo observar y narrar la práctica cotidiana, en el siguiente fragmento ésta, en contraposición, conforma el nodo argumentativo. Son las actividades escolares la razón para no desarrollar la herramienta:

Extracto N. 4.31 Lo profesional y lo personal B
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

10 P25: Yo no escribo mi diario porque lo que opté fue entrar ya directamente a sala de cómputo, sala de cómputo es estar cuidando a los niños que no hagan cosas, [...] es estar cuidando, cuidando, cuidando e ir registrando, *lo que si yo procuro hacer es registrar el trabajo*, luego lo que hago es, tienes que hacer tu trabajo y me lo tienes que enviar por correo, entonces tengo que estar sentada, tengo que tener mi correo abierto revisando, entonces la verdad sí, *el tiempo*, y ya después salgo de aquí corriendo y tengo tres monstruos [hijos] a quienes darle todo el tiempo [ríe] termino hasta como las doce am *esa es la verdad* pero sí, *yo la verdad* a partir de que habíamos visto cual era la situación pues vamos aterrizar a los chicos más, a que ellos se encuentren para qué llevan esa materia, y yo por eso ya los estoy llevando todos los días a dar mi clase en laboratorio, digo pues ya computación que se lleve en una sala de cómputo ¿verdad? y ya dejé esa parte de nada mas teoría, teoría, teoría, fue de lo que me di cuenta.

P25 antepone el desarrollo de la clase, señala la dinámica de las actividades personales y concluye con una reflexión acerca de una mejora en curso (dejar la teoría). Interpela indirectamente a la observación reflexiva aunque evade el hablar acerca de la utilidad del instrumento. Los siguientes turnos señalan la saturación de actividades en la jornada laboral. El elemento en común es la falta de tiempo (o de algún elemento). Se trata de un discurso que recupera temas típicos intercalando lo personal y lo escolar:

Extracto N. 4.32 Lo personal y lo personal C
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

13 P22: Yo también por falta de tiempo, estamos laborando en otra escuela y como comentaba P14 ya salimos a las ocho de la noche, yo estoy en W [nombre de una ciudad], llego a la casa de ustedes en Ñ [nombre de una población] ocho, ocho y media y nada más llega uno a merendar, a descansar, pero más que nada es por falta de organización, yo creo que de quince minutos a veinte minutos hasta media hora podíamos hacer un recorrido de cómo nos fue en ese día y bueno plasmar en papel lo que hicimos en las actividades de ese día y visualizar prácticamente qué podríamos mejorar, *pero más que nada es falta de organización*//

14 P26: //como lo menciona el profesor también es *la falta de tiempo*, en mi caso ahorita trabajo en otra escuela en la zona de Y [nombre de una comunidad] ahora sí que las comisiones que nos ponen, por ejemplo aquí vas a tener que hacer un portafolio para presentar todas las actividades por ejemplo fotografía, canto, lo mismo en la otra zona y eso nos descontrola un poquito, que no nos da tiempo de hacer nuestras actividades *es por eso que no nos da tiempo de hacerlo*.

15 Investigador: Bien, gracias.

16 P26: Sinceramente profesor//

17 P16: //yo creo que es *la falta de decisión de ponerse a escribir*, disciplina, no es un hábito, escribimos *lo que tenemos que escribir*; los reportes, las doce hojas de tutoría, la lectura, el trabajo cotidiano, el volver a reprogramar lo que según en nuestro semanario pusimos, o que algo ya pasó esta semana o en esa sesión, entonces igual ante todo es *la falta de decisión, de disciplina*, sí, escribo lo que tengo que escribir, lo que va salir, lo que sale.

En la conversación se identifican siete argumentos (siguiente tabla). Dos de ellos son reiterados; la estructura de la jornada laboral (P22 y P26) y la sobrecarga de trabajo (P26 y P16). Aspectos ausentes son la utilidad del diario y un habla comprometida con su elaboración. Asimismo está ausente la iniciativa de acción agentiva y, en cambio, presente una justificación inscrita entre lo profesional y lo personal:

Tabla 4.8 Lo profesional y lo personal C

	Focus del argumento	Detalle
P22	→Jornada laboral	Dificultades del desplazamiento entre escuelas
	Cansancio	Debilidad física/mental para realizar el diario
	Habla reflexiva	Observación/delimitación de un aspecto a mejorar
P26	Falta de tiempo	Inicio y final del turno la falta de tiempo
	→Jornada laboral	Obstáculos por trabajar en dos escuelas
P16	→Sobrecarga de trabajo	Descontrol en las responsabilidades profesionales (comisiones, hacer un portafolio)
	Voluntad/coerción	Al inicio y final del turno falta de decisión/disciplina. Elementos coercitivos que refieren freno a la capacidad de actuar y profundizar en la propia práctica
	Punto negociacional intermedio	Acercamiento a la auto crítica
	→Sobrecarga de trabajo	Sobrecarga de trabajo (reportes, tutoría, etc.)

En la tabla, segunda columna, prevalecen impedimentos externos apegados a la estructura escolar. Lo interno alude al cansancio y a la voluntad/coerción. P16 equilibra la valoración incluyendo una connotación auto crítica en su argumento. Sin embargo la capacidad de acción, para los tres participantes, cede lugar a los elementos externos desde un punto de vista restrictivo.

El diario es considerado (en los anteriores y siguientes extractos) como un elemento más de la carga de trabajo y no como herramienta para delimitar posiciones de mejora y problemas comunes. Cabe recordar que el laboratorio fue considerado inicialmente como parte de la sobrecarga laboral. Para contrastar el hecho de que la actual reforma exige más responsabilidades y aumenta mecanismos de control (*cfr.* Guerrero, 2005) se intentó no contribuir a la saturación de tareas fuera del horario de las sesiones, si bien la realización del diario implicaría tal esfuerzo. La propuesta del diario ha sido la única que suponía realizar una actividad fuera del proyecto. Esto señala la pertinencia de un espacio protegido para la formación pero también un *impasse* para salir de éste.

En el rechazo de P21 el trabajo escolar conforma el centro del impedimento y no de la observación. El foco por ser narrado (la vida escolar) es, precisamente, el argumento para no llevar a cabo el diario. Resalta en tal la dinámica intra escolar:

Extracto N. 4.33 Lo profesional y lo personal D
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

20 P21: Lo que pasa es que, *no quiero que suene a excusa*, en realidad, *si tuviéramos nada más un mismo grupo*, como los maestros de primaria tienen sus cinco horas con el mismo grupo, con el mismo tipo de gente, le permite ver y analizar, determinar mejor la problemática de ese grupo que va atender durante un año y va descubriendo, va creando alternativas, puede ir desarrollando su diario de campo con gran efectividad, porque una cosa es escribirlo y otra cosa es ver qué efectividad va a presentar en su anotación, nosotros no, voy hablar de mi caso, en la primera hora me toca con primero-dos, en la segunda hora con segundo-uno métodos, luego física uno, luego me voy a tercero con innovación y desarrollo tecnológico y luego me voy otra vez con física uno y *además los tres grupos de segundo tienen características diferentes*, luego me voy en la tarde con física uno, nada más y con mis asesorías, son nada más, *para no hacerte exagerado son cinco actividades que tengo que estar planeando*, y que a veces lo puedes plasmar pero realmente no lees lo que tu escribes, de acuerdo a las diferentes condiciones, diferentes elementos y factores pues tiende a cambiar, tienes que tomar otros recursos de acuerdo a la disposición del grupo, *todos esos factores imagínate ¿no?, ¿qué pretendes?*, vuelvo a repetir, *discúlpame*, a lo mejor tenemos el deseo y las ganas de escribir, pero el deseo de decir, *ah tengo que hacer lo del profesor ¿no?*, [refiriéndose al interventor] me gana el relax porque aquí entre hoy y ahora también estás pensando qué es lo que tienes que hacer y también hay familia, también existe la familia, eh, existe la familia.

P21 elude el esfuerzo que el diario comportaría en la jornada laboral. Exacerbar la complejidad de lo cotidiano fue el *quid* del argumento. Antepone el deseo de un cambio en la estructura curricular de la escuela (*si tuviéramos nada más un mismo grupo*), antes que un cambio en la voluntad para llevarlo a cabo. Plantea dificultades personales desconectadas de la utilidad de la herramienta. P21 termina su intervención extendiendo el rechazo hasta el ámbito familiar como dimensión justificante. Tal elemento forma parte de la estructura retórica de la resistencia, pues el hablante apela a un elemento de mayor rango para justificar el incumplimiento de una tarea a su alcance. La aportación ejemplifica lo contrario a los modos de hacer inherentes a la competencia experta (Scribner, 2002). En lo general, los participantes relacionan un estado de crisis con la saturación de trabajo. Tal representa una contraposición entre tres características de la cognición experta (Zuccheromaglio, 1999, pp. 298-299):

- Construcción de soluciones flexibles
- Integración del contexto en el sistema de solución de problemas
- Optimización de energía

En el siguiente registro la descripción de la dinámica escolar se emplea como recurso para eludir la tarea. Se trata de una descripción sin profundidad, encadenada a una lógica de cumplimiento de tareas escolares habituales. La evasión presenta elementos superficiales respecto a las responsabilidades cotidianas:

Extracto N. 4.34 Sobrecarga A
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

7 Investigador: [...] ¿a quién más le gustaría compartir si lo ha hecho el diario o no?, y ¿por qué?

8 P16: El semestre en prepa se acaba esta semana entonces, tengo que entregar calificaciones mañana, me pasé revisando exámenes, y actividades integradoras, esa es la palabra, que en escuela preparatoria es una actividad en grupos y se vienen épocas de exámenes entonces *la verdad no me da tiempo*, [...] este mes es espantosamente espantoso ¿verdad?, porque estamos ocupados continuamente, hay que entregar exámenes, en su momento con todas las reglamentaciones y si no pues hay que argumentar ¿qué vamos hacer?, entonces tenemos la cuestión de las fechas, tenemos que estar entregando a fin de mes, prácticamente porque ya todos se van a casita y no tengo que estar correteándolos a todos, entonces pues ahora se va poner peor el asunto porque si antes había tiempo como dice P5, pero la verdad estoy de acuerdo con ella, llega el momento de que en la noche ya me quiero ir a dormir, la verdad, el día una friega y luego estoy soñando que si el promedio, que si no sé qué.

¿Hasta qué punto una respuesta centrada en la sobrecarga de trabajo como argumento para no realizar el diario es una resistencia? ¿Cómo articular a la estructura escolar con las posibilidades de co-construir un contexto de participación y colaboración común? ¿En qué grado elementos de la práctica obstaculizan la innovación participativa? P16 plantea la posibilidad de redactar el diario al tiempo en que describe elementos de la cultura escolar que impiden su realización. En este sentido; ¿se trata de la “autoproducción de la baja participación” (Cole & Griffin, 1989)?, ¿o apunta características estructurales contrapuestas a la cultura participativa?

En el siguiente fragmento, P3 indica obstáculos relacionado con la dinámica del traslado a otros centros escolares, que son asumidos como justificantes:

Extracto N. 4.35 Sobrecarga B
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

10 P3: Yo no lo he realizado, he tenido trabajo de fechas anteriores, estas semanas sí han estado mucho más pesadas, *en otra escuela me toca tercer grado* [...] cuando los alumnos igual no tienen interés con la calificación y entonces baja, entonces si hay que aplicar estrategias, yo lo que hice fue les daba actividades pero individuales, entonces se les da actividades individuales y mejor, realizar las mismas actividades, pero como yo les dejé a ellos entonces pues eso me ha absorbido mucho tiempo, exámenes, corrección, exámenes, corrección, *es por esa situación*, aparte de que igual, yo creo que sí, hay que estar escuchando a la maestra de repente, creo que no es un hábito de hoy para mañana, sino que es también el hábito de ir redactando lo que uno realiza y pocas veces, si no estamos acostumbrados, pues no lo llegamos a realizar, y *sobre todo cuando tenemos mucho trabajo* pues a lo mejor lo último que nos acordamos es del diario.

En la siguiente intervención P14 plantea que el diario no es necesario para conducir u orientar la identificación de problemas. El posicionamiento refleja el significado y sentido del diario:

Extracto N. 4.36 La persistencia de la desidia
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

14 P9: Yo no lo he escrito, *no porque no quiera, tiempo yo creo que si lo tengo pero es por desidia*, pero de alguna manera yo creo que al igual que algunos de nosotros sabemos lo que hacemos, cómo lo hacemos, vemos las fallas que tenemos y las corregimos, a mí se me dificulta un poco escribir [...] yo creo que para mi caso personal es *desidia*, sé lo que hice la semana pasada con los grupos, obviamente uno lleva la planeación, no le funcionó o si le funcionó y va cambiando, entonces para mí

es *desidia* porque sí tengo en mente lo que hice como lo que no hice, en qué falle, por qué falle, yo creo que a lo mejor si es importante que lo anotara, no se me olvida porque para las siguientes clases modifico o doy de otra manera ¿sí?, *entonces a lo mejor no lo creo yo ni tan necesario* ¿sí?, porque sí me acuerdo de lo que hice y modifico, ese sería mi error, te digo sí tengo tiempo, espacio y luego a veces se me olvida y luego cuando estoy acostada digo *ay tengo que hacer el diario*, pero mejor me duermo porque tengo sueño [risas] pero te digo que sí me acuerdo de todo lo que hice, cómo lo hice y *en qué fallé* lo modifico, [...] ¿cómo sé en qué *fallé*?, a lo mejor nada más lo sé yo, plasmarlo [en el diario] es lo que a mí me hace falta.

La resistencia se manifiesta en base a tres elementos; a) no reconocer necesidad de realizarlo, b) reforzar la perspectiva individualizada de la observación, y; c) impedir la circulación pormenorizada de la reflexión. Aunque P9 considera el propio rol, se aleja de la concreción de la tarea. Tal situación tiene correspondencia con la cultura de no delimitar zonas asequibles de cambio, contrarias a incorporar artefactos que evalúen y den seguimiento a los cambios.

Aunque es reconocido el valor de la herramienta en ninguno de los fragmentos los docentes se mostraron comprometidos a llevarlo a cabo en algún momento. El habla resistiva se distingue del habla agentiva también por su frecuencia, siendo la primera más común. La resistencia se muestra al no manifestar que, pese a no haber llevado a cabo el diario, se podría haber intentado realizar en una próxima sesión (compromiso profesional). Epistemológicamente se habría requerido ir más allá del reconocimiento de la utilidad para ceder lugar a la apropiación. El conjunto de datos caracteriza un habla resistiva imbricada en la complejidad de las rutinas profesionales, pero alejada de una implicación participativa no canónica.

4.4.1.2 La perspectiva positiva del diario

De entre las aportaciones analizadas, en menor medida, se encuentran aquellas en las que los profesores reconocen la utilidad del diario y explicitan disposición para llevarlo a cabo. Este posicionamiento tiene conexión con el habla agentiva. Los siguientes registros, teniendo en cuenta que se trata de la penúltima sesión, ejemplifican un habla de transición constructiva hacia una cultura de observación. Se encuentran entre la resistencia y la agentividad. Demuestran que la resistencia misma fue evolucionando, pues los extractos no conllevan evasión o rechazo radical, sino que presentan elementos aún resistivos pero encaminados a la acción:

Extracto N. 4.37 Positivo A
[Videograbación, dieciochava sesión 22/06/2012]

2 P10: *Yo no tuve tiempo* porque asisto al curso de ambientes de aprendizaje activos que finalmente se canceló [...] yo generalmente escribo todo y luego lo voy analizando y me doy cuenta de en ese momento qué es lo que estaba pasando, pero

no lo he llevado a cabo de manera de redacción porque si no, me tardaría muchísimo más , tardaría muchísimo más *pero si es algo que si quiero hacer.*

Extracto N. 4.38 Positivo B
[Videgrabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

6 P7: En este caso igual no lo he hecho sin en cambio me ha servido estar consciente de que tengo que elaborar el diario porque he detectado algunos problemas, algunas fallas y cómo voy a solucionarlas, qué puedo hacer para tratar de corregirlas [...] *es falta de hábito*, de no tener la costumbre de ir anotando lo que se hace, estoy consciente de algunas *fallas* que he tenido de lo que me está pasando con los alumnos, buscar *este alumno no me entiende*, qué puedo hacer, trato de buscar alguna solución.

Extracto N. 4.39 Positivo C
[Videgrabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

12 P4: *Anteriormente*, en los salones anteriores teníamos una agenda donde escribíamos todo lo que nos sucedía [...] no he tenido oportunidad de desarrollar el diario pero nos sirve para reflexionar y sobre todo para tratar de buscar estrategias para mejorar el conocimiento de los muchachos, que es el objetivo principal, entonces es la razón por la cual no he hecho mi diario, pero sí espero que más adelante tenga oportunidad de hacerlo.

Extracto N. 4.40 Positivo D
[Videgrabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

14 P1: Yo sí lo hice, pero nada más fue de un día porque el otro lo escribí en una hoja y no lo tengo, pero sí, bueno es que coincidieron varias cosas porque la semana pasada asistí a un curso de (.2) ¿cómo se llamaba?, no me acuerdo, ambientes de aprendizaje activos (.2) ¿lo leo?, ¿leo mi diario?

Los cuatro extractos incluyen un nivel singular de habla introspectiva y auto observacional. Representan movilidad de la cultura observacional. Destaca que tal habla emergiera en la última fase. El periodo de tiempo invertido señala dos factores: 1) aceptar un instrumento observacional conlleva un periodo extendido, y; 2) la resistencia no es un estadio perpetuo. También indican que, para lograr productividad cualitativa y reflexiva se requiere continuar, en modo sostenido, con espacios de formación propositivos y coherentes, puesto que aceptar y llevar a cabo una herramienta no es un hecho asequible a corto plazo. Los extractos confirman un resultado procesual, de implicación gradual y progresiva disminución de resistencias.

Si bien persiste una perspectiva negativa (extracto 4.38) también obtiene reconocimiento el valor de la observación. Esto indica incremento en el sentido positivo de la actividad y entrena el proceso de construcción del significado de la herramienta propuesta y el salto cualitativo hacia la apropiación de la misma. No es de menor importancia (extracto 4.39) el posicionamiento centrado en el aprendizaje del alumno en consonancia con el sentido del diario. Al describir las razones de la no realización la reflexión gana a favor del objeto de la actividad. Ahondar en las razones de la no realización contribuye a exteriorizar un habla relacionada en mayor medida con el aprendizaje de los estudiantes (Ajello, 2010, Horn & Little, 2010). Tal extracto demuestra un

paso significativo en la construcción de un ambiente participativo. La extensión reportada por la docente que realizó parcialmente el diario (extracto 4.40), aunque mínima (una hoja), ejemplifica cuán difícil sea atravesar umbrales de resistencia e introducir una práctica observacional no canónica. Apela al proceso en que una cultura profesional, específicamente la de la EPO 79, se moviliza a favor de una participación más amplia.

Que los extractos correspondan a la última sesión señala cómo es la dinámica del cambio participativo. El conjunto de datos, además dar cuenta de las resistencias/dificultades en forma extendida, permite conocer la naturaleza del intercambio, negociación y apertura grupal. De acuerdo con Sannino (2010) la resistencia es un acto encaminado a la autoría, por lo que es factible señalar que el recorrido de la investigación comenzó con un habla poco comprometida con cambios concretos (la realización del diario era uno de éstos) y finalizó con la apertura agentiva representada por el final del extracto 4.40: *¿lo leo?, ¿leo mi diario?*

4.4.2 El espacio de formación como espacio de formación

Utilizar el modelo del *laboratorio de cambio* (Engeström, *et al*, 1991) es una forma de operativizar la gestión creativa de conflictos por medio del diálogo (Sclavi, 2009). Igualmente es una oportunidad para estimular el entrecruzamiento de diferentes puntos de vista, resolver situaciones problemáticas y obtener cohesión grupal. Se promovió un espacio que, de acuerdo con Sclavi (2004), incentivó un ambiente formativo no tradicional. Se enfatizan tales características para dar contexto al análisis del último fragmento.

Éste representa una idea que trasminó al laboratorio como espacio de formación no canónico y tiene relación con el reconocimiento colectivo de la experiencia. El contenido de la aportación de P21 pone en tensión (e indirectamente en duda) el rol del interventor, el modelo del *laboratorio de cambio* y los logros participativos. Se trata de una resistencia epistemológica a “ver” un proceso formativo divergente, expresada en la sesión 16, es decir, en la última fase:

Extracto N. 4.41 Japón
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

35 Investigador: Ahora me gustaría cerrar planteando que cualquier espacio laboral tiene una *multiplicidad de voces* y esa *multiplicidad de voces es otra de sus características*!!

36 P21: //y aquí es donde nace *un líder* que va dirigir cómo tratar de homogenizar todas esos diferentes puntos de vista para un fin en concreto, y te voy a poner un ejemplo, no sé si esté bien, yo lo vi en la semana, yo decía ¿cómo poder arreglar los

diferentes puntos de vista de un centro laboral?, estaba viendo un reportaje en el canal Ñ [nombre de un canal televisivo] sobre la productividad, la productividad en concreto de Japón, entonces una empresa tenía una productividad baja, porque precisamente había una serie de conflictos, entonces el líder, *un verdadero líder* y sobre todo que es una iniciativa privada, que Japón hizo, bueno pues para que puedan ir limando fricciones dentro de sus ocho horas de jornada les dio treinta minutos sin descontar, ellos tenían que llegar puntualmente a las siete, es un ejemplo, y de siete a siete treinta ellos tenían libre, café, té, bocadillos para que pudieran platicar treinta minutos, *pero ya dentro* [del horario de trabajo] y eso mejoró la convivencia en esa empresa, *mejoró la homogeneidad de opiniones*, tratar, mejoró, no lo concretó, pero alcanzó *dentro de su horario de trabajo* y tampoco dijo les treinta minutos *porque le tienen que fregar más*, no, entre ellos mismos dio resultado y *aumentó su productividad en dos por ciento*.

37 Investigador: Bueno nuestras sesiones son *dentro del horario de trabajo de algunos profesores*, y también nos sentamos, hablamos de problemas, desde mi punto de vista no creo que el objetivo sea homogenizar opiniones, hemos logrado llegar a un punto en que sucede algo similar a lo que el maestro está comentando [...] *la escuela debe construirse una y otra vez como el mejor espacio para hablar y ahora mismo lo hacemos dentro de la biblioteca de la escuela* con más del setenta por ciento, en muchas ocasiones más del setenta por ciento de los profesores de la escuela, aprovecho el ejemplo del profesor *para decir que no*, que la EPO 79 tiene un espacio de formación, a menos que alguien opine lo contrario.

La postura de P21 involucra resistencia a admitir una experiencia divergente. Señala la persistencia de un horizonte de observación inscrito en la cultura de formación dominante, relacionada con los modelos participativos mayormente conocidos.

Ante mi argumento por socializar la naturaleza polifónica del sistema de actividad (turno 35) P21 expresa el concepto tradicional de un líder con capacidad de acallar diferencias. Éstas, para la teoría de la actividad (capítulo 2), son una fuente de tensiones pero también de diversidad y heterogeneidad.

Resalta la idea tradicional de acuerdo a la cual la diversidad es únicamente fuente dificultades (y un factor por ser eliminado). Al presentar un argumento a favor de la homogeneidad P21 se opone a un argumento bosquejado desde las primeras sesiones: la multiplicidad de voces. Desear homogeneidad antes que admitir la polifonía entre voces profesionales equivale a negar la validez de otros puntos de vista, por lo que la resistencia se extiende al demérito de las aportaciones de otros docentes. En realidad, una escuela no tiene un solo “fin concreto” sino varios, por lo que homogeneizar a través de un líder significa hacer un llamado al modelo escolar autoritario.

Enfocando un ejemplo lejano a la experiencia formativa en curso, P21 describe un contexto empresarial estereotipado. En éste, Japón representa a una cultura creativa e innovadora. Es posible afirmar que P21 subraya la pertinencia de un modelo de formación no canónico, atribuyendo al contexto japonés mayor eficacia y menor nivel de conflictos. Hace hincapié, precisamente, a una característica del laboratorio: una experiencia de convivencia entre profesionales desde el propio centro laboral. Es en éste rubro en que el participante expresa

rechazo, desviando la reflexión a un ejemplo *paradójico* pues varias de las características enlistadas por P21 son análogas a los atributos positivos de nuestra experiencia:

- Fue un espacio de convivencia profesional *en* el centro laboral
- La asistencia/inasistencia no supuso descuento/costo económico a ningún participante
- Se desarrolló en un horario destinado a la resolución de conflictos *dentro* del horario de trabajo. El horario señalado por P21 coincide con el horario de las sesiones (*de siete a siete treinta*)
- Las sesiones incrementaron el sentido de comunidad profesional compartido (como se verá en el siguiente capítulo)
- La sala de lectura de la biblioteca contaba con cafetera, té y galletas para los participantes. En todas las sesiones se mantuvieron tales recursos/estímulos, elementos relacionados con la distensión
- Los ejercicios realizados no coadyuvaron a la explotación laboral (ningún participante dio cuenta de ello en sus aportaciones)

P21 planta el proceso de mejora en términos cuantitativos-paramétricos, equiparando convivencia e integración grupal en función de “productividad”. Tal argumento se vincula con la percepción típica acerca de los resultados de una experiencia formativa: éstos deben medirse. La resistencia de P21 es a desprenderse de los márgenes de una cultura escolar habituada a criterios cuantitativistas, en donde la noción de cambio se representa exclusivamente en función de estadísticas, números, etc. Al no considerar nuestra experiencia como un espacio con atributos cualitativos P21 revela oposición epistemológica.

En el argumento planteado, la EPO 79 es conceptualizada indirectamente como ente *público* (atribución típica de baja productividad) diferenciado, desfavorablemente, de un contexto de acción *empresarial* (atribución estereotipada de productividad armoniosa)

En estudios sobre resistencia docente (*Cfr.* Hargreaves, 2003, Yurén & Araujo, 2003) se argumenta que algunas deficiencias del profesorado se justifican en función de que no se cuenta con tiempo y espacio para realizar de otra manera el trabajo. Se plantean como obstáculos la “falta de ocasiones (horas libres) para establecer un horario común en que varios profesores puedan reunirse y trabajar; la estructura arquitectónica de las escuelas; la cantidad de horas frente a grupo que debe cumplir cada uno —en ocasiones en diferentes escuelas—; o completar la jornada de trabajo con otra actividad” o bien “un ambiente escolar poco propicio para las situaciones formativas y ejercicios democráticos así como escasez de recursos para apoyar la tarea formativa del profesor” (Yurén & Araujo, 2003, p.649). Es parte del imaginario sobre procesos de cambio

escolar (sobre todo cuando éstos son paralelos a una reforma) que a los docentes “se les pide mucho” y “se les da poco” (lo cual es en alguna medida un hecho innegable)

Empero, en nuestro caso, el proyecto fue un tiempo y espacio para subsanar aquello referido por Yurén & Araujo, desde éste sentido, uno de los principales resultados es el desarrollo del proyecto por sí mismo. Éste incluye elementos de participación inclusiva que fomentaron una nueva forma de hacer escuela. Aportó una serie de ejercicios para proveer un contexto de mejora innovador, al que se resistió P21. Destacando que la reflexión del participante sucede durante la fase final, cabe cuestionar: ¿se trata de una resistencia a admitir un modelo divergente y forma renovada de hacer escuela? Al igual que la aceptar el diario, para legitimar un proceso de formación no canónico, se precisa que los actores lo consideren (apropien) como tal y que éste movilice epistemologías sedimentadas en pro de la expansión del horizonte de observación (Hutchins, 2006)

En suma; las resistencias de la última fase corresponden a la *normalización* del proyecto. Comprenden el repliegue *hacia* o el reforzamiento *de* prácticas/posicionamientos opuestos a la apropiación de instrumentos/conceptos divergentes, como la idea misma del espacio de formación o la realización del diario. El fragmento precedente remarca un *impasse* en la negociación, un posicionamiento que no evolucionó y por lo tanto da cuenta del amplio margen de la resistencia.

El conjunto de extractos representa la pléyade de recursos que los participantes utilizan como formas de participación en concordancia a lo exigido por los modelos de formación lineal (Engeström & Sannino, 2013), representan la inercia de lo mayormente conocido/practicado y el desprendimiento gradual de marcos epistemológicos sedimentados. Pero también señalan la pertinencia de impulsar experiencias de formación sostenidas para traspasar límites de oposición y hacer de lo menos conocido/practicado el centro de las prácticas organizativas/formativas en la escuela.

5.1 Introducción

Una vez expuestas las resistencias y dificultades en este capítulo presento los resultados relacionados con el quehacer colectivo/organizativo y el fortalecimiento del sentido de comunidad profesional (Wenger, 1998/2001, Horn & Little, 2010, Ligorio & Pontecorvo, 2010, Ajello & Ghione, 2005, 2010, Ajello, 2011). Despliego el análisis a la interacción participativa mediada a través de ejercicios encaminados a desarrollar competencias profesionales por medio del examen conjunto del material empírico recabado (como la videograbación de clases, proyección de esquemas de actividad, etc.). Alternativamente iluminaré aspectos relacionados con lo comunitario, como la colaboración, el compromiso y la responsabilidad compartida.

El laboratorio comprendió un cambio significativo en los modos de participar en la EPO 79 y fue un contexto organizativo a través del cual, dialógicamente, se entrelazaron prácticas docentes. Destacaré características y límites de tal participación, inicialmente tradicional, al interior de un contexto de formación diferenciado por las experiencias dominantes. En cuanto umbral de experiencia novicia (pues es la primera vez que un proyecto de tales características fue llevado a cabo) se analizan los elementos significativos de un proceso de co-construcción de cultura participativa cuyos datos reflejan el funcionamiento de un grupo de trabajo y representan resultados situados inherentes a éste (Zucchermaglio, 2002)

De acuerdo con Kruse & Louis (1993), como mencioné en el capítulo 2 (párrafo 2.3), el crecimiento de una comunidad profesional puede identificarse por el movimiento hacia cinco constructos: diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica, *focus* en el aprendizaje del estudiante, colaboración y

valores compartidos¹²⁸. Tales elementos representan un *continuum* de acciones para expandir competencias colectivas. Por lo tanto, una experiencia encaminada a fortalecer la comunidad profesional requiere de ejercicios (reflexivos y descriptivos) orientados, en lo general, a desprivatizar prácticas didácticas¹²⁹ (Roberts & Pruitt, 2009), y, en lo particular, fomentar la aceptación/apropiación de actividades analíticas realizadas en conjunto (en base a las cuales se trascendió la dicotomía clase/organización escolar). El *focus* del capítulo se conforma por tres áreas discursivas derivadas de la participación en:

- a) Analizar en conjunto los videos de clases¹³⁰ (proceso de desprivatización)
- b) Co-construir y circular el repertorio de recursos profesionales compartido
- c) Identificar y resolver situaciones problemáticas (desarrollo organizativo)

Tales modalidades representan modos de circular puntos de vista (inteligencias) que al desarrollarse se convierten en parte del patrimonio emergente del sistema de actividad y por tanto en innovación organizativa concreta (Zuccheromaglio, 2002). El propósito: impulsar un proceso de formación esencialmente argumentativo/constructivo en el que, como se describe, las competencias profesionales se renuevan y hacen visible el resultado del trabajo común.

Desde tal ángulo reflexivo pretendo destacar el desplazamiento de un estado de colaboración periférica hacia la centralidad participativa en tales actividades (Lave & Wenger, 1991). En tal tránsito emergen modos donde los docentes hacen las cosas e interpretan la realidad escolar, así, el contenido de los datos (sesiones 7, 11, 12, 13, 16 y 17¹³¹) aluden a la epistemología (personal/colectiva) acerca de las propias prácticas y en torno al aprendizaje organizativo¹³² (Wenger, 1998/2001). En este sentido reflejan, además, la evolución de la dinámica de trabajo y representan movilidad epistemológica en función de la

¹²⁸ La creación de una comunidad profesional escolar, de acuerdo con Kruse & Louis (1993), conlleva delimitar el *focus* en el aprendizaje e interacción entre docentes a fin de mejorar los resultados de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

¹²⁹ La desprivatización de prácticas, como se ha señalado en el segundo capítulo, alude al alejamiento del sentido individualizado de la enseñanza (Zuccheromaglio, 1997) en pro de la circulación pública de la actividad didáctica.

¹³⁰ Se trata de una práctica que favorece las “relaciones de asesoría con compañeros, basada en la observación del salón de clases” que “ha sido aceptada por algunas escuelas como método para mejorar tanto la práctica en el salón de clase como las relaciones entre colegas” (Kruse & Louis, 1993)

¹³¹ El análisis se enfoca en la segunda y tercera fase.

¹³² Impulsar una cultura alternativa de participación conlleva prestar atención a elementos epistemológicos críticos como la homogeneización de criterios, la estandarización de la práctica o el desconocimiento de la diversidad de recursos.

participación en ejercicios vinculados a incrementar las capacidades grupales¹³³. Las respuestas de los docentes constituyen áreas significativas en torno al proceso de formación y, en algunos casos, contienen la re orientación de los propios esquemas (Zucchermaglio, 1999)

En suma, como contexto de análisis de prácticas cotidianas, el proyecto ha fortalecido al sistema de actividad a través de cambios en las condiciones estructurales/participativas del entorno escolar en lo que respecta, transversalmente, a los siguientes rubros; a) en cuanto tiempo protegido para encontrarse y hablar (espacio de interacción, colaboración y proximidad física), b) como punto de motivación a favor de roles de enseñanza interdependientes, c) en tanto estructura comunicativa *in situ* estimulada por el intercambio de ideas y diálogo, y; d) como contexto para el desarrollo de agencia de transformación compartida (como será analizado en el siguiente capítulo). Los fragmentos elegidos dan cuenta de la consolidación del proyecto como instrumento de mediación (Cole & Engeström, 2007) y oportunidad para practicar ejercicios que incrementan habilidades y competencias profesionales (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009)

5.2 Desprivatización, circulación y análisis colectivo: la co-construcción de un sistema de actividad inter conectado

Los registros a examinar se basan en los resultados de la observación colaborativa¹³⁴ (análisis conjunto de clases previamente videograbadas) y la respectiva contribución constructiva del repertorio común. Esto evocó un enfoque reflexivo (Gutiérrez, 2007) basado en la auto observación como herramienta para la formación y aprendizaje¹³⁵, que vinculó aspectos de la práctica individual con un

¹³³ La epistemología de los docentes refiere a elementos propios del pensamiento colectivo dominante en función de recursos culturales sedimentados (Berger & Luckmann, 1967/2008). Supone diferenciar giros epistemológicos que van más allá de la resistencia de aquellos que no pueden desvincularse de ésta. En el análisis se privilegia una perspectiva posicionada desde los sentidos y significados de la práctica, de acuerdo a la cual las respuestas de los participantes, derivadas del análisis y discusión conjunta, no constituyen resistencias sino que refieren a una perspectiva epistemológica o representación congénita a la inercia de la cultura profesional conocida.

¹³⁴ El trabajo colaborativo conforma un punto estratégico respecto a la afiliación y co-construcción del “sentido de apoyo mutuo y responsabilidad en la conformación de una comunidad” (Wenger, 1998/2001). La acción reflexiva es positiva para la labor personal y, sobre todo, para desarrollar una perspectiva en conjunto.

¹³⁵ De acuerdo con Gutiérrez (2007) el interés se centra en el proceso real de enseñanza y se obtiene una mejor comprensión de éste, explorando con los docentes lo que hacen y por qué lo hacen.

hacer colectivo, desarrolló un lenguaje común, estimuló el proceso de desprivatización¹³⁶ e incentivó competencias necesarias para integrar una comunidad profesional (Kruse & Louis, 1993)

Por medio de la circulación del trabajo personal se ha motivado un cambio de rol¹³⁷, posible por la progresiva aceptación de instrumentos intrusivos, para explicitar perspectivas y aceptar que el trabajo individual se convierta en nodo del análisis conjunto. Se puso en práctica el diálogo y la colaboración en pro del enriquecimiento del discurso profesional, útil para re-orientar la relación con el objeto de la actividad (los estudiantes)

5.2.1 Observación colaborativa y epistemologías en torno a las clases videograbadas: la séptima sesión

Durante ésta sesión los docentes analizaron cuatro videograbaciones¹³⁸. Por medio de la observación conjunta compartieron públicamente la actividad en clase, intercambiaron puntos de vista e identificaron problemáticas con el propósito de construir grupalmente propuestas de solución. En base a la dinámica del ejercicio¹³⁹, las voces seleccionadas, si bien provienen del contexto *clase*, tocan o se relacionan con elementos críticos para la organización escolar (por ejemplo la puntualidad de los alumnos). Me interesaron porque representan el nivel de análisis colectivo logrado puesto que éste se elaboró en equipos (de ahí que el turno de cada participante refiera a la primera persona del plural)

La videograbación, en cuanto técnica de observación de la clase, permite mejorar la práctica desde la indagación del trabajo en aula, cuyo análisis forma parte del *set* de herramientas requerido para llevar a

¹³⁶ “Es a través de las interacciones entre enseñantes que las relaciones profesionales pueden ser desarrolladas en modo que animen a compartir ideas, aprender uno del otro y ayudar a los colegas. Este elemento, que también es descrito como *desprivatización de la práctica*, incluye conductas que conducen a los enseñantes a abrir sus salones de clase a la observación a través de otros enseñantes” (Roberts & Pruitt, 2009, p.7)

¹³⁷ De un rol de receptor o destinatario de decisiones a uno de *autor* del propio ambiente laboral. El proyecto ha contribuido para que los docentes definan y desarrollen sus prácticas, compartiendo y desprivatizando formas habituales de acción cotidiana individualizada, para ello “el contenido de la colaboración es tan importante como el contexto en el cual la colaboración ocurre” (Kruse & Louis, 1993, p.20)

¹³⁸ Participar en la videograbación de clases (un instrumento intrusivo) conllevó una negociación de entre cuatro y cinco meses. Realicé una invitación general que fue aceptada por siete profesores (capítulo. 3), lo cual me permitió organizar un calendario de videograbaciones que fueron, en algunos casos, acompañadas de *shadowing*/seguimiento de la jornada laboral del docente en cuestión. Si bien una de las ventajas del análisis de la videograbación es la de poder efectuarse repetidas veces, en el laboratorio cada clase se observó una sola ocasión y se llevó a cabo en base a los segmentos identificados y editados personalmente (cada video tuvo una duración de cinco minutos). El ejercicio comportó observar la propia realidad y al hacerlo (más allá de analizar una escena desconocida) los participantes debieron en cierta medida “hacer extraña” la realidad cotidiana. Los fragmentos hacen referencia a los enseñantes A, B, C y D (Anexo 3, tabla 3.2)

¹³⁹ Primero se observó en grupo la videograbación, posteriormente se integraron equipos que elaboraron una valoración de la clase, finalmente ésta se discutió y circuló grupalmente. Los extractos reflejan posicionamientos epistemológicos personales y colectivos.

cabo el *espejo organizativo* (Cole & Engeström, 2007). Ejercicio provechoso para desarrollar a la comunidad profesional (Roberts & Pruitt, 2009) que, en contraposición a la perspectiva tradicional¹⁴⁰, no se enfoca en la evaluación lineal de la actividad didáctica, sino en la auto observación como elemento para activar el proceso de mejora “desde abajo”.

En la siguiente tabla expongo mi observación respecto al desarrollo logrado en base al análisis conjunto de videgrabaciones, en términos generales¹⁴¹:

Tabla 5.1 Metodología para el análisis de videgrabación de clases

Pasos	Elementos implícitos	Descripción	Resultado
A	Observación/ desprivatización	Observarse a sí mismo (perspectiva individual) ¹⁴²	Positivo
		Observación colaborativa (perspectiva colectiva)	Positivo
B	Diálogo reflexivo	Descripción de la actividad realizad en el aula	Positivo
C	Diálogo reflexivo	Análisis / identificación de una problemática	Incipiente
D	Diálogo reflexivo	Exploración de una propuesta (circulación y co-construcción de la propuesta-solución)	Incipiente
E	<i>Modelamiento</i>	<i>Proyección e implementación</i>	<i>No se desarrolló</i>

Si bien habitualmente la observación de clases videgrabadas se desarrolla desde un enfoque individual (*cf.* Gutiérrez, 2007), en el laboratorio ésta fue operativizada en dos sentidos: a) para describir conjuntamente la actividad realizada intramuros, y; b) para identificar colectivamente aspectos por ser mejorados (de proyección sistémica). Ambos elementos son útiles, como señalan Kruse & Louis (1993), para el crecimiento de la comunidad profesional y la expansión del proceso de desprivatización por medio del diálogo. Propuse como unidad de observación, paralelo a tales rubros, el rol del docente, en particular la actuación y manejo de recursos.

En los fragmentos existen dos áreas a destacar; a) el contenido o tópicos observados y descritos (áreas significativas inscritas en la epistemología colectiva), y; b) que *al ser realizada* la actividad se puso

¹⁴⁰ En la literatura sobre observación tradicional de clases videgrabadas predomina, por ejemplo, el *análisis de secuencias didácticas* (Gutiérrez, 2007).

¹⁴¹ Capítulo 3, tabla 3.12 (*focus* del análisis de videgrabaciones), tabla 3.15 y 3.16 (fases del proyecto). La tabla 5.1 resume mi observación del análisis efectuado en las sesiones 6, 7, 8, y 13.

¹⁴² El objetivo de la actividad fue alejar a los docentes del horizonte individual de observación a fin de desarrollar una perspectiva de conjunto, lo cual es un paso necesario para integrar a una comunidad profesional.

en práctica un ejercicio formativo que, paralelamente, fortaleció la desprivatización. Desde ambas áreas es fue posible observar el proceso e incremento participativo¹⁴³.

Cabe recordar que el material empírico obtenido por medio de la videograbación forma parte del análisis del contexto (etnografía del desorden¹⁴⁴) y al mismo tiempo dio pie a ejercicios de mediación para lograr resultados intermedios. Permite identificar tensiones entre reglas emergentes (de acuerdo al contexto de reforma escolar en la EPO 79) y el uso de instrumentos tradicionales, entre las que destacan el control de la clase y la oportunidad de renovarla en pro de alcanzar mejores resultados.

Para los docentes el ejercicio supuso exteriorizar el encuadre epistemológico del trabajo escolar, poniendo a la luz la persistencia de la cultura escolar sedimentada. Las tensiones inmersas en el acto de observar el propio trabajo y el posicionamiento epistemológico inherente constituye un elemento crítico (Zucchermaglio, *et al*, Cap.2, 2013). Éste refleja la declinación por identificar una problemática antes que analizar las cualidades de la clase del docente observado:

Extracto N. 5.1 Puntualidad
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

3 Investigador: Vamos a empezar el análisis de la primer parte [...] analicen las clases de acuerdo a lo que ustedes ven [...] en esta sesión lo más interesante es lo que ustedes digan, entonces, ¿qué pueden decir del video? (.2)

4 P21: Quiero hacer un pequeño análisis muy personal, la primer parte, es muy recalable la problemática que hemos tenido siempre en la escuela, eran las siete, podemos ver en el video que diez o quince muchachos llegaron a las siete quince o siete veinte, [...] en mi sesión en física, yo no les permito la entrada [a los estudiantes] [...] el encuadre de la asistencia en la primer hora es muy importante, sobre en todo en las áreas de matemáticas, bueno yo digo que en todas, y hablo yo en el área de las matemáticas porque los muchachos dicen ¿me permite la entrada?, ¿por qué no me la permite?, yo les digo “no permito la entrada después del receso porque estoy explicando un problema”, si todo sea grupal todos se ponen de acuerdo que no va hacer así y entran en una interrupción y entran todos, estoy de acuerdo, pero llega uno, llega el otro, a los veinte el otro y el otro y por fin un problema [matemático] que tienes ya planeado realizarlo en cinco minutos y aclarar los aspectos más complicados del problema te lo alargas en veinte y estamos hablando más de la mitad, te estoy hablando de la sesión de cincuenta minutos por la interrupción de algunos irresponsables y aquí es donde volvemos a recalcar y vuelvo a recalcar sí todos[los docentes] trabajamos al mismo ritmo de acuerdo a lo que nos corresponde esto es uno de los aspectos que pudiera ser compatible y es problema de mucho tiempo atrás.

P21 salta de la descripción de la clase a señalar directamente una problemática¹⁴⁵. Más allá de constituir una resistencia, la participación se circunscribe al horizonte de observación habitual (y refleja lo

¹⁴³ “Hemos llevado a cabo el análisis de la videograbación, ¿importa el ejercicio en sí mismo o el *focus* de la discusión?, considero que un punto de relevancia es la realización de la actividad en sí misma y el proceso grupal en que ésta se ha llevado a cabo” [Notas de campo, 01/12/2011]

¹⁴⁴ Las áreas identificadas por los participantes contribuyeron al desarrollo de la etnografía del desorden y la identificación del núcleo de contradicciones para este centro escolar (capítulo 3)

¹⁴⁵ Identifiqué la siguiente secuencia de análisis en los participantes: a) observación de la clase, b) alejamiento de la práctica observada, c) exploración de una problemática (parcialmente derivada de la práctica observada), y; d) evaluación del pasado, presente y, en algunos casos, futuro, de las prácticas organizativas escolares.

que se “sabe hacer”) antes que, siendo la primera experiencia de análisis de una clase videograbada, refiere a profundidad acerca del trabajo de un colega¹⁴⁶. El fragmento expone el paso requerido para desarrollar cultura participativa en una comunidad escolar novicia a fin de construir un enfoque de observación colaborativo. Es significativa el área de focalización de P21: en lugar de caracterizar al profesor cede a la observación de los alumnos (acorde a una representación adulta dominante sobre lo juvenil) y delimita el ángulo reflexivo al *control* de la clase (P21, turno 4, segunda línea). Se trata de una voz institucional (Drew & Sorjonen, 2000) desde la que se encuadra el problema de la *puntualidad* estudiantil (una problemática transversal para la organización escolar) en consonancia con una categorización negativa del objeto de actividad¹⁴⁷ (décima línea) distanciándose de la descripción de la clase de un docente *presente* durante la sesión. Al describir lo observado P21 se aleja del análisis de la práctica didáctica en cuestión y expresa temáticas que no suelen tener oportunidad de ser abordada en otros momentos. De ahí el grado notable de ambigüedad descriptiva, cuyo valor recae en la participación misma, es decir, en el ejercicio reflexivo.

Avanzando en la conversación, el siguiente registro muestra un esfuerzo por concretar un área de mejora, sobresale un nivel de análisis primario y umbral mínimo de focalización productiva:

Extracto N. 5.2 Áreas de mejora
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

5 Investigador: ¿Qué se puede mejorar en la clase del maestro?

6 P16: Yo le decía a P6 que yo no sé si yo grito mucho, yo creo que el maestro C habla bien bajito, no se escuchaba, no sé cuál era su voz normal ya estando en el salón, nunca me ha tocado, no coincidimos, entonces, no sé si es cuestión de la grabación, el grupo estaba bastante calladito, aquí hay una serie de supuestos, pero sí, la voz del maestro estaba un poco bajita.

7 Investigador: Voz del maestro.

8 P16: *No sé si yo grito.*

9 P28: Sí, al principio no se escuchaba, de hecho no alcancé a percibir cuál es el título de su tema creo que era suma de vectores ¿no? por lo que vi que estaba enseñando, midiendo los vectores, yo intuí que era suma de vectores pero no le alcance a escuchar al principio.

10 Investigador: Voz del maestro, tema.

11 P16: *Algo favorable es ya casi al final cuando empieza a escenificar cómo son las cosas, eso es algo bueno, treparse aquí con los rollos esos que tienen que ver con la física y los ángulos y todo eso.*

¹⁴⁶ Como he señalado (capítulo 3) fue la primera ocasión en que los docentes tuvieron la oportunidad de analizar, discutir y proponer acerca de la clase de otro profesor. Fue la primera vez en que tal ejercicio aconteció en la EPO 79 y en la trayectoria de la mayor parte de los participantes.

¹⁴⁷ Para caracterizar al núcleo de contradicciones y proyectar longitudinalmente una posterior intervención sería necesario profundizar en la interacción de voces institucionales. Engeström, (2001) y Engeström, Y., Engeström, R., & Vahaaho (1999) analizaron la interacción médico-paciente con el fin de construir el núcleo de contradicciones del sistema de actividad estudiado por ellos: un contexto hospitalario. En nuestra experiencia se corroboró la tensión histórica de la interacción enseñante/estudiante. Ésta encarna parte de las contradicciones *secundarias* respecto a un objeto de actividad cambiante (como es el sujeto social juvenil)

12 Investigador: Claro y que esa escenificación demuestra el propio interés del maestro //

13 P16: // que es real, lo que está dando es un tema de a de veras no es una distracción que se usa.

14 Investigador: Eso es una fortaleza, muy bien, ¿qué más?

15 P20: *A mí me extraña que el maestro haya hablado quedito, porque lo he tenido como vecino y se oye la voz hasta allá.*

16 P21: *Yo creo que es el sonido //*

17 P20: // siempre que lo he tenido de vecino habla fuerte y yo pienso que *también* en la portación de bancas, a veces, bueno a mí me da la impresión que cuando uno los sienta [a los alumnos] como que tienen una visión más panorámica de a quienes les puede quedar duda porque a veces están sentados en forma lineal y la cabeza de uno tapa la cara de otro, da preocupación de que a veces unos [alumnos] no entienden las cosas o se están riendo o cualquier cosa.

Es pertinente hacer notar el área presentada como punto de mejora: la modulación de la voz (P16, turno 6) relacionada con la atención de los alumnos (P16, turno 6, *el grupo estaba bastante calladito*). A mi criterio se trata de una descripción que refleja una habilidad profesional poco desarrollada en éste contexto escolar: observar la clase. Significa reconocer que existen habilidades que han tenido menor desarrollo/importancia en los momentos formativos predominantes, como la capacidad de escucha (P28, turno 9, *al principio no se escuchaba*) o la atención al contenido de la clase de otro colega (P28, turno 9, *no alcancé a percibir cuál es el título de su tema*)

Posterior al recuento de los rasgos señalados (interventor, turnos 7, 10, 12, 14) la discusión gira hacia un elemento de mayor relevancia al señalar aspectos positivos de la actuación del docente (P16, turno 11, *algo favorable es ya casi al final cuando empieza a escenificar cómo son las cosas, eso es algo bueno*, P16, turno 13), que, aunque a través de una descripción mínima, constituye una fortaleza. En éste subsistieron dos tendencias; 1) un umbral superficial de observación (P20, turno 15, la modulación de la voz) y; 2) un enfoque centrado en el uso del espacio en el salón de clase (P20, turno 17, *pienso que también en la portación de bancas*). En lo general el análisis alude en modo abstracto (y categorizante) a los estudiantes, acentúa voces institucionales (núcleo de problemáticas dominantes en el discurso) y destaca la clase en términos de puntualidad, orden, atención y uso del espacio. Si bien esta parte de la discusión dista de la observación detallada de la metodología operada por el docente analizado, el valor del ejercicio yace en la circulación inicial de recursos.

En la siguiente parte (*in extenso*) los docentes expresan una propuesta de solución ante un problema identificado (revisión de tareas y puntualidad), paso significativo en la práctica del ejercicio

observacional que, como he señalado, estimula el proceso de desprivatización. Sin embargo, conforme he releído los datos he identificado la persistencia de una dinámica de *doble vínculo*; la circulación de puntos de vista (positivo por sí mismo) se llevó a cabo a través del señalamiento/descripción de elementos derivados o acordes con la epistemología tradicional. Así, la conversación consiente la circulación de elementos de relevancia creciente entremezclados con un análisis básico cuya validez recae en la apertura participativa y fortalecimiento de la reflexión conjunta:

Extracto N. 5.3 Circulación / descripción
[Videgrabación, séptima sesión 01/12/2011]

19 P1: Bueno a nosotros nos tocó analizar la clase de la maestra A, [...] percibimos que utiliza material didáctico, tiene tanto como ella como todos sus alumnos, después pasa a dar la explicación de lo que se tiene que hacer, es decir, da las instrucciones de lo que se tiene que hacer con respecto al material didáctico con que cuentan los alumnos, también explica y los alumnos aplican lo que la maestra está solicitando, también otra herramienta que la maestra está utilizando fue pizarrón eso lo podríamos destacar como la caracterización de la clase de la maestra, las semejanzas, de ahí pasamos a las semejanzas que hubo entre los videos analizados, [...] todos dieron instrucciones, otra semejanza es que *ninguno* de los cuatro videos se presentaron los objetivos de la clase, *no hubo presentación de objetivos* o al menos *no se logró percibir* durante la presentación del video y en dos de las clases hubo dictado y nosotros percibimos que en la clase que hubo más dictado fue la clase de profesor C que dictó algunos problemas y en la clase de la profesora B, la clase del profesor D y la profesora A *solo* hubo instrucciones, no propiamente lo que fue un dictado ¿sí?, y bueno también percibimos que en términos generales hubo buen *control de grupo*, salvo en la clase de la profesora A en la que aparentemente se percibía una cuestión de desorden ¿no?, pero los alumnos sin embargo estaban trabajando dentro de ese desorden [...], bueno la *propuesta* que nosotros hacemos en este caso sería, a ver si me ayudan mis compañeras por favor, maestra P16 para la propuesta de la maestra A//

20 P16: //habíamos señalado que el maestro C retomaba la sesión anterior y ahí decíamos que no nos había quedado muy claro si él se había contestado solito o alguien le había contestado, [...] algo que mencionábamos como difícil es *a la hora de revisar* [...] los alumnos que ya no hicieron nada se vienen en multitud, lo ideal es que van terminando y nosotros también, terminan los de siempre cuatro o cinco, después viene el que no hizo nada y le está copiando al otro y entonces, ahí es donde se *acumula la gente y es donde empieza el desorden* [...] entonces, eso se vuelve un problema, en eso estábamos, *en cuál sería la estrategia para la hora de la revisada*.

21 Investigador: ¿Y el equipo vio o tiene alguna estrategia qué proponer al respecto?

22 P9: Comentábamos algo parecido en cuanto a la cuestión de los salones, a lo mejor en segundo año y en tercero a los que son menos alumnos a lo mejor *cambiar la posición del pizarrón*, inclusive poner el escritorio del lado de la puerta y *tener un mejor control*, porque *no hay de otra*, en primero hay un gran problema porque son *cinco mounstros* [refiriéndose a los alumnos], ¿cómo pongo mi escritorio?, *sería una manera de obtener un poquito más de control de los chavos*.

23 P16: Con respecto a lo de la tarea comentábamos que de repente aparecen por ahí los que quieren que les revisemos desde hace dos semanas y que no hicieron nada [...] entonces, comentábamos que a la hora de la llegada es la revisión, *se acabó la tolerancia* que tenemos todos para la hora de la entrada, ahí queda, no quiere decir que no lo revisemos, les decía a los compañeros [a los docentes] *lo que podemos hacer* es que lo retomamos en la parte final ya cuando vamos a integrar todo para el parcial ahí es cuando lo registramos, se va quedar sin nuestra marca pero bueno sabremos que estuvo y esa es la tranquilidad que le podemos dar al *sujeto* [al alumno] para la hora de las tareas, de la entrada, porque si no también ahí perdemos un montón de tiempo, los que llegan a las siete quince, siete veinte, los que llegan a las siete treinta los que llegan a las siete cincuenta y *unos descarados* que llegan siete cuarenta o siete treinta y cinco para la hora, ya cuando cinco minutos antes de irnos [...] entonces, *esa estrategia es para revisar*, a lo mejor ponerle una media marca donde nosotros sepamos que efectivamente llegó en el momento, pero no va a tener el mismo valor tampoco, porque también está llegando desfásado, e igual y *limitar*, yo pongo ciertas horas ¿por qué?, porque si no llegan, y ya sucedió con A, *es lo que ya nuestros compañeritos* [los alumnos] *no entienden*, es que no me revisa, usted es la que no me revisa, pues es que están terminando sobre la hora, cuando hemos marcado tiempo en las instrucciones, cuando hemos dicho qué hay que traer, cómo se ha de hacer, les hemos dicho cómo se va revisar, entonces, es *un problema que señalamos en todos* [los alumnos] *la falta de atención que tienen los compañeros* [los alumnos] para la hora de las instrucciones, entonces, *es una falta de atención horrible que tienen, es una habilidad poco desarrollada*.

La extensión del registro refleja una participación fortalecida al tiempo en que significa alejamiento de lo observado en el vídeo (pasos A, B y C, tabla 5.1). En este sentido vuelvo a enfatizar la permanencia del *doble vínculo* como un rasgo del proceso que, respecto a la discusión, atraviesa cinco elementos:

- Extensión del nivel analítico-descriptivo inicial (P1, turno 19) hacia elementos diversificados, tales como el material didáctico, la explicación-conducción de la clase y las herramientas empleadas (aunque en términos *neutrales*, es decir: no se profundizó en el análisis)
- Desarrollo de una perspectiva en conjunto al señalar semejanzas entre las clases observadas (P1, turno 19). Es notable que la descripción recae en la ausencia de elementos o en la presencia de debilidades como semejanzas que permiten comparar las cuatro clases. Considero que se refleja una epistemología de observación centrada en elementos negativos de la práctica cotidiana (P1, turno 19, *ninguno de los cuatro videos se presentaron los objetivos de la clase...*) y en la valoración del control de los estudiantes como aspecto *positivo* de la actividad en aula (P1, turno 19 [...] *en términos generales hubo buen control de grupo...*)
- Identificación-descripción de una problemática (P16, turno 20) centrada, una vez más, en el control del grupo (*a la hora de revisar [...] los alumnos que ya no hicieron nada se vienen en multitud, [...] ahí es donde se acumula la gente y es donde empieza el desorden [...] entonces, eso se vuelve un problema, en eso estábamos, en cuál sería la estrategia para la hora de la revisada*)
- Construcción de una estrategia o propuesta dirigida hacia el área de reflexión predominante: el control de la clase. En ésta he identificado dos rasgos; 1) la propuesta cita la función del uso del espacio en el aula y la cantidad de alumnos (P9, turno 22, *cambiar la posición del pizarrón, inclusive poner del lado de la puerta, a lo mejor poner el escritorio y tener un mejor control...*, y; 2) en relación a la gestión (personal y organizativa) del orden en la clase (P16, turno 23)
- Tensión en la interacción profesor-alumno (P16, turno 23, *unos descarados que llegan siete cuarenta o siete treinta...*). Ésta se muestra rígida respecto a las posibilidades de mejora cualitativa y expresa un contrasentido de acuerdo al cual serían los estudiantes los responsables de la problemática señalada (P16, turno 23, *es lo que ya nuestros compañeritos [los alumnos] no entienden, [...] es una falta de atención horrible que tienen, es una habilidad poco desarrollada*)

La interacción profesor–estudiante, para la EPO 79, caracteriza con poca dinámica (de trasfondo histórico). Ésta se contextualiza en función del incremento de la matrícula escolar (cantidad de alumnos por grupo) y de acuerdo al marco de enseñanza tradicional. Es relevante pues la práctica docente se inscribe en un marco socio histórico propio de la cultura adulta dominante. Cabe resaltar que en la interacción sujeto–objeto de la actividad el habla dirigida al estudiante involucra el nivel de motivación que posibilitaría acciones de mejora (el habla agentiva, como veremos en el capítulo 6 representa la

reorientación de dicha relación, Sannino, 2010). La pertinencia de los fragmentos es explicitar el proceso de construcción de soluciones conjuntas a problemáticas identificadas y señalar, a su vez, la rigidez de la relación docente/alumno:

Extracto N. 5.4 Tipo de problemática, tipo de solución
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

25 P12: Sí, hablamos [...] de los chicos que llegan tarde, bueno la comunicación de que no se puede dejar a gente fuera del grupo, entonces, ¿qué hacer con esos muchachos?, decíamos permitirles la entrada pero con dos condiciones, primero la *falta*, sí entras pero tienes tu *falta*, y después, es una estrategia un tanto complicada, *incrementarles* el trabajo, bueno vas a entrar tarde pero aparte de que tienes que traer las actividades de la clase, vas a tener *actividades extras*, entonces, eso de alguna manera nos podría ayudar a que él diga [el alumno], ya no voy a llegar tarde porque me van a poner trabajo extra.

26 P9: Pero sería fuera del lugar de clases//

27 P12: //usted le va dejar una tarea o un trabajo pero es la *sanción* por haber llegado tarde y para la próxima yo creo que lo voy a evitar, porque digo, por esa situación no quiero hacer trabajo extra entonces mejor evito llegar tarde a clase porque en las primeras horas y en las de después de receso yo inicio mi clase diez cuarenta, les doy cinco minutos de tolerancia y los muchachos llegan a las once porque estaban o jugando futbol o terminando de desayunar, entonces, sí es bastante incómodo entonces, vas a entrar tarde tienes falta, actividades de clase y actividades extra, es más chamba para nosotros pero es una manera de condicionarlos a ellos.

28 Investigador: Muy bien, el equipo ha hecho un esfuerzo por ser puntuales aunque si bien en la clase de la maestra A *no se vio que llegaban tarde los alumnos*, se vio más bien en la de los demás y ahora nótese cómo el equipo transforma una tensión en una propuesta.

29 P16: Hay que probarlo.

30 Investigador: Ok//

31 P12: //para nosotros implica trabajo extra y ¿quién va tener la disposición y el compromiso de decir yo sí lo hago con tal de tratar de mejorar esto?

Es evidente que al explorar la propuesta se abre una oportunidad para expresar la voz autoritaria/adulta sobre los alumnos (P12, turno 25, *¿qué hacer con esos muchachos? [...] permitirles la entrada pero con dos condiciones...*), revelando una dificultad: consenso en la sobrecarga de responsabilidad al estudiante y la disminución del compromiso profesional. No obstante, el acto mismo de circular reflexiones también muestra implicación y cambio del rol docente (a uno contributivo) en pro de la discusión, valoración e implementación de la propuesta. Su pertinencia radica en el fortalecimiento de cultura de resolución de problemas (y no únicamente de planteamiento). Así, también emergió un habla orientada a la disposición de cambio (P16, turno 29, *hay que probarlo*) y a la exteriorización de dificultades inmersas en la ponderación colectiva de la estrategia discutida.

En torno a ésta se percibe una tendencia hacia el encapsulamiento participativo que atañe a la interacción enseñante/alumno y al círculo vicioso del proceso, es decir; entre el grado de motivación, la plena aceptación del cambio de rol y el esfuerzo implícito (P12, turno 31, *para nosotros implica trabajo*

extra y ¿quién va tener la disposición y el compromiso de decir yo sí lo hago con tal de tratar de mejorar esto?). Tal dificultad expresa las características situadas del proceso de desprivatización¹⁴⁸ y movilización gradual de competencias en pro de ser incorporadas al repertorio de la organización escolar (Roberts & Pruitt, 2009)

La discusión continuó con la observación del control de los estudiantes (ahora en referencia al análisis de la docente B¹⁴⁹), área que por el momento dejaré en segundo plano para destacar rasgos del fortalecimiento en la desprivatización por medio del señalamiento de cambios:

Extracto N. 5.5 Hacer público lo privado
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

35 P11: Bueno nos tocó evaluar la clase de la maestra B y estábamos viendo que dentro de las actividades que realizó B separamos en cuanto a docente y alumnos [...] no se percibe el resultado ya al final por falta de control del grupo [...] en cuanto a las propuestas, estábamos viendo que tal vez lo ideal hubiera sido que para estas sesiones hubiera ella trabajado en el centro de cómputo esa clase [...] otra de las cosas que pudiera haber funcionado era dar las instrucciones por escrito [...] en el salón estábamos viendo que a lo mejor también lo importante *es tener el pizarrón de un lado* como de los otros extremos, *la ubicación de las butacas* sería diferente [mostrando con sus manos el orden de las butacas] otro de las sugerencias es que al dar instrucciones se estuviera verificando que fueran entendidas en ese aspecto para que puedan ir avanzando y una sugerencia para ti [dirigiéndose al investigador] que la grabación pudiera ser desde diferentes ángulos porque por ejemplo, cuando estamos viendo a B la estamos viendo en el centro, estamos percibiendo el espacio del docente como el espacio de los alumnos, sin embargo, cuando es con C solamente se percibe la parte [no se distingue], de D con el pizarrón y una partecita cuando él se involucra con los demás compañeros, en la parte de B se percibe también solamente el frente pero nunca percibimos el centro y la parte de atrás, y con A de igual manera, entonces, en ese aspecto eso *no nos permite revisar si hay control o no hay control del grupo* o si están trabajando los chicos de igual manera [...]

La valoración transmitida por P11 constituye una fortaleza en la reflexión conjunta y encarna la aceptación a circular públicamente el trabajo en clase (Kruse & Louis, 1993). En ésta el equipo representado por P11 propone cuatro aspectos a mejorar; a) cambiar el lugar para desarrollar la clase (ir al centro de cómputo), b) modificar la metodología de la clase (dar las instrucciones por escrito), c) distribuir el espacio (*lo importante es tener el pizarrón de un lado como de los otros extremos...*), y; d) favorecer la comprensión de los alumnos (*al dar instrucciones se estuviera verificando que fueran entendidas*)

Tales señalamientos dan cuenta del proceso en el que la clase individual va dejando de ser un asunto privado para ser compartido públicamente. Sin lugar a dudas, más allá del horizonte de

¹⁴⁸ El video análisis permite conocer las epistemologías de los docentes. Éstas son parte de la cultura escolar y representan ideas/conceptos con los que ha de trabajar el interventor.

¹⁴⁹ Anexo 3, tabla 3.2. La docente B no corresponde con la Profesora B (directora escolar)

observación del equipo en cuestión, la conversación ejemplifica un resultado del proyecto como espacio de intercambio (Horn & Little, 2010). No es de menor importancia el señalamiento de la ubicación de la cámara de videograbación, que expresa aceptación, interés y deseos de observar más a fondo el trabajo de un colega (alumnos incluidos)

Hay que considerar que en situaciones específicas, no poco comunes, es difícil “señalar” algo a otro docente. En los extractos anteriores y siguientes, es el diálogo profesional el vehículo de la desprivatización, proceso confirmado por medio de un giro favorable (parte de la aceptación a participar en instrumentos intrusivos) relacionado con desprenderse de una idea común al saberse observado por otros profesores (lo cual comprende robustecer el compromiso personal):

Extracto N. 5.6 Resultado participativo intermedio
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

43 Docente A: [...] yo planeo mi clase y [...] confieso que no quería [ser videograbada], no quería que me critiquen, bueno yo dije, no, *yo sí quiero que me critiquen*, a mí me cuesta trabajo que me hagan mis observaciones, mis defectos, pero a lo mejor ya no soy tan esquemática.

El siguiente fragmento destaca mi contribución a fomentar el diálogo conjunto en base a la interacción co-participativa alrededor del análisis de la videograbación. Mi interés es hacer notar el funcionamiento metodológico del interventor: apoyar y aportar a la coordinación comunicativa en pro de fortalecer el proceso:

Extracto N. 5.7 Sostener y aportar
[Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

44 Investigador: Bien, [...] yo vi entre los equipos dos cosas muy precisas, uno, que la nueva herramienta de la profesora puede ser por escrito, algo que ella pueda evaluar, pueda observar cómo funciona, entonces, puede ser en el pizarrón, pueden ser instrucciones que se reparten, así de concreto es lo que la maestra puede hacer para modificar su clase y dos, el profesor propone, aparte de que sea por escrito, que la maestra pueda tener de manera más consciente qué concepto está tratando [...] el siguiente paso es decir de forma cada vez más precisa lo que podemos modificar de la clase y observarlo, y dos, la cuestión que plantea la maestra respecto a las críticas, podemos empezar a *romper* esa cultura docente que hoy deriva en una propuesta, [...] el siguiente paso de la maestra A es probar con la instrucción escrita.

Mi intervención se concreta en tres puntos; a) puntualizar las observaciones de los docentes, b) concretar y situar áreas de mejora, y; c) delimitar un paso en el proceso de cambio (parte final del argumento). Desprenderse de valorar negativamente la observación pública del trabajo en el aula requiere de un sentido positivo alejado significativamente de la intrusión, tendiendo un puente hacía el diálogo

entre profesionales. Éste adquiere así, un sentido formativo de alto valor para dismantelar creencias desfavorables a la observación interprofesional.

Cabe mencionar que la desprivatización de la actividad docente no se reduce a desplazar lo privado hacia a lo público, sino también a incrementar la riqueza cualitativa del análisis.

Las siguientes dos aportaciones en relación a la observación de las clases de los docentes E y D, refieren al uso del triángulo del sistema de actividad (capítulo 2, figura 2.2) como herramienta que contribuye a ganar profundidad en la descripción holística de la actividad (instrumentos, reglas, resultado, comunidad) y en la identificación de semejanzas/diferencias entre clases, trascendiendo así la cultura de “sólo crítica” e impulsando la de elaboración de propuestas. Elemento a destacar es el robustecimiento de cultura de análisis imbricada con el despliegue de recursos descriptivos a disposición de los docentes (como la observación de la ausencia de elementos, siguiente tabla). Tal despliegue refleja la epistemología analítica tradicional, que a continuación desdoble con el propósito de exponer similitudes:

Tabla 5.2 Comparación de extractos (a): cultura analítica

Extracto	Observación en torno a la <i>falta de elementos</i>
5.8	49 P15: Bueno [...] <i>no hubo una relación directa</i> entre ambos, [...] <i>no observamos que hubiera objetivos, ni tampoco instrucciones precisas</i> [...] <i>tampoco pudimos observar</i> la forma de trabajo, [...] <i>tampoco se observó</i> que hubiera <i>un producto al finalizar la clase</i> , [...], en cuanto a la división del trabajo <i>tampoco pudimos observar</i> si había roles marcados y lo que iba a hacer el alumno y qué iba a hacer el maestro, [...] en cuanto al resultado <i>no nos quedó muy claro</i> hacia dónde quería llegar el maestro y qué es lo que se iba a obtener, [...] <i>no se dio la presentación</i> de un instrumento de evaluación y <i>no se presentó el objetivo</i> , [...], también se ve que se está trabajando de una manera aislada, todos trabajamos de una manera aislada, no se está dando trabajo colaborativo con otros docentes, cada quien se dedica únicamente a impartir su tema y la colaboración no se ve.
5.9	53 P20: A nosotros nos toca el maestro D, no se establece objetivos, propósitos, competencias a alcanzar [...] lo que nos percatamos es que <i>no se concluyó</i> lo del resultado de cada equipo, <i>no hubo</i> una conclusión en general para hablar de la fórmula, cómo había sido resuelto cada aspecto, cómo había quedado resuelto por cada equipo, <i>le faltó</i> esa conclusión, para nosotros <i>quedó en el aire</i> , nada más se hizo el ejercicio y ya, nada más, es eso lo que nosotros vimos como instrumento, el pizarrón, libro de texto, ejercicios y la integración en equipos, las reglas <i>no se expresaron correctamente</i> me imagino que por la pérdida de tiempo//

La tabla ejemplifica la complejidad del proceso de desprivatización. Si bien éste se afianzó progresivamente en el grupo docente también contribuyó a circular una epistemología de observación de carencias y no de fortalezas. El siguiente aspecto común, relevante para ambos extractos, es la elaboración de una propuesta de mejora en torno a la clase observada. Si bien el análisis no llega a una

estrategia coordinada, la utilidad de la circulación trasciende el umbral de “sólo crítica” derivando en aportaciones constructivas:

Tabla 5.3 Comparación de extractos (b): propuestas

Extracto	Características de la propuesta
5.8	49 P15: [...] en cuanto a las <i>propuestas</i> [...] que las instrucciones de preferencia se entreguen por escrito, que también se esté dando una rúbrica por clase para que el alumno sepa exactamente qué es lo que tiene que hacer y cómo se le va evaluar, que dentro de esa clase se dé la obtención de un producto escrito ya sea de manera individual o en equipo, que se dé trabajo colaborativo para que se pueda llegar a la transversalidad así mismo que se tome en consideración la autoevaluación, la co evaluación y la hetero evaluación y que se dé un cierre de sesión de una manera concreta y que también se puedan establecer que las reglas sean más concretas, eso es todo lo que nosotros pudimos percibir.
5.9	53 P20: [...] de las <i>propuestas</i> que hacemos, que cuando haya duda explicarlas a todo el equipo para evitar distorsión de información, [...], cerrar el tema, explicar a todo el grupo las conclusiones que tenía que llegar cada equipo, [...] estimar mejor el tiempo para el trabajo de los alumnos, estimar ese tiempo a lo mejor que la introducción sea en menos para que el trabajo sea más y nos dé un espacio del resultado que llego cada quien

Como evidencian los fragmentos, la circulación abarca no únicamente la observación simplificada de la clase sino también la estructuración por equipos de una propuesta. Esto destaca un tránsito positivo hacia el compromiso compartido al delimitar elementos de mejora que al circularse, como parte de la dinámica analítica, traspasan las fronteras del trabajo individualizado. Cabe analizar un último fragmento relacionado con el proceso de desprivatización, vinculado con mi intervención:

Extracto N. 5.10 El interventor como copartícipe
 [Videograbación, séptima sesión 01/12/2011]

56 Investigador: Muy bien, quisiera subrayar tres cosas, me gustaría detenerme en las semejanzas positivas de los cuatro profesores [clases videograbadas], no son autoritarios, no son profesores intransigentes y además son profesores, los cuatro están presentes aquí y han tenido el valor para mostrar sus clases y mostrarse abiertos a lo que digan los demás compañeros.

Mi aportación, dirigida a identificar y ampliar potencialidades bloqueadas (Zucchermaglio, 2002, p. 131), plantea un contrapunto positivo en la interacción analítica, destaca semejanzas de valor positivo (dado que la descripción se mantuvo al margen de aspectos negativos) y subraya el valor participativo de los docentes videograbados.

El conjunto de datos hasta aquí presentados respalda, más allá de las dificultades inmersas en un paso participativo para el grupo docente, la pertinencia del proceso de desprivatización al estimular la renovación de prácticas profesionales por medio de la investigación. El análisis conjunto insertó de manera positiva una *buena práctica* observacional (referida como tal a través de un extenso *corpus* de

investigaciones sobre prácticas reflexivas en la escuela, Horn & Little, 2010) que movilizó habilidades y competencias de una comunidad escolar.

5.2.2 El compromiso mutuo y la *co-construcción inicial* de repertorio compartido: la onceava sesión

5.2.2.1 Perspectivas y significados en la construcción de una comunidad profesional

En la onceava sesión, con la intención por explorar límites e impulsar nuevas formas de hacer escuela, los docentes discutieron las dificultades que supone realizar una actividad conjunta, el rally. Tal debate puso en la superficie relaciones de participación mutua, compromiso y afiliación (pertenencia/cohesión) en torno a una práctica cotidiana. La polémica circuló perspectivas alrededor de una situación real y permitió hacer ver las dificultades en la creación de espacios de actuación alternativos. Además de exponer la continuidad del análisis colectivo, los siguientes registros muestran la complejidad para afianzar el compromiso mutuo en una tarea conjunta (Wenger, 1998/2001)

El laboratorio fue un momento para afirmar tal compromiso (componente de cualquier práctica profesional productiva) al tiempo que señala la relevancia de las relaciones recíprocas (útil para la concatenación de acciones de mejora). En el siguiente intercambio, los docentes manifiestan dificultades en la estructuración/desarrollo de una actividad orientada a hacer posible la inclusión participativa¹⁵⁰. Consideran dos tópicos del imaginario de cambio; la implicación de la mayoría de docentes y la guía/soporte de un líder:

Extracto N. 5.11 Compromiso mutuo [Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

27 Investigador: ¿Se puede producir una nueva forma de hacer la escuela?, ¿generar un espacio diferente?, ¿cuántas actividades se pueden hacer aquí? [...], ¿cuáles son los impedimentos para hacerlo?

28 P4: Yo creo que los espacios sí se dan, pero el problema que yo veo es que *siempre somos los mismos que trabajamos*, y hay maestros que se deslindan, porque bueno, hoy justamente vamos a hacer un *rally* que se había pospuesto//

29 P5: // y nos apoyamos, o sea por decir, fulano, zutano y perengano, pero hay maestros que dicen si te apoyo, y al momento ya no están, yo creo que hay que ser aquí congruente con lo que se dice, y decimos a los chavos [estudiantes], les exigimos, y habemos [sic] profesores que somos todo lo contrario, y los chavos se dan cuenta, pero si hay actividades, bueno en ese sentido yo creo que sí, pero te digo, *yo creo que también sería el compromiso de todos*, porque no somos

¹⁵⁰ En palabras de Wenger (1998/2001) el compromiso mutuo se genera a través de una actividad conjunta, por lo que “estar incluido en lo que tiene importancia es un requisito para participar en la práctica” (p. 113).

todos, *o siempre vamos a ser los mismos*, somos una escuela pequeña, y le toca a ella un proyecto y nos involucra a todos, sino andamos haciendo a veces el trabajo de otras personas que supuestamente deberían de hacerlo y que no lo hacen, pero es falta también de compromiso.

30 P8: Con respecto a lo que dice la maestra P5 yo creo que *el cambio sí se puede dar* y es indiscutible pero *como que falta algo no sé un punto, un engranaje, en donde haya una dirección, alguien que dirija, alguien que esté en esa organización*, yo lo vi ahora con el rally que la verdad hubo participación de los demás maestros, como dice P5, no de todos, pero aun así se pudo hacer la organización, y maestros que ni siquiera tenían que venir, pero estuvieron ahí por la motivación, por el deseo de estar, participar, de [hacer] algo diferente, de algo nuevo, bueno, no se pudo llevar a cabo la actividad por cuestiones del clima pero ya se vio que sí está la disposición, y sí falta motivación, *falta que alguien dirija* para que se lleven a cabo muchas actividades que ya están ahí.

31 Investigador: Bien, muy interesante, maestro P1 y después maestra P5.

32 P1: *Yo nada más una palabra que es la que creo nos hace falta* a muchos, es *compromiso*.

33 Investigador: Bien, maestra P5.

34 P5: Reafirmando lo que dice ella yo creo que debería de (.2) hay gentes que deben de estar aquí porque son parte de la institución, deben de dirigir, y bueno no están, yo creo que es una parte medular [...] yo creo que aquí tenemos [sic] personas que *si tenemos compromiso* porque el proyecto del rally, se va a dar, va a salir por los maestros que *nos involucramos*.

35 Investigador: Sin duda las participaciones son sumamente valiosas porque permiten *reforzar el espacio de aquellos que se reconocen sin mayores problemas como los comprometidos*, eso también debe de decirse, yo sí me comprometo, yo sí lo hago, yo sí soy capaz de venir un día que no haga falta, me parece digno de ser señalado y celebrarlo, [...] en lo particular me da mucho gusto escuchar esta historia de sacar adelante una actividad que tiene que ver con todos, o que involucra a los demás.

El punto clave de esta parte de la discusión gira en torno a las relaciones interpersonales y los significados vinculados con el logro de una actividad común. La tensión se expresa por el interés de involucrar a todos los profesores, señalar la participación “de los mismos” y denunciar la falta de compromiso. Esto hace referencia a la epistemología del cambio en sintonía con las relaciones de participación en la EPO 79.

Al señalar la falta de un engranaje P8 recalca la necesidad de “alguien que dirija” y motive caracterizando una visión tradicional del liderazgo¹⁵¹. Esboza indirectamente a la relación entre liderazgo de soporte y desarrollo de la comunidad escolar (Kruse & Louis, 1993), señalando una perspectiva que no se movilizó, epistemológicamente, en modo notable entre los participantes.

Si bien se puede identificar un habla encaminada a realizar la tarea (el rally) ésta se ralentizó por la prevalencia de ideas típicas. ¿Cómo ir más allá de los imaginarios sedimentados que de alguna u otra manera intervienen en el impulso de una comunidad profesional comprometida? Desde tal cuestionamiento me interesa destacar el espacio de formación, a partir de la circulación de una historia

¹⁵¹ Kruse & Louis (1993) aluden a la importancia de un liderazgo postmoderno en la construcción de una comunidad de profesionales basada en los recursos humanos y sociales (apertura a la mejora, confianza y respeto, base cognitiva y de habilidades) que, a través de un liderazgo de apoyo (*supportive leadership*) contribuya a la efectividad escolar. Puede ser conceptualizado como liderazgo distribuido/compartido (*distributed leadership*, Gronn, 2002, Spillane, Halverson & Diamond, 2004, Spillane, 2005)

colectiva, como oportunidad para reconocer y legitimar a los docentes “que si se comprometen”. Tal hecho tiene relación con el rol del interventor para sostener y expandir la discusión conjunta.

Derivado de la reflexión precedente, la siguiente aportación incluye significados inherentes al proceso de cambio y la influencia de éstos en el ordenamiento dialógico de la comunidad profesional. P10 exterioriza un habla transitiva que involucra la re-orientación del objeto de la actividad (los estudiantes) y el reforzamiento del compromiso profesional compartido:

Extracto N. 5.12 Valores compartidos
[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

37 P10: Ahorita que estamos viendo toda la dificultad para seguir implementando ese rally podemos empezar a motivarnos entre nosotros profesores independientemente de las críticas que se pudieran hacer [...] *yo creo que aquí también deberíamos de estar viendo cada uno de nosotros en el sentido de que queremos que el alumno cambie, o queremos rescatar aparentemente al alumno para que sea como el de antes, sin respetar la identidad del que es ahora, [...] nosotros también como docentes tendríamos que adaptarnos al aquí y al ahora, porque queremos también que se adapten las cosas a lo nuestro, y a partir de ello entonces, yo estaría viendo también una diferencia, hay un trabajo en equipo que se pudiera dar pero que nos está pidiendo que los grupos sean heterogéneos y a partir de ello empezar a rescatar la información que cada uno de ellos trae, pero también hay una directriz desde una sola persona, si nosotros nos atreviéramos precisamente a hacer lo que queremos hacer o lo que estamos diciendo hacer, yo creo que nos pasa como al adolescente, cuando tú quieres hacer algo lo vas a hacer, independientemente de todo lo que esté alrededor tuyo, porque querer es poder pero *eso es actitud personal es desde adentro*, y en ese aspecto el hecho de querer tener un consenso, el hecho de querer compartir esa responsabilidad porque así lo implica también la misma situación, porque hay molestias cuando se toman las decisiones, hay molestias cuando se pone en consenso, cuando no se cumple con lo que se consensó porque las gentes no estuvieron, *entonces ahí es donde entraría empezar a hacer grupos homogéneos que compartiéramos los mismos valores, compartiéramos las mismas ideas por el bien común de la misma institución, por el bien común de los docentes, por el bien común de lo que queremos fortalecer en la institución, y entonces aquí lo que estaríamos pidiendo es esa responsabilidad compartida*, también esa misma situación de crear consensos pero independientemente de lo que viéramos que va a favorecer a alguien de manera personal, *sino como grupo, como escuela, como institución*, y a partir de ahí empezar a retomar lo que nos estaría dando posición como docentes pero antes el reto de lo que *es lo que queremos estar construyendo como esta escuela*.*

El fragmento parte de una revaloración del alumno apremiando al reconocimiento del trabajo en equipo. P10 delimita una problemática: la debilidad de alguien que dirija coercitivamente al grupo docente. La propuesta fue, sin embargo, la de “no depender de alguien”, sino reafirmar capacidades para derivar en un actor grupal unificado, de responsabilidad compartida. Elemento prominente es el nivel de re orientación respecto al objeto de la actividad (el estudiante) interrelacionado con la motivación docente, orientada a la acción y a favor de la distribución del liderazgo. Existen dos perspectivas en cuanto al desarrollo de “una empresa u objetivo amplio”: el plano personal y la perspectiva colectiva que atañe al compromiso y responsabilidad mutua. En el fragmento, *homogeneización* alude al compromiso (valores e ideas) en términos totalitarios; una idea persistente en la epistemología docente alejada de la

diversidad implícita –y necesaria- para la conformación de una visión de conjunto enriquecida¹⁵² (P10, turno 37, *hacer grupos homogéneos, que compartiéramos los mismos valores, compartiéramos las mismas ideas...*). El extracto muestra una perspectiva esencial para reorientar el objeto del sistema de actividad desde un plano motivacional colectivo. Alude a un habla/posicionamiento clave para observar el incremento procesual de, reflexión que a su vez, en vínculo con el concepto de calidad educativa, refleja a la EPO 79 como una escuela en transición.

5.2.2.2 El paso inicial en la circulación y distribución de puntos de vista

Durante la sesión se presentó a los docentes un concentrado con el conjunto de acciones por mejorar, enlistadas previamente por ellos. Su relevancia reside en la circulación de aquellas actividades identificadas como puntos de mejora profesional. Se consideró que contribuiría al auto conocimiento grupal, haciendo emerger dificultades y obstáculos vinculados a éstas. Las áreas identificadas se ajustaron al sistema de actividad clase por lo que la reflexión confrontó la capacidad de acción en el espacio cotidiano de trabajo. En la siguiente tabla se agrupan por subcategorías aquello que los profesores señalaron como “acciones de mejora” a corto plazo:

Tabla 5.4 Acciones de mejora a corto plazo
[Onceava sesión 14/02/2012]¹⁵³

	Categoría	Ejemplos de acciones de mejora
A	Relacionadas con aspectos administrativos	Elaborar un plan de trabajo / Realizar un nuevo formato de seguimiento / Planear por unidad y mes.
B	Relacionadas con el salón-espacio	Cambiar la ubicación de alumnos / Transitar por el salón / Diversificar butacas / Mover el escritorio
C	Relacionadas al uso de un nuevo instrumento	Dejar instrucciones por escrito / Usar un diario de campo para registrar cambios / Dar un cronograma al inicio
D	Ambiguas	Aplicar lo aprendido / Innovar en clase / Aplicación de nuevas estrategias / Dejar lo tradicional / Adaptar estrategias de enseñanza aprendizaje
E	Relacionadas con otros actores educativos	Incorporación de directivos o docentes en reuniones / Invitar a profesores a impartir una conferencia / Revisar actividades con otros docentes
F	Relacionadas con tecnología o medios electrónicos	Usar el correo electrónico o medios electrónicos / Usar power point / Emplear tecnología / Usar el internet)
G	Relacionadas con la	No hacer examen / No pasar lista / Hacer equipos / Realizar exposiciones / Construir

¹⁵² Siguiendo a Wenger (1998/2001) la “homogeneidad no es un requisito ni un resultado del desarrollo de una comunidad de práctica”.

¹⁵³ La información fue expuesta del mismo modo durante la sesión. Se indica con una diagonal cada participación y se señala entre paréntesis la frecuencia cuando ha sido necesario destacarla (tablas 5.4 y 5.5)

	metodología de clase	ejercicios basados en problemas reales / Fomentar conocimiento integral / Realizar actividades extracurriculares / Hacer un glosario de términos para los alumnos / Realizar prácticas experimentales
H	Relacionadas con la actitud del profesor-alumno	Actitud del maestro / Ser puntual / Regañar menos / Alejarse de lo personal / No juzgar / Acercamiento / Motivar / Interesarse en los alumnos / Hacer dinámica la clase / Respeto / Tolerancia / Salir del salón / Fomentar la participación

La tabla sintetiza la definición de zonas de cambio. La exteriorización de éstas expresa parte de lo que se sabe hacer (cúmulo de competencias disponibles) y aquello de lo que los profesores desean desprenderse. Indirectamente remiten a lo que *no se sabe* hacer (marco de incompetencias), es decir, aspectos ausentes o imbricados con lo señalado. Representan límites/fronteras de las capacidades profesionales y reflejan el primer paso en la circulación de tales.

A manera de espejo organizativo, se confrontó a los participantes con las respuestas, exponiendo las acciones que identificaron como relevantes y también las dificultades percibidas para su realización. En la columna “frecuencia” se destaca el número de docentes que manifestaron alguna dificultad para realizar las acciones de mejora. De acuerdo a la tabla, 21 participantes de un total de 27, relacionaron tales dificultades con los estudiantes (líneas en rojo):

Tabla 5.5 Frecuencia de dificultades percibidas por los docentes
[Onceava sesión 14/02/2012]

	Categoría	Ejemplos de dificultades percibidas	Frecuencia
A	Requerimientos administrativos	Tener que hacer un examen, no hay un registro sistematizado de lo que se hace en el aula y fuera de la clase	1
B	Ninguna dificultad	No percibo ninguna dificultad	1
C	Número de alumnos	Reducir el número de <i>alumnos</i> por salón	1
D	Carga de proyectos	La cantidad de trabajo, mayor trabajo.	1
E	Desconocimiento del grupo	Conocer a los <i>alumnos</i> / Desconocer necesidades al interior de los <i>grupos</i> .	2
F	Aceptación - atención	No respetar acuerdos con <i>el grupo</i> / Mantener la atención de los <i>alumnos</i> y mantener la motivación.	2
G	Tiempo	Dosificar el tiempo (2) / Los tiempos son cortos	3
H	Disposición de tecnología	Material para los <i>alumnos</i> / Los <i>alumnos</i> no cuentan con computadora / No todos los <i>alumnos</i> tienen facilidad para acceder a internet (2).	4
I	Actitudes que el profesor percibe por parte de los alumnos	Resistencia de los <i>alumnos</i> a cambiarse de lugar (dificultad de los alumnos para trabajar con otros <i>alumnos</i>) / Miedo de los estudiantes a exponer / Desmotivación / Compromiso / Cumplimiento / Falta de interés / Actitudes negativas / Tolerancia / Apertura / Molestias / Malos entendidos / No ser tolerante.	12

Se identificó como principal campo de dificultades el asociado con el objeto de la actividad (filas C, E, F, H e I). En base a tal precisión mostré el repertorio de actividades didácticas a mejorar en sintonía con las dificultades percibidas. La intención fue desbloquear dificultades señaladas durante la primera

fase (predominio de resistencias relacionadas con obstáculos estructurales-administrativos). El siguiente intercambio representa el punto crítico de la confrontación:

Extracto N. 5.13 Confrontación
[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

45 Investigador: Veamos, *dificultades que perciben los profesores*, aparece el tiempo, pero curiosamente no apareció en primer lugar, el tiempo fue relatado en los primeros instrumentos por ustedes como algo fundamental pero aquí ya no se vio como una dificultad, dosificar tiempos o tener tiempo corto, o sea no tener mucho tiempo para hacer la actividad, sin embargo vuelven a ganar las actitudes, las actitudes que el profesor percibe, pero, *por parte de los alumnos*, no hay actitudes que tuvieron que relacionarse con los maestros, directivos, padres de familia, *lo que podemos pensar que está poniendo en tensión al profesor es cómo va a reaccionar el alumno*, [...] el temor a que el alumno no responda, *la idea de conjuntar lo que el profesor está viendo como una dificultad, es para acercarlos la información y actuar con más confianza*, [...] ahora los requerimientos administrativos no fueron visualizados como una dificultad, entonces esto me parece interesante porque demuestra que discursivamente el cambio se encierra en una *resistencia* poniendo como antesala lo administrativo, *pero el verdadero temor está en los alumnos*, no en lo administrativo, [...] *cuando lo escribieron ustedes solos sin ninguna influencia, bueno un ejercicio, no pusieron lo administrativo en primer lugar, ¿por qué hago la frecuencia?*, porque no es el aspecto administrativo lo que cuesta trabajo, y de hecho hasta podríamos afirmar que lo administrativo podría llegar a ser hasta fácil, *pero el verdadero desafío está frente al grupo y allí es en donde en realidad se está moviendo la dificultad y podemos ver con precisión que eso es lo que está impidiendo mejorar* [...], algo que se había dicho al principio es que el número de alumnos impide trabajar, son muchos, no puedo hacer cosas con ellos, [...] yo creo que se *confronta* de manera muy clara y muy saludable que *las acciones de mejora no dependen del tiempo, del número ni de la cantidad de proyectos, depende de cómo responden los alumnos para que lo puedan hacer* [...] *solamente un participante dijo que no ve ninguna dificultad*, la cuestión del pensamiento positivo que habíamos visto desde el principio, pensar positivamente para decir bueno en realidad no hay ninguna dificultad, lo puedo hacer, solamente un compañero dijo que no veía ninguna dificultad, ¿qué les parecen los datos? (.3)

46: [Risas]

47 P9: Pues son base, son base, es un fundamento para poder planear las tareas que tenemos, *o sea para eso nos sirven*, desmitificar quizá las cosas que habíamos pensado que eran, que al fin de cuenta son supuestos, *eran supuestos*, y bueno pues vamos a ver si *eliminándolas* podemos hacer la petición de los *chamacos* [estudiantes] con nuestros temores y podemos solucionar la contradicción.

Se examinaron con los participantes los datos para explorar la perspectiva de cambio grupal. Su relevancia compete a tres sentidos; constatar con la rigidez en función del objeto de la actividad (turno 45, fortalecer la circulación de puntos de vista para impulsar áreas de mejora y reafirmar la reflexividad por medio de la “observación de la observación”.

P9 manifiesta un habla transitiva marcada por la reorientación del objeto de la actividad (Sannino, 2010). Ésta puede considerarse resultado de la distribución/confrontación con los datos expuestos (turno 47). La conversación da cuenta de un paso concreto en la exploración/flexibilización de modos de ser y actuar desde los cuales el profesorado argumenta a favor o en contra del cambio escolar.

Los datos representan el horizonte de observación en cuanto a proyección de cambios se refiere. Fueron manifestados por los profesores, es decir “desde abajo”, y paralelamente dan cuenta de un grado de tensión respecto a los estudiantes y no, como fue planteado en las primeras sesiones, en función de

factores administrativos/estructurales. Es un ejemplo de cómo impulsar el cambio localmente y a partir de datos situados. Indica que la contribución creativa del profesorado ha de considerar la relaboración reflexiva de sus propios esquemas respecto al alumno en primera instancia (*cfr.* Sosa, 2002). La tabla representa la base de material empírico edificado desde el pensamiento colectivo del profesorado. La confrontación ejemplifica la cadencia gradual en que es posible trabajar ideas enraizadas y representativas del pensamiento adulto. Representa un micro desplazamiento de la resistencia docente (tópicos discursivos que privilegian lo administrativo) y al mismo tiempo la relaboración del sentido/motivo del actuar profesional (los alumnos).

5.3 Co-construcción y circulación del patrimonio/repertorio de prácticas

Los ejercicios desarrollados en la doceava y treceava sesión permitieron conocer representaciones e ideas acerca del trabajo en clase y respecto a la organización. Los datos reflejan la movilidad de la participación en función de la construcción del repertorio de prácticas en uso (Zucchermaglio, 1997, Wenger, 1998/2001). Ambas sesiones fueron una oportunidad para vincular formas de interacción profesional, avanzando en el desplazamiento de significados y fortalecimiento de la comunidad escolar. Transversalmente, el análisis enfoca la conexión intracomunitaria a partir de la construcción del repertorio de actividades. Tal construcción es un umbral desde dónde discutir y promover el compromiso y responsabilidad compartida. Asimismo es un momento para emplear el repertorio como parte del *espejo*, contribuyendo a incrementar la delimitación de áreas de mejora.

5.3.1 La co-construcción del patrimonio de prácticas existente: la doceava sesión

Se solicitó describir actividades didácticas que contribuyeran al funcionamiento de la clase para hacer visible aquello que se sabe hacer con los alumnos. El ejercicio se llevó a cabo en dos partes: a) se elaboró de una lista de actividades conocidas/desarrolladas personalmente; b) posteriormente se reunió el total de actividades por equipo, señalando aquellas en las que coincidían, desconocían o practicaban en

modo diferente. Al finalizar cada equipo identificó aquella actividad más novedosa y eficaz. Se circularon puntos de vista a través de la presentación de actividades en común. Al hacerlo se fomentó la colaboración (Kruse & Louis, 1993, Zuccheromaglio, 1997) y se activaron vínculos entre docentes. Al respecto cabe señalar que:

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 1998/2001, p. 110)

El objetivo fue co-construir (hacer emerger) el repertorio compartido de recursos disponibles identificando herramientas didácticas distribuidas en el contexto escolar. Se acentuó la oportunidad para expandir la perspectiva del trabajo en la escuela, explorando competencias, actividades en curso y la reflexión de éstas. Mi posicionamiento inicial, desde la idea de contribuir a la ampliación del espacio conversacional (Zuccheromaglio, 2002), se centró en reconocer el *quid* colectivo del patrimonio existente allende el marco de acción individualizado:

Extracto N. 5.14 Investigador - posicionamiento.
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

5 Investigador: [...] la sesión de hoy está dedicada a las propias competencias y eso se puede resumir con la pregunta ¿qué sé hacer? [...] de tal manera que hoy socialicemos y explicitemos lo que sabemos hacer con los demás compañeros (.2) ya hicimos un paso grande con el análisis de las videograbaciones [de clase] de los profesores [...] hoy vamos a explorar las competencias, el banco o patrimonio de competencias que la EPO 79 tiene, lo que sabe hacer [...] la EPO 79 tiene un patrimonio de competencias que pertenece a todos, no es exclusivo de un profesor o no tiene que ver únicamente con lo que hace un solo profesor [...] los alumnos ven a todos los profesores y se forman gracias al patrimonio de competencias de todos los profesores, no de uno nada más, y eso es lo que vamos a explorar hoy.

El propósito fue promover la puesta en común del patrimonio de competencias, yendo de lo personal a lo colectivo, colaboración de por medio. Al hacerlo se da protagonismo a actividades presentes en el contexto escolar, pero de las que, de acuerdo con Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio, la organización es a menudo inconsciente:

Partir de lo que ya se pone en acto, puede representar una práctica circunscrita y no del todo consciente, actuada en sus diversas implicaciones, responde antes que nada a la convicción de que mucho de lo que los grupos profesionales ya adoptan, tanto metodologías como instrumentos operativos, es mucho menos conocido por los diferentes actores de cuanto se cree (2009, p.90).

Al elaborar el repertorio se continuó con el proceso de desprivatización. Los docentes describieron actividades didácticas señalando utilidad, requerimientos y ventajas/desventajas. En la siguiente parte de la conversación (turnos 59-70) se muestra el momento inicial de la circulación del repertorio en uso:

Extracto N. 5.15 Punto inicial -actividades en uso
[Videgrabación, doceava sesión 01/03/2012]

- 59 Investigador: Bien [...] rápidamente cuenten cuántas actividades en total tiene cada equipo, de todas las que dijeron, en total ¿cuántas actividades tienen en conjunto?
- 60 P11: Doce.
- 61 P1: ¿Pero que no se repitan?
- 62 P15: Total, aunque se repitan.
- 63 P4: No, en total.
- 64 Investigador: En total, vamos a ver, ¿cuántas tiene el equipo del maestro P5?
- 65 P5: Diez.
- 66 Investigador: ¿Maestras?
- 67 P3: Catorce.
- 68 P15: Veinte.
- 69 P10: Doce.
- 70 P12: También doce.
- 71 Investigador: Bien, ahora la pregunta que me gustaría hacerles es ¿en la EPO 79 en dónde está el conocimiento de lo *que los maestros saben hacer*?
- 72 P4: A ver ¿cómo?
- 73 Investigador: Considerando a la EPO 79 como un conjunto, una escuela única, ¿dónde está el conocimiento de los maestros?
- 74 P4: *¿De lo que sabemos hacer?, pues aquí mismo.*
- 75 Investigador: Bien, ¿pertenece a un solo profesor?
- 76 P10, P11: No.
- 77 Investigador: ¿Normalmente está conectado ese conocimiento o está desconectado?
- 78 P10, P11: Está desconectado.
- 79 P4: Generalmente desconectado.
- 80 Investigador: Normalmente esta desconectado, ¿por qué maestra?
- 81 P4: Digo *generalmente* porque *no es en su totalidad*, han habido casos donde compañeros profesores hemos coincidido, hemos compartido el trabajo y hemos empatado en las ideas y *hemos concretado acciones en conjunto*, por eso yo me atrevo a decir en mi caso que no es la totalidad, en la generalidad sí porque cada quien nos vamos con nuestro propio grupo, si me preguntas ¿a dónde veo mejor beneficio? pues es en la primera, *porque el trabajo colaborativo resta tensiones de las que nos has venido hablando, se generan instrumentos generales para poderlos trabajar en el grupo y visión de trabajo y a mí en lo personal he aprendido de esas oportunidades que yo he tenido con algunos compañeros*, las tensiones son más fuertes cuando tú te lo hechas solo, o sea cuando tú estás solo, o sea ya no sabes para dónde ir, pero al fin y al cabo el trabajo tiene que salir pero sale con muchísimo más esfuerzo, entonces por eso es que mi respuesta es que generalmente está aislado.

Mi argumento (turno 71) se centró en la posibilidad de entretejer conocimiento común en base a la distribución de actividades. Se fijó un área desde la cual estimular la reflexión (*¿en la EPO 79 en dónde está el conocimiento de lo que los maestros saben hacer?*). Si bien el conocimiento está distribuido en todo sistema de actividad (Cole & Engeström, 1993, Salomon, 1993) elemento clave es que éste sea considerado como tal por los miembros. Así, (turno 77) se exploró la posibilidad de avivar una

perspectiva compartida por medio de la conexión del conocimiento (*¿normalmente está conectado ese conocimiento o está desconectado?*) para hacer al repertorio, desde la reflexión, manifiestamente común.

Evidentemente, el conocimiento interprofesional de las acciones en curso subyace a todo centro laboral. El desafío es llevarlo de un estado de identificación parcial, en nuestro caso incluye el reconocimiento de esfuerzos previos de integración (P4, turno 81, *hemos compartido el trabajo [...] yo me atrevo a decir en mi caso que no es la totalidad...*) hacia una conexión sólida.

El siguiente aspecto concierne a la concientización de la interconexión de recursos (*si me preguntas ¿a dónde veo mejor beneficio? pues es en la primera...*), paso significativo para compartir conocimientos más allá de la acción individualizada, en pro de acciones comunes como eje articulador de la práctica conjunta (*las tensiones son más fuertes cuando tú te lo hechas solo...*)

La experiencia formativa fue de carácter transitorio para el contexto escolar como para el interventor, uno y otro aprendices en el transcurso de la investigación. En el siguiente registro, parte del proceso de fortalecimiento participativo, se observa un esfuerzo por alejarme de una intervención dominante¹⁵⁴ (turno 82) y favorecer la circulación de voces, pues éstas son vehículos de una circulación reflexiva con mayor potencial:

Extracto N. 5.16 Patrimonio de prácticas–circulación–desarrollo de la competencia
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

82 Investigador: Muy bien ¿otro comentario? (.2), uno de los objetivos que me propuse para la sesión de hoy es *que yo no quiero hablar porque ya he estado hablando demasiado en todas las sesiones*, entonces a partir de esta sesión lo que se intenta es que el banco de competencias que pertenece a la escuela lo digan ustedes y lo manifiesten ustedes [...] en mi caso creo que dije ya muchas cosas, seguiré diciendo algunas pero lo importante es su opinión, maestra.

83 P4: Si//

84 P3: //yo considero que ahorita que *ya nos dimos cuenta* de lo que cada uno de nosotros puede aportar y se ha venido hablando de la transversalidad pero nada más hablando, yo creo que *ya sería un punto para que todo esto se llevara a cabo pero de manera en conjunto*, porque si, si vamos a hablar y ahí se va quedar, *entonces no va a tener ningún sentido conocerlo*, ahorita platicando con la maestra P4 y con los maestros hay cosas [actividades] que son innovadoras, que me parecen muy buenas en cuanto aplicación y que viéndolo bien *sí lo podemos trabajar en conjunto*, uno o más maestros en una misma actividad, enseñarla de diferente manera, pero sí faltaría *el querer hacerlo, querer* realmente hacer esa parte de trabajo.

85 Investigador: Muy bien, muchas gracias, maestra P9.

86 P9: Yo creo que sí, efectivamente *tenemos el conocimiento y también coincidimos en ciertas técnicas*, dinámicas, no sé, pero cada quien a lo mejor lo aplica según sus necesidades *¿sí? a lo mejor la lluvia de ideas, o la lectura dirigida yo la aplico de diferente manera, ahora [...] a lo mejor si estamos aislados pero cuando se tiene el interés yo creo que uno debe propiciar esa transversalidad* como dice P3, un ejemplo, yo con el maestro P12, él está trabajando el método crítico, un informe, proyecto, y en mi materia de comprensión lectora también manejamos lo que es un informe, un proyecto, una

¹⁵⁴ En el transcurso de las sesiones me ví crecientemente envuelto en el rol de especialista/consultor tradicional, del que, una vez consciente, intenté desprenderme.

reseña, entonces de alguna manera bueno *si a mí me interesa y a lo mejor el bien común es para los muchachos* pues hacer un trabajo que redondee para ellos en beneficio, y el maestro P12 lo califica, y bueno yo también le doy mi toque y de ahí me baso, o con P9, por ejemplo, ella maneja la materia de ética y yo de psicología, bueno yo viendo su materia porque en otra escuela doy ética, tengo una película y le digo, esta película te puede funcionar porque estás dando una materia de ética y de derecho y también a mí me va servir en psicología y a lo mejor de ahí manejas tú leyes, normas, actitudes morales, comportamiento, pero yo lo voy a ver desde otro punto de vista, entonces yo creo que si uno tiene el interés a lo mejor va buscar pequeños espacios y bueno a lo mejor no hay tanta necesidad de que *¿cuáles son tus temas?, ¿cuáles coincides?*, y de ahí va viendo cada uno sus necesidades.

Resalta una postura reflexiva de reconocimiento (P3, turno 84) relacionada con la disposición a actuar en base a la observación de recursos que no excluye elementos de criticidad entre habla y productividad: *se ha venido hablando de la transversalidad pero nada más hablando, yo creo que ya sería un punto para que todo esto se llevara a cabo pero de manera en conjunto, porque si, si vamos a hablar y ahí se va quedar, entonces no va a tener ningún sentido conocerlo.*

P3 representa implicación y proyección colaborativa a partir del conocimiento de las actividades de los colegas: *hay cosas [actividades] que son innovadoras, que me parecen muy buenas en cuanto aplicación y que viéndolo bien sí lo podemos trabajar en conjunto, uno o más maestros en una misma actividad.*

En cuanto reflexividad y recursos para el compromiso mutuo (Wenger, 1998/2001), la delimitación colectiva robustece el sentido del objeto de la actividad, particularmente en lo que respecta al bien común en torno a los estudiantes (P9, turno 86). Asimismo es identificable una participación que reconoce la diversidad del repertorio y el compromiso profesional: *si uno tiene el interés a lo mejor va buscar pequeños espacios y bueno a lo mejor no hay tanta necesidad de que ¿cuáles son tus temas?, ¿cuáles coincides?, y de ahí va viendo cada uno sus necesidades.*

Un componente constante entre el anterior y el siguiente fragmento es la percepción de una práctica didáctica aislada entre docentes. Tal aspecto señala que si bien fue reconocido que las actividades didácticas suelen estar desconectadas, durante la sesión éstas dejaron parcialmente de estarlo:

Extracto N. 5.17 Resultado intermedio
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

88 P1: Nada más para retomar [...] *¿cuál era la pregunta generadora que lanzaste?, ¿qué dónde está el patrimonio?*

89 Investigador: Yo afirmo que la EPO 79 tiene un patrimonio de competencias de lo que se sabe hacer y lo que no sabe hacer, todas las escuelas tienen un banco de competencias o de incompetencias, entonces esto es *conocimiento* y la pregunta generadora fue *¿dónde está el conocimiento de la EPO 79?*

90 P1: Ok, gracias, partiendo de ahí, bueno yo pensaba, incluso cuando soltaste la pregunta generadora, *pues está en cada uno de nosotros pensando quizás egoístamente ¿no?* creo que las competencias están en cada uno de nosotros y coincido con lo que dice la maestra P9 en que *a veces uno está aislado de los demás profesores*, yo en mi caso personal trabajo constantemente con la maestra P6 ya que damos la misma materia, inglés, pero por ejemplo *ahorita que estábamos compartiendo lo de las diversas técnicas* pues lo que sé, *hay cosas muy innovadoras que a mí me parecieron, si yo lo hubiera conocido antes*, por ejemplo esto de la nota W [actividad enlistada en el repertorio], a mí me gustó mucho y dije *¿cómo no lo supe antes?* a lo mejor lo que decía la profesora P12, si yo me hubiera acercado a la maestra para rezagar cierto tipo de tema a lo mejor ya tendría ese conocimiento ¿no? *si estuviéramos partiendo de un banco de conocimientos que fuera común a todos los maestros de la escuela a lo mejor de ahí podríamos ir agarrando todos algo que nos fuera útil para cada una de nuestra materias y desarrollarla ¿no? creo que sí estamos aislados, hay profesores que si estamos aislados, que no hemos compartido muchas cosas de estas, y que bueno que ahora se intenta hacer.*

Se observa un desplazamiento singular: partir de la observación/descripción de herramientas haciendo factible el “llevarlas a los demás” (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Por medio de la reflexividad, P1 (turno 90) expone una perspectiva que toca la tensión entre lo personal y lo colectivo (*está en cada uno de nosotros pensando quizás egoístamente [...] a veces uno está aislado de los demás profesores*) encontrando ocasión para precisar el trabajo colaborativo ya realizado (en vínculo con otro actor escolar)

En calidad de resultado intermedio el fragmento confirma la pertinencia de la circulación-distribución del repertorio, práctica que restituye a la organización escolar elementos de los que no se es, como se ha enfatizado, plenamente consciente (*ahorita que estábamos compartiendo lo de las diversas técnicas pues lo que sé, hay cosas muy innovadoras que a mí me parecieron, si yo lo hubiera conocido antes, [...] a mí me gustó mucho y dije ¿cómo no lo supe antes?*). El ejercicio coadyuvó al conocimiento del repertorio, oportunidad para reconocerse en las actividades operadas por otros.

En la discusión se consolida la apertura para profundizar en el conocimiento intracomunitario: *si estuviéramos partiendo de un banco de conocimientos que fuera común a todos los maestros de la escuela a lo mejor de ahí podríamos ir agarrando todos algo que nos fuera útil para cada una de nuestra materias y desarrollarla ¿no? creo que sí estamos aislados, hay profesores que si estamos aislados, que no hemos compartido muchas cosas de estas, y que bueno que ahora se intenta hacer.* El fragmento involucra un resultado fundamental: subraya la eficacia del proceso de apropiación participativa (Rogoff, 1997) y el avance concreto en la construcción de una perspectiva común. El ejercicio también se relaciona

con la oportunidad de explorar, como he señalado más arriba, esfuerzos previos de integración (deseos de actuar con otros colegas)

Al referirse a tal, P4 señala la necesidad de “alguien” (un eje articulador) que favorezca la conexión del patrimonio. Denota una paradoja, pues en la intervención de P4, la participación colectiva en curso no forma parte de ello. Tal valoración es parte de un habla intrincada con elementos provenientes de la cultura organizativa establecida:

Extracto N. 5.18 El laboratorio como espacio de formación
[Videgrabación, doceava sesión 01/03/2012]

92 P4: Pero yo sí quiero anexar a este comentario que hace el maestro P1, todo pareciera indicar que no se ha hecho, pero no sé si me explique yo, *pero al mismo tiempo sí se ha hecho*, lo que yo creo que también ha hecho falta o se ha carecido de un eje que articule todo esto, *no ha habido algo o alguien que active precisamente o que se esté activando de forma sistematizada este acopio, así yo lo puede ver, de este banco de competencias, o sea y puede tener la maestra P9 muchas y muy buenas [actividades] y si en un momento dado como dice el maestro P1 coincidamos y nos la comparte pues ya la hicimos, pero no habido un trabajo que este organizado para ello*, hasta ahorita no lo habido porque esto también sería parte como del seguimiento que nosotros los profesores deberíamos de tener y mi pregunta es, más bien tengo la respuesta ¿quién lo tendría que hacer?, pero pues no se ha atendido, no se ha hecho, *pues yo hasta ahorita es el primer momento, la verdad, no sé si yo este mal, pero es la primera oportunidad que yo tengo de poder compartir, conocer las actividades y estrategias de mis compañeros*, porque bueno, puedo conocer relativamente lo que la maestra P3 amablemente nos puede compartir porque nos acercamos a ella, pero tú [refiriéndose al interventor] has dicho algo muy claro aquí, hiciste la observación y no sé si sea malo decirlo tú te vas donde te sientes, donde te conectas y lo dijiste tal claro *tan solo lo vemos en la formación de equipos ¿no?*, para romper eso está muy complicado [...] yo la verdad puedo interaccionar con quien quiera pero se da uno cuenta que no es así *en la realidad*, no es así, o sea seamos honestos, entonces primero para empezar eso y poderlo lograr entre nosotros es muy difícil, muy difícil ¿no?

Señalo cuatro áreas ligadas con la perspectiva de P4 en las que distingo aspectos de una epistemología tradicional en evolución, sobre todo la que atañe al tercer punto:

- Existe interpelación a un liderazgo convencional que debilitó en cierta medida el momento en que, de facto, el repertorio estaba siendo estructurado por los docentes, pero que remite al interés de trascender la acción individualizada: *lo que yo creo que también ha hecho falta o se ha carecido de un eje que articule todo esto...*
- Concorre una exteriorización de dificultades, puntos positivos y negativos: *este banco de competencias, o sea y puede tener la maestra P9 muchas y muy buenas [actividades] y si en un momento dado como dice el maestro P1 coincidamos y nos la comparte pues ya la hicimos, pero no habido un trabajo que este organizado para ello [...] ¿quién lo tendría que hacer?*
- Consta un resultado intermedio en el desarrollo de competencias colectivas y el ejercicio analítico; *yo hasta ahorita es el primer momento, la verdad, no sé si yo este mal, pero es la primera oportunidad que yo tengo de poder compartir, conocer las actividades y estrategias de mis compañeros*. Esto refleja regeneración de vínculos interpersonales en la comunidad escolar, aludiendo, por ejemplo, a la confianza requerida y a su vez promovida para/durante la circulación de recursos.
- Figura un bloqueo organizativo a través de un habla cercana a la resistencia que señala dificultades para integrar una perspectiva común: *tan solo lo vemos en la formación equipos ¿no?, para romper*

eso está muy complicado [...] yo la verdad puedo interaccionar con quien quiera pero se da uno cuenta que no es así en la realidad, [...] poderlo lograr entre nosotros es muy difícil, muy difícil ¿no?

El extracto 5.18 enfatiza la complejidad del incremento del compromiso mutuo y compartición de valores. En particular señala lo dificultoso del proceso, precisamente por la polifonía de voces (fuente de dificultades en el sistema de actividad) inscrita en la inercia cultural cotidiana. Versa sobre cómo la integración de una perspectiva común debe franquear previamente el aceptar la participación de otros profesionales, lo cual abona a la reafirmación de la identidad compartida.

En el siguiente intercambio, incluyendo como contrapunto mi posicionamiento, se corrobora el sentido y utilidad del ejercicio. Acentuarlo es parte de la evaluación de su funcionamiento, da cuenta del grado de apropiación/aceptación sin la cual la conexión de prácticas derivada la observación del repertorio no sería posible:

Extracto N. 5.19 Sentido/utilidad (a)
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

97 Investigador: Ok, [...] si no entendí mal se está hablando de que el patrimonio de competencias existe, sí está conectado, en otras partes está desconectado, *pero nuestra propia experiencia de formación ya está demostrando que lo estamos empezando a conectar*, y ahora las dificultades de actitud que se necesitan para encarar esas actividades, esas conexiones pues también las estamos trabajando, lo que pasa es que vuelvo a decir algo que dije en alguna otra sesión, cuando una escuela ha permanecido desconectada durante años pues nos debería parecer más bien natural, normal, que cueste trabajo, *pero esta experiencia es para eso, un tiempo que se abre dentro de la escuela para ponerse a pensar en eso*. Maestra P14 *¿qué utilidad le ve a este ejercicio?*

98 P14: Pues a lo mejor varios o cada uno de nosotros conocemos las técnicas pero las aplicamos diferente, como comentaba la maestra P3, que se aplican de acuerdo a las necesidades o del tema que estamos revisando, pero me parecía interesante porque en ocasiones conocemos que existen esas técnicas pero no las llevamos a cabo o no las aplicamos dentro de nuestra aula y como dice el patrimonio de competencias, para que podamos ir *variando* lo que estamos aplicando dentro del aula.

99 Investigador: Muy bien, muchas gracias, maestro P6 *¿qué le parece esta técnica?*

100 P6: Bueno es una técnica muy enriquecedora ya que por la aportación de todos los participantes, nos hace ver tanto *nuestros alcances como nuestras deficiencias, yo creo que esto nos da la oportunidad de crecer tanto en términos generales tanto de manera individual y como consecuencia como institución*.

Reivindiqué el espacio de formación para apuntalar la vitalidad del proceso y respaldar el aumento de compromiso común (turno 97). La trascendencia/sentido del ejercicio, más allá de la prevalencia de connotaciones provenientes de la cultura sedimentada, estriba en el diálogo entre participantes. Su repercusión subyace igualmente en la observación y apropiación de las prácticas de otros.

El patrimonio es percibido como conjunto de actividades de las que los docentes pueden elegir para diversificar la práctica (P14, turno 98, *conocemos las técnicas pero las aplicamos diferente...*) por

medio del cual se reconocen competencias y conocimiento distribuido. Éste supone un cambio de *status*: de conocimiento meramente existente a uno susceptible de ser usado y compartido. Las actividades descritas/circuladas se reconocen como artefactos a ser empleados grupalmente llegando a pertenecer al conjunto de miembros, más allá de ser únicamente atributos de las biografías/trayectorias individuales (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009, p.91)

El sentido/utilidad del ejercicio es claramente distinguible (P6, turno 100; *es una técnica muy enriquecedora...*) sobre todo en lo que atañe al enriquecimiento del capital social de la EPO 79. La ponderación de los participantes da cuenta del incremento del sentido de comunidad profesional y restauración de lazos/relaciones entre docentes:

Extracto N. 5.20 Sentido/utilidad (b)
[Videgrabación, doceava sesión 01/03/2012]

103 Investigador: Muy bien, hoy vimos pros y contras ¿quién quiere concluir respecto a qué tan significativo es que nos sentemos a compartir experiencias?

104 P7: Yo de lo que me he percatado, al menos ahorita, es que si sirvió esta técnica [ejercicio colaborativo] porque a lo mejor conocemos algunas actividades y no las hemos aplicado o las hemos dejado de aplicar como decía la maestra P14, yo creo de aquí podemos generar variedad para no ser siempre ordinarios y bueno, yo lo que es el taller [el laboratorio], yo he visto que me ha servido y yo creo que al menos en la materia que estoy dando matemáticas nos hemos vinculado un poquito más la maestra P14 y yo, somos los que estamos en el área, bueno por la asignatura pero lo que hemos hecho ahora *o lo que estamos intentando hacer es compartir la actividad*, ¿sabes qué?, ahora tú haces la actividad para todos los grupos, *independientemente que tú les impartas clase o yo les imparta clase* y creo que lo que es este taller [el laboratorio] es lo que *nos ha ayudado principalmente hacer poquito más la amistad*, estar poquito más relacionados y poder compartirlo con más confianza, decirlo, oye qué crees yo tengo este problema, con la confianza nos podemos acercar y tratar de solucionarlo, yo siento que para eso, al menos a mí me ayudado este taller [el laboratorio]

Al explorar el significado del ejercicio se identifican dos características que forman parte del área de resultados:

- Incremento del sentido de comunidad profesional (Kruse & Louis, 1993) a través del conocimiento de recursos; P7, turno 104; *si sirvió esta técnica porque a lo mejor conocemos algunas actividades y no las hemos aplicado o las hemos dejado de aplicar.*
- Fortalecimiento de valores y relaciones inter profesionales; P7, turno 104; *lo que estamos intentando hacer es compartir la actividad [...] creo que lo que es este taller [el laboratorio] es lo que nos ha ayudado principalmente hacer poquito más la amistad, estar poquito más relacionados y poder compartirlo con más confianza, [...] con la confianza nos podemos acercar y tratar de solucionarlo.*

Sobresalen indicios de un habla agentiva, observación de límites y expansión de la propia actuación. Por medio de la concatenación de tales elementos es verificable una lógica de participación auténtica:

Extracto N. 5.21 Participación auténtica
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

105 Investigador: Muchas gracias, una última pregunta para terminar este ejercicio *¿al día de hoy las actividades docentes de la EPO 79 se ven de forma limitada o de forma expandida?*

106 P15: Yo digo que de forma expandida, bueno al menos para mí, así lo veo, porque antes de entrar en el laboratorio yo tenía muchas cosas como obstaculizadas o bloqueadas pero no podía, no encontraba la manera y ahorita como que digo *si lo he hecho, no lo he hecho o lo puedo hacer de diferente manera pero ya me doy cuenta que puedo hacerlo y que yo digo que sí sé hacerlo*, o sea ya me siento con la confianza, ya lo veo, lo siento, algunas cositas ya las he empezado a hacer, entonces creo que es un taller para mí que me ha dado confianza para poder hacer cosas diferentes.

El diálogo en torno al repertorio evidencia la influencia del proyecto en hacer emerger habla agentiva y la consecuente afirmación motivacional (P15, turno 106). Tal resultado apuntala la cohesión profesional requerida para percibir tareas escolares por medio de la colaboración y valores compartidos (Kruse & Louis, 1993)

Tal y como la emergencia de habla agentiva confirma, la circulación de puntos de vista aproxima a los participantes al progreso del compromiso mutuo. Éste no puede ser dado por descontado pues emana de un transcurso constante de negociación. Fue durante esta sesión que los esfuerzos por analizar/circular el repertorio de prácticas derivan en fuente de coherencia, paso necesario para la transición expansiva de significados:

Extracto N. 5.22 Patrimonio y base motivacional
[Videograbación, doceava sesión 01/03/2012]

108 P11: Aquí coincido totalmente con P15 y con P7 [...] creo que éste espacio está cumpliendo parte de las expectativas que se habían planteado desde el principio [...] estamos viendo que si uno lo quiere hacer, lo puede hacer y ya nos dimos cuenta que *si queremos lo hacemos*, pero sigue estando como obstáculo ¿quién nos dirige?, ¿a quién le tocaría esa revisión?, ¿a quién le tocaría esa secuencia de acciones? [...] yo veo lo valioso de los compañeros, son los que están en aula y rescatando lo que tú nos has mencionado siempre el no perder de vista que *nuestro objeto de trabajo aquí en la institución es el alumno* [...] ¿qué les pedimos nosotros a los alumnos?, que tengan auto aprendizaje, que busquen esa información por sí mismos, que lo hagan independientemente del docente que los esté dirigiendo, entonces aquí me atrevería a decirles a mis compañeros, *si ya nos dimos cuenta de lo que podemos ser capaces de manera individual* pues hagámoslo en el aula [...] éstas técnicas que ahorita estamos viendo [a través del repertorio] *que se están compartiendo* pues implementémoslas, *atrevámonos a hacerlo* [...] ¿dónde está ese patrimonio de conocimiento?, ahora podremos decir como decía P15, si está en cada uno de nosotros, *ya estaría también en cada uno de los alumnos* y a su vez pues estaríamos contagiando a los demás para que entonces se vea dónde está el patrimonio de conocimientos de la EPO 79, en la prepa 79 y la prepa 79 somos todos ¿no?

Cabe señalar la coexistencia de bloqueos naturales congénitos a un grupo docente en movimiento, hacia una nueva forma de hacer escuela. Toca la posibilidad de reajustar la representación de diferentes roles institucionales (turno 108, P11: *sigue estando como obstáculo ¿quién nos dirige?*) y la consecuente contraposición entre liderazgo tradicional/distribuido. La expresión de tales bloqueos conforma la puerta de entrada para vislumbrar *liderazgo de soporte* en detrimento de roles de autoridad históricamente establecidos (Wenger, 2001b, Spillane, 2005, Gronn, 2002)

Observar el repertorio de actividades promueve focalización en el aprendizaje del estudiante y una base de motivación y agentividad, ambas dimensiones interrelacionadas: *si ya nos dimos cuenta de lo que podemos ser capaces de manera individual pues hagámoslo en el aula...* Por medio de la actuación de un empeño recíproco (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009) se consolida una representación común que trasciende la dicotomía clase/organización (tres últimas líneas). En síntesis, las áreas prominentes del conjunto de datos pueden ser puntualizadas de la siguiente manera:

- Reorientación del sentido contributivo en las actividades escolares: incremento en la voluntad e interés.
- Superación parcial de la dicotomía entre capacidades personal/colectivas: la importancia del repertorio va más allá del reconocimiento de lo existente para ceder paso a la compartición profesional y trascender la perspectiva dominante que sustenta a las competencias como exclusivas a biografías individuales.
- Contraposición entre diversidad/homogeneidad del repertorio: la diversidad, trascendiendo el sentido restrictivo de la homogeneidad, representa la base para entrelazar recursos que fortalezcan el compromiso mutuo.

El ejercicio fue valorado positivamente, permite evaluar el curso del proyecto y confirma su trascendencia subrayando el tránsito en que competencias en desarrollo se enriquecen y apuntalan el patrimonio existente. Las aportaciones denotan incremento en los recursos sociales/humanos de la comunidad: responsabilidad colectiva, compromiso personal-profesional y buena voluntad (*willingness*, Kruse & Louis, 1993, p. 31). Tales representan elementos estratégicos para afianzar a una comunidad escolar y son pilares de la expansión de conocimiento y producción de nuevos significados, funcionales

para una efectiva transformación progresiva de la cotidianidad escolar (Wenger, 1998/2001, Wenger, 2001b)

5.3.2 El repertorio como *espejo* y el desarrollo de competencias organizativas: la treceava sesión

5.3.2.1 Confrontación y observación colectiva del repertorio compartido

Durante ésta sesión expuse 75 actividades que los profesores describieron durante el encuentro anterior. En base a tales se elaboró una síntesis/restitución cuyo objetivo fue circular información y estructurar el patrimonio de prácticas desde una lógica de continuidad y concatenación de ejercicios entre sesiones. El conjunto de actividades es un asunto clave para examinar a la EPO 79 como institución social. Esto decantó en un análisis y discusión grupal, parte de la metodología del espejo organizativo. Se tomó en consideración, como señalan Scaratti, Stoppini & Zuccheromaglio, que:

Construir repertorios no es una acción *compilatoria* que lleva a la simple catalogación de cuanto hay en campo, sino que gracias al *cómo* las cosas son recogidas y vueltas visibles al grupo y con el grupo problematizadas, se convierte en un terreno que ofrece mayores posibilidades para una confrontación sobre el mérito de aquello que podría funcionar en términos de mayor eficacia respecto a las problemáticas evidenciadas (cursivas personales, 2009, p. 90)

Para el presente análisis, el repertorio contribuye a realzar prácticas y competencias de la organización escolar. Como herramienta, favorece la observación y autoconocimiento requerido para cohesionar a la comunidad. En mi posicionamiento, además de indicar lo anterior, explicité los objetivos perseguidos, citando las actividades enlistadas:

Extracto N. 5.23 Circulación / espejo
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

23 Investigador: [...] la sesión de hoy está dedicada a conocernos más a fondo, para lo cual voy a mostrar el repertorio de competencias de actividades e instrumentos que ustedes describieron la sesión anterior [...] la idea es mejorar la propia clase y observarla, observar el ambiente laboral o escolar para hacer de este *un ambiente de reflexión para compartir e interesarse en las prácticas de otros a la vez que uno observa la propia práctica* [...] vamos a empezar por el repertorio de competencias [...] se enlistaron setenta y cinco actividades entre todo el grupo de trabajo, [...] vamos a conocer más cómo somos en cuanto organización escolar, algunas actividades francamente son ambiguas y otras muy concretas [...] capturé todas las actividades y las puse en orden alfabético para ver cuáles coincidían y sobre todo para que veamos lo que *sabemos entre todos* [...] no tenemos ninguna que se haya dicho exactamente igual, la primer diapositiva muestra el “concepto ABP, aprendizaje basado en problemas, [...] andamio cognitivo, aplicar lo visto en la clase anterior, aplicarlo a la vida cotidiana, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en la investigación, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje orientado a proyectos, combinar los temas o más en una misma actividad, comprensión de lectura, análisis y reflexión, construcción de la secuencia de actividades para marcar un tema, creación de un blog, creación de material didáctico, croquis cuadro CQA individual, cuestionario al final de cada unidad, cuestionarios y lecturas dirigidas, diagrama de flujo y diagrama”, están en orden alfabético, hasta aquí, ¿cómo les parece?, ¿les parece que las actividades son tradicionales, nuevas, ambiguas, concretas?

Mi aportación evoca manifiestamente mostrar el repertorio para promover un ambiente de interés recíproco. Ciertamente estimulé la discusión por medio de una exposición/descripción *no neutral*, es decir, no excluí mi punto de vista en torno al material empírico recabado. Las actividades en uso incluyen *artefactos* que, históricamente, forman parte de la práctica escolar y cuya reflexión conforma el núcleo a partir del cual se evidencia el repertorio común. Siendo propósito confrontar el sentido personal (final del turno 23, *¿cómo les parece?, ¿les parece que las actividades son tradicionales, nuevas, ambiguas, concretas?*), la respuesta de los profesores al observarse en el repertorio enlistado es la de sentirse, en perspectiva negativa, bajo examinación:

Extracto N. 5.24 Confrontación (a)
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

- 24 P16: Están combinadas ¿no? hay nuevas, hay unas muy innovadoras, por ejemplo el blog que hace algunos años no teníamos por cuestiones de tecnología, pero también hay otras que hemos usado y que aprendimos con ellas, que son tradicionales, ambiguas a lo mejor esa donde dice //
- 25 P21: // aplicar lo mismo en la clase anterior //
- 26 P16: // sí, yo pienso que estábamos ubicados en nuestro semestre, estábamos [la sesión anterior] *en ese momento ubicados* en lo que estamos haciendo ahorita, *no en retroactivo*.
- 27 Investigador: Así es, [...] pero la pregunta es ¿qué ven ustedes aquí?, ¿qué les dice a ustedes el patrimonio de competencias? //
- 28 P4: // pero maestro como que tu pregunta *es muy tendenciosa yo la siento así*, porque te desvías, ¿en qué sentido, dices qué?, ¿qué pensamos?, yo pienso que el banco de competencias es *grande*, sí, es grande, mas sin en cambio sí nos dirigimos a saber *qué con ello hemos podido lograr* hasta este momento yo creo que entonces tiene más peso la pregunta que nos estas refiriendo porque por ejemplo si *yo te cambio la pregunta ¿tú ves muy limitada las competencias?*
- 29 Investigador: No, para nada.
- 30 P4: A lo mejor es lo que yo estoy queriendo interpretar//
- 31 P16: // o tradicionales//
- 32 P4: // o que somos muy tradicionales [...]

La discusión adquirió un tono justificante. P16 sustenta que el patrimonio no refleja la totalidad de actividades que los docentes realizan o han realizado en el pasado (turno 26). La participante señala que las actividades enlistadas aluden a aquellas en uso y no representaban el conjunto de actividades conocidas.

Al preguntar (turno 27) *¿qué ven ustedes aquí?, ¿qué les dice a ustedes el patrimonio de competencias?*, la reacción docente, en términos generales (turnos 28-32), es la de sentirse “cuestionados” y no la de estar entretejiendo una perspectiva de re-conocimiento del repertorio. La respuesta de P4 –a medio camino entre la resistencia y la reflexividad productiva- expresa rechazo a mi interpelación; turno 28; *tu pregunta es muy tendenciosa yo la siento así, porque te desvías, ¿en qué sentido, dices qué?, ¿qué*

pensamos? Se atribuye tal interpretación a una propiedad del contexto escolar en tanto ambiente profesional en el que no es frecuente este tipo de ejercicios. Tomando en cuenta ésta característica es entendible cómo la discusión se orientó hacia la reafirmación de la buena actuación docente: *yo pienso que el banco de competencias es grande...* P4 invierte en su respuesta la dirección de la confrontación, encarando a su vez mi percepción: *yo te cambio la pregunta ¿tú ves muy limitada las competencias?*

A continuación se expone el turno completo de P4. Expresa un sentir colectivo producido por el análisis del repertorio: justificar y contextualizar los límites/fronteras de los resultados logrados en base a las herramientas en uso, pero también, conceder espacio para sustentar la interacción entre docentes e interventor:

Extracto N. 5.25 Confrontación (b)
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

32 P4: *//o que somos muy tradicionales, entonces, yo diría, sí este banco de competencias a la EPO 79 qué le ha permitido hacer o llegar, yo te puedo decir que dentro de todas las limitaciones de la infraestructura, como evaluaciones, hemos podido llegar hacer mucho ¿sí?, ahora de éstas, aunque por ejemplo se diga “estudio de caso” y yo creo que es muy válida la participación que hace la maestra P3 porque dice efectivamente no todas las veces el “estudio de caso” el docente lo puede llevar de la misma manera en el grupo, entonces, yo creo que sería más válido tener una recopilación de esa información puesto que entra desde el contexto del tipo del joven que se tiene, entran desde las mismas condiciones que se tienen como profesor, en donde ahorita por ejemplo mencionábamos hace tiempo que si nosotros decimos que estamos dirigiendo la elaboración o creación de un blog, vamos viendo que no todos los alumnos tienen esa herramienta que es la computadora y el internet ¿sí?, [...] yo contesto la pregunta que tú estás haciendo ¿cómo ven este banco de competencias?, para mí no es suficiente, hasta el momento, siento que en el contexto en que nos encontramos que se puede hacer más, pues yo digo si hay más, pero ahora de ellas ¿cómo las hemos llevado a cabo? [...] la reflexión que dejás es que algunas son muy tradicionales y otras son nuevas, entonces, ¿las tradicionales estarían peleadas para poderlas llevar a cabo? eso es lo que a mí me provoca un poco de inquietud maestro.*

33 Investigador: *A mí me parece sumamente valioso que todos conozcamos el banco de competencias, sepamos lo que sabemos entre todos, y se haga un ejercicio para ello y, segundo, que al verlo y ponerlo aquí es más bien, desde mi punto de vista, reconocer lo que se sabe hacer, porque normalmente se obscurece lo que los profesores sí saben hacer, entonces, uno de los puntos de nuestro proyecto es reconocer lo que sí se sabe hacer y llevarlo a la luz pública en vez de decir que una escuela es la peor escuela de equis o ye zona o lo que sea, sin reconocer lo que sus profesores sí saben hacer, más bien mi idea de presentar este banco es la de poner en primer lugar lo que los profesores saben hacer, lo más importante es lo que ustedes piensan del patrimonio de competencias y en todo caso a mí me da mucho gusto y me gusta ver las habilidades a ofrecer, hay muchas actividades interesantes como patrimonio.*

La discusión denota un punto de intercambio productivo entre participantes, situado en función de:

- Reivindicar formas de hacer y resultados obtenidos; P4, turno 32; *yo diría, sí este banco de competencias a la EPO 79 qué le ha permitido hacer o llegar, yo te puedo decir que dentro de todas las limitaciones de la infraestructura, como evaluaciones, hemos podido llegar hacer mucho ¿sí?*
- Usar la reflexión para destacar el marco de diversidad y dificultades contextuales como rasgos concretos en que las actividades analizadas se llevan a cabo: *no todas las veces el estudio de caso el docente lo puede llevar de la misma manera en el grupo, [...] sería más válido tener una recopilación de esa información puesto que entra desde el contexto del tipo del joven*

que se tiene, [...] las mismas condiciones que se tienen como profesor, [...] vamos viendo que no todos los alumnos tienen esa herramienta que es la computadora y el internet ¿sí?

Tal habla, que justifica desde el contexto las actividades descritas, se asemeja a la actuación de la resistencia y se aleja de la autoobservación del repertorio. No obstante, el ejercicio de confrontación produjo un habla encaminada hacia la agentividad cuyo motor es la reflexión de la prácticas docentes examinadas: *para mí no es suficiente, hasta el momento, siento que en el contexto en que nos encontramos que se puede hacer más, pues yo digo si hay más, pero ahora de ellas ¿cómo las hemos llevado a cabo?* P4 expresa parte de un sentir colectivo: las actividades docentes se encuentran en observación permanente (por medio de un orientador o de los directivos) no obstante el nivel de retroalimentación sea bajo, es decir, no se profundiza en los logros procesuales ni se fomenta reflexión acerca de las condiciones que dificultan o potencian la utilidad de las herramientas empleadas.

El turno cierra planteando interés legítimo respecto a mi valoración, lo cual es una oportunidad para fortalecer el sentido positivo del ejercicio y ampliar el espacio conversacional (turno 33). Mi contribución enfoca el valor del proceso de desprivatización, aportando a la alimentación de una cultura de mayor compartición profesional, provechosa para hacer público el trabajo docente y sostener formas de participación en base a la circulación del material empírico analizado (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012)

En la siguiente parte de la conversación, destaca un elemento de criticidad: ¿cómo delimitar eficazmente una perspectiva centrada en la autoobservación y análisis de las propias competencias sin mencionar a los alumnos? Al analizar el repertorio profesional los docentes aluden a las capacidades/habilidades de éstos, rasgo persistente en el discurso docente:

Extracto N. 5.26 El objeto de la actividad
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

34 P25: Bueno mira en lo personal por ejemplo hablamos de blog y de usar la tecnología por ejemplo yo en primer año vemos internet, los chicos saben de internet, los chicos entran a chatear, tienen su *face* [Facebook], *pero simplemente no saben que hay buscador, [...] simplemente no saben el porqué de las cosas*, cuando uno da por ejemplo análisis de lecturas, leer, haz un cuadro sinóptico, contesta un cuestionario, qué trabajo les cuesta a los chicos [...] *o sea no lo saben escribir*, yo en lo personal me fui a lo básico, *empezamos el dictado*, a que aprendan a escribir cantidades, *ya no me voy a copias sino a dictar*, porque si tú les dictas *proporcionada* ellos ponen *estaban* y así lo he visto y les dices ¿yo cuándo te dicté esto?, [...] yo así lo veo, *que no pueden ni escribir ni lo básico que se les dicta*.

35 Investigador: Pero a mí me da la impresión maestra que *ya usted está hablando del alumno como protagonista* y me parece interesante, pero ¿qué hay respecto al patrimonio de los profesores?, [...] ¿qué sabemos hacer como profesores?

36 P25: Mira exactamente, *eso es a lo que voy, para mí era tan fácil*, por ejemplo, entrar a internet, busquen páginas, nada más pongan la palabrita, lo buscan y aquí está, copio y pego, y aquí está mi trabajo, *fui innovadora, ocupe la tecnología pero el chico pues se quedó nada más en el copiado y en pegado* [...] y ahí *tengo que ir a lo tradicional*, a que el chico empiece a buscar el porqué de las cosas.

El primer elemento que sobresale es la forma tradicional de pensar lo innovador, pues P25 contrapone el uso herramientas tradicionales (escribir cantidades, dictar) con usar de tecnología. No refiere a la innovación como cambio actitudinal, procedimental o de gestión de la clase, sino como diferenciación reducida entre viejos y nuevos instrumentos. Tal consideración se desvía de la observación de habilidades docentes, reforzando una visión centrada en la debilidad de los alumnos: turno 34: *los chicos [...] simplemente no saben que hay buscador, [...] simplemente no saben el porqué de las cosas, [...] no lo saben escribir, [...] no pueden ni escribir ni lo básico que se les dicta.*

Por mi parte, apelé a mantener el área de reflexión; el patrimonio de los profesores (turno 35), lo cual acentúa la circularidad del contexto. Con ello remarco la inseparabilidad entre objeto de la actividad y capacidades profesionales: zonas que se influyen recíprocamente. Si bien el *focus* del ejercicio se delimitó en lo que los profesores saben hacer, la intervención de P25 señala cómo limitaciones atribuidas a los alumnos influyen en el despliegue de competencias docentes (turno 36). El desplazamiento hacia la incapacidad del alumno ubica la participación de P25 dentro de un campo de fuerzas interpuestas; va de la aportación reflexiva a interpelar el objeto de la actividad.

Como señalan diversos investigadores (Rogoff, 1994, 1997, Wenger, 1998/2001, Mejía-Arauz, 2001¹⁵⁵) la diversidad entre puntos de vista y formas heterogéneas de actuación en una actividad compartida constituye un ámbito que puede o no potenciar oportunidades de aprendizaje. El siguiente intercambio ejemplifica el esfuerzo de comprensión recíproca, particularmente en lo que atañe al trabajo en conjunto. A través de ésta noción despunta un desajuste entre la percepción docente y la mía como interventor; va de un llegar a trabajar en equipo (reconociéndolo como necesario) a asumir que la

¹⁵⁵ Rogoff (1994) y Mejía-Arauz (2001) refieren procesos de actividad compartida en niños (primeros años de vida). En el laboratorio la perspectiva fue apuntar la pertinencia del proceso intersubjetivo en adultos.

participación dentro del laboratorio puede ser considerada como trabajo en equipo en curso. Tal distancia alude la construcción de significados compartidos:

Extracto N. 5.27 Del trabajo en conjunto a las *incompetencias* de los estudiantes
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

40 P21: *Aquí es donde entra la transformación y el trabajo en equipo, esa es una competencia bastante importante [...] aquí es donde nos involucra el trabajo colaborativo [entre docentes] porque podemos decir [hagamos] varios cuadros sinópticos pero a pesar de que sabemos que hay una estructura de desarrollo, cada quien lo acepta como sea [...] realmente tenemos falta de trabajo en conjunto.*

41 Investigador: Bueno yo propongo, *porque creo que esto [el laboratorio] ya es trabajo en conjunto* y estamos viendo lo que los demás compañeros saben hacer, *ya es conocernos y es trabajo en conjunto y de hecho ahora estamos ahí, participar en conjunto ya es lo que estamos haciendo, sí se están trabajando en aspectos colaborativos, plurales, diversos, diferentes y ya podemos verlo como trabajo en conjunto.*

42 P20: Precisamente yo estoy de acuerdo con el maestro P21 en el sentido de que *sí nos ha hecho falta trabajar en conjunto* y llegar a algo concreto [...] lo ideal sería que nos guiáramos con *un solo esquema* de cómo se hacen los mapas conceptuales, o sea *un solo criterio* para ver cómo se hacen los mapas conceptuales, *un solo criterio* para ver cómo se hacen los cuadros comparativos para que a los chicos no los confundamos *y seguir esa misma línea, [...] seguir el mismo criterio, [...] queremos abarcar tanto, que nos quedamos sin nada, yo pienso que con tres [criterios] que acordáramos en cómo vamos a trabajar, ¿sabes qué?, así se va trabajar,* porque a lo mejor ni a nosotros mismos nos queda bien claro el cómo se debe elaborar un mapa conceptual, a lo mejor lo que yo hago es correcto o lo estoy haciendo mal.

Son dos los aspectos nodales del desajuste: mi posicionamiento se considera al laboratorio como trabajo grupal válido, apuntando una perspectiva centrada en la heterogeneidad como elemento de fortaleza, empero, en contrapunto P21 y P20 distinguen una postura centrada desde la homogeneización (unificación de criterios)

Para los participantes, homogeneizar criterios equivale a entender en modo idéntico las situaciones escolares. Ésta es una creencia arraigada en el pensamiento docente, en la que la diversidad se considera un elemento de debilidad, lo cual tiene correspondencia con los criterios dominantes de estandarización de la práctica educativa. Relevante en la discusión es el grado de interacción dirigido hacia una meta construida conjuntamente, con la cual se trasciende la dimensión de acción individualizada. Tales aspectos enmarcan una paradoja en el fortalecimiento de la comunidad profesional, pues al tiempo en que los participantes orientan una meta en común (homogeneizar criterios) ésta se opone a la diversificación.

En concordancia con una actividad que conlleva enfrentar actitudes enraizadas en la cultura escolar, la circulación/reflexión colaborativa supone contraponer el proceso de desprivatización con aspectos participativos cotidianos. Conceptos como *evidenciar, criticar, ser expuesto, tener la verdad* y

prejuicio son asociados con el hecho de observar/compartir el repertorio de prácticas. Tales constituyen un aspecto cardinal en la construcción de una meta compartida:

Extracto N. 5.28 Desprivatizar
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

44 P20: No se trata de venir a *evidenciar* a nadie, pero lamentablemente yo percibo a veces que entre nosotros nos da temor ser criticados, ser expuestos, [...] nadie tiene la verdad en la boca, nadie, todos estamos aprendiendo y seguimos aprendiendo a través de los años y es fundamental que nosotros nos quitemos ese prejuicio y digamos ¿saben qué?, *yo hago así los mapas conceptuales*, yo hago así los cuadros sinópticos, vamos a ver, vamos a retomar y *vamos a unificar tres* y ya con eso *órale* a todos los grupos y a todos los chicos les tiene que quedar bien claro, aunque nos llevemos más tiempo en revisarles, porque a veces son tantos que uno ya tiene esquematizado cómo tiene que hacerlo, sabes qué, ve y corrígelo, al último ya lo hace uno en general con todo el grupo, son formas que uno emplea.

P20 refiere a un proceso no exento de dificultades: desprenderse de ideas negativas relacionadas con compartir actividades llevadas a cabo personalmente (lo cual evoca el sentido de la desprivatización) desemboca en el esfuerzo de actuación colectiva parcialmente homogeneizada. El extracto representa un umbral de negociación: se observa franco rompimiento con el sentir predominante. La aportación contiene un aspecto fundamental para la trayectoria del proyecto: implementar una metodología de intervención presupone alejarse del marco establecido de acción, dada la imposibilidad de separar el contexto/proceso de aprendizaje, para reformular la cultura laboral predominante (en este caso ésta fue confrontada en pro de la cohesión grupal)

La circulación favorece renovar perspectivas respecto a aspectos actitudinales que se encuentran en la base de la productividad y del éxito de un proceso de mejora escolar. Con esto se subraya un resultado intermedio positivo, visible, que denota una real construcción “desde abajo”. En esta misma línea se identifican indicios de habla transitiva, sustentada en la re-construcción del sentido personal a través de la conexión entre prácticas:

Extracto N. 5.29 El sentido personal
[Videgrabación, treceava sesión 20/03/2012]

46 Investigador: [...] si uno mismo es capaz de observar la propia práctica y la propia competencia, si queremos integrar un equipo de trabajo hay que empezar construyendo y conociendo lo que sabemos hacer y lo que no sabemos hacer, en ese sentido yo creo que las palabras de la maestra son sumamente valiosas y ya se sitúa en la innovación de un aspecto muy concreto de lo que se puede hacer, la idea es poder dar una metodología para hacerlo, yo estoy proponiendo *esa metodología como la de la investigación acción* [...] las setenta y cinco actividades son el reflejo de su aprendizaje como profesionales, su formación con el paso del tiempo y sobre todo reflejan lo que los profesores o sea ustedes saben hacer, lo que hacen en las clases y para mí eso es valioso pues permite ir integrando a la escuela, [...] *yo sí veo el estar aquí cada tres semanas como trabajo en conjunto, ¿por qué me da la impresión que el profesor no lo ve como trabajo en conjunto?, o ¿qué tendría que pasar?,* veo como un acierto y como un valor que nos veamos aquí, porque tradicionalmente en las escuelas cada quien anda por su lado, *no sé, ¿qué opinan?*

47 P15: Básicamente yo lo veo así, con el trabajo que junto a la maestra P14 se inició e iniciamos tres profesores, se estaba haciendo el planteamiento de las sugerencias pero siempre sí, se ve el sí estoy de acuerdo pero el estar de acuerdo es estar ahí participando, haciendo, creando para poder posteriormente proponerlo, pero si empiezo, estoy de acuerdo, pero como que bueno, se hace a un lado esa parte, *ya no se continua, ya no se trabaja en ese equipo*, se deja, entonces *como que sí falta*, para que pudiéramos echar a andar, que estuviéramos ahí todos opinando, pidiendo, dictando, exigiendo, argumentar o crear un documento, lo que más hace falta es realmente *decidir*, decidir *querer hacer esos cambios*//

48 P21: //sí, la transformación//

49 P15: //si no se hace *desde uno mismo*, si no se es consciente *desde uno mismo* pues *no se va hacer con los demás*, entonces aquí es importante primero ser tu consciente, tú qué vas a hacer, dentro de lo que estés trabajando y *luego cómo lo puedes llevar con los otros*, nos falta querer estar ahí, estar viendo, suponiendo, no salirnos, sino *estar* ahí.

El ejercicio circuló herramientas y formas de hacer, que, al ser discutidas grupalmente permiten a los participantes abordar dificultades persistentes en la historia de la organización escolar. Parte de ello, se reconoce en mi posicionamiento (turno 46): fortalecer una perspectiva de trabajo compartido en base a la observación-reflexión del repertorio.

En este nivel de análisis, P15 delimita parte de aquello que no se sabe hacer: reunirse y dar continuidad. Se distingue que reconocer tareas conjuntas en curso es un factor para reforzar al grupo docente. Es importante porque, al ser mencionado por los profesores, concurre al despliegue de autorialidad (turno 47). No obstante la falta de continuidad es un tópico que acompaña la identificación de tal falta de trabajo en equipo, exponiéndolo como meta por lograr, aunque, *de facto*, éste tenía lugar durante la sesión.

La intervención de P15 incluye un tema argumentativo habitual (turno 49): crear conciencia individual como aspecto precedente a la acción colectiva. Desde éste punto de vista destaca un habla alejada de lo externo que comporta un giro hacia la observación de la propia actuación.

La dirección hacia una meta compartida, contenido del siguiente extracto, se ciñe a un posicionamiento tradicional. En éste se identifica otro resultado intermedio producido por la circulación del repertorio; enriquecimiento profesional allende la perspectiva dominante de unificación de criterios:

Extracto N. 5.30 Resultado intermedio
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

53 P20: Yo reitero que *se hace necesario unificar* para ver cómo se va trabajar una sola metodología, primero que queden las bases firmes y por ejemplo cuándo se va hacer un edificio, si las bases no están bien, el edificio se va caer, se va cuartear y demás, tienen que estar bien las bases, *tiene que unificarse* respecto a una metodología, *unificarse, ahora, el trabajo colaborativo sí existe como lo dice el maestro* [el interventor] *el hecho de que estemos aquí sentados*, el querer innovar, aunque algunos aparentemente diferimos de la opinión de otras personas, al fin y al cabo estamos colaborando con nuestra opinión en contra o como sea, pero estamos colaborando, siento que lo único que *nos hace falta* es *completar*,

porque hablamos y hablamos y cada quien hace lo que cree conveniente con sus alumnos y los chicos están así destazados porque *no saben qué es lo que queremos*, yo siento que *a veces no completamos*, cada semestre es lo mismo, hacemos cursos y todo y ya llegando al salón de clases cada quien jala por su lado y hace lo que cree conveniente [...] *nos podemos enriquecer tanto porque hay aquí personas muy valiosas que tienen tanto conocimiento*, han ido a cursos y nos pueden ilustrar, a lo mejor habemos [sic] quienes no nos quedan claras muchas cosas y podemos enriquecernos.

Unificar criterios fue relacionado con la construcción de una “base firme” de acción colectiva. Tal noción expone una visión estructuralista del trabajo grupal, orientado por una metodología compartida. P20 utiliza una metáfora de construcción organizacional tradicional (P20, turno 53). El resultado intermedio es reconocer que la discusión en curso formaba parte del trabajo colaborativo, con lo cual se legitima un enfoque participativo-activo sustentado en la diversidad.

Abordar una dificultad organizativa en desarrollo imbrica dos niveles; la contundencia de la acción (completar) y no dispersarse (aislamiento). En suma, se trata de la apropiación de lo circulado: existe una visión enriquecida y fundamentada en el conocimiento de otros colegas. Comprende el entrecruzamiento de experiencias y trayectorias que extienden el marco de competencias profesionales. Tal elemento es valioso porque confirma la circulación del repertorio en términos productivos y asiste el desprendimiento de un concepto dominante: el ámbito privado de actuación.

En sentido general, trabajar en conjunto para los enseñantes significa *unificar* criterios y desarrollar “lo mismo” (lo cual puede ser o no una limitación). En este momento de la discusión se estabilizó la disposición, aceptación y confrontación actitudinal como aspectos integrantes del proceso (concepto y acción) pues al elaborar una perspectiva orientada hacia metas en común germinó una forma primaria de agentividad.

5.3.2.2 Desarrollar la práctica: la dificultad en la concreción

Durante la segunda parte de la sesión se expuso parte del material obtenido en un ejercicio de análisis y proyección de la actividad en clase. En éste se solicitó a los participantes utilizar el triángulo de interacción (capítulo 2, figura 2.2) a fin de representar dos sistemas de actividad: en el primero se requirió describir cómo era la clase actual y en el segundo representar cambios a corto plazo. En ambos se propuso cubrir los elementos básicos del esquema (reglas, comunidad, división del trabajo, instrumentos, sujeto y

A través de la circulación de tal *limitación* grupal, puesto que la mayor parte de los esquemas presentaron información abstracta, se estableció como punto de partida analítico la falta de concreción:

Extracto N. 5.31 El desarrollo de la competencia: focalizar
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

85 Investigador: [...] hemos tratado de construir un plan, les he dado dos hojas de plan de mejora, dos *hojas de los dos sistemas de actividad*, [...] aquí tenemos dos esquemas comparados, uno es de mejora y otro de la clase actual [el interventor muestra el triángulo del sistema de actividad clase], pero ya sea respecto a *cómo veo mi clase actual* o *cómo veo mi futura clase*, [...] *¿qué ven ustedes en estos mapas?* [...] me gustaría que ustedes me dijeran *¿qué ven ahí?*, *¿ven a un colega o así mismos* o si fuera el caso como alguien que tiene claro la parte de mejora o alguien que no tiene claro la parte de mejora? y *¿qué les dice eso de las competencias colectivas?*, [...] estuve revisando los triángulos y los escogí al azar, los revise todos y luego los escogí al azar, *¿qué les dice?*

86 P16. *Sigue faltando lo concreto.*

87 Investigador: *¿Por ejemplo?*

88 P16: *Pues esas reglas no las entendí muy bien, [...] está muy amplio, [...] habría que ser preciso y concreto.*

89 Investigador: *¿Por qué cuesta trabajo ser concreto?*

90 P20: [...] a mí en lo personal *me resulta contradictorio, tenemos que ser concretos, pero la concreción a veces deja ambigua la información si no la sabemos redactar obviamente*, [...] *habría que ser puntuales, decir en qué sentido, cómo, hasta dónde*, qué se yo (.1) *¿sí?*, *entonces, para mí a veces puede ser normal*, [...] *habría que puntualizar más, desglosar más, que es lo que nos suelen pedir a veces, aquí estás siendo muy ambiguo no te puedo entender, tienes que desglosarlo más ¿sí?*, [...] en mi experiencia he notado que hay alumnos a los que hay que estarles diciendo punto por punto y alumnos que inmediatamente la agarran [entienden] y yo pienso que ese trabajo [el ejercicio del esquema] también puede reflejar el hecho que una persona ya completó y le quedó claro a lo mejor con los puntos y *habemos unos que no, que nos es necesario escribir más, o sea depende de la persona.*

A partir de mi cuestionamiento (turno 89) se identifica un aspecto crítico en el desarrollo de tal ejercicio y por ende, de la habilidad de concretar/delimitar. Esto atañe a dos áreas; entendimiento compartido del ejercicio (P20, turno 90) y límites inherentes a la capacidad de concretar.

Al reconocer falta de concreción (P16, turno 86) existe una analogía entre las capacidades de los estudiantes y las de los docentes: P20 (turno 90) caracteriza en términos de similitud las dificultades en la comprensión de instrucciones abogando por mayor claridad y acompañamiento en el ejercicio. Como he señalado, la reflexión sobre competencias docentes se contrapone a las de los estudiantes (circularidad del contexto), lo cual distingue y confirma al docente como aprendiz. Tal comparación ejemplifica parte del planteamiento de la presente investigación: no basta con dar voz protagónica a los docentes, sino que se requiere desarrollar habilidades y competencias para lograr actividades de complejidad creciente, como por ejemplo, concretar áreas de mejora. Ello tiene mayor probabilidad de expansión al proveer herramientas que fomenten mayor pericia ante desafíos específicos, en este caso, proyectar un entorno operativo de cambios definidos.

Lejos de la resistencia, el desarrollo de habilidades (personales y colectivas) encaminadas a la mejora requiere ejercicios constantes y periodos extendidos de seguimiento y evaluación. El uso del esquema de actividad es un recurso divergente que los participantes no habían manejado antes (una herramienta distanciada del umbral de ejercicios canónicos):

Extracto N. 5.32 Triángulos y áreas de mejora
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

92 P12: *Es que eso [el ejercicio] también es innovador para nosotros desde el punto de vista de la estructuración del trabajo, para nosotros es algo innovador, yo creo que nosotros muchas veces no estamos acostumbrados a esas cosas y como a los chicos les cuesta mucho trabajo algunas cosas de las que les pedimos nosotros, no a todos, nos está costando trabajo adaptarnos a esa innovación y a muchos nos cuesta trabajo concretar simple y sencillamente porque no estamos acostumbrados, eso opino.*

Al reconocer la innovación del ejercicio (turno 92) e identificar un punto “oscuro” de las actividades formativas habituales (*no estamos acostumbrados a esas cosas*), la reflexión se centra en la imbricación entre capacidades estudiantiles-docentes. Visto desde un ángulo positivo, remarca el “ponerse en el lugar del otro”, pues al reconocer que la “innovación” solicitada conllevaba esfuerzo singular P12 establece un puente de identificación con el alumno (turno 92, tercera línea). Despliega matices especulares de la escuela como contexto de aprendizaje para alumnos y profesores, similares en tanto forman parte de una trayectoria caracterizada por ser novicios y llegar a ser expertos en ámbitos de acción específicos.

Los anteriores son dos extractos cardinales para visibilizar dificultades ante un ejercicio que tuvo oportunidad de ser desarrollado y, al hacerlo, subraya la cadencia-ritmo del proceso de mejora en la institución escolar (teniendo en cuenta que la dificultad fue abordada en la treceava sesión). Al ser visibilizada, la reflexión por sí misma se integra a la circulación del repertorio. La dificultad al realizar algo que no se ha intentado anteriormente (concretar) se equipara con la aquella que los alumnos experimentan cuando se les solicita una actividad desconocida. De allí que la imbricación reflexiva, al profundizar en rasgos estudiantiles de frente a una nueva tarea, hace espejo a la creatividad docente:

Extracto N. 5.33 Doble dimensión: estudiantes y maestros aprendices
[Videograbación, treceava sesión 20/03/2012]

120 P12: Yo quería opinar un poco de lo que decía la maestra respecto a la *innovación*, por eso hace rato yo decía que nos es difícil y *nos cuesta trabajo concretar porque primero muchas veces no estamos acostumbrados y cuando tenemos la*

apertura así como la maestra de decir voy hacer algo nuevo, nos cuesta trabajo realizarlo pero finalmente intentamos ponerlo en práctica, pero estamos tan acostumbrados a ciertas cosas que aquí nos topamos con los alumnos y el mismo trabajo que les cuesta a ellos innovar, porque de verdad les cuesta, hay muchos que responden y responden muy bien, ¿verdad maestra?, [...] a muchos les implica ser creativos y cómo les cuesta, entonces, [...] si me cuesta trabajo a mí, voy y los pongo hacer cosas nuevas y me encuentro con las limitantes que ellos mismos encuentran, porque ellos están acostumbrados a lo mismo y qué trabajo les cuesta a ellos, aunque repito hay gente que sí lo hace y lo hace bien, pero si cuesta.

Si bien el fragmento anterior justifica una incapacidad profesional por medio de un señalamiento al alumno también pone en evidencia una incompetencia profesional (la concreción de áreas de mejora). En los estudios sobre resistencia docente (*cfr.* Yurén & Araujo, 2003) se afirma la pertinencia de considerar, de frente a procesos de cambio escolar, propuestas y puntos de vista del profesorado. En nuestro caso, al hacer precisamente esto, emergieron límites/fronteras en el horizonte de proyección de cambios, lo cual indica una habilidad por ser acrecentada.

La valencia positiva del ejercicio recae en que al promover tal habilidad los participantes extendieron el marco de observación. En este sentido se confrontó la categorización negativa del estudiante, logrando sensibilización a partir de la reflexión de dificultades. Indica un reajuste entre el sujeto y el objeto de la actividad (que se expondrá en el capítulo 6)

En síntesis; el diálogo promovió auto observación de competencias en un contexto de movilidad, pues la falta de concreción es parte del desplazamiento progresivo que supone realizar ejercicios que no habían tenido lugar en la EPO 79. Amerita distinguir un rasgo crítico respecto a un proyecto como el nuestro; el que atañe a dar por sentado que los participantes cuentan con la pericia requerida para responder todo tipo de ejercicios. Se confirma un paso funcional acorde al incremento de experiencia en ejercicios de búsqueda y análisis, mismo que se integró a las competencias y trayectoria participativa de la EPO 79.

5.4 Desarrollo organizativo a través de la identificación y resolución de situaciones problemáticas

En lo siguiente se dedica el análisis a dos elementos abordados con el grupo durante las sesiones 16 y 17; identificación de situaciones conflictivas y resolución de problemas. Ambos encuentros se

encaminaron a practicar formas de colaboración y análisis conjunto. Se enfocarán aportaciones que contraponen lo tradicional y lo innovador desde la perspectiva de los participantes. El propósito fue generar discusión sobre dilemas y problemas de la práctica cotidiana. En acuerdo con Horn & Little (2010) el marco de análisis proveyó una oportunidad para impulsar aprendizaje profesional por medio del intercambio y descripción de experiencias significativas para los participantes. Se afianzó atender zonas de interés, temáticas recurrentes en el discurso colectivo alejadas de aquellas abordadas en los modelos lineales de formación.

Mi función como interventor contribuyó a permanecer grupalmente dentro de la tarea, es decir, incrementar la implicación de los docentes. Esto se constata en la extensión y número de extractos con voces del profesorado. La actuación protagónica de los enseñantes maduró, allende el contenido tradicional de algunas respuestas, la construcción de una comunidad de profesionales en vínculo con la búsqueda de alternativas de resolución de problemas (Kruse & Louis, 1993). Los ejercicios repercutieron en las capacidades grupales. Como se verá, si bien el ejercicio encontró limitaciones, empero, el contexto logrado fue el de diálogo reflexivo, apropiación participativa y razonamiento conjunto (Rogoff, 1997). Con ello se logró el propósito de ambas sesiones: impulsar cultura de resolución de problemas.

5.4.1 La identificación de problemáticas como habilidad colectiva: la dieciseisava sesión

La resolución de conflictos, o *problem solving*, es un eje articulador de la metodología de intervención (Engeström, 2006). Ésta es empleada como herramienta de desarrollo organizativo¹⁵⁶. Se solicitó a los participantes identificar situaciones problemáticas. Éstas debían ceñirse a la dimensión organizativa, es decir, involucrar un umbral de atención y responsabilidad colectivo. Los docentes analizaron tal situación y dieron pie a la construcción colaborativa de soluciones. La actividad se supeditó a la circulación de formas de hacer en torno a problemas y soluciones (Zucchermaglio, 1999)

¹⁵⁶ En lo personal me permitió avanzar en la identificación del núcleo de contradicciones, desarrollo de la etnografía del desorden y delimitación de áreas de mejora.

La meta fue además de practicar ejercicios en base a situaciones reales, poner en relieve rasgos de la cultura operativa institucional y exteriorizar áreas de mejora representativas para los docentes (Sannino, 2009). Los registros señalan el proceso de construcción de cultura analítica y resolución conjunta de problemas. Las áreas de interés caracterizan a la cultura escolar en función de los conflictos planteados. A continuación lo que el equipo A consideró como problemática escolar:

Extracto N. 5.34 Equipo A; situaciones problemáticas
[Videgrabación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

55 Investigador: [...] *¿cuáles son los tres principales tipos de problemas escolares de la EPO 79?*

56 P22: Bueno nosotros consideramos, *uno de los problemas que visualizamos es ¿por qué los alumnos no se interesan en las clases?*, constantemente los alumnos ya una vez que están en clase empiezan a pedir permiso, maestro me da permiso de ir al baño, entonces ahí vemos, *que los alumnos no se interesan en las clases*, ese sería uno de los problemas, *otro es que a veces nosotros como docentes a veces no preparamos bien nuestra clase*, entonces de inmediato improvisamos, entonces también eso crea un problema porque no llevamos bien preparada nuestra clase, desconocemos a veces nuestra asignatura, entonces si yo en mi caso me dan una asignatura nueva pues obviamente tengo que leer, tengo que ver cuál es el contenido de ese programa y de ahí voy desarrollar mi actividad por eso es que hacemos las planeaciones.

57 Investigador: Bien.

58 P22: Ese sería otro de los problemas, que no llevamos bien preparada nuestra clase y la otra es que en ocasiones también, *pérdida de autoridad en el docente*, ya en clase, porque los alumnos en ocasiones llegan tarde, maestro es que estuve en orientación, y tienen faltas por un lado y no tienen los apuntes por otro lado, pero ellos piensan bueno al final voy a recabar todos los apuntes y ya hice mi reporte de que estuve en orientación, entonces también *nosotros perdemos autoridad ante los alumnos*, ese sería más o menos los tres problemas que visualizamos dentro de nuestra institución.

Los problemas que el equipo A visibilizó se adscriben al interés de los alumnos para con la clase (turno 56), la observación de una debilidad docente (preparar la clase, turno 56) y la pérdida de autoridad y control de la clase (turno 58). Dos de las situaciones problemáticas no aluden estrictamente a problemas de enseñanza-aprendizaje sino a aspectos *normativos* de los estudiantes (la primera y la tercera), lo cual tiene relación con la categorización del objeto de sistema de actividad (Virkkunen, *et al*, 2012). Asimismo las situaciones no refieren a la dimensión organizativa, por lo que existe alejamiento del *focus* propuesto.

En el siguiente fragmento el equipo B manifiesta una problemática y propuesta de solución. Sobresale un grado de imbricación entre problema y resolución, salvo que en este caso la aportación del equipo conlleva aspectos de coordinación profesional:

Extracto N. 5.35 Equipo B; perspectiva organizativa
[Videgrabación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

78 P16: A nosotros nos tocó construir un caso real, [un problema escolar], pusimos *la asignación de comisiones, proyectos y actividades* y comentábamos que se centra en las personas que saben, sacan el trabajo y se argumenta frecuencia o vienen una vez a la semana ya no se les pueden asignar deberes dado que está en duda su cumplimiento, por lo tanto consideramos que *no hay reparto equitativo de actividades*, las personas que se sabe a toda a costa está el defecto

del cumplimiento, de esa manera no se acepta, de esta manera los otros docentes no aceptan las condiciones o no las toman en cuenta porque no se les hizo de su conocimiento y ponemos en forma oportuna entrecomillado ¿verdad? y evitan la responsabilidad y esto genera una molestia en todos los actores [...] nosotros consideramos que se elude hasta cierto punto porque hay proyectos que hasta aún ahora, desconocemos la totalidad de los proyectos que se están trabajando, no se ven los avances, no se ven los resultados del todo y *no hay comunicación sobre las acciones* y solo se sabe de su existencia cuando urge la aplicación porque ya se acerca la fecha de, entonces así es como nos enteramos que hay un proyecto A, B o C, [...] *¿cuáles serían las tres acciones que realizaríamos para resolver satisfactoriamente un conflicto escolar?, pues propiciar la comunicación asertiva*, oportuna, clara y precisa de qué se quiere, que haya escucha de ambas partes y seguimiento de las acciones y viendo las acciones, tomar en cuenta las cosas que sí nos han servido en las otras comisiones o en los otros proyectos para llegar a buen término.

El caso apela a la responsabilidad compartida. El equipo destaca tensiones respecto a la asignación y reparto equitativo de tareas (turno 78), cultura de evasión e incumplimiento, esbozadas en términos de debilidad en la coordinación comunicativa (novena línea). La propuesta recalca la importancia de coordinación en tanto ésta representa fuente de baja productividad. El análisis señala tres acciones; aumento de la calidad/claridad de la comunicación, escucha recíproca y seguimiento de acciones. Respecto a éste último rubro despunta la valoración de aquello que es funcional para el cumplimiento de tareas, lo cual se entrelaza con la circulación de lo que, parte del repertorio de competencias en uso, es o ha sido positivo.

El análisis exterioriza un resultado intermedio; descripción centrada en lo colectivo. Señala aumento en la conceptualización de dificultades insertas en la dinámica laboral a favor de una perspectiva institucional; en ésta es identificable un posicionamiento elaborado desde un sentido de actividad conjunta:

Extracto N. 5.36 Compromiso compartido
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

79 Investigador: Muy bien, *la idea es la de compartir cómo se visualiza*, y creo que hay un grupo muy consciente de la importancia que tiene resolver los conflictos, no nada más asertivamente, sino en la forma en que se resuelve [...] planear y resolver considerando las acciones que el equipo considera, estar convencido de los valores de diálogo, de escucharse, señalar lo que sabemos hacer y no sabemos hacer.

80 P21: *Además es importante que todos los que conformamos la EPO 79 no debemos de pensar de manera individual, debes de pensar de manera institucional*, si yo doy una hora clase no quiere decir que como doy nada mas una hora no pertenezco a la institución o que si las cosas salen mal en la institución y como nada más doy una hora no voy a decir no es culpa mía, tanto el que da una hora como veinticinco horas están conformando una institución y si algo sale mal no es únicamente del que tiene una hora como el que tiene veinticinco horas, *sino de todos, si alguien tiene una mala toma de decisión es de toda la institución, si alguien tiene una decisión asertiva es de toda la institución*, o sea no es simplemente tú porque perteneces a otra clase pues no perteneces a la institución, tú porque eres muy irresponsable no perteneces a la institución, *sino todo en conjunto*, yo creo que debe de tener esa responsabilidad de lo que salga bien o mal es de toda la institución y al mismo tiempo no confundir la toma de decisión, no cualquier acción es una solución, porque a veces pensamos aquí está el problema, mi acción es cambiar de posición y pienso que ya está resuelto, no, es muy importante porque lo único que hice fue cambiar de posición ese problema, pero el sistema no nos permite apreciar lo que nos quiere decir pero realmente es eso y bueno es eso.

En el capítulo 2 se planteó que el sistema de actividad clase es conceptualizado predominantemente como responsabilidad exclusiva de la acción individualizada, en tanto que el sistema de actividad escuela ha permanecido como una entidad exterior a la clase. El extracto refiere explícitamente a la zona de frontera (*boundary zone*, figura 2.4, capítulo 2), al intersticio en donde los *stakeholders* se sitúan para entrever y construir un horizonte de observación vinculante. En este caso la voz de P21 representa tal zona (turno 80), pues en su intervención clase e institución se entrelazan. Cabe considerar que durante la primera fase del proyecto éste tipo de voz fue mínima (o ausente), por lo que P21 manifiesta la renovación de una perspectiva de acción inclusiva entre la clase y lo organizativo.

La importancia del ejercicio no atañe a “saber resolver un problema de antemano” o tener respuestas claras al respecto, sino al aumento de implicación agentiva desde una perspectiva sistémica, como sucede en la valoración de P21. En ésta no existe un centro de resistencia, sino una evolución epistemológica positiva, herramientas reflexivas de por medio, lograda a través de la discusión. El extracto señala el camino hacia el afianzamiento de la *expertise* en materia de resolución de problemas que, para el caso de la EPO 79, supone poner en circulación el amplio repertorio de estrategias para afrontar problemáticas diversas. El análisis de P21 refiere el paso requerido para sostener una perspectiva sistémica incluyente que apoye la resolución de problemas desde la implicación interprofesional, cardinal para observar el desarrollo de una comunidad desde la noción de responsabilidad compartida. Continuando con la exploración de la debilidad en la coordinación comunicativa P16 plantea:

Extracto N. 5.37 Hablar es importante
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

84 P16: Maestro [dirigiéndose al investigador] yo quiero comentar que cuando iniciábamos la sesión hablábamos de las oportunidades de espacios, yo efectivamente aquí he podido expresar, comentar, decir, quejar en éste espacio, creo que también de aquí han salido buenas cosas, porque ya al revés, hablar es muy importante, una, yo reintegro la disposición de la dirección específicamente la Profesora B [directora escolar] para la escucha, a veces muchas de las ocasiones quizá no esté de todo en su mando en solucionar, porque depende también de las otras partes, falta la otra parte, la que pone cada uno de nosotros, entonces no podemos evitar esa parte porque afecta a los muchos y mis compañeros y yo estamos poniendo las mejores acciones para solucionar los problemas de aprovechamiento en el salón, *también falta la del otro lado la de los compañeros alumnos*, entonces esto *se vuelve así una interacción* y algo que también es muy importante es este equilibrio emocional desde nosotros, pero si está la disposición ya es un buen paso, [...] *bueno ya sabemos por lo menos en donde estamos y ya es una parte.*

Además de señalar el valor del laboratorio como oportunidad de expresión docente, P16 manifiesta un contrapunto: la disposición de escucha por parte de la directora escolar y la responsabilidad participativa de los profesionales. Incluye en el análisis la interacción con los estudiantes. En P16 se observa un posicionamiento sistémico que trasciende la individualización. Si bien el estímulo fue identificar situaciones apremiantes para el crecimiento organizativo, la reflexión apuntala un enfoque comunitario de actuación expandido, un habla enfocada desde la concientización de problemáticas inherentes a la cotidianidad escolar: *ya sabemos por lo menos en donde estamos y ya es una parte.*

La voz de la Profesora B, en calidad de participante en la circulación de puntos de vista, señala el apuntalamiento de la actuación autónoma:

Extracto N. 5.38 Coordinación comunicativa
[Videograbación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

86 Profesora B: Yo creo que hay cambios que dependen de la persona, de uno mismo y eso poco a poco va a dar un cambio institucional, tenemos que ser responsables de lo que hacemos y lo que decimos, [...] a partir de ello es importante separar que cuando se hacen los comentarios son hacia las acciones que se están haciendo y *en ese sentido no tomarlos, como lo han mencionado los compañeros, como algo personal, porque eso va creando desesperanza*, evitemos soslayar conflictos, podemos en este sentido analizarlos para redefinirlos, a lo mejor no está la solución completa pero se tiene que tener el tacto también, la disposición, el tiempo para hablarlo [...] si lo estoy hablando en el momento y con quien se tiene que hablar, adelante, porque hay cosas que a lo mejor se pueden solucionar con los alumnos, sin embargo no se soluciona, se deja crecer y se deja pasar, se puede solucionar con el orientador y tampoco, y entonces lo más sencillo es que el alumno vaya directamente a la dirección y no se está dando cuenta que está creciendo el problema [...] ustedes saben me gusta escucharlos, se puede retomar esto con los que estamos presentes, resuélvelo *antes* de llegar a la dirección, si lo soslayé o lo eludí, lo estoy redefiniendo y entonces es diferente llegar e informar se presentó este problema pasó esto, *pero lo resolví de esta manera* [...] tampoco soy la súper niña que puede estar en todos los lugares [...] he visto mucho crecimiento personal de muchos de ustedes, es para ustedes el beneficio, eso va infiltrar que sus alumnos, nuestros alumnos van a estar bien, nuestros compañeros van a estar bien y por ente la institución está bien y eso va a dar mucha proyección para todos.

La discusión involucra la maduración de una perspectiva en conjunto cuyo resultado es fortalecer la coordinación comunicativa en dos niveles: 1) entre docentes, y; 2) entre docentes y directora escolar. La intervención, para la directora escolar, fue una oportunidad para expresar tres ejes relacionados con la dificultad explorada (la coordinación comunicativa):

- Desprendimiento emocional asociado con señalar problemáticas o incumplimiento.
- Llamado a la responsabilidad y resolución autónoma de problemas: la Profesora B circula un giro epistemológico contrapuesto a la cultura tradicional de resolución de problemas (soslayar y eludir). Señala el círculo vicioso (conservación y crecimiento del problema) remarcando la capacidad de actuación docente y el restablecimiento de lazos profesionales. Tomando en cuenta que la aportación proviene de la directora escolar, subraya una perspectiva distributiva tanto del liderazgo (acorde a una visión post-heroica, Horn & Little, 2010, Spillane, 2005)

como respecto a las responsabilidades compartidas, promoviendo una visión integradora del contexto escolar en la que redefine la relación entre estructura escolar e inclusión/empoderamiento de los docentes en la resolución de problemas (parte final del extracto). No excluye en su valoración un enfoque extendido, considerando que las mejoras comunicativas y resolutivas relacionadas con problemas organizativos conllevan efectos en los alumnos.

- Propuesta de reorientación en la forma de concebir problemas y participar *en* la solución: analizar y resolver, comunicación de por medio.

La conversación redefine la comunicación en la comunidad escolar y supone un cambio en la forma de hacerse cargo de situaciones difíciles. Se trata de un paso relevante en la definición de propuestas en pro de la responsabilidad compartida. Al respecto la Profesora B se refiere metafóricamente:

Extracto N. 5.39 Cultura organizativa
[Videgrabación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

91 Profesora B: Estamos en un barco y tiene que ir estable, pero si vamos a estar divididos y unos para un lado, la marea nos va ganar.

Es pertinente señalar, de nueva cuenta, que la identificación de problemas fue un ejercicio nuevo para el grupo docente, por lo que cobra importancia en función de activar el planteamiento/resolución colaborativa de situaciones concretas. La sesión marca un paso en la co-construcción de soluciones y desarrollo de competencias analíticas, de identificación y delimitación de problemáticas representativas para los docentes. En concordancia expuse mi perspectiva indicando que, habiendo explorado “desde abajo” una situación de interés, nos encontrábamos en una situación revitalizada de actuación profesional:

Extracto N. 5.40 Plantear un problema en conjunto
[Videgrabación, dieciseisava sesión 23/05/2012]

92 Investigador: Bien, nos hemos acercado a poder plantear un problema en conjunto para tratar de solucionarlo, y romper con ello la cultura de plantear sin solucionar.

La sesión 16 conforma un puente productivo, de inmersión grupal en una actividad que en sí misma contiene un grado sobresaliente de colaboración y compromiso recíproco. Lejos de una retórica del deber ser, los fragmentos dan cuenta de una comunidad en grado de delimitar y atender con capacidad crítica y reflexiva situaciones apremiantes de la cotidianidad, desplegando un marco de competencias

profesionales significativas para hacerse cargo de las tensiones comunicativas de su sistema de actividad (Ajello, 2011)

5.4.2 La focalización y el *problem solving*: la diecisieteava sesión

Los ejercicios de esta sesión, penúltima en la trayectoria del proyecto, pusieron en práctica dos habilidades: plantear y resolver situaciones significativas para la comunidad escolar (Gherardi & Nicolini, 2004). Con ello se destaca el grado de complejidad implícito en la construcción conjunta de alternativas de acción; a medio camino entre el pensamiento colectivo sedimentado y la ponderación extendida del actuar grupal. El tono de los extractos se encuentra entre la categorización negativa del alumno y una visión acrecentada de implicación profesional. En lo general, el propósito fue dar continuidad a los ejercicios de la sesión 16 y reforzar el desarrollo organizativo por medio del análisis/razonamiento.

Los participantes delimitaron un caso que sirvió como estímulo para, a través de la exploración por equipos, confrontar perspectivas, interiorizar y exteriorizar puntos de vista (Zucchermaglio, 2002). A continuación se enfocan las voces de dos equipos encargados de proponer soluciones a una problemática identificada: la puntualidad estudiantil. Se trata de una situación predominante en la EPO 79, presente en los datos recabados en entrevistas y en la observación del contexto. Alude a un tema de interés para los enseñantes y es descrita en los siguientes términos:

Extracto N. 5.41 La problemática
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

17 P20: La problemática es que al término del receso suena el timbre que indica que los alumnos deben regresar a sus aulas, algunos tardan quince o más minutos en regresar al salón, interrumpiendo con ello el encuadre del profesor y la atención general del grupo, algunos alumnos se tardan por ir al baño, otros por platicar, otros por esperar algún producto en la cafetería, otros por continuar jugando al centro del patio, normalmente, aunque sea tarde, los alumnos ingresan al aula.

El ángulo organizativo de la situación conllevó que los docentes reflexionaran sobre una estrategia para aminorar sus efectos negativos. Su resolución incluyó actuar en modo colectivo a fin de lograr mayor coordinación y comunicación entre profesionales (desde profesores hasta orientadoras). Puesto que la

tardanza de los alumnos comprende interrupción generalizada de las clases, la puntualidad representa un beneficio colectivo mediado por el cumplimiento de normas escolares.

Se requirió enlistar cinco formas de resolución ya probadas, con o sin éxito, y cinco propuestas de solución que no hubieran sido tomadas en cuenta en la EPO 79. Asimismo se solicitó distinguir las soluciones entre tradicionales e innovadoras. Las primeras aluden al pensamiento colectivo sedimentado y significan recursos dominantes cuyos resultados, de acuerdo a la perspectiva de los participantes, no había sido favorable. Las segundas representan la proyección de áreas de cambio y refieren contradicciones del sistema de actividad escolar:

Extracto N. 5.42 Equipo A: soluciones
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

24 P16: **[Soluciones tradicionales →]** Bueno en algún momento se dijo que iban a haber criterios iguales, se implementaron la primera semana, el primer mes, después *ya no supimos qué pasó*, se propuso cerrar salones en la hora de receso para que los alumnos no se queden, reglamentar la hora de la venta de productos en la cafetería, pero *no supimos qué pasó, no sabemos si sigue vigente*, que hubiera seguimiento por parte de orientación, [...] el timbre no ha funcionado, esperábamos que fuera como un reflejo condicionado, porque sigue el timbre y los chamacos [estudiantes] siguen ahí sentados ¿verdad?, esas son las opciones que se han implementado, **[Soluciones Innovadoras →]** bueno nosotros planteábamos una acción conjunta de los alumnos a seguir, *guiar a los alumnos* a la hora de la entrada, *vigilar que efectivamente se vayan a su salón* respectivo, porque de repente la orientadora anda por un lado siguiendo a unos o invitándolos a que se guarden y de repente los que estamos acá de este lado vemos a otros pocos por aquí, otros pocos que andan por allá, bueno *se vuelve aquí una persecución de alumnos*, algo tendríamos que implementar ¿no?, [...] *que traigan lunch, que se multe a la tienda* si vende fuera de horario, y *que haya multa para los alumnos* por llegar tarde y permanecer en la cafetería, a lo mejor las soluciones están medias drásticas pero no vemos de otra [risas], *vigilar* que los alumnos salgan y entren a tiempo al receso *por medio de un comité mixto de alumnos, maestros, orientadores y directivos* [...] así se nos ocurrió que pudiera ser.

Diferenciar entre soluciones tradicionales e innovadoras coadyuva profundizar en el conocimiento de los recursos probados, estimulando horizontes de acción. En las primeras destaca un grado de fragmentación comunicativa acorde a un posicionamiento institucional. Un entrecruce de semejanza es que las propuestas de acción alternativas no se distancian plenamente de la dimensión autoritaria centrada en la vigilancia de docentes sobre alumnos, de connotación punitiva. El núcleo es el control de los alumnos y un acercamiento parcial a la posibilidad de reorganizar la participación colectiva (entre alumnos, docentes, orientadores y directivos)

A mi parecer, el marco de alternativas apunta una *zona de frontera* entre restablecer normas e integrar a la comunidad. Esto es visible en la solución que el equipo señala como la más pertinente:

Extracto N. 5.43 Equipo A: la solución más apropiada
[Video grabación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

27 P16: Bueno nosotros tomamos la última, decíamos que con el comité de *vigilancia* probablemente podríamos obtener buenos resultados [...] más la actividad de orientación en los tiempos libres, más corrección de hábitos alimenticios, esto tendríamos que trabajarlo con los padres de familia y tanto con los alumnos, *reglamentar* que las tiendas [cafeterías] iniciaran sus actividades a las nueve, por ejemplo, se nos ocurre que concluyeran a las diez cuarenta y cinco y a lo mejor *reglamentar* que nada más fuera venta de líquidos en ese trayecto [...] *aquí nos involucramos todos, estamos pensando también en los papás*, porque también tendrían que ver la manera de mandar a los alumnos ya con algo en la panza, entonces también tendríamos que trabajar en eso, es difícil.

Si bien la exploración de la solución incluye la participación colectiva ésta se enfoca en el cumplimiento de roles y reglas preestablecidas. Más allá del umbral normativo no es claro cómo se llevaría a cabo el involucrar actores, por lo que la participación se focaliza en el cumplimiento simplificado de reglas y ordenamientos.

El siguiente registro refleja el grado de complejidad para lograr conjuntamente a un área de innovación más profunda. Tal remarca la naturaleza paradójica del proceso: los docentes demuestran estar en grado de circular recursos a través del diálogo, empero, al hacerlo, también exteriorizan puntos de vista insertos en la inercia del pensamiento sedimentado. La construcción colectiva de soluciones se supedita a los márgenes del horizonte de observación. Denota el nivel de dificultad en el progreso y logro de una visión renovada; la construcción “desde abajo” presupone hacer emerger y relaborar tales perspectivas. Incluye la contraposición entre el enfoque de los participantes y el mío, que destaco a manera de contrapunto interactivo para recuperar la premisa de que para expandir la visión colectiva se requiere aumentar el grado de negociación e intercambio entre participantes:

Extracto N. 5.44 Equipo A; ¿dónde empezar?
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

33 P16: Podemos empezar por la reglamentación del horario.

34 Investigador: Efectivamente.

35 P16: Si empezamos por la reglamentación del horario ya es menos.

36 Investigador: Claro, aquí lo único que yo diría es que esa podría ser una de las soluciones tradicionales que no han funcionado.

El equipo A rigidizó la alternativa al enfatizar el cumplimiento de reglas, dejando un margen reducido a la reorganización entre roles profesionales. Aunque apunta a una limitación epistemológica se señala el umbral de acción conocido, considerando que en el trabajo docente se da máxima importancia al

cumplimiento de normas. El posicionamiento deriva de aquello a lo que históricamente se ha dado protagonismo (coherente con una visión adulta normativa), acorde al modo habitual del hacer escuela.

En la exploración de la problemática es de relevante lo que los docentes consideran como causas de la misma. En el siguiente registro sobresale el desprendimiento de la responsabilidad centrada en el alumno a favor de una visión que incorpora la responsabilidad del profesorado:

Extracto N. 5.45 Equipo B: explorando las causas
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

41 P7: ¿Qué causas han originado ésta situación?

42 P15: Bueno consideramos que el tiempo que se le brinda a los alumnos para receso es corto, si nos portamos tan tajantes veinte minutos no les da tiempo definitivamente, [...] debido a que las cafeterías también no dan el servicio muy eficaz ahí menos les va dar tiempo//

43 P21: //el problema no es únicamente el alumno sino también del docente porque debemos empatar, *nada más estamos diciendo el alumno*//

44 P15: //por eso dentro de las causas también decimos que algunos de los maestros dan la salida después del receso porque muchas veces es cuando empiezan a calificar los trabajos, entonces el alumno se queda porque quiere que le califiquen el trabajo y posteriormente se va a desayunar, algunos de los alumnos muestran falta de interés por la siguiente clase o no hacen tareas y deciden no entrar para terminar dicha tarea o simplemente no entran, algunas veces los orientadores llaman a los alumnos para la realización de diversas actividades retardando la llegada al salón de clases, otra problemática más es que muchos alumnos se esconden para no entrar ya que no hay supervisión para su entrada al aula.

En la conversación concurre un análisis extendido, mediado por un esfuerzo de distanciamiento de la categorización negativa del alumno (Virkkunen, *et al*, 2012). Se trasciende parcialmente la argumentación delimitada en el factor temporal/reglamentario para dar paso a reconocer la injerencia docente. Con ello se equilibra la reflexión, inicialmente recargada en la responsabilidad del alumno (dominante en la mayor parte de las sesiones)

La voz de P15 representa una visión proporcionada, de resolución conjunta, significativamente alejada de la categorización negativa, en la que existe un ámbito operativo grupal. En éste la modificación del tiempo es esbozada en favor del alumno y de la inclusión participativa de diversos actores (un nuevo horizonte de observación) a partir de vislumbrar cambios organizativos:

Extracto N. 5.46 Equipo B: la innovación (a)
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

48 P15: Bueno lo que hemos visto que se ha hecho con mucho éxito es que, **lo que nosotros innovamos**, primero estamos diciendo *que se amplíe la hora del receso no a veinte minutos sino a treinta minutos*, de tal manera que el alumno tenga el tiempo para salir, comer, ir al baño, hacer todo lo que tenga que hacer pero terminado ese tiempo *entonces* los directivos, orientadores se encargarán de que los alumnos entren, ¿cuál sería la parte del maestro?, que ya esté en su aula para los alumnos, que no sea tampoco el maestro el que se encargue porque se supone que él tiene que estar en el aula ya para atenderlos y ver que ellos no se salgan, que los directivos y orientadores se encarguen de que los alumnos estén en su grupo a la hora exacta, otra parte de innovación que estamos proponiendo es que los horarios de los

maestros se hagan de tal manera que un docente pueda estar antes y después del receso con un grupo, ¿por qué?, porque antes del receso va a dejar salir exactamente a la hora, después del receso el docente va estar ahí para continuar la clase, no iniciarla, continuarla o revisar trabajos de los cinco minutos antes de que inicie la otra hora, ***vemos esto como una posible solución***, otra es eliminar la hora de receso definitivamente y que cada maestro permita de cinco a diez minutos para que los alumnos tomen alimentos [...] entonces yo considero, bueno consideramos, que podría ser una solución, no hay receso, nos iríamos de por medio pero se da un tiempo para que los alumnos vayan y vengan, otra que orientación y alumnos desayunen en tiempos diferentes de tal manera que la hora de receso sea exclusiva para los alumnos y al finalizar éste los orientadores se den a la tarea de mandar a los alumnos a su grupo porque luego coinciden en que tanto alumnos como orientadores están desayunando y qué pasa, pues los orientadores terminan de desayunar y los alumnos ahí también muy tranquilos y no hay esa cuestión de que ellos tienen que pasar a sus grupos.

El elemento a remarcar es la diversidad, amplitud y riqueza analítica del extracto. En éste se manifiesta la polifonía de voces del equipo B y la naturaleza de un modo de hacer escuela renovado. Éste se refleja en una búsqueda de soluciones que ubica en primer plano la coordinación operativa entre profesionales. Más allá de simplemente proponer cambios en la estructura horaria, éstos son ponderados reflexivamente como obstáculos para la propia coordinación por lo que manifiestan una aportación crítica de amplio margen, producida comunitariamente. El fragmento demuestra la conjunción de ideas, cuyo motor es el diálogo y el resultado la expansión colectiva del análisis. También señala la naturaleza de una aportación incluyente, de múltiples opciones y no de “una sola respuesta” ante la problemática explorada. Representa el análisis crítico de un grupo docente que vira hacia la auto observación, alejándose subsecuentemente de la sobre responsabilidad estudiantil. Esto es verificable en el siguiente fragmento:

Extracto N. 5.47 Equipo B: la innovación (b)
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

49 P7: Y otra cosa que platicábamos [...] el conflicto es que a veces los profesores también venimos sin desayunar [...] si dentro de nuestro horario o nuestra jornada laboral también tuviésemos una hora de comida, entonces se tendría que ajustar pero no involucrarlo, no meterlo dentro del mismo tiempo en que los alumnos están consumiendo sus alimentos, para respetar que esos veinte minutos [del receso] sean específicamente para alumnos y no para los profesores que a veces somos los que estamos en la cafetería.

Al proponer modificar la dinámica de la jornada escolar el análisis supera el encuadramiento típico en detrimento del alumno. La circulación y diálogo redimensionan el objeto de la actividad: existe desprendimiento de la visión dominante y una observación creciente del rol docente.

La dificultad del ejercicio, como mencioné más arriba, reside en la imbricación entre el punto de avance y la focalización de herramientas de control. El equipo explora la propuesta haciendo uso de los recursos conocidos, de ahí que se incluya una interpelación al actuar coherentemente. Esto se plantea en la inclusión de instrumentos a disposición (como parte de la solución), como la escala evaluativa:

Extracto N. 5.48 Equipo B: la innovación (c)
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

50 P15: **Y otra cuestión innovadora**, que se haga una evaluación actitudinal y se dé un puntaje al aspecto de que el alumno sea puntual, llegue puntual como una cuestión de formación y otro, que una vez que el alumno se integre al grupo empiece a trabajar colaborativamente ya sea si se forman equipos o a realizar la actividad, generalmente se le da el puntaje a exámenes, tareas, investigaciones pero al aspecto actitudinal no se le pone un puntaje y yo creo que va desde la misma formación que debe de tener el alumno pero él no lo toma en cuenta, para él no es importante porque no está dentro de una escala de evaluación, entonces ¿para qué llego puntual?, de todas maneras no pasa nada, las faltas no se toman en cuenta, entonces consideramos que eso sería un punto, se le va bajar una décima porque llegó tarde, [...] *las que no tienen éxito* [Tradicionales →] es que como ya había dicho el equipo anterior se había quedado en que orientación iba a estar dando sus rondas para que al momento en que los alumnos tendrían que estar en clase entraran pero realmente no ha funcionado y que el docente dé la salida a tiempo también ya se había dicho pero de hecho no se hizo.

Si bien en la evaluación comparativa del equipo está presente un habla relacionada con el control y vigilancia estudiantil, también es relevante que el equipo profundiza en la proyección de un ámbito de mejora, evaluando una acción que no tuvo éxito. Refleja un nivel sobresaliente de análisis colectivo; una comunidad escolar crítica de sí misma, pero que, al cuestionar rebasa el nivel habitual de señalamientos (trascendiendo contributivamente la habitual dimensión de “sólo crítica”) para estructurar diversos ángulos de cambios operativos de acuerdo a los recursos conocidos/disponibles.

El ejercicio alude al proceso de construcción de metas compartidas. Así, más allá de los rasgos tradicionales inmersos en el marco de soluciones propuestas por los participantes, éstos fortalecen el sentido de comunidad profesional y se aproximan al modelamiento colectivo de soluciones:

Extracto N. 5.49 Equipo B: la innovación (d)
[Video grabación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

53 P15: Proponemos, respecto a las *reglas* que cada actor de la comunidad respete la función asignada, se supone que dentro de todo esto debe de haber una planeación, tiene que haber un plan, tiene que haber actividades ya asignadas, cada quien debe estar atento a qué función va tener para seguir esas reglas, en la *división de trabajo* sería que los de la cafetería den un servicio más eficaz, que el profesor esté dentro del salón de clases una vez que tiene que iniciar su clase, que directivos y orientadores motiven a los alumnos para que entren a tiempo, que los alumnos organicen su tiempo, eso sería dentro de la división de trabajo, *la comunidad* que serían directivos, orientadores, maestros, alumnos e inclusive padres de familia, *los instrumentos* que estamos considerando sería *que se cree una rúbrica o un instrumento donde diariamente se permita evaluar las acciones tanto a orientadores, maestros, alumnos* y ese producto que se obtenga se analice cada semana para ver los contenidos y ver de qué manera se puede modificar, ¿qué se espera?, ¿cuáles son los resultados?, pues que los alumnos cuenten con el tiempo necesario para desayunar y puedan estar atentos en el aula//

54 P3: //la parte *institucional* como ya lo habíamos mencionado es que se pueda *involucrar*, *que nos podamos involucrar todos*, en la parte de realizar cada acción, en la parte interpersonal//

56 P7: //en lo institucional *el ambiente de relaciones interpersonales* porque igual debemos estar involucrados y no ser tan tajantes de decir no pues esto a mí no me toca, esto sí me toca, *ahí se involucran todos*.

El registro demuestra una estructuración construida dialógicamente: se trata de tres aportaciones (P15, P3 y P7) que, en modo conjunto, expresan la amplitud de la propuesta. Despunta el empleo del

esquema del sistema de actividad como herramienta auxiliar en la expansión del análisis. La propuesta de solución es en sí misma sistémica, estructurada en los siguientes rubros;

- Dinamicidad entre elementos del sistema de actividad (reglas, división del trabajo, etc.) que suponen un grado prominente de replanteamiento operativo en diversos niveles (P15, turno 53)
- Creación de una solución mediada por un artefacto disponible (la rúbrica) cuya función fuera la de interconectar a los diversos actores. Tal instrumento fue propuesto bajo una idea de análisis y seguimiento observacional; éste representa el punto de partida para una posible fase de implementación y seguimiento.
- Complementariedad participativa y afianzamiento de compromiso compartido (P3, turno 54)

El diálogo resultante ejemplifica cómo se extiende el espacio conversacional en la co-construcción de soluciones, flexibilizando límites de la cultura observacional. Cabe dedicar la parte final del análisis a un registro centrado en la reflexividad e intersubjetividad del proceso, en este caso, respecto a mi contribución:

Extracto N. 5.50 Reforzamiento
[Videograbación, diecisieteava sesión 04/06/2012]

61 Investigador: [...] el objetivo de este ejercicio ha sido demostrarles el método, la forma de solucionar problemas [...] yo lo que quería demostrar en esta sesión es que hay un método para hacer las cosas, que parte de las competencias docentes es escuchar, negociar, me parece que lo valioso de esta sesión fue que los compañeros involucrados se han escuchado, ha habido gestión de ideas en equipo, colectivas, [...] demostrar que analizar hasta encontrar una solución adecuada no se va lograr en un día, ni se va lograr con cualquier actividad, se va lograr con lo que hemos viniendo insistiendo desde el año pasado, la escucha, la tolerancia, tener en cuenta todas las partes sin desesperarse [...] todos tenemos una perspectiva, [...] todo el año estuvimos hablando de que había que resolver problemas, desarrollar habilidades y hoy me parece que la experiencia logró su objetivo, escuchamos, planteamos algo, discutimos, ya es parte o espero que empiece a formar parte de las competencias docentes de la escuela y que las próximas veces que estén frente a un problema recuerden el procedimiento que estuvimos siguiendo y lo defiendan, no engancharse otra vez con la cultura de discutir por discutir.

Así, mi observación-reflexión restituye parte de los resultados logrados en función de tres acciones:

- Señalar que, más que solucionar un problema, la importancia del ejercicio radica en visualizar la forma metodológica de llevarlo a cabo y, al reflexionarlo publicamente, convertirlo en parte de la circulación del repertorio.
- Visibilizar un cambio concreto como parte del incremento de capacidades organizativas: escuchar y producir ideas colectivamente.
- Reforzar lo logrado durante el proceso y enfatizar la movilización de competencias.

Recuperando la idea de la investigación como una herramienta que contribuye a mejorar a una institución escolar, los resultados reflejan la expansión del repertorio de competencias y capacidades profesionales. Los fragmentos dan cuenta de la renovación de formas de participación/contribución docente y refieren puntos de observación del desplazamiento organizativo.

En suma, los datos analizados distinguen partes del proceso expansivo del repertorio de recursos de la EPO 79. La búsqueda de soluciones supone que los participantes fortalezcan la desprivatización, la circulación de puntos de vista y el entretener una perspectiva organizativa común, allende el nivel individualizado predominante. Tal ejercicio estimula el diálogo reflexivo requerido para apuntalar el sistema de actividad escuela que, de acuerdo con Kruse & Louis (1993), posibilita a los docentes “profundizar los niveles de confianza, respeto y apertura a mejorar”, y refuerza la base de valores sobre la que la comunidad profesional actúa cotidianamente.

6.1 Introducción

El laboratorio fundó un contexto adecuado para activar ejercicios colectivos y movilizar competencias profesionales. Instaló una práctica de formación, una herramienta de apoyo al proceso de mejora escolar y un lugar dedicado al aprendizaje cuyo elemento capital fue la interacción productiva de los profesores en una actividad organizativa conjunta (Zucchermaglio, 1996). Asimismo creó un cambio de rol a favor de la co-construcción gradual de nuevos significados y encauzó el acrecentamiento de la autorialidad-agentividad en torno a una actividad colectiva común¹⁵⁷.

Las contribuciones que a continuación se analizan, provienen de la evaluación realizada en el laboratorio, reflejan, precisamente, el cambio, transformación o posición derivada de tal proceso y la externalización del sentido atribuido a éste, y expresan resultados significativos para los participantes (investigador incluido¹⁵⁸). Tales giros epistemológicos atañen tanto a una perspectiva personal como a una visión compartida. La dimensión temporal de la evaluación realizada con los docentes implica tanto a la primera como a la segunda fase del laboratorio, con lo cual se posiciona el análisis en función de dos momentos clave en las sesiones. El objetivo es “poner al centro del interés la actividad exquisitamente humana de atribuir significado a los eventos, a los encuentros con el mundo, a los intercambios con los otros, dando protagonismo a las categorías de los participantes” (Zucchermaglio, 1996, p.131). Las voces seleccionadas apuntan rasgos vinculados por los docentes a la experiencia¹⁵⁹ y, parafraseando a Bruner,

¹⁵⁷ De acuerdo a la doble dimensión de la investigación intervención, el proyecto contribuyó a la *formación* de agentividad compartida, y posteriormente, durante el presente análisis, a la *reflexión y estudio* de ésta, puesto que el modelo del laboratorio de cambio es un método para desarrollar y estudiar la agentividad. La agencia es entendida como compromiso colectivo voluntario/intencionado en superar conflictos críticos con la ayuda de artefactos de mediación cultural caracterizados como segundo estímulo por Vygotsky (Engeström & Sannino, 2013)

¹⁵⁸ Es posible examinar las categorías de significado que personalmente atribuí, como organizador y copartícipe.

¹⁵⁹ Es decir; lo que los participantes consideran que se logró o no se logró. Los extractos connotan la realidad construida por los participantes (Edwards, 1996) recordando que son ellos quienes configuran las prácticas escolares cotidianas.

permiten conocer lo que el laboratorio “ha significado para aquellos que han participado en él” (en Zucchermaglio, 1996, p. 131)

Al mismo tiempo se destaca la evolución de la participación (de una posición periférica a una participación competente) que ganó centralidad y legitimidad (Lave & Wenger, 1991) respecto al desarrollo de un ejercicio de formación no canónico y emergente. Los fragmentos expresan elementos de apropiación participativa¹⁶⁰, interpretación, negociación e intersubjetividad promovida con y por los docentes (Rogoff, 1997, Engeström & Sannino, 2013)

La valoración del laboratorio implicó una doble perspectiva;

- a) Al evaluarlo con los participantes fomenté una actividad en si misma *reflexiva* que hizo emerger estructuras de significados, atribuidos al espacio de formación (Blumer, 1969/1982), por lo que se trató de una auto evaluación incluyente. Un aspecto prominente de una experiencia de formación alejada del modelo de intervención lineal (Engeström & Sannino, 2013) es que ésta tenga sentido para los participantes y contribuya a fortalecer una identidad y empatía con la misma, lo cual presupone un eje estratégico para una actividad construida “desde abajo”. Considerando que el proyecto se insertó en una comunidad escolar ya establecida, su funcionamiento dependió no solamente de la dinámica cultural del centro educativo sino también de la construcción de un sentido favorable por parte de los miembros. La evaluación realizada con los docentes permitió conocer tal sentido y enfocar la movilización de la participación desde una perspectiva *emica*. Al hacerlo, se confirmó la pertinencia del laboratorio como instrumento/recurso para la formación profesional.
- b) A través del análisis de tal evaluación se puntualizan áreas/categorías significativas, cuya descripción forma un punto de fuerza etnográfico, propicio para la proyección de ulteriores intervenciones¹⁶¹. Con ello valorar el funcionamiento del laboratorio identificando puntos representativos de *talk agentive*¹⁶². Los datos muestran cómo los enseñantes desarrollaron y re-estructuraron el significado de su experiencia en base al proceso de formación. Esto tuvo relación principalmente con dos elementos; 1) la movilización de conceptos profesionales, y; 2) los efectos/resultados de la experiencia.

¹⁶⁰ De acuerdo con Zucchermaglio “es la participación misma la que constituye el proceso de apropiación” (1996, p. 71). El tránsito de un contexto de resistencia al desarrollo de agentividad compartida –como sostengo en este capítulo- implicó un proceso de *apropiación* y *empoderamiento* del cual se desprendió el desarrollo de competencias colectivas, y a partir de ahí la posibilidad de implementar nuevos ciclos de formación sobre bases de participación competente más sólidas.

¹⁶¹ Experiencias que se apeguen en mayor medida al modelo del *laboratorio de cambio*.

¹⁶² De acuerdo con Sannino (2010) los estudios que abordan las *resistencias* docentes generalmente no relacionan éstas con la *agencia* y el potencial de desarrollo profesional. En el presente capítulo se destaca un habla favorable al proceso de cambio, punto que representa el haber traspasado el nivel dominante de resistencias iniciales (capítulo 4), con lo cual se corrobora la conexión productiva entre resistencia y agentividad.

Trascendiendo la perspectiva de los estudios sobre resistencia en contextos escolares (en los que habitualmente se exponen elementos que impiden el desarrollo de la agentividad¹⁶³) el presente análisis tiene como propósito distinguir categorías relacionadas con la construcción/desarrollo de agencia de transformación compartida (*shared transformative agency*, Virkkunen, 2006, Virkkunen & Newnham, 2013, cap.2). Ésta representa un resultado¹⁶⁴ de la experiencia formativa en tanto proceso de renovación no reducido al nivel de acción individual sino entrelazado con el potencial de expansión productiva en la comunidad¹⁶⁵ (Sannino, 2010). En este sentido el fortalecimiento de iniciativa de acción agentiva es un elemento que debe ser considerado parte del proceso¹⁶⁶. La agencia de transformación compartida conlleva relación con la participación en una práctica de formación divergente. El laboratorio no fue operado en un vacío cultural, sino que, en base a los rasgos particulares de la EPO 79, se convirtió en experiencia significativa y remite a un resultado situado, parte de un proceso específico de construcción simbólica e intersubjetiva. De acuerdo con Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio (2009), los extractos a analizar, en cuanto representativos de la reflexividad docente, representan movilidad sistémica.

Las sub categorías de análisis representan el grado de implicación¹⁶⁷ y co-construcción de formas de participación progresivamente legitimizadas en el centro escolar. Los registros evaluativos de los participantes son importantes porque reflejan la consolidación de un sentido comunitario al tiempo en que expresan indicios de acción agentiva.

¹⁶³ “En éstos el posicionamiento es tradicional: contextos no favorables de trabajo, muros ideológicos, obstáculos organizacionales, el conocimiento curricular, las políticas relacionadas con la rendición de cuentas” (Sannino, 2010, p.839)

¹⁶⁴ La agentividad puede ser considerada un resultado del proceso de formación (Engeström & Sannino, 2013). La experiencia de la intervención se entrelaza con el desarrollo de agentividad (*autorialidad*)

¹⁶⁵ Existe una diferencia notable entre la concepción de un sujeto individual de cambio y uno colectivo. La agencia individual da paso al de agencia *compartida* (perspectiva colectiva e inter-colectiva) como forma de colaboración *esencial* para un proceso de cambios perdurables (*vid.* Virkkunen, 2006, p. 50). De acuerdo con Virkkunen: “cuando un grupo de personas busca colaborativamente una nueva forma de actividad productiva en la cual están *comprometidos*, podemos hablar de *agencia de transformación compartida*” (cursivas personales, 2006, p.43)

¹⁶⁶ El aprendizaje expansivo y el movimiento ascendente de lo abstracto a lo concreto pueden ser considerados en tanto *formación* de agentividad colectiva. De acuerdo con Engeström & Sannino (2013) el aprendizaje expansivo contiene tres elementos: conlleva un método para desarrollar la actividad, un marco para conceptualizar la actividad y un contexto para construir agentividad. Ésta se encuentra asimismo *distribuida* en el sistema de actividad.

¹⁶⁷ Puesto que el aprendizaje depende de la participación concreta en actividades reales.

El ángulo valorativo del capítulo no es el de “observar la adquisición de pedazos de conocimientos y capacidades individuales¹⁶⁸” (Zucchermaglio, 1996, p.71) sino el de examinar cambios colectivos que reflejan el desarrollo de competencias favorables para la organización escolar en base a la participación¹⁶⁹. Las voces consideradas provienen de la transcripción de la última sesión, dos documentos de restitución¹⁷⁰ y dos entrevistas; datos desde los que es posible exponer tanto elementos positivos (fortalezas¹⁷¹) como la persistencia de aspectos críticos¹⁷² (debilidades). Tal *corpus* de datos y el *feedback* participativo contribuyeron a la exteriorización de resultados compartidos. En términos generales, dando protagonismo al sentido personal¹⁷³, despuntó un grado de conexión y re-definición efectiva en relación a las prácticas organizativas sedimentadas, confirmando la conveniencia del laboratorio como oportunidad para influir-contribuir al incremento del repertorio de acciones de la EPO 79¹⁷⁴.

Finalmente, cabe señalar que la valoración del laboratorio comprendió puntos críticos como el que atañe a la temporalidad/duración del ciclo, específicamente respecto a la idea de un espacio protegido que presupuso un inicio y un final (elementos que señalan una experiencia limitada), o bien respecto a los elementos positivos/negativos del proceso de normalización de una herramienta divergente. Lo positivo atañe a convertir a la escuela en un espacio común (y cotidiano) de acción reflexiva para renovar conceptos a través de la contribución, discusión y análisis, lo cual movilizó el repertorio de usos y prácticas existente. Se sostuvieron vínculos productivos entre metodología y participación (*cfr.* Zucchermaglio, 2000), que permitió se extendieran las posibilidades de comunicación y negociación

¹⁶⁸ Tradicionalmente la unidad de medida de las experiencias de formación/capacitación escolar es el *individuo*. En el presente análisis la unidad de evaluación es la *comunidad* de participantes (en tanto conforman un sistema de actividad)

¹⁶⁹ Al describir y resaltar los cambios compartidos, también se evalúa al laboratorio, pues la participación de los docentes no puede ser separada de éste como contexto de acción. Desde éste ángulo estamos de frente a un *espejo* en el que los puntos de *fortaleza* o *debilidad* reflejan a los participantes y al laboratorio en sí mismo (interventor incluido). Al evaluar el laboratorio se enfoca un contexto de formación específico y situado.

¹⁷⁰ Tanto el primer como el segundo documento de restitución reflejan el sentido personal acerca de la actividad escolar y la percepción/evaluación de los profesores acerca del proyecto. Ambos permiten distinguir puntos delimitados por los profesores. Tal práctica auto observacional/evaluativa fue construida colectivamente y estableció un punto común de observación, reflexión y análisis de la primera y segunda fase.

¹⁷¹ Los registros representan la superación de un umbral actitudinal de oposición/rechazo inicial al laboratorio.

¹⁷² El proyecto fue evaluado *en el propio contexto organizativo* y por los actores escolares, quienes destacaron fortalezas y debilidades.

¹⁷³ Se trata de la construcción de *sentido* relacionado con la valoración de un recorrido formativo *en* el propio lugar de trabajo.

¹⁷⁴ Autorialidad y acción participativa recalcaron la oportunidad de ir más allá de la percepción de obstáculos persistentemente relacionados con la estructura escolar por parte de los docentes (Zucchermaglio, 1996)

interactiva¹⁷⁵, punto de soporte para la co-construcción de nuevos significados compartidos. Dentro de los aspectos negativos, la normalización refiere al tránsito del laboratorio-herramienta hacia el centro de las prácticas y nociones dominantes en la organización escolar (Virkkunen, 2007), disminuyendo la fuerza del proceso, incorporándolo al tenor de la cultura tradicional y atenuando la dinámica de intercambio/negociación inherente a una renovación más plena.

El valor de la evaluación fue distinguir conjuntamente elementos de fuerza y debilidad de un proceso social de aprendizaje, que, lejos de la inmovilidad, produjo dinamicidad en la medida en que la herramienta y sus resultados fueron incorporados a la vida escolar. Al enfocar la última parte del proceso se centralizó la atención en el cierre de un ciclo, en los matices del desplazamiento de significados en una organización escolar. Los resultados identificados con los participantes (parte de una evaluación polifónica antes que homogénea): reflejan rasgos específicos del desarrollo de competencias profesionales, adquiridas por la organización para sí misma en base a la re-orientación del objeto de la actividad; reafirman las capacidades individuales; fortalecen el vínculo identidad-comunidad y propenden a la mejora a corto plazo. La innovación del cambio participativo logrado radica en la redefinición de la coordinación y comunicación entre actores (Ligorio & Pontecorvo, 2010)

6.2 Perspectiva colectiva/comunidad profesional: puntos positivos

A continuación el análisis de fragmentos¹⁷⁶ relacionados con significados emergentes que involucran el rediseño de prácticas específicas y la consecuente extensión del repertorio organizativo. Implican también la apropiación participativa del proceso a través de diversas sub categorías. Teniendo en cuenta que los ejercicios de la segunda y tercer fase se abocaron a la desprivatización de la actividad en clase, circulación de prácticas didácticas y co-construcción de un sentido comunitario compartido, la

¹⁷⁵ En este sentido prevaleció una negociación productiva entre el discurso dominante de la cultura escolar y mi lenguaje/perspectiva como investigador-interventor. La negociación (en cuanto proceso intersubjetivo) se relacionó con la renovación del discurso en el imaginario de la propia proyección organizativa (*cfr.* Zucchermaglio, 2000)

¹⁷⁶ Presentar las voces a través de *tablas* tienen como objetivo exponer una perspectiva colectiva (o *en conjunto*).

perspectiva de los docentes revela un alejamiento substancial del habla resistiva¹⁷⁷. Además de incluir una actitud favorable al proceso ésta se relacionó con la solidificación de un sentido de comunidad profesional, manifestando avances o puntos positivos identificados por los docentes y que representó el núcleo de resultados¹⁷⁸ obtenidos como parte de la experiencia. La imbricación de tales dimensiones exteriorizó el desplazamiento de las prácticas organizativas por medio de los logros que los participantes observaron al respecto.

6.2.1 La utilidad del laboratorio en términos participativos

El punto de partida de la evaluación fue indagar acerca de la pertinencia/utilidad del laboratorio por medio de la autoobservación de cambios relacionados con el propio rol en vínculo con la organización escolar. Elemento de relevancia fue que si bien algunas participaciones refirieron a cambios personales, prevaleció al interior de éstos una perspectiva grupal cuya compartición es transversal, lo cual constituye el carácter de las tablas 6.1 y 6.2:

Tabla 6.1 Participación colaborativa
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extractos
P2	El laboratorio ha generado el espacio necesario para conocer lo que pasa en la tarea de cada uno, y que se tome conciencia de que uniendo <i>trabajo colectivo</i> se puede estar avanzando.
P3	Ha hecho hincapié acerca del respeto que debe imperar <i>cuando trabajamos en equipo</i> , y propiciado la comunicación e <i>interacción</i> con compañeros con quienes no hay buena relación.
P4	He llevado a cabo observación y reflexión sobre mi práctica docente, e interés por transformar mi práctica docente. Me permitió visualizarme <i>como parte de un todo</i> (institución escolar).
P5	Nos ha cambiado nuestro comportamiento, <i>nuestra forma de trabajar ya en conjunto</i> y además nos ha permitido conocernos más.
P8	Ha contribuido a la actualización, <i>trabajo en equipo e intercambio de experiencias</i> .
P9	Diseño a corto plazo de un <i>trabajo colaborativo</i> . Aplicación de mejora en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, desarrollo de competencias en conjunto. Diagnóstico, seguimiento y evaluación de la práctica docente.
P9	Hemos intentado <i>de manera conjunta hablar el mismo idioma educativo</i> en nuestras clases.
P10	Ha habido mayor acercamiento con mis compañeros y mayor facilidad para trabajar en equipo. Nos ha proporcionado elementos para incorporarlos en el aula, creando conciencia de nuestro actuar docente aperturandonos [sic] a <i>acciones más holísticas</i> .

¹⁷⁷ Como describí en el capítulo 4, el discurso dominante de los docentes durante las primeras sesiones se caracterizó por quejas, malestares o inconformidades relacionadas con diversos niveles de la estructura escolar. Tal estado representó un bajo nivel de agentividad (el cual debilitó el inicio del proceso). El presente análisis subscribe el tránsito de un discurso perturbador (o de oposición) a uno de carácter constructivo relacionado con la *iniciativa de acción agentiva*.

¹⁷⁸ Visto desde una perspectiva dialéctica, se trata de *resultados intermedios*, que a través de la explicitación y fortalecimiento de una perspectiva comunitaria, *posibilitarían* la base desde la cual, en relación a las características contextuales de *este* centro escolar, sería factible un ciclo de formación en mayor apego al modelo del *laboratorio de cambio* (cfr. Virkkunen & Newnham, 2013).

P10	Ha sido apoyo directo para el <i>trabajo colaborativo</i>
P14	Me ha permitido conocer a los maestros, adoptar nuevas estrategias y ha servido para unirnos más como escuela ya que ha generado más confianza entre docentes el poder decir lo que pensamos, y de manera conjunta tratar de dar soluciones a los problemas planteados. Al conocernos más por lo tanto existe mayor confianza y apoyo para trabajar en conjunto.
P16	A través de lo discutido y reflexionado al interior del mismo se ha transformado y complementado el bagaje académico de cada uno de nosotros.
P17	Ha mejorado la convivencia grupal

De acuerdo con Kruse & Louis (1993) los datos anteriores constituyen un área discursiva caracterizada por un eje compartido: la colaboración. Elemento relevante es el reconocimiento (incipiente al inicio del laboratorio) acerca de la pertinencia del trabajo colectivo (P2), el reforzamiento de la interacción intra grupal (P3) a través de la práctica de valores/acciones positivas (P3, P14), y, en particular, la transversalidad respecto a la propia identificación como parte de un todo (P4, P9, P10). De particular interés es la valoración del conocimiento mutuo entre profesionales (P5, P8, P9, P14, P16), aspecto relacionado con la conexión entre competencias personales y colectivas (P14, P17)

De acuerdo a una dimensión temporal, tanto el primer grupo (valoración de logros de la primera fase) como el que a continuación se expone (evaluación final del laboratorio) reflejan incremento positivo en la comunicación entre profesionales, ubicando como punto de cambio observable, la interconexión entre docentes:

Tabla 6.2 Participación colaborativa
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Extracto
P1	Ha servido para conocer la forma de pensar, ser y actuar <i>de compañeros que no conocía</i> , y con ello modificar, cambiar estrategias de aprendizaje enseñanza.
P2	Permitió considerar a todos los involucrados en la institución y para organizar actividades y <i>resolver problemas</i> , ser más específico en lo que se quiere lograr.
P3	Ha habido tolerancia, respeto y apertura al diálogo, además de haber conocido estrategias académicas de otros compañeros y eso me enriqueció. <i>Reflexionar mi práctica docente desde el sistema de actividad</i> , conociendo mis fortalezas y más estrategias académicas. Ha contribuido al análisis del desempeño docente (propio y de los otros).
P5	Se ha aprendido que el espacio escolar lo hacemos todos y que todos podemos mejorarlo siempre y cuando estemos reconociendo la naturaleza del espacio para llegar a lograr los objetivos que estén marcados.
P9	He retomado de mis compañeros sus saberes.
P7	Un análisis diferente para dar solución a las <i>diferentes problemáticas</i> , a través del <i>trabajo en equipo</i> y desde los diferentes puntos de vista.
P11	Aprendimos a <i>trabajar colaborativamente</i> , adquirir conocimientos y cambiar de actitud.
P12	Reflexionamos sobre lo que se está trabajando en aula, mejorando <i>la relación entre profesores</i> . Adquirir y aplicar estrategias utilizadas por los compañeros para tratar de mejorar las clases y los conocimientos. Encontré dificultades que se presentan no solo en mí, también en mis compañeros y hemos buscado la manera de dar solución. Crear espacios para la comunicación sin caer en la rutina de discutir por discutir, sin encontrar solución alguna.
P16	Crear el interés de organización. Ser autocríticos. Buscar mejorar resultados. Trabajo en equipo.
P17	Compartimos una misma escuela, los mismos alumnos y <i>en el laboratorio intercambiamos y compartimos conflictos</i> ,

Denotados por un umbral amplio de reflexividad y aludiendo a la apropiación de resultados derivados del ejercicio de circulación de prácticas (P1, P9), a la resolución colectiva de problemáticas cotidianas (P2, P7, P11) o al enriquecimiento personal (P3), el conjunto de valoraciones comprende un panorama comunitario compartido (P5, P12, P16, P17) que expresa un reforzamiento organizativo como resultado en sí mismo valioso. Éste se vincula con la revitalización de la comunidad escolar por medio del mejoramiento de las relaciones interpersonales (habitualmente deterioradas) y desde el cual se reconoce un contexto en mejor posición para enfrentar tareas que precisan de la integración profesional. Elemento relevante es la eficacia de la circulación de reflexividad contenida en los ejercicios analíticos de cada sesión, aspecto engarzado con la cimentación de iniciativa de agencia de transformación compartida. Denota asimismo la superación de un umbral negativo caracterizado por factores enclavados en la cultura escolar de la EPO 79 (por ejemplo la precaria colaboración y comunicación inicial entre docentes)

Los registros evidencian el fortalecimiento de vínculos profesionales e identitarios a través del reconocimiento común. Tal elaboración reflexiva, fundamentada en los recursos participativos llevados a cabo en las sesiones y referente de la re-orientación de marcos de acción establecidos, estructuró a su vez una plataforma emergente de diálogo reflexivo robustecido, resultante de la eficacia producida por el gradual proceso de desprivatización de prácticas y destacó la regeneración de valores compartidos (Kruse & Louis, 1993)

6.2.2 Cuatro sub categorías representativas de un *contexto* escolar renovado

El éxito de un proceso formativo como el aquí expuesto apela la negociación y co-construcción de nuevos conceptos para la organización (Virkkunen, 2007). Considero que, si bien no se redefinieron tales en modo categórico, sí fueron reajustados significativamente aspectos estratégicos de la actividad escolar cotidiana, reflejándose el incremento de formas específicas de agentividad (Engeström & Sannino, 2013). Los siguientes datos muestran puntos comparativos en clave retrospectiva que, de acuerdo a cuatro

categorías, exteriorizaron la expansión de concepciones relacionadas con las capacidades organizativas. Enfatizo que el laboratorio fue proyectado como herramienta de mediación, por lo que, al solicitar señalar puntos de diferenciación entre el inicio y el final de la experiencia, los participantes expresaron puntos concretos de cambio.

6.2.2.1 Valores compartidos

Entre los principales elementos que erosionan o reaniman las relaciones interprofesionales de una organización educativa se encuentran los valores, reglas y normas de convivencia provechosas para integrar el trabajo entre profesores, rasgo fundamental para el desarrollo del sistema de actividad. Como he descrito, una de las señales críticas al inicio del proyecto fue un sensible deterioro de las relaciones personales entre docentes, por lo que la siguiente tabla expone una presencia débil de valores inicial y un viraje procesual de reconocimiento de la práctica de valores relacionados con la acción colaborativa en el contexto de formación:

Tabla 6.3 Valores compartidos
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Antes de empezar	Al día de hoy
P3	Había pocos valores, aunque como persona los tengamos, <i>poco los practicamos</i> .	El trato entre algunos profesores (no todos pero la mayoría) es diferente (por lo menos educado)
P6	Si bien existían valores, estos eran compartidos únicamente entre amigos, con los compañeros o autoridades.	Hubo la oportunidad de exteriorizar lo que realmente pensamos y sentimos respecto a nuestra estancia en la institución (sinceridad)
P7	Respeto a la escucha entre compañeros pero sin importar lo que se dice.	<i>Ampliación de la tolerancia para la escucha.</i>
P8	Los valores se estaban perdiendo, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, entre otros.	Se rescataron estos valores, hay más comunicación, y esto ha mejorado nuestro ambiente escolar.
P11	Apatía entre los compañeros.	Mayor respeto y empatía.
P15	Los valores estaban el discurso.	<i>Se han puesto en práctica el respeto y la tolerancia.</i>
P17	Cumplir por necesidad.	Cumplir por responsabilidad, por identidad escolar, por conciencia de la práctica docente.

La primera columna¹⁷⁹ apunta dos elementos asociados al ambiente escolar previo a la puesta en marcha del laboratorio; a) la falta de un espacio común orientado a poner en práctica los valores (P3), y; b) la degradación de valores en las relaciones entre profesionales (P6, P7, P8, P11, P15, P17). Es

¹⁷⁹ A fin de simplificar la señalización de voces, consideré *primera* columna la posterior a la que representa la identificación de los participantes (P2, P11, etc.) y como *segunda* la subsecuente a la denominada *primera*.

interesante notar una retrospectiva reflexiva que reconoce una debilidad de la organización escolar e, como se puede observar en la columna derecha, identifica un núcleo de mejora concreta.

La segunda columna representa tres ámbitos de importancia; a) existe un umbral de observación positivo respecto a la regeneración de las relaciones entre docentes (P3, P6, P7, P8, P11); b) se reconoce la puesta en práctica de valores como el respeto y la tolerancia (P15), y; c) resalta la re-orientación entre cumplir por necesidad y cumplir por responsabilidad (P17), lo cual figura un incremento en la valoración de la identidad profesional.

En su conjunto, la diferenciación respecta al contorno de la comunidad profesional, es decir, los participantes no aluden a otros actores (estudiantes, padres de familia, etc.) sino, precisamente, se trata de una auscultación centrada en la interpretación de un cambio en las relaciones entre docentes. Lo anterior pertenece a un resultado emparentado con la movilización de competencias profesionales (parteaguas para la colaboración), en apego al laboratorio como espacio de ejercicio y re-construcción de valores relacionales entre adultos.

6.2.2.2 Trabajo en equipo

Una de las competencias personales/colectivas interpelada por la complejización del trabajo escolar (cuyo desarrollo es incipiente en los momentos de capacitación/actualización tradicionales) es el trabajo en equipo o actividad colaborativa conjunta. Se ha identificado un aumento cualitativo de tal capacidad organizativa, apreciación que alude a dos planos: 1) el conjunto de sesiones representaron trabajo colaborativo real; 2) la epistemología o percepción del trabajo en equipo fuera del laboratorio manifestó fortalecimiento en términos volitivo/operativos, distinguido de la siguiente forma:

Tabla 6.4 Trabajo en equipo
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Antes de empezar	Al día de hoy
P2	No había.	Existe en un 50%.
P3	La mayoría nos mostrábamos siempre renuentes, había poca disposición o hasta lo evitábamos.	Ahora la mayoría se muestra más dispuesta.
P8	Observé que no había trabajo colaborativo, cada quien hacía lo que le tocaba y no hacían más,	<i>Actualmente ya se está trabajando en equipo</i> , se están dando mejores resultados y sobre todo es para beneficio de nuestra

	quizá porque se trabaja en otras escuelas.	institución.
P10	Caótico y con pocas ganas de querer unirse con los compañeros.	Un poco menos caótico y con una mayor disposición al trabajo colaborativo.
P11	Sin colaboración.	Mayor colaboración y participación.
P13	<i>Antes no había estos espacios de trabajo.</i>	<i>Hoy podemos reunirnos en estos espacios y compartir información y experiencias.</i>
P15	Complicado.	En proceso.

El encuadre comparativo desde el lado negativo (primera columna) incluye identificar debilidades y tensiones motivacionales (P3, P8, P10) y una lectura radical que subrayó la inexistencia del trabajo en equipo (P2, P11). En contra parte, del lado positivo (segunda columna) se muestra una posición ligada a observar avances en la *colaboración* en relación a tres dominios; a) reafirmar la disposición (P3, P10); b) reconocer el trabajo en equipo como un proceso/resultado visible (P2, P8, P15) y, en particular; c) advertir un sentido de trascendencia concreta respecto a la falta de espacio-tiempo para la formación sostenida *en* la EPO 79 (P8). En éste se manifestó el reconocimiento y la legitimación del proyecto como contexto de actividad colaborativa conjunta, como sostuvo P13: “antes no había estos espacios de trabajo” y “hoy podemos reunirnos [...] y compartir información y experiencias”.

6.2.2.3 Competencias docentes en conjunto

Para superar la perspectiva dominante alrededor de competencias individuales como entidad de mayor rango en un contexto laboral y en pro de la configuración de un concepto centrado en la noción de competencia *colectiva*, se requiere que ésta sea concebida y reconocida como tal. Lo anterior compele un cambio epistemológico desde el cual las capacidades de otros y aquellas personales sean apreciadas desde un sentido vinculante. En el laboratorio, tal giro bidireccional (que presupone incluir las propias capacidades como parte del sistema de actividad y las competencias de otros como recursos de acción propios) encontró un encauzamiento intermedio. En éste estimo un alejamiento en la percepción de las competencias como exclusivas al ámbito individual para dar paso a la vinculación de las capacidades de otros. Fundamento de tal reajuste fue la circulación del repertorio de prácticas y los ejercicios de análisis de situaciones escolares (actividades que al implementarse desarrollaron competencias colectivas), en la

siguiente tabla se presenta el banco de competencias que la organización adquirió para sí misma (proyectadas por los docentes en función de la capacidad de acción en la vida escolar):

Tabla 6.5 Competencias docentes en conjunto
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Antes de empezar	Al día de hoy
P3	No se habían reconocido.	<i>Ahora se reconocen tanto de forma individual como en conjunto.</i>
P5	Planeación, estrategias, técnicas, manejo de grupos y metodología <i>individual</i> .	<i>Detenerme a reflexionar, ¿qué cosas sé hacer?, ¿qué saben hacer los demás?, para identificar dónde tengo que proponer cambios en mi práctica cotidiana.</i>
P7	Eran personales, cada quien las ha desarrollado por cuenta propia y proyectan el trabajo <i>individual</i> .	Considero que la mayoría de los docentes, ahora desarrollamos en un mínimo algunas competencias comunes.
P9	No conocíamos todo de lo que éramos capaces de manejar.	<i>Las estrategias que siguen mis compañeros me enfrentan también a “lo que sé” y a cómo lo hago, y también me abren camino.</i>
P10	Poco observada y si la hay, poco reconocida.	Se buscaba y sigue buscando a raíz del laboratorio cosas de calidad, aunque existen cosas de calidad en cada docente no se aprovechan del todo <i>porque no eran reconocidas</i> .
P16	Escuchaba poco, pensaba mucho y actuaba demasiado rígido.	Escucho más, pienso mucho más y <i>actuó más flexible y comprensivo</i> .

En la primera columna se acentúan las competencias individuales (anterior al proyecto) desde el cual identifico; a) un re-conocimiento endeble acerca de la dimensión colectiva (P3, P9, P10); b) un desarrollo individualizado de las mismas (P7), y; c) la subsistencia de tensiones/dificultades personales (P16)

Esto indica el punto de partida de una transición conceptual que va de la retrospcción de una debilidad del contexto escolar hacia el fortalecimiento, en la segunda columna, de dos tipos de resultados; a) se reconoce el marco de competencias en conjunto (P3, P10), y; b) se reflexiona respecto a la evolución de las competencias personales vinculadas con las de otros (P5, P9, P16). Tales resultados constituyen un paso significativo en la apropiación de prácticas cotidianas, componentes relacionados con la expansión de las capacidades colectivas. No obstante, en lo general, reflejan un estado transitorio donde no fue *plenamente* abordado/apropiado el sentido relacional entre las propias acciones y la distribución de conocimientos/competencias del contexto escolar (se oscureció la dinámica real en la que los ejercicios del laboratorio representaron por sí mismos el desarrollo de competencias docentes)

6.2.2.4 Ambiente escolar

Toda experiencia de formación re-crea un entorno afectivo en el que se inserta la dinámica participativa. La interacción productiva entre adultos se sujeta a y conforma un ambiente de trabajo desde el cual se potencian, frenan o estancan procesos de calidad y renovación escolar. Por ello es significativo que los docentes identificaran la emergencia de un ambiente escolar propicio para la colaboración, como es representado a continuación:

Tabla 6.6 Ambiente escolar
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Antes de empezar	Al día de hoy
P1	Tenso, de cuidarse.	Más ligero, sobrellevado.
P2	Agresivo.	Tolerante.
P3	Era más tenso.	Hay menos tensión y mejor trato entre los profesores (no todos pero la mayoría), creo que hay más tolerancia.
P6	<i>No había habido un curso que nos involucrara a todos los maestros y que se prolongara tanto. El ambiente escolar estaba totalmente polarizado.</i>	Existe menos tensión, aun cuando persiste indiferencia y cierto distanciamiento entre grupos que aún existen.
P7	Aislado, poca sensibilidad.	Más abierto, más empático.
P8	Se presentaba un ambiente hostil, pesado, como que cada quien veía su propio beneficio y conveniencia.	Cambió totalmente el panorama, siento el ambiente más cordial, <i>más seguro de nosotros mismos.</i>
P10	Con mucha tensión y temor a sólo ser criticado sin fundamentos válidos.	Más relajado y más cercano o identificado con algunos compañeros.
P15	Tenso.	Ha mejorado, nos toleramos.
P17	<i>No lo conocía, únicamente lo suponía.</i>	Es un ambiente escolar agradable, relajado, los profesores se muestran amigables (algunos).

Punto sobresaliente es el predominio de aspectos *negativos* atribuidos al ambiente *antes* del comienzo del proyecto, tensiones circunscritas a la erosión de relaciones interpersonales (P1, P2, P3, P8, P10, P15) y a un contexto de baja implicación colaborativa (P6, P17). La segunda columna conforma la visión de un ambiente enriquecido en términos de reafirmación (P8), mejora (P15), flexibilidad-apertura e incremento de rasgos positivos (P1, P2, P6, P10, P17)

Tal logro (ceñido a diferenciar entre el ambiente previo y el cierre/final del ciclo) derivó de la contribución del contexto operativo representado por el laboratorio. Éste es importante en cuanto

ambiente funcional creado intencionadamente (contexto de trabajo óptimo para el desarrollo organizativo¹⁸⁰) y como espacio productor de, a su vez, de un ambiente organizativo tonificado.

Las cuatro sub categorías remarcan la dinámica transformativa del espacio de formación en cuanto umbral de circulación-movilización de recursos fructuosos para la acción cotidiana. Implican un grado notable de redefinición discursiva en cuanto a la representación de la escuela como contexto de actividad (vid. Ligorio & Pontecorvo, 2010) la importancia estriba en identificar de manera compartida los cambios favorables a éste. Tal identificación representa un punto de observación de la evolución de agencia de transformación, del fortalecimiento profesional mediado y de la movilización de sedimentos intrínsecos a la cultura profesional dominante.

Los cambios percibidos expresan recursos provechosos para contrarrestar puntos de colaboración bloqueados en la trayectoria de la cultura tradicional (como la percepción preponderante de la actividad docente en términos de individualismo, Zucchermaglio, 1997). Diferenciar los momentos (inicio/final), y su relación con cada sub categoría (valores compartidos, trabajo en equipo, competencias conjuntas y ambiente escolar), permitió exteriorizar la evaluación del proceso. Tales rasgos, apropiados desde el momento en que fueron auto-observados, apuntalaron su incorporación al repertorio profesional. En este sentido representan el proceso gradual de elaboración creativa, restructuración de la experiencia, revitalización de la práctica docente y concreción de un hacer escuela renovado. Tal reafirmación profesional fue posible en base al desplazamiento de significados y acciones del contexto laboral (Ajello, 2011)

6.2.3 Reafirmar las propias capacidades: reflexión y auto observación

Las siguientes contribuciones han permitido constatar el umbral de habla reflexiva dirigida a la iniciativa de agencia productiva. Construidas a partir de observar cambios en la *propia actuación* permiten valorar la función del laboratorio como parte de la trayectoria de las prácticas docentes. En éstas

¹⁸⁰ No únicamente respecto al ciclo concerniente al laboratorio, sino sobre todo en vínculo con futuras experiencias de formación en la EPO 79.

fue posible relacionar y reafirmar competencias profesionales, activar la participación y fortalecer la *identidad* profesional, que constituyen en conjunto, el núcleo representativo del proceso de construcción de agencia de transformación progresivamente compartida (revaloración del propio potencial de acción)

6.2.3.1 Re orientación de capacidades profesionales y sentido personal

Si bien la agentividad se relaciona con el marco de creencias (positivas o negativas) donde los participantes conciben sus propias capacidades (Virkkunen, 2006) éstas no conforman un obstáculo (cuando se trata de valoraciones desfavorables) para el crecimiento organizativo. La agencia supone un umbral de capacidades y competencias por ser desarrollado como parte del proceso. En el subsecuente análisis las valoraciones agentivas de los docentes son consideradas como producto-resultado en tanto que el laboratorio fue proyectado como una herramienta para desarrollar las capacidades agentivas.

Al promover el desarrollo de la autoeficacia, el objetivo fue confrontar el enfoque ampliamente difundido acerca de la relación entre estructura y agencia¹⁸¹. En éste predomina un énfasis del rol opresivo de la primera sobre la segunda¹⁸². Así, el propósito fue redefinir y sostener el enriquecimiento de las competencias profesionales a fin de poner en marcha el potencial de acción, subrayando la separación ficticia entre estructura y agencia¹⁸³ (*vid.* Zucchermaglio, 2002). A partir de la base contributiva y creativa en que los profesionales operan cotidianamente, en la siguiente tabla expongo parte del reforzamiento y movilización epistemológica relacionada con las creencias sobre las propias capacidades:

Tabla 6.7 Reafirmación profesional
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extracto	
P1	Para mí ha sido muy productivo y me ha hecho enfrentarme a retos tanto personales como profesionales, pero siempre para hacerme crecer y mejorar, <i>he reafirmado mi capacidad profesional.</i>
P2	Me ha permitido detenerme a revisar lo que he venido haciendo en mi labor docente y que a la vez tengo más elementos para ajustar lo que considero importante, la clase y la escuela. Fue un diagnóstico de lo que somos como docentes, nuestros antecedentes, la evolución de cada mes.
P4	A nivel individual me ha permitido reconsiderar mi actitud y bajar mis acciones a planes más humanos.

¹⁸¹ *Cfr.* Giddens (1998)

¹⁸² La reafirmación de las capacidades profesionales comprende la superación de las resistencias personales, ya que “la resistencia como parte de un proceso de aprendizaje, consiste en externalizar y dismantelar muchas de las creencias y narrativas que erosionan la autovaloración de los trabajadores sobre una base diaria” (Sannino, 2010)

¹⁸³ “Establecer un puente de unión entre el enfoque de estructura y el de la acción consiste en admitir que todos participamos en la construcción y reconstrucción de la estructura social en el curso de nuestras actividades cotidianas” (*cfr.* Giddens, 1998, p. 718)

P9	He mejorado mi trabajo personal y me ha permitido tener mayor visión y perspectiva en mi práctica docente.
P10	Me ha permitido aclarar dudas con respecto a la planeación dentro del aula, <i>he ampliado mi visión</i> , no solo considero contenido sino una situación problemática donde se puedan ampliar.
P15 [B]	Percibo que la problemática considerada <i>individual</i> en mi práctica, <i>no es producto de mi persona</i> sino de las mismas contradicciones del sistema, <i>y lo que nos afecta o beneficia al otro</i> , por tanto se requiere aumentar, analizar, explicitar los problemas, <i>y entre todos concretar la solución</i> .
P17	Me permitió mejorar en lo personal, ahora diseño mejor la estrategia que practico en clase. <i>Me ayudó mucho a conocerme como profesionista.</i>

Sin perder de vista que los datos remiten a la evaluación de la primera fase, destaca que el laboratorio reforzó capacidades profesionales (desprovistas de su valía cotidiana en la inercia cultural de la institución). Así, en cuanto ciclo de formación donde fue prioritario actuar con los participantes para construir mejoras comunes, reafirmar capacidades y hacer por la superación de potencialidades personales, la tabla expone un resultado de valor singular pues representa la expansión del marco de acción percibido.

El encuadre corresponde a tres áreas del fortalecimiento de la iniciativa agentiva (Sannino, 2010); a) focalización reflexiva al ámbito de acción profesional (P1, P2, P9, P10, P15, P17); b) reestablecimiento de la relación entre lo personal y lo profesional (P1, P4, P9, P17), y; c) explicitación del dilema entre la implicación emocional y un análisis imparcial de las dificultades de la actividad (Virkkunen, 2006, p.54)

Se observa que P15 confirmó el salto cualitativo entre la percepción del propio trabajo en términos individualizados y la forma de manifestar un habla orientada sistémicamente, cuando afirma: “la problemática considerada *individual* en mi práctica, no es producto de mi persona sino de las mismas contradicciones del sistema, y lo que nos afecta o beneficia al otro, por tanto se requiere de aumentar, analizar, explicitar los problemas y entre todos concretar la solución”. Así, es dable identificar el reforzamiento de iniciativa de cambio centrada en la resolución de problemas y construcción de soluciones compartidas, lo cual constituye un resultado *sine qua non* para la eficacia de la metodología de intervención (Virkkunen & Newnham, 2013)

En este punto es pertinente señalar que al final del laboratorio se consolidó significativamente un habla orientada a la iniciativa de cambio, lo cual se corrobora a través de un número creciente de

participaciones en las que se relacionan elementos sistémicos con el logro/proyección de mejoras, como fue resaltado por P8:

Extracto N. 6.1 Iniciativa de cambio
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

P8: Al planear y trabajar *en grupo* los resultados, aunque no sean los deseados, *al menos por algo se empezó y ese es el inicio de la mejora escolar*. El laboratorio *ha fortalecido mi práctica docente*, me permitió auto conocerme como profesor al auto reflexionar en la práctica docente. Si el resultado no es al cien por ciento favorable, *se puede mejorar*. El espacio me permitió conocerme, autocriticarme y arriesgarme en lo nuevo *para mejorar como docente*.

Considerando, como sostiene Zucchermaglio (1996) que, “cada acto de aprendizaje lleva a un cambio en la propia relación con la comunidad, es decir, un cambio en la propia identidad” (p. 76), P8 interrelacionó dos elementos; 1) un posicionamiento procesual y dinámico en el cual se manifestó una evolución cualitativa respecto a la óptica valorativa de la propia acción (*los resultados, aunque no sean los deseados, al menos por algo se empezó y ese es el inicio de la mejora escolar*), y; 2) asumió como resultado el fortalecimiento (por medio del auto conocimiento y reflexión) de la identidad y capacidad profesional. Ambos rubros caracterizan un habla agentiva inscrita en la comunidad profesional, al hacerlo, remarcan la movilización de agentividad colectiva.

Es posible ponderar la superación de una perspectiva individualizada y la integración de una perspectiva centrada en la interacción productiva con los demás miembros de la comunidad escolar, lo cual constituye el epicentro del crecimiento personal:

Extracto N. 6.2 Interacción colaborativa
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

P12: Pude observar el proceder y las acciones de mis compañeros y tomar buenos elementos de ellos e incorporarlos a mi forma de dar mis clases. Me ha llevado a experimentar nuevas formas de enseñanza y a ser de mente más abierta. Soy más organizado en mis labores *y eso me permite realizar más acciones y mejor hechas, además de percibir con más detalle las expresiones y formas de pensar con mis compañeros y alumnos*.

Valorando que intención del proceso de formación fue, precisamente, el crecimiento organizativo en términos de un mayor grado de auto consciencia de las propias capacidades, a través de su reflexión P12; a) mostró la actuación de un cambio personal *positivo* basado en la observación/apropiación de las prácticas de otros, y; b) asumió la interconexión entre mejora personal y proyección de ésta *para/con* el contexto escolar. De este modo se representó la eficacia de la circularidad del proceso formativo y en ello

el punto de partida de un *círculo virtuoso* entre recursos provenientes *de* y provechosos *para* la comunidad profesional (Zucchermaglio, 1996)

Como tiempo-espacio protegido orientado a la expansión productiva en la comunidad (Sannino, 2010), la siguiente tabla indica diversos resultados circunscritos a la trascendencia de límites culturales inherentes a la práctica cotidiana:

Tabla 6.8 Límites culturales
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P1	Ha cambiado mi manera de impartir las clases tomando en cuenta: alumno, docentes, directivos y orientadores.
P3	<i>Reconocí y vi muchas de mis capacidades que pongo en juego todos los días en el trabajo y que nunca nos hacemos conscientes de ellas porque no nos damos tiempo para ello.</i>
P7	Ser más empática en el aula, más específica en el encuadre para evitar conflictos [con los alumnos]. He visto la importancia de contextualizar la materia que imparto y capacitarme por cuenta propia.
P8	Ahora observo <i>que el espacio escolar no es un medio aislado</i> , que influyen mis creencias, la historia personal de cada participante y no se puede dejar de lado el aspecto sociocultural de cada <i>estudiante</i> para solucionar los múltiples problemas [...] y dar salida a las limitaciones que muchas veces impone el sistema.
P9	<i>Vernos y verme</i> me permite cuestionarme acerca de lo que se le dio. <i>El laboratorio nos facilitó ponernos en comunicación y también descubrimos como personas</i> . Me parece que ha habido suficiente apertura para que todos <i>hablemos</i> , pero también hemos tenido que estar dispuestos a la <i>escucha</i> y eso es un buen punto a nuestro favor.
P10	<i>Me ayudó a ser menos quejumbroso y estar más dispuesto a escuchar.</i>
P17	Ha sido productivo el análisis de problemas, las formas de resolverlos e identificar cuál es la solución que funciona mejor para la escuela y <i>no sólo para mí</i> .

El conjunto alude a tres dominios vinculados con limitaciones adscritas a la dinámica cultural de la vida cotidiana en la escuela: a) identificación de cambios (mejoras) relacionados con la impartición de clases o gestión de actividades en el aula (P1, P7); b) reafirmación profesional relacionada con la integración de una perspectiva sistémica cuyo estímulo fueron los ejercicios de *confrontación* y *espejo* organizativo (P3, P8, P9), y; c) activación/actuación de un proceso comunicativo en correspondencia con un rol protagónico y la capacidad de “escucha” activa intrínseca a éste¹⁸⁴ (P9, P10). De particular interés es el registro de P17, en el cual se exterioriza la superación del posicionamiento individual en pro de la visión de un contexto común/colectivo. En tal extracto se cristaliza una dimensión focalizada en la resolución colaborativa de situaciones/problemas y con ésta el robustecimiento de una epistemología de acción expandida.

¹⁸⁴ La participación activa incluyó no solamente el restablecimiento del derecho a hablar, sino, particularmente se expresó en la corresponsabilidad de practicar la escucha activa (Sclavi, 2009). Lo anterior fue de peculiar repercusión para la gestión y manejo creativo de conflictos, reflejo de las capacidades y competencias colectivas (como se discutirá en el capítulo 7)

6.2.3.2 Reflexividad y auto observación

Una categoría que emergió con una connotación positiva fue la reflexión. Ésta instituyó una *acción* transversal al conjunto de ejercicios y sesiones, fuertemente enlazada con el desarrollo de la agentividad. Es importante señalar que fue un rasgo referido en modo persistente por los participantes durante el primer y segundo documento de restitución. Así, fueron los *stakeholders* quienes destacaron a la reflexión como vehículo para la proyección de mejoras. La *reflexividad en acción* permite enfocar la solidificación de un sentido positivo en torno al proceso:

Tabla 6.9 La reflexión como herramienta
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extracto
P2	Me ha permitido <i>reflexionar</i> sobre mi labor docente, conocer <i>que existen condiciones para una mejora</i> en mi labor al ubicarnos en contextos reales y poder intercambiar experiencias.
P3	Ha generado inquietudes acerca de <i>nuestra</i> forma de trabajar en <i>nuestro</i> ámbito docente, a partir del laboratorio <i>reflexionamos</i> y buscamos alternativas de solución a problemas académicos.
P4	Me ha permitido <i>reflexionar</i> sobre mis actitudes y mi trato hacia las personas que integran mi comunidad escolar, además de mi medio personal.
P7	A partir de lo que hemos <i>reflexionando</i> , discutido y analizado en el laboratorio he aprendido que mi labor docente no se limita al conocimiento, sino también al lado humano y que ambos aspectos se complementan para poder lograr mejores resultados, tanto personales como institucionales.
P16	Ha desarrollado la inquietud en el grupo de profesores por <i>reflexionar</i> sobre nuestra propia práctica docente y de llevar esa reflexión al terreno de lo pragmático en el día a día dentro del aula.
P17	Me ayudó a <i>reflexionar</i> más sobre mi práctica docente y así mejorarla.

Como núcleo de fortalezas, la tabla incluye una quintuple perspectiva; a) el reconocimiento compartido de mejoras personales; b) la búsqueda de alternativas de solución (de frente a problemas), lo cual comporta un salto hacia una cultura de resolución conjunta de problemas; c) la reflexión personal demarcada en pro de la comunidad escolar; d) la sensibilización respecto a reforzar el compromiso con el proceso de mejora, y; e) la auto observación/reflexión explícita en función de la propia práctica (P17) y “llevar esa reflexión al terreno de lo pragmático en el día a día dentro del aula” (P16)

Lo anterior confirma un paso en el incremento y expansión de la disposición al proceso de mejora. En éste *reflexividad* significa observación de la propia práctica, elaboración crítica y productiva encaminada a la acción agentiva. Aludiendo al hecho de que la realidad es aquello que consideran como tal los participantes en su discurso (Edwards, 1996), los diferentes registros evaluativos de los docentes manifiestan la superación de un habla resistiva que, tanto para las voces anteriores como en referencia a la

siguiente tabla, permite observar la incorporación de una visión conectada con la acción creativa en la comunidad.

Tabla 6.10 Reflexión e iniciativa agentiva
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P4	El laboratorio ha permitido la <i>auto reflexión</i> y <i>auto conocimiento</i> profesional, nos ha orientado a diseñar y atrevernos a innovar.
P6	Nos ha dado la oportunidad de interactuar con los compañeros para <i>reflexionar</i> y analizar problemáticas que se viven en la institución, situaciones que en ocasiones han pasado desapercibidas para mí, y hemos hecho propuestas y llegado a conclusiones. La observación, discusión y reflexión sobre nuestro quehacer docente para resolver <i>acerca de una posible mejora</i> .
P8	Me permitió auto observarme, auto evaluar y auto corregirme cuando consideré que debí hacerlo.
P10	[...] el estar recordando mis acciones pasadas, <i>reflexionarlas</i> y <i>auto observarme</i> me ha permitido <i>tomar nuevas acciones</i> , vencer obstáculos que tenía, sin embargo mientras cubría algunas necesidades comenzaron a surgir nuevas, esto me provoca cierta frustración y me ha llevado a preguntarme si es necesario satisfacer todas ellas o simplemente intentar hallar una para cada grupo en particular y aplicarla.
P11	Permitió auto observarse y corregirse en la mayoría de los casos. Nos permitió retroalimentarnos y adquirir habilidades <i>que otros profesores también poseían</i> .
P15	Fortaleció el trabajo de autoanálisis y crítica, mejoró las formas de organización en algunas actividades docentes. Los procesos de reflexión se compartieron en colectivo. La actividad docente se vio enriquecida.

Se manifiesta un área transitoria hacia una participación más competente respecto al modelo del *laboratorio de cambio* (en este sentido los extractos comportan una base de participación favorable a un ciclo de discusión menos tenso y más productivo) cuya trascendencia estriba en identificar el salto cualitativo, el resultado observable y el punto de partida en el que la acción reflexiva se entrelaza con la disposición/motivación a innovar (P4). En este sentido se trata de un vehículo/herramienta para construir iniciativa de cambio (P8, P10) en donde el laboratorio como contexto oportuno para conectar la reflexión con situaciones conflictivas, fomentó la cultura de resolución de problemas (P6). En términos generales la reflexión y auto observación fue también favorable para hacer circular las prácticas organizativas y por tanto, una herramienta vinculante de recursos (P11, P15)

6.2.4 Relación sujeto-objeto y motivación¹⁸⁵

Meta de una experiencia de intervención formativa es reorientar creativamente los elementos que conforman el sistema de actividad (*vid.* Virkkunen, 2006, p. 45), particularmente el que concierne al

¹⁸⁵ El laboratorio contribuyó a la re orientación de tres elementos del sistema de actividad: sujeto (identidad docente), objeto (los estudiantes) y comunidad (sentido de comunidad profesional). Las tensiones / contradicciones persistentes al final de la experiencia aluden a las reglas y división del trabajo. De tales elementos no emergió una re orientación observable y por lo tanto constituyen un punto de debilidad.

objeto/resultado. Tal movimiento conlleva a transformar conceptos inherentes a la actividad en cuestión. Los esfuerzos realizados personalmente, como interventor, se ciñeron a impulsar discusiones en torno a los estudiantes, reforzando así la reflexión *en y sobre* el aprendizaje de éstos (Kruse & Louis, 1993, Ajello & Ghione, 2010)

Como he descrito en el capítulo sobre resistencias, a lo largo de las sesiones dominó una tensión/contradicción prominente en la categorización empírica del objeto del trabajo docente. No obstante, los siguientes registros forman el contrapunto positivo en la exteriorización de un cambio epistemológico respecto a la percepción de los estudiantes en la EPO 79. Tal acción estableció un movimiento significativo en el proceso de renovación cualitativa del objeto de la actividad escolar¹⁸⁶, en éste es posible observar un puntal motivacional indispensable para estructurar la iniciativa de acción agentiva¹⁸⁷.

6.2.4.1 Sujeto-objeto

El núcleo de tensiones durante la primera fase se caracterizó por una rigidez para conceptualizar la relación docente-alumno. En ésta se menospreciaba el compromiso estudiantil y se exacerbaban rasgos negativos, disminuyendo el papel protagónico de los profesores. Las discusiones constituyeron una oportunidad para expresar tales severidades y confrontarlas creativamente. A contramano, la siguiente tabla contiene indicios¹⁸⁸ de habla orientada en términos favorables a tal relación.

Tabla 6.11 Sujeto- objeto
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extracto	
P3	El laboratorio ha propiciado el interés por <i>nuevas formas de relacionarnos con los alumnos.</i>
P4	Ha promovido la identificación de cuál es la problemática que se vive en EPO 79 con respecto a la práctica docente y analizarla desde diversos ángulos, personal, organizativo, directivo. Ha tocado más lo institucional y <i>baja más a aquello</i> que a pesar de que así sea nuestra práctica, <i>es la que tiene que modificarse en beneficio de los alumnos, confrontamos el sistema [de actividad] tradicional con las prácticas nuevas y cómo podemos cambiar.</i>
P5	Ya se está <i>trabajando de manera colaborativa</i> , mi sistema de enseñanza ha mejorado <i>para el bien de mis alumnos.</i>

¹⁸⁶ De acuerdo con Virkkunen (2006) “el desarrollo de una actividad no es un proceso lineal sino ciclos de transformación en los cuales su objeto, resultado, herramientas y su total lógica cambia cualitativamente (p. 45)

¹⁸⁷ En este sentido, la formación de un objeto y un nuevo modo de actividad correspondiente exige y suscita *agentividad colectiva distribuida* (Engeström & Sannino, 2013)

¹⁸⁸ “Podemos hablar de transformación del concepto de una actividad cuando el objeto / resultado de la actividad ha sido re conceptualizado y la totalidad de los demás elementos del sistema han cambiado correspondientemente” (Virkkunen, 2006, p.45)

P10	A nivel personal he incluido en mi práctica aspectos actitudinales, no sólo de conocimientos, <i>tomo en consideración el nivel de aprendizaje del alumno</i> , evito estandarizar.
P14	[Podríamos] invitar a los <i>alumnos</i> para que conozcan lo que intentamos cambiar y puedan sugerir estrategias, sin que necesariamente sea una obligación.
P15	Estamos más centrados en el aspecto relacionado a <i>nuestro objeto</i> y razón de ser de la escuela, <i>el alumno</i> , empieza a haber integración de los profesores y se ha fortalecido la convivencia.

Aludiendo a la primera fase, el grupo de datos da cuenta de tres elementos complementarios; a) un habla orientada hacia la co-construcción con el alumno (P4, P5, P14 y P15); b) la imposibilidad de disociar la relación alumno-contexto escolar (P15), y; c) incremento motivacional para actuar en pro de los estudiantes. Los participantes interrelacionan otros elementos de la práctica cotidiana con el objeto de la actividad, tales como la confrontación del sistema tradicional con las prácticas nuevas (P4), el trabajo colaborativo e integración entre profesionales (P5, P15)), disposiciones personales (P10) e inclusive la invitación participativa de alumnos en el laboratorio (P14)

Un despunte significativo entre la tabla anterior (primer documento de restitución) y la que a continuación se presenta (final del laboratorio) es el aumento cualitativo (y también numérico) de habla centrada en el alumno. Ésta da visibilidad a la reorientación del objeto/resultado de la actividad. En las siguientes voces tanto el sentido de comunidad profesional como la reflexión sobre la propia actuación se vinculan con el objeto/resultado. Es importante señalar que, de acuerdo con Virkkunen (2006), “el *resultado* es el valor específico o el conjunto de valores creados a través de la actividad y de esta manera también representa el *motivo social* detrás de éste” (p. 44-45), así los diversos registros integran un resultado auténtico del laboratorio al dar cuenta de la regeneración motivacional relacionada con los estudiantes:

Tabla 6.12 Sujeto - objeto
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P1	Hemos compartido experiencias, modifico nuestras prácticas educativas, reforzándolas para aplicarlas en beneficio de los alumnos. Me ha permitido, cambiar o modificar mis estrategias, <i>mi manera de enseñar</i> para que puedan mejorar <i>su aprendizaje los alumnos</i> .
P3	He reflexionado tanto en lo malo como en lo bueno, y he aprendido a utilizar las herramientas que hay a mi alrededor de forma positiva, buscando mejorar la calidad de mi trabajo para mejorar el nivel académico y educativo <i>en los alumnos</i> .
P5	<i>Todo lo que vimos giró en torno al alumno</i> : nosotros (como profesores), las autoridades, nuestra interacción y actitudes, y las propuestas (de mejora) en relación a la actividad docente. Ahora observo, reflexiono y hasta cierto punto analizo <i>y trato de comprender el comportamiento de los alumnos</i> , así mismo frecuentemente me detengo a reflexionar sobre mi quehacer docente para cambiar formas que no dan resultado o modificar otros aspectos que

	pueden obstaculizar mi labor.
P6	Si bien no los pude poner en práctica este semestre, no importa el tiempo que me lleve lograr que <i>los alumnos</i> sean autónomos en la creación de su conocimiento (indaguen, reflexionen, analicen, discutan y concluyan acerca de situaciones concretas). Logré deshacerme de algunas prácticas de evaluación subjetivas, <i>para sustituirlas por otras más democráticas y poco formales.</i>
P7	Amplió mi panorama para buscar las formas de que <i>mi actuar en el aula</i> no sólo se limite a impartir una asignatura por impartirla, sino en ser más consciente de que mi actitud abre una oportunidad <i>para que mi alumno</i> se abra o se cierre hacia su aprendizaje holístico.
P8	Reconocer cuál es el <i>objetivo principal</i> del sistema educativo y mejorar en la calidad educativa para facilitar el conocimiento <i>al alumno</i> , desarrollando alternativas de acción para que <i>el alumno</i> construya su propio conocimiento. A nivel personal me ha brindado la confianza, la seguridad y las herramientas necesarias para mejorar mi calidad educativa así como entregar todo de mí <i>a mis alumnos</i> , es decir, facilitar el conocimiento en ellos y aplicarlo en su contexto.
P9	Pensar que también <i>mi alumno es humano</i> y reorientar actitudes personales.
P10 →	Me proporcionó la habilidad de ser más observador en mis acciones en clase. Me permitió retroalimentar con otros profesores estilos y formas de enseñar, ahora soy más cuidadoso con los detalles de <i>cada alumno</i> en cuestión del trabajo y <i>valoro más su esfuerzo</i> . Identifico mejor los elementos escolares con los cuales interactué y eso me facilita dividir mi trabajo en pequeñas tareas más organizada. <i>Mis alumnos</i> me permitieron aplicarles un estilo nuevo de enseñanza-aprendizaje durante el curso, por lo que me he hecho más flexible inclusive cuando <i>ellos</i> proponen alguna forma de trabajo.
P11	<i>He reajustado mis tiempos al de los alumnos</i> . Mejorar yo para que trascienda a mis alumnos, aunque yo no vea esos resultados. Me quedo en la esperanza de que mi cambio de actitud también les sirva a ellos.
P12	<i>Trato de entender al alumno</i> , solicito apoyo de orientador. Solicito la participación y apoyo de papás de familia.
P13	Hemos tomado en cuenta quehacer docente y su impacto con los alumnos. Se reconocen los diversos multifactores [sic] que influyen en la práctica escolar (particularmente el triángulo).

El conjunto de fragmentos remite a un espacio discursivo en que, al final del ciclo de sesiones, domina la revaloración compartida del objeto/resultado. La visión común recae en identificar cambios concretos de la propia práctica y/o proyectar modificaciones viables de la actividad en el aula. Lo anterior cuenta con una base reflexiva acogida por la auto observación del rol docente y el aumento en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. Cuatro son los ejes sobresalientes en el análisis de los datos anteriores:

- Orientación reflexiva (P1) y responsabilidad con el alumno (P3, P11)
- Iniciativa de cambio (mejora en la clase) comprometido con el alumno (P5, P7, P8)
- Perspectiva común de reajuste en la valoración del alumno (P9, P10, P12, P13)
- Integración entre la observación personal de acciones en curso -a través de la identificación de cambios concretos (P6)- y el enfoque del alumno como un protagonista *activo* y co-constructor (P10)

Al estimar que la construcción de agentividad colectiva¹⁸⁹ se sujeta a la re conceptualización compartida del objeto de la actividad, los fragmentos son valiosos porque manifiestan desprenderse de bloqueos culturales (e históricos) donde los estudiantes son percibidos de manera tradicional. Incrementar registros análogos que refuerzan el compromiso y la responsabilidad centrada en los estudiantes remarca la movilización de agentividad distribuida entre docentes (al final del proyecto¹⁹⁰)

6.2.4.2 Motivación y compromiso hacia el proceso de mejora

La motivación para actuar dentro de un proceso de aprendizaje ha sido mayormente analizada en relación al alumno que en función de aquella inmersa en el contexto de actuación laboral de docentes adultos (*cf.* Ajello, 1999/2003). Parte del análisis de las siguientes contribuciones es justipreciar su pertinencia en torno a dos ámbitos; primero en vínculo con el objeto/resultado de la actividad (Leontiev, 1984), y segundo respecto a la energía/esfuerzo requerido para proyectar y sostener acciones concretas de mejora.

Dichos ámbitos representan rasgos transversales para cimentar la iniciativa de acción agentiva y subrayan dos dimensiones entrelazadas; refieren tanto a los deseos de mejorar la clase como a la disposición de realizar cambios *dirigidos* al objeto/resultado (la reorientación de éste manifestó un incremento positivo en el sentido/motivo de la actividad (Engeström, 1987). La complejidad entre diferentes instancias de motivación puede ser diferenciada del siguiente modo:

- Motivación orientada hacia el objeto/resultado del sistema de actividad (regeneración productiva de la relación entre docente-alumno, como exploré en el parágrafo 6.2.4.1)
- Motivación intrínseca al rol e identidad docente (sin *dirección explícita* hacia el objeto/resultado) relacionada con el incremento de disposición a participar colaborativamente en el contexto escolar.

¹⁸⁹ “La formación de un nuevo objeto y modo de actividad correspondiente exige y suscita una agentividad colectiva distribuida, lo que pone en tela de juicio la actividad existente, que se desprende de sus limitaciones, y se adentra en el terreno desconocido de la zona de desarrollo próximo. En otras palabras, el “qué” del aprendizaje expansivo, es un triple elemento: un modo desarrollado de actividad, el concepto teórico correspondiente y un nuevo tipo de agentividad” (Engeström & Sannino, 2013, p. 8).

¹⁹⁰ El contexto producido fue el apropiado para continuar con la confrontación creativa del objeto/resultado al tiempo en que, no obstante, el ciclo de formación llegó a su final. Lo anterior confirmó al laboratorio como espacio de transición, nuevo umbral entre una comunidad escolar con mayor competencia organizativa y la posibilidad de desarrollar la metodología del *laboratorio de cambio* con mayor rigurosidad.

- Motivación centrada/acotada a la participación en el laboratorio como espacio de formación.

Sin haber sido ésta una temática llanamente abordada durante las sesiones¹⁹¹, sino más bien un tema que los participantes identificaron reflexivamente como parte de los resultados obtenidos, enseguida presentaré datos a través de los cuales, a contrapelo de las resistencias persistentes durante el ciclo de formación, es dable observar la transgresión motivacional de límites inscritos en el umbral de disposición actitudinal *inicial*:

Tabla 6.13 Motivación
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extracto
P1 →	Se han resaltado características positivas de cada uno de los docentes, lo que ha llevado a la <i>motivación</i> . Nos hemos hecho conscientes de lo que somos capaces de hacer bien y lo hemos fortalecido.
P3	Nos estamos integrando un poco más y hay un poco más organización y coordinación. <i>Creo que varios profesores nos sentimos más motivados tanto para el trabajo individual como en equipo.</i>
P5	Al término [del laboratorio] <i>salgo tan motivado</i> que de inmediato quisiera transmitir esas experiencias a mis alumnos y compañeros docentes.
P7	Me he motivado [...] y aunque me cueste trabajo, he podido visualizar que mi práctica docente puede cambiar para un mejor aprovechamiento.

En función del marco de acciones en curso (pues son extractos que interpelan lo logrado a la mitad del proceso), los participantes señalaron -como resultado de la circulación de prácticas- el fortalecimiento/conexión motivacional (P1, P3). La interconexión gradual que supone observar y analizar conjuntamente actividades cotidianas disminuyó la percepción de tensiones en torno al objeto (al construir un sentido de comunidad se diluyó el umbral de sobre responsabilidad personal) y aumentó el grado de motivación (pues la circulación de recursos estableció lazos profesionales). Cabe destacar el trasfondo metodológico que atañe al laboratorio como herramienta de mediación y al interventor como apoyo del proceso, dado que la dinámica para fortalecer la motivación se entrelaza con la actuación de artefactos provistos para contribuir a la expansión de la actividad (Nilsson, 2003). Así la relación entre integración organizativa y motivación compartida (P3) que, más allá del análisis retrospectivo llevado a cabo en la evaluación, fue concebida en términos de acción próxima (P5) y manifestación de disposición a mejorar (P7)

¹⁹¹ Es decir, ninguna sesión fue enfocada para definir “qué es la motivación” ni algún ejercicio se realizó pretendiendo linealmente “motivar” a los docentes. No se llevó a cabo un “curso motivacional” en el sentido descontextualizado-tradicional del concepto.

Tal relación persistió durante la segunda fase, señalarlo da cuenta de la evolución de la herramienta/contexto de formación, como elemento de creación y puntal de un proceso divergente para la organización escolar. Esto implica re-conocer que el contexto producido/logrado generó la promoción y el desarrollo de la motivación entre los participantes, al dar mejores cimientos a la disposición para realizar cambios significativos, al fraguar la iniciativa de acción agentiva.

Tabla 6.14 Contexto motivacional
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P1	Ha favorecido el comprender el ser de cada uno, el compromiso como docente y <i>ayudar</i> al cambio de la institución.
P3	Ha favorecido la <i>motivación</i> al cambio y el trabajo en conjunto.
P7 →	Se han propuesto innovaciones para el trabajo colaborativo, <i>motivando</i> el trabajo en grupo, <i>creando interés para la capacitación personal</i> , y que en lugar de conflictuar [sic] <i>se busquen soluciones</i> . La información proporcionada es valiosa para propiciar cambios significativos en la institución.
P8	<i>Me ha motivado</i> a profesionalizar mis sistemas de enseñanza, a buscar nuevas estrategias para realizar mis clases en el aula.
P12	<i>Ha motivado</i> a los docentes a asistir a un espacio donde podamos expresar nuestros sentires con la confianza para poder hablar y decir lo que pensamos, podemos dar nuestros puntos de vista para tratar de dar solución de una manera generalizada y que tiene por objetivo mejorar la calidad educativa.

Más allá de haberlo planteado como un tema o contenido retórico a ser transferido (como puede ser de acuerdo a un marco de formación tradicional), la motivación resultó aparejada con el progreso de la participación. En este sentido integró parte de los resultados logrados en cuanto categoría significativa para los actores que formaron parte del proyecto (*cfr.* Cesareni & Cacciamani, 2013). Así, reconocer la experiencia como soporte favorable al cambio institucional (P1, P7), la integración de trabajo en conjunto (P3, P7), la re-orientación de las acciones en clase (P8) y la expresión co-constructiva en torno a la resolución de situaciones complejas (P12), confirman al laboratorio como contexto para construir la iniciativa de agencia y motivación al crecimiento organizativo escolar.

6.3 Puntos críticos

En la evaluación se solicitó identificar resultados no alcanzados, puntos críticos o aspectos a mejorar en el laboratorio (o que éste debería haber considerado). Lejos de un sentido unidireccional se fomentó un marco de reflexión crítico y abierto, acordando con los participantes señalar cualquier elemento considerado como parte de las debilidades del proceso. Los siguientes registros incluyen las

categorías discursivas que los docentes presentaron al respecto y, como ha sido discutido, reflejan el espacio discursivo del proyecto en cuanto contexto conformado por multiplicidad de voces (circulación de elementos significativos para los actores)

Identificar puntos críticos es una forma de participación específica (parte de una dinámica de contribución creativa) y puede ser considerada como expresión de agencia de cambio¹⁹² (Engeström & Sannino, 2013). A contramano, representa conceptos dominantes en la epistemología de la organización laboral (Virkkunen, 2007) y encarna tensiones o contraposiciones que han de ser enfocadas como parte integrante del contexto en que se ha desarrollado la investigación.

La diversidad de puntos de vista, elemento taxativo del sistema de actividad, subraya la complejidad del proceso colectivo de cambio. Teniendo en cuenta que la epistemología participativa en la EPO 79 (propia a un ambiente escolar-laboral tradicional) se caracterizó por identificar obstáculos típicos asociados a la institución escolar (alejados del reconocimiento de la propia capacidad de acción) y por la atribución sobredimensionada de responsabilidad a niveles de acción individualizados/segmentados, las debilidades que a continuación se analizan manifiestan rasgos críticos de diferentes etapas/fases. La meta es, destacar los límites que se presentaron persistentemente en la construcción-desarrollo-consolidación de iniciativas de agencia-esfuerzo conjunto, compartido y común (Virkkunen, 2006), y a través de esto examinar el funcionamiento del laboratorio.

6.3.1 La perspectiva de participación constructiva “desde abajo”

A distancia de una representación optimista u homogénea de la comunidad profesional¹⁹³ a continuación se distingue un estado de estancamiento y bajo nivel de reorientación epistemológica. Los

¹⁹² Se trata de ciertas formas de *resistencias*, entendiendo por éstas “formas restringidas de agencia” (Sannino, 2010). Dentro de las principales expresiones de agentividad emergente en *laboratorios de cambio*, Engeström & Sannino (2013) señalan las siguientes: “1) criticar la actividad y la organización existente, 2) cuestionar las sugerencias o las decisiones de la dirección o intervencionista y resistir, 3) explicar las posibles nuevas oportunidades o posibilidades de la actividad [explicitar nuevos potenciales o posibilidades en la actividad], 4) considerar nuevos métodos o modelos de actividad, 5) comprometerse a tomar medidas concretas para cambiar la actividad [comprometerse o tener gestos para cambiar la actividad, compromiso colectivo en superar conflictos críticos], 6) tomar medidas de monitoreo para cambiar la actividad” (pp. 10-11). Los puntos críticos aquí expuestos se relacionan con los puntos 1 y 2.

¹⁹³ Uno de los límites señalados Zuccheromaglio, respecto a la noción de “comunidades de práctica” (Wenger, 1998/2001), es la de proporcionar una “imagen demasiado buena y optimista de las comunidades de práctica que deriva de una supuesta homogeneidad entre los

fragmentos que se analizan (provenientes del primer documento de restitución y representativos de un momento reflexivo ubicado entre fases del laboratorio) evidencian exigua movilización de puntos de vista relacionados con el principio de participación agentiva y desarrollo organizativo edificado “desde abajo”. Éste, central para la metodología de la intervención, alude a la interacción profesional en el centro escolar y remite a las posibilidades de co-construcción creativa “de abajo hacia arriba” (o autorialidad)

Sostengo que, acorde a un paradigma que confiere protagonismo a la acción productiva de los participantes, existe relación e influencia restrictiva entre las formas de concebir el propio rol, la experiencia de formación y el desarrollo concreto de agentividad (Scaratti, Stoppini & Zucchermaglio, 2009). Teniendo en cuenta que prevaleció un estado de incipiente iniciativa de acción para el trabajo colaborativo durante la primer fase, la tensión a describir se relaciona con un acotado umbral de re-orientación de conceptos (puesto que se promovieron ejercicios dispuestos a tal fin, véanse tablas 3.14 y 3.15)

Activar un proceso de mejora no requiere homogeneidad de puntos de vista o predominio de creencias positivas en torno al cambio o respecto a las propias capacidades¹⁹⁴. El objetivo, sin embargo, fue promover un ciclo de re-orientación de conceptos para estructurar una zona común/compartida de significados revitalizada: el siguiente análisis forma parte de la valoración operativa del laboratorio en base a la exteriorización de debilidades¹⁹⁵.

Los siguientes puntos críticos expresan epistemologías sedimentadas que no presentan un giro sobresaliente y se exponen en función de tres posturas (de arriba hacia abajo, en ambos sentidos y de abajo hacia arriba). La primera atañe a la perspectiva tradicional en la que, a través de una voz pasiva expresada en dos aportaciones clave, muestran un distanciamiento típico de la autorialidad en pro de exacerbar un ordenamiento institucional:

actores, objetivos y actividades, todos cooperan, todos co-construyen, todos cuentan historias para compartir información y conocimiento [...] a menudo los grupos se oponen al cambio organizativo, a través de dinámicas de alianzas, poder y conflicto [...] y no de cambio organizativo” (1996, p. 129)

¹⁹⁴ Existe una relación pragmática entre la creencia sobre las propias capacidades y la actuación de cambios concretos.

¹⁹⁵ Se trata de puntos clave del pensamiento colectivo que median una experiencia colaborativa y en este sentido conforman límites y posibilidades culturales del laboratorio como herramienta.

Tabla 6.15 De *arriba* hacia abajo
 [Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extractos	
P1	El proceso de cambio debe ser <i>de arriba hacia abajo</i> , porque la máxima jerarquía es quien se encarga de delegar responsabilidades y si éste lo hace de manera adecuada y <i>cada uno de los subordinados</i> cumple con sus funciones de manera correcta, los resultados serán positivos.
P16	Desafortunadamente <i>el proceso de cambio se da de forma vertical e impositiva de arriba hacia abajo</i> , y en la mayoría de las veces esos cambios no tienen como base <i>la realidad</i> en el aula o las instituciones, son directrices marcadas por organismos internacionales como KJ [nombre de un organismo internacional], que tienen más que ver con cuestiones económicas y de política internacional, que con una verdadera intención de transformar la educación en México

Ambos registros se alejan de reconocer la creatividad personal en acto al reiterar la visión de un proceso lineal que acota la posibilidad de expandir la propia perspectiva (expresan un *impasse* epistemológico). En la siguiente tabla, a través de un enfoque aparentemente neutral, se representa la división típica entre estructura y agencia. Aunque de afectación relacional, en ésta el cambio se caracteriza en términos secuenciales, en donde una entidad (personal o institucional) actúa antes o después que la otra:

Tabla 6.16 En ambos sentidos
 [Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extractos	
P3	¿Cuál proceso de cambio?, porque si nos referimos a procesos de cambio del <i>sistema considero que son de arriba hacia abajo</i> (reproducción del sistema), si <i>son personales</i> para en el futuro lograr cambios reales más significativos, <i>deben de ser primero personales y posteriormente del sistema</i> .
P10	<i>Considero que primero es un cambio en nuestras creencias personales</i> con respecto a nuestra participación escolar. Después el cambio <i>puede ser en ambas direcciones</i> de tal manera que se enriquezca el proceso.
P12	De ambas partes, en donde quiera que exista un cambio o se pretenda, <i>el inicio es querer</i> , independientemente de quién lo inicia.

El factor atenuado en las voces anteriores es, precisamente, la naturaleza del concepto de agentividad, pues éste considera la integración entre estructura y agencia a través del concepto de *práctica*. Para la teoría de la actividad no existe la separación entre individuo/mundo, acción/pensamiento, sino una perspectiva integrante y sistémica (Engeström, 1987). De acuerdo a ésta no existe un proceso antes que otro, sino una dinámica evolutiva en la cual el cambio de un elemento transforma al otro simultáneamente (Engeström, 1999a)

La tercera postura manifiesta otro ángulo de la movilización exigua de significados. El siguiente grupo de datos caracteriza una epistemología de acción individualizada:

Tabla 6.17 De abajo hacia arriba
 [Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extractos	
P4	Debe darse desde mi persona, <i>no puedo cambiar lo instituido, lo existente, pero sí la forma en que me adapto</i> para realizarlo.
P5	De abajo hacia arriba ya que <i>estos cambios dependen de los docentes hacia los directivos</i> ya que se siente un ambiente negativo donde no queremos participar.
P6	Lógicamente <i>comienza el cambio en uno</i> y así se transmite a lo general.
P7	De abajo hacia arriba, porque <i>es en primer instancia lo personal</i> para que se tengan las bases o sustentos y así demostrar y dar a conocer los cambios; <i>ya después se hace en conjunto</i> para poder dar resultados.
P15	De abajo hacia arriba, porque <i>cada uno tiene que cambiar por sí mismo, el cambio es personal</i> para que los resultados sean en todos los niveles de participación, cuando nos obligan (de arriba hacia abajo) hay descontento y frustración
P16	De abajo hacia arriba porque somos nosotros los profesores los que enfrentamos la <i>problemática cotidiana</i> de enseñar y educar, desgraciadamente <i>esos procesos de cambio se ven interrumpidos</i> cuando llegan a la parte de arriba, debido a la gran cantidad de impedimentos administrativos, con lo que se da al traste para que se dé efectivamente el proceso de cambiar.

No obstante la perspectiva relacionada con construir desde abajo es más numerosa, ésta remite a una tendencia de acción limitada. En la tabla la noción “abajo” muestra en mayor grado una connotación personal-individual (P4, P6, P15) y en segundo plano grupal-colectiva (P5, P16). Destaca la orientación de agencia centrada en la visión estereotipada del cambio (supeditado al orden y estructura institucional).

El punto crítico, estriba en percibir un proceso aún segmentado, donde “abajo” hace referencia a las capacidades singulares frente a la jerarquía de la estructura escolar y no a la formación horizontal de agencia de transformación compartida. Al respecto cabe plantear; ¿cómo llevar a un plano compartido la pertinencia y/o diferencia entre la agentividad entendida en términos individuales de aquella conceptualizada desde la colectividad? Tal cuestionamiento refleja un desplazamiento ralentizado de representaciones y conceptos dominantes en el pensamiento colectivo. Al tratarse de un objetivo/resultado inherente al proceso, éste representa un aspecto débil del proyecto.

El principio de participación/transformación “desde abajo” interpela al (re) conocimiento de lo existente en el contexto laboral-escolar (prácticas distribuidas que estructuran la base del trabajo en equipo, Engeström, *et al*, 1996), que en su conjunto, si bien los dos últimos posicionamientos exteriorizan un sentido de iniciativa agentiva ambigua (*cfr.* Sannino, 2010), reflejan una idea limitada/empobrecida en torno a la riqueza del contexto, ineludible para potenciar acciones de mejora vinculantes.

6.3.2 Bloqueos

¿Cómo dismantelar posturas que, más allá del discurso característico de las resistencias, se adscriben a la inercia de la cultura cotidiana? Los siguientes bloqueos se relacionan con deseos de conducir la práctica al tenor de consideraciones estereotipadas transversales al pensamiento profesional cotidiano. Éstas pueden ir más allá de la resistencia al expresar sentidos establecidos de acción compartidos.

En éstos se manifiesta voluntad de acción en función de rasgos ideales atribuidos al espacio de formación y remiten a ideas acerca de lo que éste debía haber considerado al momento de la primera evaluación. Tales voces son propias de representaciones socio-históricas aprendidas y consolidadas en el sistema de actividad, entrelazándose con la ralentización de la formación de agencia colectiva:

Extracto N. 6.3 Bloqueo 1: Receta
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

P8: Me gustaría que [el laboratorio] fuera como una receta de cocina, la cual te permita trabajar y ver la labor docente desde otra perspectiva.

Extracto N. 6.4 Bloqueo 2: Crítica
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

P13: El laboratorio debe permitir que afloren cuestiones personales en las sesiones. Tengo la impresión de no tener total independencia con respecto a las autoridades, *con respecto a críticas al sistema educativo*. Faltó propiciar un análisis más abierto. No se trataba de venir a grillas, pero sí de hablar abiertamente acerca de situaciones que sin embargo se pasan por alto.

El primer bloqueo alude a la idea de “fórmula metodológica”, y hace eco de los procesos de capacitación/actualización en los que la participación es pasiva y en los cuales se esperan lineamientos concretos. Evidentemente tal noción no interpela la capacidad creativa de los docentes en primer plano empero, al ser aquellos los modelos más conocidos/practicados, P8 expresa un deseo de reajuste concordante con éstos. El segundo atañe a la propuesta de permitir una mayor apertura de discusión/catarsis en las sesiones. Tal postura refiere un deseo de permanecer en el umbral de la crítica (lo cual es acorde con la insuficiencia de momentos de expresión docente), no obstante la cultura de crítica sea un factor asociado con la baja productividad. Ambos casos representan el encuadre del laboratorio como espacio de formación que debía haber incorporado rasgos característicos de los modelos

tradicionales. Tales registros manifiestan cómo el pensamiento colectivo establecido interviene en el proceso de construcción de agencia colectiva, pero al mismo tiempo representa una etapa transitoria de participación encaminada hacia ésta (Sannino, 2010) por lo que refieren fases dinámicas y no estadios perpetuos.

Ambos bloqueos se relacionan con ideas habituales acerca del proceso de cambio (y del éxito de éste) tales como homogeneizar opiniones, depender de las condiciones materiales para lograr resultados, establecer los mismos objetivos o actuar por medio de procedimientos idénticos. Cabe destacar que el fortalecimiento de agencia incluye no solamente considerar la dinamicidad entre fases del crecimiento profesional sino también el acercamiento a la diversidad y alejamiento del deseo de estandarización históricamente establecido.

6.3.3 Debilidades en la responsabilidad compartida: falta de participación y compromiso

Ahora, hay que profundizar en zonas discursivas donde observé debilidades procesuales que incumben a la inercia del pensamiento colectivo sedimentado. Éstas fueron reconstruidas a partir de áreas en las que los docentes identificaron insuficiencias: la participación y el compromiso. Ambos constructos forman parte del núcleo de responsabilidad compartida (Kruse & Louis, 1993) que una organización escolar requiere robustecer para enfrentar con éxito los desafíos cotidianos.

Se contrasta de nueva cuenta el primer y segundo documento de restitución para dar fe de la permanencia de tales debilidades desde un enfoque temporal extendido. Los puntos de observación desdoblaron la identificación de los docentes y corresponden a consideraciones típicas; centrar la efectividad del proceso en función de la participación *total* del cuerpo docente y argumentar que el compromiso es algo que deben fortalecer “los otros”. Tales considerandos fueron manifestados como carencias del proyecto y en este talante representan elementos que éste debería haber producido/logrado a fin de que la producción de mejoras fuera “efectiva”.

Instar la participación de la *totalidad* de los enseñantes para lograr cambios visibles constituye un punto de atasco erigido desde la cultura profesional dominante. Como mencioné en el capítulo 3, lograr un tiempo y espacio protegido para el laboratorio no fue un procedimiento espontáneo. Si bien los docentes conocían las particularidades de la estructura organizativa (horarios de clases, traslados a otras escuelas, etc.) los siguientes registros representan una perspectiva tradicional paradójica. Ésta señala la falta de participación de otros docentes al tiempo en que ensombrece la participación real de la mayoría de profesores de la EPO 79 (cuya presencia fue mayoritaria durante el arco de sesiones). En este sentido se dio protagonismo a una minoría invisible, abstracta y de ausencia relevante:

Tabla 6.18 Debilidad: la falta de participación/compromiso (a)
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extractos	
P1	Debilidad ha sido la falta de participación, asistencia y <i>compromiso</i> de algunos compañeros.
P2	No tener al personal docente completo, debe incluirse a todos los integrantes de la comunidad [...] que sea revisado el actuar <i>de todos</i> .
P3	Existen compañeros que <i>deberían</i> de asistir al laboratorio, puesto que están en contacto constante con los alumnos e influyen en ellos de manera significativa.
P4	No estamos todos, la participación no fue constante.
P5	No todos asistimos, a algunos no se les ve el interés, no todos vienen.
P6	Falta la presencia de directivos.
P7	La no participación de todos los docentes de la EPO 79. La no participación del subdirector.
P8	No asisten los profesores a todas las sesiones [...] Hay miedo al cambio, renuencia al trabajo en equipo.
P9	<i>Falta de integración de los demás docentes</i> y compromiso de mejora de los docentes.
P14	No todos los profesores llegan por falta de compromiso.
P16	Hace falta mayor participación de todos los maestros.
P22	No estamos todos los maestros que integran a la institución, casi no están las autoridades educativas, falta de compromiso por parte de los integrantes.

La debilidad se emplaza a la responsabilidad de un agente de cambio externo que disminuye el reconocimiento/valor de la propia contribución. Se trata de una representación que erosiona la percepción del éxito de un proyecto escolar, pues pondera como factor de evaluación la cantidad de partícipes antes que la cualidad de la participación. Éste fue un rasgo persistente desde la planeación del laboratorio, mismo que arrojó el siguiente planteamiento; ¿cómo, teniendo en cuenta la estructura organizativa de la EPO 79, construir una participación sólida (también en términos numéricos) y al mismo tiempo *libre* de percepciones tradicionales? Tal cuestionamiento concierne al menos en tres rubros:

- Construir la participación en una institución con tiempos y posibilidades ya establecidas (una dimensión parcialmente superada)

- Reforzar el pacto con la organización en términos de convocatoria (a fin de facilitar/consolidar la participación de la mayoría de docentes)
- Impulsar la agencia de transformación compartida cuyo vórtice sea reafirmar el valor de la propia contribución antes que la denuncia de la falta de participación de otros.

Tales elementos se mantuvieron constantes. Esto indica un punto ciego o *impasse* en la dinámica participativa¹⁹⁶:

Tabla 6.19 Debilidad: la falta de participación/compromiso (b)

[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Extractos
P1	La inasistencia y poca participación de algunos compañeros. El no compromiso y el no cambiar el actuar y práctica de algunos compañeros.
P3	Poca asistencia e interés de algunos compañeros.
P5	No contar con todo el personal involucrado en el taller [el laboratorio].
P7	No todos los docentes asistieron al laboratorio. Orientación y subdirección académica no estuvieron presentes. No a todos les interesa implementar cambios.
P9	<i>La ausencia constante de mis compañeros. La presencia intermitente de otros.</i>
P16	La no participación de varios compañeros [...] algunos compañeros han tomado este taller [el laboratorio] como otro compromiso a cumplir, sin importar los resultados.
P22	La falta de <i>compromiso</i> de los docentes con la EPO 79 (solo buscan su beneficio). Se tiene una zona de confort del docente y responsabilizan a todos menos a sí mismos de sus resultados y práctica. No son responsables de una práctica docente porque solo son chambistas.

Las tablas demuestran que se encapsula la epistemología cotidiana en; a) valorar al otro en detrimento de la propia autorialidad (real, visible y mayoritaria), y; b) persistir en señalar la falta de algún elemento (participación, compromiso). En el primer caso se trata de un otro genérico e indefinido (parte de un discurso típico de la cultura escolar). En el segundo, señalar la “falta”, debilitó la idea de lograr un cambio participativo en curso, lo cual se opuso a observar al laboratorio como un hecho concreto, posible por la participación docente real. Así, el discurso poco identifica la agentividad puesta en práctica en y a través de las sesiones. Tales rasgos, estratégicos para desarrollar ulteriores experiencias de intervención y útiles para la co-construcción de un sentido auto incluyente, han de permitir reafirmar el rol profesional desde un ángulo que faculte apuntalar, apropiar y aumentar la capacidad agentiva.

¹⁹⁶ Elementos presentes en los fragmentos de la última sesión (como se verá más adelante)

6.3.4 Identificación de dificultades (estructura, integración y tiempo)

A continuación describo los elementos que ralentizaron u obstruyeron el devenir del laboratorio. Éstos refieren dificultades que los docentes señalaron como obstáculos, tales como el ordenamiento institucional, la infraestructura de la escuela o el tiempo de duración de las sesiones. Aquí subsistieron elementos de mayor o menor influencia e interesan porque al subscribirse al ámbito de lo no logrado (de acuerdo a la perspectiva de los participantes) permiten conocer puntos débiles en el desarrollo de agencia colectiva. En los siguientes registros, los elementos críticos se constriñen a la evaluación/consideración de obstáculos indefinidos pero relacionados con la estructura escolar.

Extracto N. 6.5 Obstáculos insalvables

[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

P3: En lo personal considero que la idea del laboratorio es excelente, pero dado que estamos inmersos en una estructura determinada dentro de la que ya se encuentra establecida la forma de trabajo burocrático, en muchas ocasiones nos encontramos con obstáculos que resultan insalvables.

Extracto N. 6.6 Infraestructura

[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

P9: Para algunas actividades la escuela no cuenta con infraestructura, materiales, condiciones, recursos adecuados o necesarios.

Si bien hay una valoración positiva (P3), en ambos hay una persistencia en atribuir mayor relevancia a impedimentos abstractos de acuerdo a dos órdenes de ideas: procedimientos institucionales (de naturaleza inmaterial) e insuficiencias materiales. En la primera aportación (6.5) P3 no identifica obstáculos concretos, lo cual indicaría incremento de habla agentiva. Si bien la proyección del laboratorio superó limitaciones específicas de la EPO 79 (tiempo, espacio, aceptación del proyecto, etc.), en el segundo fragmento (6.6) P9 señala elementos relacionados a dimensiones genéricas (insuficiencias estructurales/materiales)

Para uno y otro, los elementos identificados pueden ser estimados como parte de resultados no logrados ya que refieren a un grado exiguo de iniciativa de acción productiva. Si bien criticar la actividad y la organización existente o cuestionar las condiciones en las cuales se lleva a cabo la actividad son actos que manifiestan formas restringidas de agencia (Sannino, 2010), las voces anteriores no pueden ser considerados como tal puesto que se alejan de la explicación, búsqueda o compromiso concreto respecto a

las posibilidades de la actividad en cuestión (Engeström & Sannino (2013). En tales los participantes no plantean acciones precisas y/u orientadas al cambio.

En el siguiente registro se observa un obstáculo concreto de carácter paradójico: la integración de equipos. Al considerar que el concepto agencia remite a un compromiso colectivo voluntario/intencionado en superar conflictos críticos (Engeström & Sannino, 2013), P3 identifica una dificultad específica (esto muestra una forma restringida de agencia) al tiempo en que circunscribe la responsabilidad de ésta en manos del interventor:

Extracto N. 6.7 Equipos de trabajo
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

P3: A pesar de encontrarnos en el momento propicio para resolver algunos problemas institucionales, no se llegó a dicha resolución [...] a pesar de que el maestro [el interventor] *hizo todo lo posible para que interactuáramos como equipo, no lo ha logrado.*

El aspecto crítico se puede analizar en dos sentidos; a) respecto al rol del interventor al integrar equipos (valoración en pro de un liderazgo tradicional), y; b) respecto a la debilidad en términos de la *voluntad* estructurante de la agencia (Engeström & Sannino, 2013,), factor indispensable para constituir grupos de trabajo. Así, se le atribuye a la figura del interventor mayor responsabilidad al tiempo que se excluye la pertinencia de la propia actuación. El punto de vista de P3 expresa una tensión propia al laboratorio como espacio de transición; a) existe una forma restringida de agencia (identificación de una dificultad estratégica); b) en ello se-manifiesta un sentido positivo (P3: [...] *el momento propicio para resolver algunos problemas institucionales*), y; c) se señala el protagonismo del interventor (rol relacionado con la figura de especialista en concordancia con los modelos de consultoría y capacitación dominantes) pues es éste quien debe integrar los equipos de trabajo y, en este tenor, regenerar por sí mismo la erosión de las relaciones colaborativas entre profesionales/adultos.

Finalmente, un elemento reconocido como dificultad fue el tiempo. Éste comprende la legitimidad/apropiación del laboratorio, donde el punto común señala la necesidad de mayor tiempo para realizar los ejercicios. Esto da cuenta de la aceptación de éstos y de la disposición a participar en modo

comprometido. Tales rasgos caracterizan un nivel de implicación favorable para con la actividad y refieren al sentido temporal de la agencia:

Tabla 6.20 Tiempo (a)
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extracto	
P1	Faltó de tiempo en las sesiones ya que el trabajo ha sido muy enriquecedor.
P4	Es necesario acortar el tiempo de las participaciones <i>para poder concluir</i> .
P7	Hemos tenido poco tiempo.
P10	Los tiempos son cortos. Hay actividades que no se concluyen, porque los docentes <i>a veces no podemos concretar</i> .
P17	Considero que el tiempo fue poco.

Tabla 6.21 Tiempo (b)
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P5	No contamos con el tiempo suficiente para mostrar <i>cómo</i> se deben afrontar las diferentes situaciones en la escuela.
P8	Faltó tiempo para la retroalimentación de algunas actividades o para realizar algunas actividades.

Al saber que, a manera de contrapunto, algunas experiencias de formación lineales son categorizadas como pérdida de tiempo, los docentes señalan el factor temporal como una insuficiencia de sentido positivo. Como requerimiento de extensión, tiene una orientación productiva (P4: [...] *para poder concluir*, P10: [...] *no podemos concretar*, tabla 6.20, P8: [...] *para la retroalimentación* [...] *para realizar algunas actividades*) en la que, de acuerdo a una naturaleza cualitativa/cuantitativa, el tiempo es reconocido como elemento estructurante (provechoso para resolver y poner en práctica ejercicios) del que se requiere para alcanzar efectividad.

6.3.5 Visualizar resultados y errores-deficiencias-debilidades

A continuación otro ángulo del encapsulamiento que he señalado. En este caso respecto a observar resultados y al doble vínculo del laboratorio como herramienta de mediación. Si bien la circulación de prácticas didácticas, en su sentido positivo, tuvo como premisa visibilizar el repertorio de recursos profesionales (competencias e incompetencias) también subrayó la tendencia a citar elementos negativos en torno al actuar docente. El rasgo crítico se expresa en la debilidad de identificación de resultados y en el examen centrado en los errores/deficiencias del rol profesional de acuerdo a una epistemología

reflexiva que pondera lo negativo sobre lo positivo. Si bien tal ejercicio ayudó a demarcar competencias a desarrollar, poco dice respecto a fortalecer la capacidad grupal de acción transformadora (*vid.* Virkkunen, 2006)

6.3.5.1 Resultados

El nivel de innovación del laboratorio ha de ser observado/evaluado sobre las nuevas formas cualitativas de colaboración practicadas en el contexto escolar (de reflexividad, de crítica productiva, de búsqueda de soluciones, de circulación de recursos). De ahí la tendencia (propia de la inercia de la cultura profesional dominante) a evaluar el impacto del proyecto sólo a través de cambios/resultados visibles remite un aspecto paradójico pues predomina un enfoque donde el laboratorio no fue apreciado como un cambio/resultado por sí mismo. En este punto es conveniente recuperar un triple señalamiento;

1. El laboratorio implicó un cambio organizativo concreto (visible y real en tanto espacio, forma de participación y desarrollo de competencias colectivas), no obstante;
2. Persiste un habla circunscrita a la falta de visualización de cambios/resultados, y;
3. Tiene como punto prominente un habla que no refiere a la dinámica del contexto sino a un cambio aún por ser realizado.

Tabla 6.22 Visualizar cambios/resultados
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extracto
P1	Me cuesta trabajo visualizar el cambio en el sentido de ponerme a plasmarlo, <i>pero lo voy a poner en práctica.</i>
P4	Considero que estamos en la fase de <i>intención</i> , al menos en las últimas reuniones así se ha expresado, <i>ojala y nos decidamos a pasar a la acción.</i> No siempre se entregó producto.
P6	Los cambios no se reflejan.
P16	No se han hecho evidentes los cambios todavía, quizás gradualmente <i>vayan dándose.</i>
P17	Veo que todo sigue igual, todos haciendo todo igual.

El conjunto de datos señala; a) falta de visualización de cambios/resultados (P1, P4, P6, P16, P17), y; b) la iniciativa agentiva para llevarlos a cabo (aunque tales son ambiguos, P1, P4). No obstante, en suma, no considerar al laboratorio como un cambio perceptible fue el epicentro del punto crítico. Éste tiene relación con la tensión ya señalada: la debilidad y abstracción para identificar zonas de mejora (capítulo 4, párrafos 4.2.2 y 4.2.3, capítulo 5, tabla 5.1, párrafo 5.3.2.2). Sin embargo, considerando

que se solicitó a los docentes evaluar al laboratorio, los participantes refieren a los efectos deseados y no a la dinámica al interior de éste (analizar prácticas didácticas, identificar áreas de mejora, hacer una proyección operativa, etc.)

Así, el encapsulamiento, sobrellevó una debilidad en la observación del funcionamiento del laboratorio y concepción de éste como cambio concreto. También el nivel innovador del proyecto como práctica organizativa no es reconocido por los participantes, que persisten en valorarlo de manera tradicional (un marco epistemológico sedimentado). De acuerdo a esa lógica, el análisis reflexivo no se atiende como una forma de acción significativa (P4: *Considero que estamos en la fase de intención, al menos en las últimas reuniones así se ha expresado, ojala y nos decidamos a pasar a la acción*) y tampoco toma en cuenta la propia participación como un resultado valioso. En esta misma línea de pensamiento P4 representa una parte de la epistemología dominante en cuanto a estimar logros en consonancia a criterios cuantitativos; P4: [...] *No siempre se entregó producto*. Si bien no se trata de una valoración de las sesiones en sentido estricto (pues no se centra en éstas sino que acentúa el resultado final) sí alude al potencial de la herramienta y permite observar críticamente el funcionamiento del proyecto.

6.3.5.2 Errores-deficiencias-debilidades

A continuación los registros que muestran una conexión positiva entre: identificar errores-deficiencias-debilidades y a partir de ello, la concepción de un umbral/oportunidad de mejora renovado. Esto comprueba, parcialmente, la utilidad y sentido de los ejercicios de confrontación del espejo organizativo. Conocer/confrontar lo existente supone observar prácticas positivas y negativas. Esto puede reforzar la epistemología de observación de errores y no la de elementos de fortaleza, reafirmación de capacidades e circulación de prácticas exitosas.

La observación/valoración de lo positivo es valioso porque contribuye a fortalecer acciones cotidianas como elementos de soporte para expandir competencias colectivas. Al mismo tiempo, parte del

desarrollo de agencia de transformación compartida es proveer un contexto propicio para actuar con mayor seguridad, lo cual tiene como aspecto significativo reforzar aquello que se “sabe hacer bien”¹⁹⁷. No obstante, en las siguientes contribuciones predomina una retórica tradicional sobre el valor, observación y sentido del error. Éste a su vez refiere una zona abstracta, es decir, los participantes no señalaron un error específico sino indeterminado. Tal postura representa un mecanismo de observación canónico:

Tabla 6.23 Errores-deficiencias-debilidades (a)

[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extracto
P5	Me ha permitido visualizar totalmente las <i>deficiencias</i> que tenemos en la escuela como docentes y así mejorar mi trabajo.
P7	Ha permitido el intercambio de experiencias, darme cuenta de los <i>errores</i> que he cometido.
P12	Identifiqué los <i>errores</i> que cometo dentro y fuera del aula.
P13	Nos hizo ver los <i>errores</i> en que caemos y cómo podemos remediarlos para tener una formación más completa que nos permita realizar mejor nuestro trabajo. Modifiqué los <i>errores</i> que cometía tanto de actitud como de metodología.
P14	Fue útil para conocer o descubrir puntos <i>débiles</i> de nuestra función docente.
P15	Tanto directivos como docentes hemos podido ver nuestras <i>debilidades</i> y hemos tratado de corregirlas paulatinamente.
P17	Ha permitido el autoconocimiento para ver nuestras <i>debilidades</i> y fortalezas.

Tabla 6.24 Errores-deficiencias-debilidades (b)

[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Extracto
P1	He podido conocer mis habilidades y <i>errores</i> .
P12	Nos ha permitido <i>encontrar deficiencias</i> en nuestro <i>quehacer</i> docente.
P16	Me ayudó a <i>observar errores</i> y a poder <i>eliminarlos</i> así como fortalecer el <i>quehacer</i> docente <i>mediante una mejor organización</i> .
P20 →	Nos ha dado la oportunidad de hacer un cambio interno, la actitud que proyectamos hacia afuera también es diferente. Se ha mejorado la convivencia docente y eso mejoró la práctica docente, hemos conocido herramientas para la práctica y hemos aprendido a reflexionar sobre nuestras <i>fallas</i> , tuvimos durante el taller la oportunidad de mejorarlas.

En conjunto, considero que, si bien se evidencia un punto intermedio (favorable) en la evolución de la participación (→P20), también se confirma una valoración apegada a visualizar elementos negativos en detrimento del fortalecimiento de prácticas reconocidas como positivas (en las que igualmente es posible operar cambios). Esto merma la construcción de agencia, recargándose del lado negativo, y no en el potencial del patrimonio de buenas prácticas, pues a lo largo de las sesiones no predominó una retórica sobre aciertos, sino en torno a la búsqueda constante de errores. Ello refleja observar errores-deficiencias-debilidades como elemento crítico contrapuesto a la posibilidad de incrementar el factor innovador de la

¹⁹⁷ Cabe señalar que durante las sesiones enfatice el valor de observar lo positivo antes que lo negativo.

experiencia: focalizar recursos positivos del patrimonio de prácticas en modo protagónico (Wenger, 1998/2001)

6.4 Tres elementos metodológicos clave: espacio de formación, contribución del interventor y apropiación de ejercicios de acción reflexiva

Una innovación formativa sólo llega a serlo si los participantes la reconocen como tal. Comprende explotar la tensión entre los modelos formales de capacitación/actualización y la comunidad emergente de una experiencia organizativa divergente. También comporta confrontar la participación en una metodología novedosa con los conceptos dominantes intrínsecos a modelos mayormente conocidos y practicados. Así subrayo de nueva cuenta que lograr trabajar con mayor pericia conlleva “aprender a hacerlo”. A contramano, si la comunidad permanece “ciega” respecto a diferenciar modelos/experiencias, se inhibe la posibilidad de concebir tal innovación y, por ende, expandir el aprendizaje organizativo (Zucchermaglio, 1996, p. 128)

Así, discernir/observar puntos de diferencia permite exteriorizar cómo un modelo menos practicado es admitido, apropiado y reconocido. En este sentido no únicamente prácticas reales fueron llevadas al laboratorio para su análisis, sino que es igualmente conveniente explorar la contribución del laboratorio al contexto escolar. Ello conlleva observar su desplazamiento/incorporación en las prácticas organizativas cotidianas en función de:

- El modelo de consultoría/capacitación/actualización dominante (mayormente practicado)
- El rol del consultor/capacitador/interventor tradicionalmente concebido como especialista, experto, etc.
- El uso de ejercicios de mediación habitualmente extractivos/reproductivos (es decir; *no creativos o reflexivos*)

El laboratorio es una innovación efectiva puesto que la comunidad lo ha reconocido como tal. Refiere un paso importante en el desplazamiento de la epistemología de la participación y agencia productiva en tanto expresa el resultado del proceso de negociación/co construcción de nuevos conceptos

(por lo que el análisis sustenta la valoración de aspectos positivos). El objetivo es focalizar tal reconocimiento en función de tales ejes.

6.4.1 Espacio de formación

En primera instancia, he de profundizar en los sentido que los docentes atribuyeron por medio de la identificación de diferencias entre la experiencia/participación en modelos diferenciados (tradicional y no tradicional). En segundo lugar presento algunos señalamientos auto observacionales entre el inicio y el final del proyecto (lo que evidencia cambios auto referenciales en función de la temporalidad de la experiencia). En conjunto, he identificado rasgos de una transición conceptual favorable para apoyar el desarrollo de agentividad.

6.4.1.1 Semejanzas y diferencias entre el laboratorio y las experiencias de formación tradicionales

El proceso de proyección y formación de agencia compartida comienza con la ideación de un espacio diferenciado, a través del cual sea posible impulsar y sostener a los profesionales. Para lograr un giro epistemológico favorable a una experiencia innovadora es pertinente alejarse del marco de acción dado a favor de la apropiación de las características del modelo divergente de acción. Tal distanciamiento (*breaking away*, Virkkunen, 2006) es conveniente para desarrollar la iniciativa de transformación/mejora respecto a prácticas sedimentadas.

Diferenciar la experiencia participativa en modelos de formación tradicionales y en el laboratorio ha contribuido a focalizar tal acción epistémica, misma que manifiesta el sentido de la nueva herramienta para los docentes. A través de esto fue posible conocer puntos de valoración del laboratorio como innovación y lugar de aprendizaje progresivamente aceptado:

Tabla 6.25 Laboratorio–experiencias tradicionales de formación
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	<i>Semejanzas entre el laboratorio y las experiencias de formación tradicionales</i>	<i>Aspectos de las experiencias de formación tradicionales</i>	<i>Aspectos del laboratorio</i>
P1	Ambos se ajustan a un plan de trabajo	A veces no se toma en cuenta el contacto de cada institución	Se plantean ejemplos prácticos y se retoman experiencias reales (en nuestro propio lugar de trabajo)
P2	Ambos se ocupan de la labor docente	Se habla en lo general	Se atiende desde mi contexto escolar
P3	Tienen un horario específico	Se suele ver lo mismo que en cursos anteriores	Es muy enriquecedor y aporta concepciones más profundas a cerca de nuestra labor docente
P4	Hay un horario establecido	La misma perspectiva de ver y reconstruir la práctica docente	Flexible y se desarrolla mediante acuerdos
P5	Se desarrollan en el aula, en algunos casos se proporcionan conceptos	Se da solo teoría.	Es más práctico, más real, más expositivo, muy motivante.
P6	Se maneja una planeación	Se basa en la memorización	Hay aprendizaje significativo
P7	Son expositivos	Estático, poco práctico, casi no hay demostración ni evidencia	Es <i>interactivo</i> , práctico, demostrativo y con evidencia
P9	Se comparten experiencias entre todos los que llevamos el curso	Únicamente hablamos de las experiencias de la EPO 79 sin encontrar soluciones específicas	Se va del análisis a la solución de los <i>problemas reales</i> de la educación, es más específico a la <i>situación real</i> de nuestra institución.
P10	Hay lecturas y resúmenes	Poco interés de los contenidos, se desarrollan expositivas <i>sin</i> participación del docente	Participación activa dentro del proceso y motivación, se desarrollan sesiones <i>con</i> participación del docente
P11	En ambos hay ponente, exposición, contenidos, resistencia de los docentes	Se trata de ver, oír y callar, son aburridos	Contribuye a superar los miedos, reflexión, retroalimentación, confrontar consigo mismo
P12	Necesitan planeación	Lo visto allí es más difícil de ponerlo en práctica	El aprendizaje que se obtiene es más significativo y se puede llevar más fácilmente a la práctica
P14	Requieren de un aula, proyector, ponente	Aunque a veces aportan algo nuestra participación es limitada.	El contenido que se presenta y la manera como se lleva el curso es diferente (todos participan), hay más actividad reflexiva y aplicable en el aula.
P15	En ambos hay exposiciones	El docente es un monitor, sólo expone quien habla, los docentes sólo escuchan y ejecutan	Hay análisis, reflexión, se lleva a la praxis, se evalúa, hay trabajo grupal, construcción de conocimiento.
P16	Se desarrollan a través de reuniones académicas de maestros	No hay objetivos claros todo es muy disperso y no se aterriza en nada concreto	Se tiene un objetivo claro y una mayor motivación, se discute, reflexiona y proponen estrategias
P17	Tienen tiempos determinados, objetivos específicos a trabajar, van dirigidos al ámbito formativo	Se trata solo de así se hace y es muy general.	Es más reflexivo, se encauza más a la formación personal, se encauza al cumplimiento de un solo objetivo

El primer punto a destacar es el contraste entre columnas; en la primera se presentan elementos instrumentales/procedimentales de carácter genérico, en la segunda aquellos intrínsecos a una participación lineal/pasiva. En la tercera se caracteriza una participación incluyente/reflexiva/activa que permite corroborar el sentido del laboratorio como actividad *legítima* para los profesores de la EPO 79.

En la segunda columna se representa la forma dominante de pensamiento y actuación, propia a las experiencias de formación habituales. Dado que objetivo del modelo del *laboratorio de cambio* es ayudar a los profesionales a separarse/desprenderse de tal forma (puesto que ésta se encuentra en estado de crisis), tal columna funge como contrapunto útil para corroborar el desplazamiento para la aceptación de un contexto de participación emergente.

La tercera columna da fe de la apropiación de una nueva herramienta y un nuevo tipo de acción productiva, punto neurálgico para expandir colaborativamente el sistema de actividad (Virkkunen, 2006). Cabe enfatizar que señalar diferencias supone un resultado de la experimentación/participación en el nuevo modelo y a su vez indica la contribución de éste al contexto escolar. Los fragmentos contienen un grado sobresaliente de reconocimiento respecto al uso/análisis de prácticas cotidianas (P1, P2, P9) y una base motivacional fructuosa para el fortalecimiento de iniciativa agentiva (P5, P10, P11). Ésta columna es un reflejo positivo de la co-construcción de una nueva forma de hacer escuela y un referente de la superación parcial de la crisis de los modelos de formación predominantes (capítulo 2, parágrafo 2.4.2)

Como he argumentado (capítulo 3, parágrafo 3.3), para favorecer el potencial de transformación expansiva de la organización escolar el proceso ha de ser mediado por herramientas provistas/creadas para tal fin. En este sentido las siguientes tablas incluyen un reconocimiento positivo de la relación entre el espacio de formación, las herramientas de mediación (interventor incluido) y la evolución de la participación:

Tabla 6.26 *Sentido* del laboratorio (a)
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

Extracto	
P1	Se ha dado un espacio para el diálogo e intercambio de ideas [...] se promueve el cambio para la mejora docente pero de forma guiada y creo que esta guía y apoyo ha sido muy buena.
P10	Presenta información que puede ser usada para mejorar el trabajo escolar. <i>Crea conciencia del actuar docente</i> . Se cuenta con la asesoría personalizada del maestro [interventor] para aclarar dudas. Los conocimientos vertidos son aplicables al aula. Se fomenta el acercamiento y la convivencia entre docentes.
P13	Se ha generado un ambiente de trabajo agradable. Se ha asesorado en algunos puntos donde existe incertidumbre [...] de manera presencial por lo tanto es más rico el aprendizaje.
P14	Ha permitido ver qué tipo de enseñanza estamos trabajando, cuales son tradicionales o nuevas prácticas, nos permite ver cuál es nuestro <i>compromiso</i> como docentes, qué estamos haciendo para mejorar nuestra práctica docente pero además dónde estamos fallando y qué hemos o estamos haciendo para solucionar esa dificultad [...] de manera real.
P15	Es un espacio de reflexión de lo que hacemos cotidianamente para evaluar y mejorar continuamente. Se ha logrado

→	abrir como espacio para ello, y más aun dentro del horario de clase, permitiendo conocer, comprender, compartir conocimientos y estrategias para atender y mejorar la práctica escolar.
P16 →	<i>Ha sido un espacio de reflexión para el docente con respecto a su práctica cotidiana en el aula. Se da la posibilidad al docente de alzar la voz y expresar su punto de vista, sobre el funcionamiento de la institución en que trabaja [...] ha sido el punto de partida desde el cual se puede transformar una institución en beneficio de todos sus integrantes (alumnos, maestros y directivos), se marcaron objetivos claros y posibles de alcanzar mediante la participación de todos los involucrados (profesores y autoridades educativas).</i>

Tres son los puntos de interés; a) reconocimiento de la emergencia de un ambiente/contexto positivo (P13, P15, P16); b) expansión de implicación colaborativa (P1, 10, P14), y; c) valoración del apoyo o soporte del interventor en el proceso (P1, P10). Particular atención merece el último extracto (P16) pues sintetiza un resultado intermedio de la primera fase y condensa una visión acerca del contexto de acción logrado (basado en la oportunidad de alzar la voz y contribuir al funcionamiento del propio centro de trabajo). Tal habla tiene una connotación agentiva de orientación colectiva; P16: [...] *punto de partida desde el cual se puede transformar una institución en beneficio de todos sus integrantes*. Éste puede ser considerado como un resultado del proceso de mediación, lo cual verifica la relación entre la herramienta propuesta (el laboratorio) y el potencial agentivo.

En tanto experiencia de formación *sostenida* (es decir; no esporádica ni de objetivos inmediatistas) el posterior grupo de datos evidencia el incremento de voces relacionadas con el fortalecimiento de agencia compartida, además de incluir una valoración retributiva respecto al laboratorio. Tal aumento es igualmente parte de un resultado procesual que representa el reajuste cualitativo (en contraposición a la valoración habitual de la experiencia participativa en modelos de formación canónicos) y revela un enfoque común (endeble al inicio del proyecto) que relaciona y confirma las competencias docentes, la visión de conjunto y el enriquecimiento del patrimonio de recursos:

Tabla 6.27 *Sentido* del laboratorio (b)
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Extracto
P1	Me ha dado las herramientas necesarias para poder comprender el proceso educativo en donde no sólo el docente tiene un papel, si no que éste se mejora en unión de quienes integran el proceso de enseñanza aprendizaje: directivos, orientadores, profesores, alumnos, padres. Esto constituye un eje para la formación docente, pues a sabiendas de lo que es, tiene y comprende, puede hacer un mejor desempeño de su labor.
P2	Al inicio pensé que no me iba a servir, que la utilidad nada mas era para usted [interventor] pero al paso del tiempo, reconozco que no fue así, el cambio de expectativa fue de tres cientos sesenta grados.
P3	Se nos dio la oportunidad de analizar, reflexionar y exteriorizar cosas para las que difícilmente tenemos espacio, esto nos ayudó a mejorar tanto a nivel individual como en conjunto, como equipo de trabajo.
P4	Nos ha permitido utilizar de una manera más concreta todos los elementos implicados en nuestra práctica docente

	y el papel e importancia de cada uno de ellos. Nos ayudó a hacer cambios de una forma no complicada o más fácil para obtener otros o nuevos resultados en la práctica docente.
P5	Se ha creado un espacio para la reflexión, ha habido un cambio en percibir las cosas y un reconocimiento de las limitaciones como persona y/o escuela. Ha habido apertura para ser escuchados.
P6	Ha logrado que percibamos nuestro espacio de actividad docente como un todo que debe estar articulado debidamente para poder funcionar y para ello nos ha conducido hacia la observación, reflexión y análisis respecto a la confrontación entre la identidad docente y la identidad juvenil.
P7	Ha mostrado herramientas prácticas que se pueden implementar en el aula y en la escuela en general. <i>Nos ha encarado ante situaciones</i> que son complicadas de manejar en la escuela pero finalmente en consciencia se pueden resolver. Ha dejado claro que eran parte del trabajo áulico, depende de cada docente, de su creatividad y de los objetivos que se persigan.
P8	El laboratorio nos dio la oportunidad de conocernos más como profesores, nos dio las herramientas necesarias para mejorar nuestro sistema de enseñanza, nos brindó la oportunidad de establecer una comunicación más estrecha y constante con nuestros directivos y <i>además la confianza en nosotros mismos</i> .
P9	Me permitió objetivar toda la serie de interrelaciones presentes, así como también como lo que decide o da referente en las otras. Fue un constante ajustar las diversas situaciones que todos los días se nos presentan.
P13	Se dio seguimiento, análisis y valoración de nuestro propio trabajo.
P14	Aterrizó ideas de forma <i>científica</i> e hizo entender el quehacer docente debe ser más pedagógico y menos personal.
P15	El laboratorio proporcionó herramientas para la organización de la práctica docente en la EPO 79 y <i>benefició a los demás</i> . Me ha permitido tomar en cuenta los escenarios reales de la EPO 79 y mi quehacer docente en toda su extensión, enriqueciendo los procesos de comunicación y expresión.

El conjunto de datos confirma al modelo de investigación-intervención como una alternativa de formación sólida y metodología pertinente para realizar investigación en la escuela (P2, P15). El giro conceptual es consistente, transversal y convalida el proceso de construcción de agencia, reafirmación de capacidades profesionales y estrechamiento de lazos colaborativos, motor y resultado del laboratorio (Virkkunen & Newnham, 2013). La conexión entre actividad personal y colectiva es evidente (P1, P3, P5, P6, P7, P8, P15) y trasciende la erosión de relaciones interprofesionales (contexto tradicional de exclusión/subestimación de las capacidades contributivas de los *stakeholders*), señalando que, al final de la experiencia, la base de iniciativa de acción, disposición y motivación había sido consolidada.

El posicionamiento colectivo va más allá del umbral de emociones individuales que caracteriza el habla resistiva (P7, P9, P14). Indica la resolución del dilema entre la implicación emocional y la posibilidad de realizar un análisis de la actividad independiente a ésta (Virkkunen, 2006). La construcción de agencia comprende reajustar la relación entre emociones desfavorables y la ponderación del potencial de mejora. Esto fue corroborado al reconocer al proyecto como oportunidad de participación, apertura para la escucha y contexto de contribución creativa (P3, P5)

Así, al reconocer el proceso como una “forma científica” de trabajo (P14), la valoración positiva de la circulación/conocimiento de prácticas integrantes de un repertorio compartido (P8, P13) indica no

solamente un grado sobresaliente de agentividad sino, a su vez, el fortalecimiento del sentido de comunidad profesional (fortificación de “los procesos de comunicación y expresión”, P15) necesario para un efectivo distanciamiento de la percepción/emoción de responsabilidad individualizada.

6.4.1.2 Inicio y final del laboratorio: implicación agentiva común

La comparación entre el inicio y final confirmó al laboratorio como herramienta de mediación. Dado que la experiencia produjo fases diferenciadas (desde la llegada de un proyecto percibido con extrañeza o precaución hasta el afianzamiento/aceptación de éste) la identificación e integración de conceptos refleja un paso firme en la construcción de una perspectiva renovada de la formación en la escuela, lo cual a su vez hizo referencia a un espacio que ganó *legitimidad* respecto al núcleo de prácticas organizativas (Lave & Wenger, 1991/2003) y donde tanto el laboratorio como el interventor –conceptos operativos divergentes- fueron puestos a prueba por los participantes. Al no realizar un análisis minucioso de cada fragmento mi objetivo es preconizar la perspectiva colectiva (en tanto que el sistema de actividad es la unidad de análisis) a través de la comparación entre la percepción inicial y final, lo cual permite enfocar desplazamientos conceptuales y puntos de implicación agentiva común:

Tabla 6.28 Diferencias entre el inicio y el final del laboratorio (a)

[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Inicio del laboratorio (agosto 2011)	Final del laboratorio (junio 2012)
P1	Pensaba que era una de tantas exposiciones donde el único beneficiado era el ponente.	He adquirido y aprendido cosas como saber escuchar propuestas [...] me he permitido ver que hay otras alternativas para la mejora de los alumnos. Que debe o debemos ver el punto de vista de otros profesores, alumnos, orientadores y directivos para poder mejorar la labor docente <i>en pro del alumno</i> .
P2	Con muchas inquietudes, <i>miedos y además con mucha angustia</i> , me sentí muy triste y quejambrosa y me atoraba en mis pensamientos (lucha interna).	Más comprometida, sé que soy líder, y en mi recae responsabilidad por escuchar y decidir, para así poder guiar con paso firme más segura de mi misma.
P3	Me sentía con mucha incertidumbre por no saber a qué me iba a <i>enfrentar</i> durante el taller.	Satisfecha, porque aprendí muchas cosas tanto de mis compañeros como de mi misma. El taller [el laboratorio] <i>me ayudó a reconocerme y reafirmarme</i> , tanto a nivel personal como profesional.
P4	Inseguro, con temor a tomar decisiones, no ubicar estrategias correctas, no diseñar planeaciones concretas.	Seguro, planeo más concreto, respeto tiempos en planeación, innovo en estrategias.
P5	Con dudas del curso, hasta dónde yo podría responder al trabajo que este demandaría, si me apoyaría para entender un poco más mi labor en la escuela.	Con más orientaciones para hacer las cosas. Con tarea claras que realizar para mejorar mi práctica con los alumnos y el personal docente.
P7 →	Me sentía con mucha incertidumbre, no vislumbraba los alcances del curso, ni las propuestas y los cambios que se podían implementar en la escuela con la información	Muchas dudas sobre mi práctica docente se han aclarado. Antes <i>me sentía culpable por los resultados obtenidos</i> con mis alumnos, actualmente me doy cuenta que existen un

	proporcionada.	sin fin de factores que influyen en su aprovechamiento y <i>que muchos de ellos los puedo modificar.</i>
P8	Anteriormente me sentía inseguro por la falta de conocimiento, veía a mis compañeros maestros que ellos tenían ya conocimiento bien fundamentado, sobre todo más experiencia en el medio y me sentía prácticamente mal.	En la actualidad el laboratorio me ha hecho reflexionar bastante en la práctica educativa, me ha servido de mucho para cambiar mi sistema de enseñanza del tradicional a lo más actualizado y me gustó por la reorientación.
P9	Pensé que era un curso más y que yo iba a ser como conejillo de indias en un experimento.	He descubierto que hay otra forma de trabajar en la docencia donde es importante el cambio personal de mis actitudes, no he cambiado absolutamente, pero considero que dejar entrever la posibilidad de mejora, es un espacio para detenerse a pensar y reorientarse.
P10	Inseguro, ansioso, con temor a solo ser criticado pero deseoso de adquirir nuevas habilidades y conocer más a mis compañeros. Me sentía con mucha tensión.	Con mayor seguridad en mis acciones, con habilidades y estilos nuevos que también usan mis compañeros, más tolerante y flexible con los alumnos y con deseos de seguir mejorando, más identificado con el sentir de algunos de mis compañeros.
P13 →	Pensé que era una reunión o junta como tantas en todas las escuelas, mi sorpresa fue que era una reunión con un propósito a seguir a través de una serie de actividades organizadas.	Me siento bien al saber <i>que se nos toma en cuenta para expresar y saber de los compañeros cómo vamos trabajando y cómo nos sentimos.</i> Me gustó porque nos ayudó a identificarnos, a <i>trabajar como equipo</i> y entendernos entre nosotros y nuestras actividades.
P14	Con incertidumbre.	Pienso que fue útil como catarsis y el espacio nos dio la oportunidad de conocer las posturas de los compañeros docentes.
P16	Con un sentimiento de flaqueza con mis alumnos.	Se fortaleció la organización personal de mi trabajo en aula y mejoré la interacción con los alumnos.
P17	Tenía zozobra y veía en modo reducido mi quehacer docente.	Me siento con un panorama más amplio de la escuela [...] conocí a profesores que por mi horario no podía conocer, pude distinguir y compartir sus inquietudes, sentires y necesidades.

Sintetizando, en el conjunto de datos, son dos los ejes predominantes:

- Primera columna: sobresale la percepción de un curso tradicional (P1, P13) y en ésta una representación negativa del proyecto (P9), al que se le relaciona con elementos de incertidumbre y temor de matices diversos pero comunes (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P10, P14)
- Segunda columna: prevalece la orientación discursiva centrada en el alumno (P1, P10, P16), perspectiva de conjunto (P1, P10, →P13, P17), reafirmación personal (P3, P4, P5, P10, P16), superación de incertidumbre/elementos emocionales (P7) y es posible identificar un posicionamiento agentivo que hizo referencia a observar cambios en curso (P7, P8, P9). Éstos remiten al desprendimiento parcial de modos de actuación en la clase/escuela. Respecto a la circulación de prácticas resalta una interpretación de utilidad catártica (P14) que ilustra el vínculo entre habla (las sesiones como oportunidad de expresión) e inter conocimiento profesional (el laboratorio como lugar de intercambio dialógico) lo cual comprende una utilidad singular; expresar-conocer las “posturas de compañeros”.

A contrapelo (tabla 6.29) destaca una perspectiva polifónica de participación inicialmente positiva (primera columna) pero de persistencia resistiva (segunda columna), que incluyo en esta sección a fin de no generar una imagen homogénea/armoniosa de la evaluación realizada por los profesores:

Tabla 6.29 Diferencias entre el inicio y el final del laboratorio (b)
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Inicio del laboratorio (agosto 2011)	Final del laboratorio (junio 2012)
--------------------------------------	------------------------------------

P6	Me sentí con mucho entusiasmo de iniciar una forma nueva para reflexionar, analizar y resolver situaciones que en lo personal me aquejaban como profesor [...] no esperaba una varita mágica que me ayudara a resolver situaciones docentes que me mortifican, pero sí alternativas más reales.	Algunas propuestas señaladas en el laboratorio me han servido en la mejora de mi quehacer docente [...] pero no trabajo sola sino con alumnos que persisten en sus actitudes [negativas] <i>así como con autoridades que en ocasiones no permiten el logro de acciones de mejora</i> [→Voz resistiva].
P12	Cuando la maestra B me platicó acerca de este laboratorio me interesó mucho, sobre todo por la temática a abordar ya que aún soy muy joven en esta área y me interesa adquirir nuevas experiencias y sobre todo si la institución facilita el mismo.	No cumplí todas las actividades y me siento un poco decepcionada por no haber podido asistir a todas las sesiones, algunas veces los directivos no son tan flexibles y cuando se comienza el taller vienen los descuentos y las sanciones y esto hizo que me inclinara más por cumplir mi trabajo frente al grupo [en vez de asistir al laboratorio →Voz resistiva]

La voz resistiva de P12 nos recuerda que, en lo general, los docentes no consideran como área de valoración prominente el haber abierto un espacio de formación como parte del tiempo institucional (capítulo 3). Al respecto, cabe recordar que un posicionamiento frecuente en los estudios sobre resistencias docentes, es que “no se toma en cuenta” a los profesionales de frente a contextos de reforma (cfr. López & Tinajero, 2009), lo cual da pie para reflexionar acerca de la persistencia de resistencias como parte de la ralentización de un proceso organizativo encaminado a la construcción de agentividad/autorialidad (pues ser tomado en cuenta significaría desarrollar agentividad). En la tabla se observa un posicionamiento inverso; éste va de la amplia expectativa respecto al proyecto y finaliza en la exteriorización de un habla alejada de la agentividad en ambos casos, esto expresa una contradicción; aun habiendo sido “tomado en cuenta”, el área de reflexión de ambos registros recae en elementos externos como la estructura escolar, los horarios para poder asistir (P12), la actitud de los alumnos o la jerarquía del ordenamiento escolar (P6)

6.4.2 Contribución del interventor

Los siguientes datos reflejan un resultado intermedio en cuanto a mi categorización como interventor. Representan un aspecto crítico pues expresan relaciones del rol dominante atribuido al interventor en concordancia con los modelos tradicionales, alejados de la noción de liderazgo post-heroico y distribuido (Spillane, 2005). Esto incluye elementos relacionados ya sea con mi biografía profesional (vid. capítulo 3, párrafo 3.4) como respecto a las posibilidades de trascendencia de la idea

de un interventor como agente de cambio *individual* (a quien se adjudica mayor responsabilidad) y mi contribución en la construcción de agencia de transformación colectiva.

Cabe acentuar que, en concordancia con los principios éticos del *laboratorio de cambio* (Cole & Engeström, 2007), las siguientes voces ilustran la evaluación de los docentes respecto a mi actuación como interventor/co-participante:

Tabla 6.30 Interventor (a)
[Primer documento de restitución, 26/01/2012]

	Extracto
P2	La exposición del profesor [refiriéndose al interventor] ha sabido conducir este laboratorio con el objetivo de despertar la <i>motivación</i> en el personal docente.
P5	Con respecto al profesor [interventor] de mi parte una felicitación por conducir de una manera correcta y gratificante esta actividad y sobre todo la transmisión de sus experiencias de una manera amplia y precisa.
P14	El tener a una persona ajena a nuestro sistema educativo nos da estrategias funcionales [...] hace que las cosas se vean desde un punto práctico.
P17	Me agradó la forma como llevó el laboratorio [el interventor] y sobre todo la confianza que nos brindó para poder llevar las actividades de una manera amigable, es decir, participar de cualquier manera y siempre hay un respeto por las opiniones sean correctas o incorrectas. Me gustan las temáticas que se llevan en cada sesión, tal vez no soy tan participativo, pero la forma de trabajo me es muy significativa en cuanto a aprendizaje.

La evaluación, en sentido general, es positiva y destaca mi contribución en la construcción de un ambiente de confianza que impulsó la participación docente (P17), orientó una base motivacional (P2), proveyó un espacio de intercambio de experiencias (P5) y contribuyó al intercambio analítico desde un punto de vista “externo” (P14). Elemento sobresaliente es que se identifica mi desempeño como profesor (P2, P5) lo cual insta al proceso de acceso-negociación del proyecto como al desarrollo-permanencia del mismo, es decir, confirma que abrir un espacio de formación como el aquí referido pasa por la legitimación del interventor en el contexto.

No obstante, es preciso señalar un aspecto transversal que atañe a la relación entre la agencia de transformación compartida, la consolidación del espacio de formación y el desarrollo de competencias colectivas. Tal elemento subraya el rol del interventor y la permanencia/salida de éste del contexto bajo estudio. Esto implica la posibilidad de formar a los participantes como agentes de cambio interno para que continúen por sí mismos experiencias de formación conjunta, promuevan la agencia colectiva que “cruce vertical y horizontalmente fronteras en la estructura organizacional actual” (Virkkunen, 2006 p.61). De la retroalimentación final he seleccionado dos áreas de interés que aluden al soporte de la

comunidad profesional, formación de agencia de transformación compartida y continuidad del proceso de mejora independiente a la participación de un interventor:

Tabla 6.31 Interventor (b)
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

	Extracto
P3 →	Fue muy productivo pero me pregunto ¿qué va pasar ahora que terminó?, ¿de verdad permanecerán los cambios por nosotros mismos?, o ¿siempre necesitaremos alguien que nos guíe en el camino?, porque el profe [refiriéndose al interventor] fue <i>guía</i> todo este año para nosotros, ojalá los cambios puedan seguir y permanecer.
P5	Ha sido posible exponer las situaciones que tiene la comunidad de una manera diferente y se ha hecho distinguir la gran importancia <i>de tener una persona que sea el guía, el facilitador</i> para abordar cualquier asunto a tratar y llegar a un resultado.
P9	Agradezco su atención [refiriéndose al interventor] y su contribución para el ejercicio de la práctica docente. Así como también la creación de este espacio para poder establecer las diversas situaciones y poder solucionarlas en beneficio de nuestros alumnos y en el de nosotros mismos.
P13	Nos habló [el interventor] desde nuestra cultura institucional, nos permitió identificarnos con la institución, vernos, saludarnos, compartir experiencias y sobre todo recibir la información de un ponente [el interventor] que fue la <i>guía</i> en los ejercicios.
P14	Gracias por su tiempo, interés en apoyar a otros colegas y disposición por cooperar con su granito de arena a la sociedad y pues por y para los chavos [sic].

La legitimización del proyecto subraya el reconocimiento/logro de un tiempo institucional para la formación en el propio escenario de trabajo (y señala la conservación del tal espacio). Es asimismo, relevante reflexionar acerca de la continuidad del proceso independientemente de mi aportación. Así, el primer eje analítico se relaciona con el proceso de reafirmación y adquisición de competencias para la propia organización escolar. Conlleva una progresiva independencia de los participantes respecto a la participación de un interventor que apoye y sostenga la experiencia. Tal ángulo marca un elemento crítico notable, pues la construcción de un espacio protegido presupone la disolución del mismo cuando el apoyo del investigador finaliza y con ello la posibilidad de continuar (→P3)¹⁹⁸.

Persistió, en segunda instancia, que mi rol fue caracterizado en términos de guía (P3, P5, P13), noción circunscrita en los márgenes de una función tradicional (como alguien que conocería respuestas y metas) relacionada con modelos de formación dominantes (de acuerdo a términos como facilitador o ponente, P5, P13). La noción de guía se aleja del concepto de liderazgo post-heroico, de acuerdo a la cual el interventor es co-partícipe (una herramienta de soporte no dominante sino co-constructiva). Si bien podría haber sido reconocido como un *experto* (y en este tenor representar una zona de desarrollo

¹⁹⁸ La formación de participantes como *interventores* contribuiría a la continuación del proceso, independizándolo del investigador (Virkkunen & Newnham, 2013)

próximo) la valoración de los docentes tuvo connotaciones que aluden a un liderazgo tradicional. Ello insta el desplazamiento parcial de un concepto divergente en contraposición de mi actuación como mediador o herramienta de apoyo de un proceso controlado y conducido por los profesionales (Engeström & Sannino, 2013). No obstante, existe relación positiva entre la noción de interventor y la motivación (P9, P13, P14), lo que confirmó mi aportación (como herramienta de mediación provechosa y agente de cambio, capítulo 3) respecto a la legitimización de un nuevo modelo (que estructuré, acompañé, etc.) y en función del impulso de agencia. Ambos elementos fueron constatados por medio de un habla transitiva favorable a un nuevo modo de hacer escuela.

6.4.3 Apropriación de ejercicios de acción reflexiva

La experiencia de formación aquí representada, además de utilizar-instrumentos intrusivos (como videograbar la clase), encauzo los procesos para aceptar/reconocer que tales contribuyen a expandir el repertorio de recursos. La organización aprobó que los ejercicios de acción reflexiva representan una innovación y cambio en los modos de participar, circulando/desprivatizando prácticas en uso. Así, la siguiente área corresponde a elementos metodológicos (parte del *set* de herramientas utilizado en las sesiones) que los docentes califican positivamente:

Tabla 6.32 Herramientas
[Segundo documento de restitución, 22/06/2012]

Extracto	
P1	El <i>triángulo</i> fue una herramienta útil para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, nos permitió escuchar, reconocer.
P2	El espacio escolar implica tener presente, en todo momento a todos los actores que interactuamos y conformamos la institución día a día, y el <i>esquema de actividad</i> me ayudó a comprenderlo.
P3	Las temáticas fueron variadas, y lo que he rescatado fue el <i>diario de campo</i> , haciéndolo por tres días a la semana, el leer lo que me pasa y pasó, me ha dado elementos para tener mayor seguridad y recobrar me en lo personal e institucional.
P4	Fue importante la utilización de herramientas para la mejora de la práctica docente, junto a la importancia de la <i>reflexión, análisis, retroalimentación de cualquier situación</i> (sobre todo problemática) para la resolución de las mismas.
P5	Las entrevistas o grupos focales fueron nuevos instrumentos para la mejora. Con ellos se generó cambio de actitud y se vio la naturaleza y solución de conflictos.
P6	Fue importante el diario del maestro, el esquema del proceso de trabajo – sistema de actividad, pues permitió la creación de un nuevo ambiente escolar.
P7	Los grupos focales nos permitieron conocer la percepción de los alumnos hacia la práctica docente y con la presentación de los videos de algunos docentes, se hizo el análisis de qué se requiere ser más específico o a la hora de estar ante grupo. Conocerlo nos hizo saber que se cuenta con un repertorio escolar que puede.

P9	Retomar entrevistas con alumnos, filmación y análisis de las sesiones de clase de algunos compañeros (profesor A, profesor B, profesora C, profesora D, profesor E) fue muy productivo así como la invitación de llevar mi diario sobre la práctica docente.
P10	Que nos sentemos a considerar de qué forma se puede resolver un problema y para esto el diagrama del triángulo fue muy útil.
P11	Durante las sesiones cada docente exponía sus experiencias de la reflexión del diario de campo lo que permitió que los otros compañeros pongan en práctica algo de lo que se escuchó, además también fue bueno el analizar la grabación de las clases, las entrevistas que se hicieron a los alumnos para conocer el punto de vista o concepto que tienen los chicos de la escuela como del docente.

De acuerdo a los extractos cinco herramientas fueron representativas: el esquema/triángulo del sistema de actividad (P1, P2, P5, P6, P10), el diario de campo (P3, P9, P11), la reflexividad/circulación como instrumento (P4, P9), las entrevistas y grupos focales (P5, P7, P9, P11) y la videograbación/análisis conjunto de clases (P7, P9, P11). Estimando que tales ejercicios forman el núcleo de la innovación operativa de un nuevo modo de participar, los datos muestran un acuerdo por una forma renovada de comunicación, cooperación y análisis. Los registros expresan un aumento cualitativo en la cultura participativa, contribución alejada de formas habituales cuyo eje de relevancia fue el uso de herramientas relativamente desconocidas (por ejemplo el esquema del sistema de actividad). Con esto se da cuenta del “aprender convirtiéndose”, pues participar y reconocer la utilidad de tales ejercicios indica expansión organizativa. Así las propias prácticas se renovaron al tiempo en que los participantes accedieron a (y no rechazaron) la nueva herramienta, como sostuvo P14: *vincular comunicación y videograbaciones de docentes nos permitió visualizar donde podemos estar fallando para buscar nuevas estrategias de enseñanza–aprendizaje y formas de evaluación.*

Atención merece la reflexión de la Profesora B respecto a la videograbación de clases, pues ésta representa un dispositivo intrusivo pero estratégico para el proceso de desprivatización. Considero que el análisis de clases videograbadas constituye un parteaguas en la cultura de auto observación, provechosa para incrementar la calidad cualitativa de la clase:

Extracto N. 6.8 La videograbación
[Entrevista, 26/06/2012]

3 Investigador: Me gustaría saber su opinión respecto a la videograbación de las clases y el haberlas analizado colectivamente, para usted ¿qué ha significado esto para la escuela?

4 Profesora B: Pues yo creo que fue de mucho apoyo para el docente, fue una oportunidad única presentarlas para todos [...] el mayor producto en este aspecto fue para el mismo docente, porque una cosa es que cuando tú estás trabajando, lo estás haciendo *pero no te observas* [...] *cuando tienes la oportunidad de observarte es una retroalimentación* en el sentido de que tú puedes ir viendo si eso que dijiste fue adecuado, si eso que planteaste fue adecuado y si te llevó al

resultado o no, sobre todo trabajarlo de manera grupal [...] creo los docente tienen la oportunidad de decir ahora *yo me quiero filmar* sin que nadie me diga “te voy a ir a observar” o “te voy a filmar” [...] para ver la conducta de tu grupo, no solamente la conducta, sino también el aprovechamiento en el sentido de avance académico que puedan ir teniendo los alumnos de lo que tú te estás proponiendo lograr, entonces para mí fue muy favorable esa actividad.

La directora escolar da fe del incremento en la cultura analítica, cuyos focos de atención se inscriben en las prácticas cotidianas que contribuyen y desarrollan la observación pública de acciones didácticas. De esta forma se contrarresta significativamente el deterioro de la cultura de evidencias cuantitativas (acumulativas) donde el uso indiscriminado de la videograbación de actividades escolares es proporcional a la ausencia de reflexión y observación pormenorizada de las mismas.

La investigación en su conjunto ha contribuido para incorporar herramientas reflexivas a la escuela, de las cuales los datos confirman su pertinencia. Éstas son valiosas porque conforman prácticas de utilidad ya comprobada (parte del repertorio de buenas prácticas) cuyo beneficio incide en la extensión de competencias profesionales colectivas. Al mismo tiempo, su ejercicio y desarrollo, delimita el punto de partida para proyectar formas de participación renovadas:

Extracto N. 6.9 La videograbación
[Entrevista, 26/06/2012]

5 Investigador: ¿Habían habido experiencias anteriores donde los profesores analizaran el video de otro profesor?

6 Profesora B: No, no, [...] yo puedo decir que no se había filmado a los docentes en esta escuela, se había observado y se habían hecho diarios de campo [...] pero una filmación tal cual, en esta escuela *no se había logrado*.

7 Investigador: ¿Y en qué cree que aporte la filmación que hicimos con los profesores?

8 Profesora B: Yo creo que en la retroalimentación porque ya no es solamente lo que te dice un tercero, o lo que te dice la persona que te observó ¿sabes qué? vi esto, sino que tienes la posibilidad de observarte a ti mismo, entonces puedes enriquecerte con lo que te dice otra persona, pero tú mismo estás viendo esa posibilidad, al observarte tú mismo puedes decir esto estuvo bien, esto estuvo mal, entonces te permite la autoevaluación a través de tu propia observación.

La Profesora B expresa una aprobación/apropiación del uso y la videograbación de clases como ejercicio de acción reflexiva de carácter positivo. Esto subraya que el laboratorio trascendió la tensión/desafío que se suscita al proponer a un contexto escolar con poca experiencia participar en este tipo de ejercicios que han de permitir innovar sus prácticas organizativas. En tanto resultado intermedio, la apropiación demuestra un desplazamiento procesual favorable hacia la incorporación de herramientas analíticas difíciles de ser plenamente aceptadas como parte de la vida escolar.

6.5 Tensiones persistentes en la restitución final: la dieciochoava sesión

Durante la última sesión se propuso realizar una evaluación colectiva para cerrar el ciclo formativo *in situ*. Su análisis contribuye a explicitar la superación de resistencias iniciales señalando puntos de desarrollo de agentividad y reflexividad, empoderamiento y fortaleza profesional. Como se observa, el laboratorio, como práctica social, obtuvo legitimidad y consolidación, ejerciendo un contrapunto productivo respecto a los modelos dominantes de formación. Éste fue verificado como etapa de transición para impulsar, sea la iniciativa de acción agentiva como los requerimientos operativos para implementar la metodología de intervención en mayor apego al modelo propuesto por la teoría de la actividad.

El examen se ajusta a una doble perspectiva de observación: a) se aprecia un nivel relevante de disposición y manifestación favorable al cambio, al proceso de mejora y al reconocimiento de lo logrado; b) subsisten elementos epistemológicos intermedios en torno a tres elementos: autorialidad, liderazgo y espacio de formación. Lo anterior destaca de nueva cuenta el proceso de negociación/co-construcción/renovación de conceptos fructuosos para la actividad organizativa cotidiana (Virkkunen, 2007).

Se destaca en primera instancia mi posicionamiento a fin de señalar la naturaleza colectiva de la retroalimentación y los rubros de reflexión propuestos. Exterioricé zonas de interés personal con la intención de circular puntos de vista respecto a aspectos positivos y negativos del proyecto para diferenciarlo de otras experiencias:

Extracto N. 6.10 Posicionamiento inicial **[Video grabación, dieciochoava sesión 22/06/2012]**

17 Investigador: Me interesa que realicemos una evaluación de carácter colectivo [...] me gustaría saber, ¿cuáles son las diferencias entre el laboratorio y los cursos tradicionales de formación docente?, o ¿cuáles fueron las semejanzas?, ¿logramos establecer un nuevo ambiente de trabajo?, me gustaría saber si cubrió o no sus expectativas, si contribuyó a desarrollar un proceso de cambio o no, si propuso una nueva idea acerca del rol de profesor y una forma alternativa de apoyar a la escuela ante sus desafíos actuales [...] si implicó o no implicó innovación, creatividad, si los docentes de la EPO 79 se consideran autores o actores de su escenario laboral, ¿cuál es el estado de la motivación para continuar las mejoras cotidianas?, ¿cómo se sienten hoy?, ¿qué se logró y qué no se logró?, ¿quién quiere comenzar?

En el laboratorio, al ser un espacio de libre expresión, propuse un umbral amplio de análisis/reflexión: entre lo positivo y lo negativo, entre las semejanzas y diferencias. Tal apertura, punto

de negociación para estimular la valoración de los docentes, es sustancial pues ofrece un marco de participación flexible, que aceptó de antemano ponderaciones favorables o no favorables, provechosas (cualquiera que fuera el sentido) para afianzar el modelo como espacio de participación reflexiva.

Al favorecer la circulación crítica, estimule una forma no canónica de evaluación. En una experiencia de laboratorio de cambio los profesionales han de contar con un contexto para hablar libremente (Virkkunen & Newnham, 2013), al tiempo en que discusión y diálogo son herramientas y acciones formativas:

Extracto N. 6.11 Aquí dialogamos
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

18 P6: La diferencia entre laboratorio y los cursos tradicionales de formación docente, es que aquí *dialogamos*, fuimos escuchados, *reflexionamos* de manera individual, de manera colectiva, y en los cursos tradicionales pues únicamente somos espectadores y nos dicen qué hacer y cómo hacer, y aquí no fue así.

Al señalar la diferencia entre el laboratorio y los cursos tradicionales en términos de diálogo y escucha, P6 aprueba al laboratorio a través de sus rasgos innovadores. Así se consolida una perspectiva favorable para impulsar nuevas oportunidades de intercambio profesional. En el registro, reflexividad y reconocimiento del laboratorio tienen una connotación positiva, lo cual señala un cambio observable en pro del fortalecimiento de autorialidad.

Como herramienta de mediación el laboratorio fue proyectado *para* construir/renovar un ambiente organizativo escolar. Al introducirlo al sistema de actividad-escuela su objetivo fue producir un contexto de aprendizaje propicio para regenerar prácticas e impulsar potenciales profesionales. En el siguiente fragmento podemos verificar tal resultado:

Extracto N. 6.12 Integración
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

20 P7: En relación a si el laboratorio generó un nuevo ambiente de trabajo siento que sí, cuando iniciamos en agosto del año pasado había un ambiente un poco disperso, había *desintegración* de muchos de nosotros, se habían generado grupos, y ahora ya veo que hay una mayor integración en la mayoría de los compañeros y creo que es benéfico, y ha sido por la aplicación de estas prácticas del laboratorio.

El registro apunta significativamente un resultado procesual que confirma el aporte como herramienta-contexto a favor de una mayor integración. Así, P7 refiere un resultado observable derivado del reforzamiento de la comunidad profesional, trascendental para la iniciativa de acción agentiva y

relevante para informar/describir una buena práctica de investigación que “sólo llega a serlo si los participantes lo reconocen como tal” (Zucchermaglio, 2002)

En sintonía con la idea anterior, la autorialidad no puede ser considerada como un elemento simplemente asignado/transferido por el investigador. Ésta apela a reconocer y renovar un rol activo del que los participantes pueden dar cuenta. Esto no significa un descubrimiento armonioso para los docentes pues incluye la tirantez de un proceso de confrontación con las propias capacidades (Sannino, 2011). La siguiente contribución expresa tal rasgo, circunscrito entre el reconocimiento de la propia capacidad agentiva y el acompañamiento/soporte del interventor:

Extracto N. 6.13 Autorialidad
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

22 P5: A mí en lo personal me queda una gran inquietud, ahora ya sé qué se debe de hacer, pero la gran pregunta es ¿ahora cómo empezamos?, entonces los retos personales yo los tengo que trazar, pero a su vez también tengo que *aterrizarlos para que en conjunto*, por el bien de esta escuela o institución, puedan irse viendo reflejados [...] ahora hay que *reaprender*, no sé si sea el término correcto [...] en lo personal *no* considero el laboratorio como un curso tradicional pero *lo considero como algo ambicioso pues este curso me implica más todavía que un curso tradicional*, porque el curso tradicional me da la técnica, me da inclusive el método, me dice el contenido, me da todo y aquí, ***aquí es de uno***, entonces yo lo veo así, ahora yo te pregunto y te lo he hecho saber, ahora *que nos dejas* en el sentido estricto del curso, decimos, bueno ¿y ahora qué tenemos que hacer nosotros?, para mí fue muy bueno, me deja muchas cosas valiosas, pero me deja inquieta pues, en ese sentido, de saber ¿qué?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo empatar?, [...] yo encuentro ese *borbollón de emociones y sensaciones* y digo ¿y ahora?, ¿qué hago con todo esto?, ahora, *valioso sí lo veo* porque *generamos este espacio* y esto es de verdad indiscutible de considerarlo como grande.

La autorialidad fue percibida como un punto de partida difícil o ambicioso que no comprende únicamente reconocer las propias capacidades (personales o colectivas), sino sobre todo, incrementar la implicación fuera del contexto producido, es decir, en la cotidianidad escolar. Tal hecho subraya una tensión respecto a la continuidad del proceso, ya sea en relación a posteriores ciclos de formación, como ~~respeto~~ a la incorporación de lo aprendido al contexto escolar como parte de las competencias organizativas una vez que la experiencia y apoyo finalizaron.

Así, autorialidad significa romper/alejarse del marco de acción desprendiéndose, de entre otros elementos, del concepto de liderazgo tradicional. Señala la relación entre interventor y participantes, donde elementos como sostenimiento y apoyo asumen un punto estratégico y al mismo tiempo expresan

una fuerza limitante¹⁹⁹. La yuxtaposición entre el rol del interventor y el impulso de agentividad, indica que no es suficiente la agencia de cambio del investigador, sino que lo que éste puede aportar al desarrollo de agencia colectiva y al desprendimiento del andamiaje de apoyo. Teniendo en cuenta que la experiencia no significa total emancipación de las prácticas y conceptos sedimentados, es observable un posicionamiento en movimiento, de carácter semi-tradicional.

Para la co-construcción de un concepto de liderazgo renovado, el interventor ha de intensificar el reconocimiento de la capacidad agentiva de los participantes, además de confrontar el concepto dominante en torno a la noción de liderazgo. Siguiendo la lógica de negociación y co-construcción de nuevos significados, es dable observar la atribución de un rol potencialmente autorial y agentivo a los participantes por mi parte:

Extracto N. 6.14 Actores y autores / liderazgo
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

24 P8: Bueno, primero que nada, coincido con la maestra P5 y con la maestra P7, sí fue un curso diferente, el ambiente de trabajo yo también lo percibo diferente, percibo muchas actitudes diferentes, ¿autores o actores?, pues yo creo que somos las dos cosas [...] fue un espacio en donde se nos dio la oportunidad de reflexionar, cosa que no ocurre, no se nos da la oportunidad, pero empezamos a reflexionar desde nosotros mismos, y eso fue lo más interesante del asunto porque nosotros proyectamos lo que somos (.1) creo que en cuanto a competencias docentes, muchas cosas no se habían reconocido, *nosotros mismos no nos habíamos reconocido como de lo que somos capaces de hacer, las competencias que tenemos, que desarrollamos, que pasan desapercibidas*, entonces desde esa reflexión personal creo que fue importante porque todo se empezó a reflejar en automático en nuestra actitud ahí afuera, en el salón de clases y en lo que somos cada uno, entonces sí, sí se reflexionó mucho, yo creo que también se actuó, habiendo la reflexión se tuvo que haber actuado, pero a mí también me inquieta algo muy similar a lo que dijo la maestra P5, ok, ya se dio el taller, hoy termina, usted [refiriéndose al interventor] fue como una especie de guía, como que llevaba el barco, *ahorita ya estamos todos en el barco podemos decir que vamos juntos, ¿qué va a pasar con nosotros el próximo semestre?, no sé, que ya no tengamos esa guía ¿vamos a ser ya capaces como equipo de trabajo de llevar nosotros el barco?, ¿o siempre vamos a necesitar a alguien que nos guíe?!*

25 Investigador: //pues yo creo sí que son capaces.

En primera instancia P8 confirma la cualidad positiva del laboratorio respecto a experiencias de actualización lineales. Destacan tres áreas de relevancia:

- El espacio de formación como oportunidad para poner en práctica la reflexión.
- La circulación de prácticas y el contexto propicio para visualizar y fortalecer lazos organizativos habitualmente no reconocidos y en base a las competencias docentes existentes. Ello tiene conexión con la afirmación de capacidades profesionales (sustrato de la calidad educativa).

¹⁹⁹ Lo cual no puede darse por descontado para un contexto como el de la EPO 79 puesto que el laboratorio fue una herramienta divergente que abrió una oportunidad en la trayectoria participativa de los docentes y de la institución escolar.

- Sentido de comunidad profesional compartido (*ahorita ya estamos todos en el barco podemos decir que vamos juntos*) y desprendimiento parcial del concepto de liderazgo tradicional (*¿vamos a ser ya capaces como equipo de trabajo de llevar nosotros el barco?, ¿o siempre vamos a necesitar a alguien que nos guíe?*).

El eje transversal es la relación entre agentividad y liderazgo. Destaca que la autorialidad fue asumida por los participantes al tiempo en que se atribuyó agencia dominante al interventor (en función de una noción de liderazgo típico). No es de menor grado la irrupción discursiva con la que intenté alejarme de la propia agentividad para subrayar las capacidades de los participantes (turno 25). Esto recalca ir más allá de los modelos de consultoría/actualización lineales para impulsar la implicación colaborativa de los profesionales²⁰⁰ (Virkkunen, 2006)

En el siguiente registro existe un habla que recupera capacidades y focaliza el proceso en la propia actuación. En ello la formación de agencia se entrelaza con el desprendimiento/alejamiento paulatino del rol del interventor como líder por medio de un reajuste favorable a la dirigente escolar (relacionado con la continuación del proceso y proyección de espacios de mejora continua):

Extracto N. 6.15 Autorialidad, dirección y liderazgo interno
[Video grabación, dieciocho sesión 22/06/2012]

26 P17: Yo creo que a la maestra B [dirigente escolar] también le sirvió mucho el taller en el sentido de dirección porque también yo lo he percibido, ahora ella va a tener que ser nuestra guía, y yo creo que lo va a poder hacer bien, pero bueno mi inquietud era esa, ahorita la guía es externa, porque usted [dirigiéndose al interventor] es alguien externo a la escuela, *ahora va a tener que dirigir alguien dentro de nosotros, ¿y qué va a pasar con eso?*, porque hasta ahorita las cosas han marchado bien, *yo sí he percibido muchos cambios*, yo espero que pudiéramos continuar, *¿cómo me lo imagino?, ¿qué tendría que hacer la EPO 79?, lo único que se me ocurre es que estos espacios se sigan dando de alguna manera y que todos tengamos la disposición*, aunque ya no sea por el taller, sino por el propio mejoramiento, por el interés de todos de que la escuela siga mejorando, entonces gracias profesor [refiriéndose al interventor] por el taller porque a mí en lo personal me fue bastante útil.

Se observa un desplazamiento que parte de reconocer al interventor como un guía externo y herramienta productiva para expresarse a favor de un motor de cambio interno representado por la Profesora B en cuanto directora de la EPO 79. Tal movimiento comprende un reajuste favorable a la estructura de la organización escolar aunque con éste se promueva cierta dependencia a un líder. No obstante, la iniciativa agentiva se muestra sólida a través del reconocimiento de la utilidad del espacio

²⁰⁰ De acuerdo con Virkkunen, en las experiencias de formación lineal el líder, manager o especialista focaliza las posibilidades de cambio y transformación en función de su propio rol (2006). Me esforcé por *romper* el marco epistemológico de tal noción a fin de fortalecer la agencia de transformación de los participantes en pro de, en todo caso, un liderazgo *post-heroico* (Kruse & Louis, 1993, Spillane, Halverson & Diamond, 2004)

logrado, sobre todo por la proyección participativa en procesos de mejora por su valor intrínseco pero independiente del laboratorio (con lo cual la agentividad de P17 “vio más allá”).

La valoración de P9 asiente un sentido significativo que no excluye nexos grupales en proporción al laboratorio como herramienta conveniente para el cambio personal. En éste distingo una reelaboración creativa respecto al objeto del trabajo docente (los estudiantes), fortalecimiento agentivo y extensión de vínculos con la comunidad profesional:

Extracto N. 6.16 Un proceso de cambio/habla agentiva
[Video grabación, dieciocho sesión 22/06/2012]

30 P9: Bueno, yo voy a enfocarme que sí contribuyó a desarrollar un proceso de cambio, a nivel personal *yo sí he cambiado bastante*, anteriormente yo era muy rígido para pedir los trabajos, los pedía en un orden demasiado rígido, últimamente me he vuelto más flexible, *he notado que mi alumnos me tienen menos miedo*, porque yo proyectaba esa imagen, temor de ser un tirano, y ahorita ya se me acercan un poco más, me tienen un poco más de confianza y eso me ha ayudado a desarrollar otras estrategias, *también se me ha quitado el temor de probar nuevas formas de actuar, unos estilos diferentes de enseñanza, o sea, se me han ocurrido algunas cosas*, las he llevado a la práctica, no los llevaba yo [a los estudiantes] al laboratorio [de la escuela] y sin embargo me atreví a llevarlos al laboratorio en conjunto, y desarrollamos algunas prácticas y me funcionaron bastante bien, o sea los chicos se vieron un poco menos arrollados por la teoría, con mis compañeros he visto también un cambio, *ya nos podemos hablar con mayor confianza, compartimos estrategias y experiencias, ocasionalmente cuando platicamos o nos encontramos o tenemos el tiempo de encontrarnos y oye ¿cómo te va con tal grupo?*, no pues fíjate que yo le estoy haciendo así, eso para mí es muy valioso el intercambio de opiniones y estrategias para mí es muy, muy importante, yo sí vi un gran cambio.

P9 focaliza un cambio personal centrado en la relación con los estudiantes. El núcleo del registro se abrevia en torno al proceso de confrontación con el objeto de la actividad y a la observación de nuevas formas de acción estrechamente ligadas a éste. Tal punto se relaciona con los ejercicios de confrontación y análisis de los grupos focales llevados a cabo con alumnos. La reflexión apunta a la flexibilización de la actuación en clase, manifiesta explícitamente iniciativa agentiva y describe un cambio concreto (llevar a los alumnos al laboratorio)

Igualmente, P9 afirma mejora en las relaciones entre docentes, lo cual hace eco de los ejercicios de circulación y análisis de prácticas didácticas (*con mis compañeros he visto también un cambio, ya nos podemos hablar con mayor confianza, compartimos estrategias y experiencias*). En síntesis representa una evaluación del funcionamiento del laboratorio acorde a una dimensión pragmática (*es muy valioso el intercambio de opiniones y estrategias para mí es muy, muy importante, yo sí vi un gran cambio con el laboratorio*).

Siguiendo la identificación de un habla circunscrita a la relación sujeto-objeto (en concordancia con lo señalado en el párrafo 6.2.4), también fue exteriorizada una valoración en la que los estudiantes conforman el focus reflexivo:

Extracto N. 6.17 Objeto de la actividad – habla agentiva
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

32 P10: Bien, con lo que han comentado mis compañeros [...] aquí el punto importante y bajo lo que yo *reflexioné fue el alumno, porque sin el alumno nosotros pues no seríamos docentes* [...] éste laboratorio es importante porque debemos de considerar todos los puntos que nos has proporcionado [dirigiéndose al interventor] para poder guiarlos a ellos [a los alumnos] yo siento que falta mucho la participación de nosotros para con ellos, ser más abierto, ver realmente qué quieren ellos, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿cuál es su interés?, sí hay muchos grupos [de alumnos] que no tienen interés, pero *¿de qué manera se los hemos despertado?, ¿de qué manera hemos estado ahí?, ¿de qué manera hemos trabajado con ellos rompiendo lo que es la escuela tradicional y más allá de?*, entonces sí es complicado, sí es pesado, considero que sí he innovado con ellos pero me ha costado mucho trabajo, mucho tiempo, resultados sí he obtenido, poco, pero si he obtenido, requiere de mucho tiempo, mucha dedicación, y ser conscientes de que vas a estar ahí para hacerlo.

Destaca la reafirmación del compromiso con el objeto de la actividad y ratificación de responsabilidad profesional. Ambos elementos circundan la iniciativa de esfuerzo para llevar a cabo acciones de mejora incrustando motivación y reajuste de la relación con los alumnos como parte del afianzamiento de la capacidad agentiva.

La dinámica intersubjetiva/co-constructiva por la que se opera el proceso de negociación discursiva, en este caso entre mi rol como interventor y los participantes, significa proveer horizontes alternativos de observación avanzando en la renovación de perspectivas. ¿Cómo confrontar un área de observación que ensombrece uno de los rasgos característicos de los resultados del laboratorio? Al señalar uno de los aspectos débiles (P2 siguiente extracto) tuve oportunidad para aportar y reafirmar elementos participativos en detrimento de una epistemología enclavada en la visibilización de la falta de algún elemento:

Extracto N. 6.18 Reconocer la participación
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

34 P2: Bueno, a mí lo que me dejó el laboratorio es el compromiso que debo de tener y que sigo teniendo con mi labor docente [...] *creo que no se logró que todos los docentes que formamos parte de la EPO 79 estuviéramos inmersos, algunos por otras circunstancias [faltaron] pero finalmente todos afectamos a lo mismo.*

35 Investigador: Es muy cierto, no vinieron todos y esa es algo que no se logró, pero creo que hay algo más importante de lo que sí se logró, más del cincuenta por ciento de profesores vino y construyó al grupo [...] parte de los resultados a visualizar es *también* que hoy hay un nuevo grupo consolidado de trabajo, y ese grupo ha desarrollado una serie de *valores compartidos* basados en la *propia voluntad de actuar*, un grupo que ha conocido las competencias de unos y otros, y es un grupo de trabajo perdurable [...] *yo creo que hoy la EPO 79 está mucho más cerca de construir una experiencia futura donde vengan todos* [...] hemos empezado a *romper* un poco la cultura escolar tradicional.

Si bien la intervención de P2 se caracteriza por la contraposición entre reafirmar el compromiso/responsabilidad personal (P2, *lo que me dejó el laboratorio es el compromiso que debo de tener*) e identificar un elemento no logrado, en ello emerge una debilidad: visualizar a los que no asisten en vez de a quienes sí lo hacen (dificultad similar a las ya expuestas en el párrafo 6.3.3)

Como lo he venido describiendo, mi función fue apoyar a los profesionales. En tal sentido eché mano de la extensión de ángulos de análisis, por ejemplo, reconocer la participación de los docentes que acudieron a las sesiones en primer plano. Lo contrario significa reforzar la cultura de crítica convencional y debilitar la capacidad agentiva. Fungí como herramienta de contrapunto, para expandir el marco de observación y fortalecer a la estructuración de resultados compartidos. De esta manera mi voz ha contribuido a expandir el marco evaluativo a través de un posicionamiento no neutral en el que resalté un encuadramiento discrepante (turno 35) e inclusivo de un resultado logrado grupalmente. Paralelo a tal función, circulé explícitamente factores de innovación inherentes a los ejercicios, como señalar el interconocimiento de prácticas o distinguir elementos de crecimiento organizativo.

Siguiendo la reflexión sobre la dinámica de negociación, ahora destacaré un paso clave en la circulación de resultados compartidos. En éste, además de exteriorizar un desplazamiento positivo en la epistemología de observación, P12 examina la participación de quienes sí acudieron al laboratorio, dimensionándola como un elemento de fortaleza y extendiendo el análisis hacia la implicación conjunta:

Extracto N. 6.19 Resultado: participación y videograbación
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

45 P12: Yo reconozco y veo el cambio, veo la *apertura*, reconozco la disposición que tiene la maestra B y la visión que tiene o que tuvo para trabajar el taller [el laboratorio] reconozco tu trabajo [dirigiéndose al interventor], *también reconozco la participación de los compañeros*, y les agradezco de verdad porque *es un trabajo en conjunto*, debo de expresar que en otras instituciones se ha hecho la solicitud de que se puedan grabar las clases [...] y ha sido negada por parte de compañeros maestros y decir no, *yo no quiero que me grabes ¿por qué me vas a grabar?, o compañeros para observar la clase en donde les cierran la puerta*, no, no, [...] entonces yo agradezco esta participación, esta aceptación.

Este extracto abarca tres dominios; a) reconocer la apertura institucional de realización del proyecto; b) señalar el trabajo en conjunto como parte de los resultados visibles; c) reafirmar de manera positiva la utilización de instrumentos intrusivos (video grabación de clases). Refiere pues a un resultado vinculado con el reconocimiento del proceso de desprivatización, con lo cual P12 aporta a la construcción

de sentido positivo y valida el uso de la videgrabación como instrumento de formación y práctica analítica incorporada a las competencias docentes.

Ulteriormente propuse reflexionar acerca de las posibilidades de mejora en una perspectiva a corto plazo al plantear dos objetivos; a) externalizar áreas de interés y mejora, y; b) identificar prácticas asumidas como parte del patrimonio de competencias desarrolladas:

Extracto N. 6.20 Prospectiva (a)
[Videgrabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

49 P12: ¿Hacia dónde cambiará la EPO 79 en los próximos cinco años?, pues todo *depende de nosotros*, ¿ahora dónde me nuevo o cómo?, ahora me tengo que informar, acercarme con mi compañero, ¿qué materiales has visto o cuál me recomiendas?, es muy bueno el espacio que se ha generado [el laboratorio] y que se mantenga para seguir trabajando estos contenidos para aplicarlos.

Extracto N. 6.21 Prospectiva (b)
[Videgrabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

51 P13: ¿Cómo se verá o cómo veo la EPO 79 en cinco, diez años?, si esto continúa depende *de la voluntad personal*, porque podrá estar un líder, podrán estar nuevos, pero si la voluntad personal no persiste pues esto se acaba, *yo veo un grupo conformado*, en ese aspecto en cinco años, y el reconocimiento ya de la EPO 79 aunque ahora se diga la EPO 79 de la montaña, pero la EPO 79 por el grupo construido, por el reconocimiento académico con el que están saliendo los alumnos.

Ambos registros muestran un contenido significativo porque interpelan, sostienen y proyectan la capacidad agentiva fuera del contexto-laboratorio, teniendo en consideración que la agencia, una vez desarrollada, puede desdibujarse “después de que el primer paso en la transformación de la actividad ha sido dado y el interventor externo ha dejado la organización” (Virkkunen, 2006, p.61). Lo anterior remite a la dificultad de mantener agencia de transformación “que cruce vertical y horizontalmente fronteras en la estructura organizacional actual” (Virkkunen, 2006, p. 61). En la siguiente tabla expongo cinco elementos (de acuerdo a los fragmentos 6.20 y 6.21) que dan cuenta de las aristas de la orientación agentiva transversal:

Tabla 6.33 Proyección de agencia

Extracto	Áreas de sostenimiento de agencia
6.20	Reafirmación profesional de las propias capacidades (<i>depende de nosotros</i>)
	Colaboración y trabajo en conjunto
6.21	Reafirmación de la capacidad de acción (voluntad) independiente a un líder concreto (desprendimiento de un concepto dominante)
	Sentido de comunidad compartido (<i>yo veo un grupo conformado</i>)
	Sentido de trascendencia vinculante entre función social de la escuela, calidad educativa (<i>reconocimiento académico</i>) y focalización de resultados en apego al objeto de la actividad (los

Tales áreas pueden considerarse parte del núcleo de renovación de competencias profesionales porque dan cuenta de la conexión entre prácticas (superando la dicotomía entre clase individualizada y organización escolar). Al considerar una perspectiva de acción a mediano plazo los tópicos aluden al umbral de disposición y motivación al finalizar el laboratorio. Considero que tal es parte de los resultados conseguidos, lo cual refiere a la trascendencia parcial respecto al habla resistiva. En concordancia, el *quid* de la valoración de la Profesora B se inscribe en la continuidad del espacio de formación y el reforzamiento de una cultura de trabajo, constancia y esfuerzo:

Extracto N. 6.22 El alumno
[Video grabación, dieciocho sesión 22/06/2012]

55 Profesora B: El curso fue completamente diferente a otros *ahora el objetivo es continuar*, el espacio es algo que tendríamos que seguir cuidando para entregar resultados [...] no sabíamos qué iba a resultar, si iba a seguir hasta este momento o no, a lo mejor si ustedes no hubieran continuado participando [dirigiéndose a los participantes] a lo mejor en el primer semestre hubiéramos dicho pues muchas gracias se acabó esto, pero el hecho de que hubiéramos sido constantes creo que ha permitido estar el día de hoy aquí culminando las sesiones [...] este curso me dio elementos para empezar a resolver *de otra manera* las cuestiones que se van presentando, sí vi cambios en muchos de ustedes [dirigiéndose a los participantes] sobre todo el trato hacia el alumno, generalmente queremos como adultos ser escuchados y dar nuestras razones y nuestras justificaciones [...] no puede ser que solamente esté esperando que me escuchen a mí y yo al alumno le doy la patada para que se hunda, y en ese aspecto es cuando decimos, bueno ¿por qué tipo de alumnos queremos ser reconocidos?, ¿por la escuela que sólo está evadiendo sus problemas y que solamente le está achacando el problema al alumno o por ser la escuela que resuelve sus problemas y que saca adelante a sus alumnos?

Al tomar en cuenta su rol estratégico (como directora escolar y por lo tanto soporte institucional), la Profesora B reconoce al laboratorio como un espacio sostenido por la participación (sin la cual no habría sido posible). También refiere la superación intermedia (en movimiento) de la categorización empírica (negativa) del estudiante (identifica cambios actitudinales del docente-adulto hacia éste) y sufraga la focalización reflexiva en el compromiso profesional en cuanto a la formación de los estudiantes.

Para finalizar, cabe destacar de nueva cuenta mi rol como interventor. Así, de acuerdo a un enfoque ético de proyección a largo plazo, propuse acciones orientadas al desarrollo/continuación de futuras experiencias. Tal aportación remarca un puente entre el final de la experiencia (cierre de un ciclo) y la posibilidad de continuar independientemente, sin evitar una posición *no neutral* (es decir personal) que aquí reconozco en primer plano:

Extracto N. 6.23 Resultados e interventor.
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

56 Investigador: [...] mi *primera* propuesta es considerar a la escuela como espacio de formación, incorporando a los docentes como protagonistas, incluir en la agenda de trabajo los temas que los docentes consideren pertinentes, es un factor fundamental que se siga trabajando en la biblioteca pues la escuela es el mejor lugar para formarse [...] la *segunda*, continuar con temas que desafíen las propias capacidades, la zona de desarrollo próximo grupal, es decir, considerar temas que vayan más allá de lo que ya sabemos hacer, como la resolución y mediación de conflictos [...] la *tercera* es fortalecer los aspectos positivos, incentivar nuevas formas de hacer escuela, rescatando en ello lo que los maestros hacen y saben hacer bien, la parte positiva.

En síntesis, cuatro son las áreas propuestas como puntos de continuidad:

- Reivindicar el contexto escolar como espacio de formación privilegiado
- Reafirmar el papel protagónico –y autorial- de los docentes (lo cual tiene relación con la pertinencia de considerarlos como mediadores de las mejoras y proyectos institucionales)
- Incluir temáticas que contribuyan al incremento cualitativo de competencias docentes (zona de desarrollo grupal) de acuerdo a las situaciones problemáticas-cotidianas (percibidas por el interventor como significativas)
- Mantener vigente la necesidad de la circulación de prácticas y consolidar competencias profesionales de acuerdo a un ángulo de intercambio y colaboración, de visualización positiva en pro de reafirmar la identidad docente y un nuevo modo de hacer escuela.

Es pertinente recordar que los incisos refieren a las categorías de significado que atribuí como co-partícipe, formando parte dialógicamente del contexto. A través de la presente valoración he considerado fructuoso evidenciar tal posicionamiento antes que minimizarlo. Esto es relevante porque da cuenta del sentido de hacer investigación en la escuela, al redimensionar de manera reflexiva mi rol como investigador y mi desempeño al interior de un contexto compartido de actuación.

Paralelo al propio devenir de la última sesión, termino el análisis con la intervención final de la Profesora B, para destacar la implicación colaborativa de esfuerzos relacionados con niveles operativos de autoridad, pues, como señala Virkkunen, el desarrollo sostenido de una experiencia de formación encaminada a renovar conceptos en una actividad es a menudo difícil, a pesar del apoyo de un alto nivel de dirección. Estas observaciones “iluminan el hecho de que la transformación de conceptos en un sistema de actividad implica no solamente actividad productiva, sino también estructuras de dirección y desarrollo” (2006, p.61):

Extracto N. 6.24 Participación
[Video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]

73 Profesora B: Quiero agradecer a todos y cada uno de ustedes que se hayan dado el espacio y el tiempo para fortalecer este laboratorio, *así como decimos la escuela no sería escuela sin los alumnos pues el laboratorio no hubiera sido sin la participación de cada uno de ustedes en este proceso* [refiriéndose a los participantes] y a partir de ello, pues a ti [refiriéndose al investigador] reitero el agradecimiento por darnos la oportunidad como institución de este crecimiento, muchas gracias [aplausos]

Con el fragmento anterior la intención es destacar el aporte que los actores-autoridades escolares tienen respecto al desarrollo de agencia de transformación compartida. Al expresar reconocimiento a los docentes como *aprendices*, la Profesora B pone al centro la participación inclusiva, autorial y contributiva como factor clave de la formación en la escuela. Tiene como punto reflexivo la convergencia de la participación (interventor incluido²⁰¹) y la formación como proceso, sitúa al laboratorio como espacio/tiempo que conforma, positivamente, una oportunidad colectiva de crecimiento institucional.

²⁰¹ Al término de la sesión, en señal de agradecimiento regalé a cada participante un libro ([...] en lo particular quisiera darles un obsequio porque ha sido muy valiosa su participación, [...] es mi manera de agradecerles su enorme y valiosa participación en este proyecto [video grabación, dieciochava sesión 22/06/2012]). Con lo anterior el objetivo es señalar la implicación entre interventor y participantes, parte de la ética de la investigación intervención. Entregué a cada participante, de acuerdo con la carta de participación y consentimiento informado de uso de datos (capítulo 3) un informe/documento de restitución. Asimismo fueron entregadas las constancias de participación acordadas al inicio del proyecto, con lo cual, a través de la co-responsabilidad de autoridades escolares, el laboratorio culminó como un espacio plenamente legitimizado.

CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS: PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN FUTURA

É stato Kurt Lewin ad affermare che per comprendere i processi di cambiamento di abitudini profondamente radicate non bisogna porsi la domanda ‘Come facciamo a cambiare?’, ma: ‘Come cambiano?’

Marianella Sclavi (2004, p. 284)

Il cambiamento finalizzato al miglioramento é un processo imprevedibile, però ciò può essere considerato una qualità dei contesti educativi. Una qualità che, nel momento in cui la si riconosce, ci rende consapevoli che non esiste un punto finale, ma solo un punto che spesso non é nemmeno abbastanza brillante. Tuttavia é proprio questo il punto di inizio per continuare a cercare cambiamenti più adeguati, più vicini al cambiamento ideale che, per sua propria definizione, é sempre irraggiungibile.

Franca Rossi (2011, p. 224)

7.1 Introducción

El modelo de investigación-intervención realizado, en tanto núcleo conceptual-pragmático en el cual se sustentó la experiencia de formación aquí descrita, proveyó múltiples *recursos* para impulsar la participación, circulación y análisis reflexivo por medio de un contexto de aprendizaje no canónico. Éste se basó en el apoyo, sostenimiento y re-definición de prácticas de comunicación en el propio lugar de trabajo (objetivo inherente a la intervención, capítulo 3). A lo largo de la presente tesis se analizaron datos discursivos para describir el pensamiento de un grupo de profesores en función de las distintas fases de un proceso de mejora institucional promovido “desde abajo”. Se exploraron estructuras de significados de un *experiencia* orientada al cambio organizativo y se visibilizaron elementos clave (positivos y negativos) de un proyecto cuyas principales tensiones fueron expuestas por medio de las resistencias, la construcción de un sentido de comunidad compartido y los indicios de habla agentiva.

El laboratorio, siendo una herramienta de mediación, se incorporó a la dinámica de la cultura organizativa de la EPO 79, por lo que, en función de conformar un espacio de interacción productiva, a continuación se evaluarán tres áreas de resultados. Éstas representan zonas intermedias o estados de desarrollo en los que se identifican aspectos de evolución de las competencias grupales *en* el contexto formativo co-

construido, y pueden categorizarse del siguiente modo:

- (a) El laboratorio como experiencia de *transición*
- (b) Participación, inclusión y estructura comunicativa *progresivas*
- (c) Polifonía y escucha activa: *integración* comunitaria y *desarrollo* de competencias colectivas

Tales resultados conducen a subrayar el planteamiento inicial: ¿Cómo aprenden los actores a realizar cosas que no han hecho antes? Así, tales áreas representan, en su naturaleza evolutiva, zonas intermedias en la movilización de las competencias grupales/personales obtenidas por medio del aprendizaje-en-la-organización (Gherardi & Nicolini, 2004) a partir de recursos provistos por la práctica escolar cotidiana. Apelan al cambio participativo requerido para activar la autorialidad en el ambiente laboral y su estado de desarrollo al final del laboratorio. Asimismo dan cuenta del objetivo del proyecto: sostener un proceso de mejora para impulsar el potencial de transformación expansiva de la práctica docente en base a una experiencia participativa y dialógica.

La experiencia puede ser enfocada como una buena praxis tanto en términos de investigación como en relación al desarrollo organizativo-escolar. Esta idea estructura el núcleo conclusivo que a continuación será abordado. Se describirán tensiones persistentes y desafíos a futuro continuando con un ejercicio reflexivo y auto observacional.

7.2 La investigación como práctica social y herramienta científica de mediación para el desarrollo organizativo: una experiencia de transición

El laboratorio ha sido una experiencia de *transición* situada entre un primer estado de práctica escolar y un grupo de trabajo con mayor capacidad para hacerse cargo de conflictos/situaciones apremiantes. Ha sido, en este sentido, un *artefacto* intermedio y flexible (Cole & Engeström, 2007), es decir, un paso estratégico para impulsar un cambio participativo fundamentado en una herramienta científica (el modelo del *laboratorio de cambio*). La noción *experiencia de transición* alude al proceso de experimentación (Sannino, 2010) con el que se fortalece la agentividad de frente las perturbaciones del sistema de actividad, en el caso de la EPO 79 el contexto de tensión representado por la actual *reforma* cuyo concepto central es el concepto *competencia* (véase capítulos 2 y 3)

El laboratorio proveyó a los participantes un contexto organizativo para confrontar creativamente dificultades relacionadas con las tareas involucradas/requeridas en el proceso de transformación de su lugar de trabajo. El proyecto ha respondido positivamente a tal marco, pues posibilitó un lugar en la escuela y un momento en el tiempo escolar útiles para desarrollar competencias profesionales y dar valor al razonamiento y reflexión conjunta. Se hizo de la escuela un espacio para la formación continua en base a las prácticas cotidianas por medio de la participación de los *stakeholders*. Se circularon y re-estructuraron conocimientos y recursos existentes en la comunidad escolar, funcionando en base a la autorialidad y creatividad docente.

Teniendo en cuenta que la intervención-investigación es, para el caso mexicano, una perspectiva emergente y no dominante, su implementación ha sido importante en dos sentidos: a) respecto a la socialización del modelo, y; b) respecto a la adecuación contextualizada del mismo. Como punto entre experiencias de participación diversas, ha implicado ir más allá de los límites en que la investigación meramente descriptiva se circunscribe, para ocuparse del desarrollo de prácticas organizativas en terreno aplicativo.

Con la idea de *transición* se hace referencia a dos hechos:

1. Al desplazamiento de las competencias organizativas en pro de la construcción participativa óptima *para* el laboratorio como práctica no canónica
2. A la zona de co-aprendizaje en que investigador, participantes y organización han replanteado roles y construido una práctica conjunta

Así, se alude al espacio de negociación (*boundary zone*, figura 2.4, capítulo 2) en que investigador y organización escolar encuentran un punto común desde donde desarrollar una experiencia en base a rasgos culturales específicos y situados. También respecto a un concepto de investigación-intervención supeditado a la participación como metáfora del aprendizaje colectivo (Engeström 2001).

El área de transición se relaciona, en términos positivos, con la unificación de conocimiento científico y operativización de un modelo enfocado en discutir y analizar tensiones de la práctica concreta, tal y como atañe a los principios epistemológicos del laboratorio de cambio (Virkkunen & Newnham, 2013). De acuerdo con Virkkunen (2006) la actividad de aprendizaje inmersa en el modelo representa una zona transitoria e intermedia, actividad vinculante entre ciencia y trabajo (p. 50).

Tal estado transitorio supone la creación de nuevos conceptos para la organización local (Virkkunen, 2006, p. 61). Desde tal postura, el laboratorio ha promovido un concepto emergente representado por sí mismo (como herramienta, modelo y experiencia) mediado por la circulación y co-construcción de, a su vez, conceptos asequibles *para* la organización escolar.

Al ser una práctica divergente surgieron aspectos críticos que representan giros epistemológicos y renovación de *conceptos*. Un ejemplo es recuperar la propia capacidad de actuar, aceptar innovaciones o la iniciativa para poner a prueba instrumentos. El profesorado, apoyados por un investigador, re-orientaron herramientas de la práctica cotidiana, habilidades colectivas y/o referentes epistemológicos sedimentados en la vida escolar.

Tales aspectos involucran tres áreas de resultados: re-orquestación de voces, re-conceptualización del objeto de la actividad (los alumnos) y estado de desarrollo del ciclo expansivo.

Tabla 7.1 Resultados

		Resultado	Tensiones
A	Re-orquestación de voces	<i>Parcial</i>	Comporta la dificultad de circular puntos de vista heterogéneos de los actores que conforman el sistema de actividad en pro de la estructuración de significados y visiones compartidas de la realidad escolar.
B	Relación sujeto -objeto	<i>Parcial</i>	Persistencia de las categorizaciones empíricas del objeto (Virkkunen, <i>et al</i> , 2012). Rigidez respecto a las categorizaciones empíricas de los estudiantes.
C	Secuencia ideal típica del ciclo expansivo	<i>Incipiente</i>	Considerando que el aprendizaje expansivo es un proceso complejo a largo plazo (Virkkunen, 2007) el laboratorio ha sido una fase dentro de una espiral de posibilidades de transformación más amplia.

De acuerdo a tales resultados se afirma que no se está en la culminación del aprendizaje expansivo de acuerdo al planteo de la teoría de la actividad, pues no se construyó un horizonte radicalmente nuevo respecto al modo previo de la actividad, o la *superación* de las contradicciones del sistema de actividad, sino más bien en un óptimo umbral desde el cual impulsar una participación hacia una experiencia en mayor apego al modelo del laboratorio de cambio.

La experiencia recalca que los principios epistemológicos del modelo (por ejemplo el *ir de lo abstracto a lo concreto* y la acción progresiva *de lo simple a lo complejo*) no son prácticas accesibles en lo inmediato, sino acciones que requieren esfuerzos prominentes por parte de los actores involucrados (entre ellos el

investigador) así como ritmos y perspectivas temporales flexibles. Tales principios suponen competencias y habilidades (organizativas y personales) que tienen en la experiencia el punto clave para ser desarrollados. Se trata de prácticas desarrolladas incipientemente o que no han tenido lugar prominentemente en la historia y trayectoria de, en este caso, la EPO 79. Lo anterior subraya particularidades en torno a aprender y desarrollar competencias por medio de ejercicios que no se habían llevado a cabo en la comunidad escolar aquí referida.

En concordancia con el nivel *exploratorio* del presente estudio, la implementación del modelo ha promovido una práctica divergente, de frontera o transición que implicó un giro-resultado relevante respecto a las prácticas de participación canónicas.

Conllevó un impacto intermedio, del cual se han expuesto diferentes aspectos, dificultades y limitaciones. Los resultados subrayan el logro de la finalidad aplicativa del modelo, en este sentido útil para sostener prácticas organizativas. La experiencia es considerada como una buena investigación en tanto que los resultados facilitaron al contexto reconocer, desarrollar y difundir competencias y recursos presentes para la innovación organizativa intra comunitaria (Zucchermaglio, 1996, 2002). Tal resultado se encuentra en el *intersticio* de un estado de desarrollo entre experiencias de formación tradicionales y modelos dominantes del hacer escuela (y del hacer investigación *en* la escuela).

7.3 Participación progresiva, inclusión y estructura comunicativa en el espacio protegido

El laboratorio ha provisto una estructura comunicativa en la comunidad escolar. Además de favorecer la circulación del patrimonio y conocimiento existente, se visibilizaron características de un proceso (objetivo de la *investigación*). Ha contribuido, como actividad de formación conjunta (objetivo adscrito a la *intervención*) al desarrollo de modos de participación más expertos en relación con las actividades realizadas como, sobre todo, respecto al distanciamiento de formas tradicionales del hacer escuela. En este sentido ha aportado al cambio en la modalidad de participación docente en vínculo con el empleo de recursos del contexto escolar. Ha tenido lugar una experiencia de *acceso, participación y co-construcción* colaborativa *desde, en y para* tales prácticas.

Resultado intermedio del área de negociación entre interventor y participantes, es el que atañe a la apropiación participativa de la experiencia (Zucchermaglio, 1995, p.251) en tanto innovación y aprendizaje en el que la organización se ha reconocido *parcialmente*. Esto indica la intersección positiva entre la experiencia formal-informal de aprendizaje-en-la-organización y el fortalecimiento de una comunidad profesional, interventor de por medio.

La participación de los profesores se desarrolló desde una periferia circunscrita en términos de actuación pasiva e individualizada hacia la iniciativa de acción común y el entrelace de significados progresivamente compartidos. Tal movimiento -hacia el centro de un proceso constructivo- (Zucchermaglio, 1996, p. 57, Sclavi, 2004) ha supuesto practicar un enfoque *inclusivo*. Se ha construido una zona de interacción participativa que dio protagonismo a los actores. En palabras de Sclavi (2004) la metodología del laboratorio conlleva un nivel sobresaliente de democracia organizativa, fundamentada “no sobre la representación formal o estadística, sino sobre los modos de llevar adelante tareas concretas a partir de los lugares donde se trabaja” (p.285)

Además de encontrarse el laboratorio plenamente justificado en términos psico-organizacionales (pues la participación es factor central para el aprendizaje) ha asistido la evolución de competencias situadas *en* el lugar de trabajo, capacidades derivadas *de* y movilizadas *para* el contexto. Tal participación (desde una posición periférica a una plena y central) ha acentuado una contribución creativa, significativa y propositiva *desde, en y para* el propio centro escolar. Así, éste devino lugar de inclusión política (Ajello, 2011a) pues replanteó relaciones de poder al interior de una institución social.

7.3.1 Investigador

Un área de reflexión compete a la formación, desarrollo y participación en ámbito personal, como investigador-interventor. He auto observado (de lo cual la escritura del presente trabajo es un referente) una participación progresiva y la expansión de competencias personales, en modo próximo a un centro representado por la *expertise* en materia de investigación. Como interventor me encuentro en posibilidad de emprender un

nuevo trayecto de investigación en base al conocimiento obtenido. Tres son las áreas de evaluación relacionadas con mi rol:

- a) Incremento en la comprensión de la teoría de la actividad
- b) Desplazamiento positivo del núcleo de competencias requeridas para apoyar un proceso como el del laboratorio de cambio
- c) Integración reflexiva prominente acerca de las dificultades y tensiones –teóricas y prácticas- que supone desarrollar una identidad como *investigador-interventor* en pro de potenciar y mejorar la propia práctica

A partir de tales elementos, se destaca una tensión persistente durante el presente proyecto, respecto al origen de la iniciativa, el desarrollo *en campo* o la estructuración del presente trabajo (*cfr.* Van Maanen, 1993). Tal tensión comporta ejercer la *reflexividad* como un punto de partida que “comienza” con el “final” del trabajo. De esta manera, como investigador me sitúo en un límite ubicado entre las competencias desarrolladas (más cercano a la práctica experta en la investigación) y la consciencia del propio potencial/agentividad para realizar futuras intervenciones.

7.4 Polifonía y escucha activa: integración comunitaria y desarrollo de competencias colectivas

Por medio del laboratorio se creó y sostuvo un escenario co-constructivo para apuntalar el sentido de comunidad entre profesionales y promover colaboración en la cotidianidad escolar. Lo anterior se vincula con el *sentido* de la investigación-intervención como oportunidad para llevar adelante un contexto comunicativo *polifónico* (Sclavi, 2004). Desde tal perspectiva se conformó un ambiente de acogimiento, escucha y respeto recíproco, un marco de participación que favoreció la conformación de ideas *compartidas* y confianza docente.

Como espacio dialógico ha sido una experiencia dirigida a promover y hacer emerger capacidades y competencias de la organización escolar. Transversalmente éstas son un punto desde el cual promover intersubjetividad comunicativa (Kruse & Louis, 1993). En términos de competencias / incompetencia compartidas, la organización escolar movilizó la capacidad de acción colaborativa. Lejos de la inmovilidad se

activó un proceso de formación cuyo núcleo conclusivo puede ser representado a través de la noción de escucha activa planteado por Sclavi (2004)²⁰²

Así, una de las principales habilidades incrementadas en el grupo docente ha sido la *escucha*, elemento que conlleva transitoriedad y progresión. Como contexto intermedio, en particular respecto a las últimas sesiones, se observa un ambiente de discusión *creciente* trasminado por la emergencia de habilidades de frente a ejercicios como el análisis centrado en la clase o la identificación de áreas conflictivas. Las discusiones, motor del ciclo de aprendizaje expansivo, consideran tensiones y capacidades relacionadas con la escucha activa. Ésta es fundamental para promover positivamente la participación *en* el sistema de actividad, caracterizado por la *polifonía* o multiplicidad de voces (Sclavi, 2009, Bajtín, 1979/1982, Engeström, 1999b, 1999c)

Siguiendo a Sclavi (2004), la capacidad de escucha ha encontrado, en modo paralelo al incremento participativo, un marco de desarrollo propicio que si bien no ha traspasado un límite organizativo en modo categórico, sí es factible identificar en términos de evolución óptima. Esto confirma al laboratorio como herramienta de mediación provechosa para impulsar competencias colectivas. La escucha activa es un aspecto relacionado con la estructuración de un área de interés mutua o *common ground*. Refiere a una zona compartida/común que posibilita integrar una comunidad. Ésta, , intencionadamente, ha ejercitado el análisis, reflexión y razonamiento *conjunto*. Desde tal ángulo el grupo docente puede ser ubicado en el nivel “dos” de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 7.2 Niveles de escucha, participación, integración y *common ground* (Sclavi, 2004, p. 282)

Livello	Partecipato	Integrato	Common ground
zero	No	No	No
Uno	Ascolto passivo	No	No
Due	Ascolto attivo Limitato all'evento	Si?	«Carnevalesco» Limitato all'evento
Tre	Ascolto attivo	Si	Si

²⁰² Afrontar procesos colaborativos mediados por la toma de decisiones, re-orientación del poder y nuevas formas de liderazgo (en detrimento de una visión jerárquica del ordenamiento organizacional) implica un grado sobresaliente de escucha activa. Con ello se ha tomado distancia de la “retórica de las buenas prácticas” (Gentile, 2010), para contribuir en cambio a la mejora de una escuela.

Así, considerando una lógica evolutiva, el grupo ha avanzado de un nivel de *baja* incidencia participativa, integración y terreno común, representado por el nivel “zero” (sesiones 0 a 4) hacia el incremento en la capacidad de “escucha pasiva” inherente al nivel “uno” (sesiones 5 a 12). En última instancia la prevalencia de “escucha activa limitada al evento” (sesiones 13 a 18). Tales fases evidencian un avance notable y significativo respecto a la integración grupal, favoreciendo una zona en común e interés mutuo. Ambos elementos presentes en los ejercicios de la fase final.

Conviene detallar brevemente la relación entre escucha activa, integración y estado carnavalesco²⁰³ limitado al evento que supone el incremento progresivo de *common ground*. En términos generales, a lo largo de las fases ha existido un tránsito multidireccional a partir de un ambiente de *resistencias* y la emergencia de indicios de habla e iniciativa agentiva (Sannino, 2010, Virkkunen, 2006). Tal evolución se considera en términos de un recorrido que inició en un nivel de escucha convencional en el cual la resistencia representa obstáculos y una forma de participación en el proceso (nivel “zero”). El primer despunte emerge con la presencia de escucha pasiva, lo cual conlleva un *resultado primario* (nivel “uno”). La mediación, soporte y apoyo participativo implicado en el laboratorio encuentra como *resultado secundario* el desarrollo grupal en términos de escucha activa limitada al evento (nivel “dos”). Es significativo en función del ciclo formativo pues representa dinamicidad, movimiento y desplazamiento de competencias grupales, que fueron fortaleciéndose paralelamente a los indicios de habla y acción agentiva. Esto tiene relación con la *integración* grupal como núcleo del sentido de comunidad profesional, el incremento de habla relacionada con la responsabilidad compartida y la re-orientación del objeto del sistema de actividad (los estudiantes)

La emergencia de escucha activa, antes que representar un umbral límite de desarrollo se considera resultado observable, es decir, se trata de un punto de desarrollo fijo, plenamente identificado. Es también un elemento de partida para una posterior experiencia de formación en el contexto escolar. No obstante, ésta involucra un aspecto problemático de frente a la adquisición de competencias que la comunidad desarrolla para sí misma, a su perdurabilidad y consistencia. La acepción de “escucha limitada al evento” refiere a un estado

²⁰³ Para Scavi lo carnavalesco implica que, una vez que se ha promovido y representado la reflexividad (celebración de un rito, un momento carnavalesco en un espacio-tiempo) los elementos desarrollados regresan al *status quo* antecedente (2004, p. 287)

aún no consolidado (presentado como transitorio en el presente trabajo), visible durante las sesiones pero que, en términos de un *dilema* inherente al modelo de intervención, tiende a desaparecer cuando el investigador abandona el campo de estudio (Cfr. Virkkunen, 2006). El nivel “tres” comportaría un resultado sobresaliente y perdurable, integrado a la escucha activa plena y la solidificación de *common ground*, en cierto modo apropiado por la organización escolar e independiente de un interventor (factores contrarios a la escucha “limitada al evento”)

Tal resultado supone una dimensión de *doble vínculo*, pues se adscribe a la zona de competencias desarrolladas y al mismo tiempo alude al área de implicación grupal *efímera* en términos de eficacia y *continuidad*. Sin embargo, para la presente conclusión tal estado representa un punto de partida conveniente para implementar la metodología de la investigación – intervención en mejores condiciones, pues tal modelo precisa de un contexto donde los participantes cuenten con plena libertad para hablar, escuchar y ser escuchados (cfr. Engeström, *et al*, 1996). Una experiencia formativa basada en la circulación de recursos culturales, gestión creativa de conflictos y co-construcción de soluciones, necesita un nivel prominente de escucha recíproca, interacciones cara a cara entre profesionales (con las relaciones de poder que ello conlleva), en cuanto grupo de personas-participantes dotadas de diversas competencias y en grado de dialogar y comprenderse *intersubjetivamente* (Mejía-Arauz, 2001)

Se considera que el laboratorio, al consolidar el nivel “dos”, ha logrado avanzar *participativamente* en la práctica de tales competencias, conformando un resultado común, visible y provechoso. Permite considerar al laboratorio como un espacio de convivencia y proyección polifónica, dentro del cual el conocimiento y circulación constructiva logrados encarnan el desarrollo de las capacidades de escucha recíproca en la organización escolar (Sclavi, 2004, p. 284)

En base a tal argumento es conveniente distinguir que el interventor no puede dar por descontado las competencias grupales (positivas o negativas) presentes *en* el contexto de formación como parte de un estado inicial del proyecto, sobre todo cuando las características culturales y evolutivas de éste no sean favorables para discutir, confrontar, modelar y evaluar (pues pueden predominar relaciones inter personales deterioradas).

Tales elementos son centrales para la metodología del espejo en particular, como respecto a la metodología de la intervención en lo general. Tanto el desarrollo de agencia de transformación compartida como la escucha activa son igualmente relevantes (e inseparables). Ambos factores precisan de la proyección y continuidad de habilidades no “limitadas al evento”. La proyección temporal y factual se supedita a mantener e integrar tales competencias en modo sostenido al interior de la organización.

En lo particular, la *agentividad* es ponderada como un “desplazamiento de las quejas y denuncia de lo que no funciona a los futuros deseados, produciendo la energía, entusiasmo, optimismo, potentes mecanismos para la disponibilidad a las correcciones durante el proceso de transformación” (Sclavi, 2004, p. 287)

Un segundo nivel de análisis se relaciona con el proceso de integración comunitaria, en un umbral bajo durante las primeras sesiones y mayormente visible durante la última fase. Tal proceso gradual denota como parte de los resultados un incremento de visión compartida, identidad común y sentido de pertenencia comunitario, que encuentra en la noción de *common ground* un punto de reflejo.

El laboratorio ha logrado una identidad extendida y enlazada con una comunidad profesional cohesionada, lo cual subraya el “aprender convirtiéndose”, un nuevo modo de ser(y de afrontar situaciones) y un marco renovado de competencias/ habilidades que sintetizan -en términos de práctica- el saber, hacer y ser como parte de la evolución de escucha activa (Zucchermaglio, 1996). Ésta es transversal a la dificultad de “poner en juego emociones, sentido del yo, marcos, campos, teorías-en-uso” desde los cuales se construyen los sentidos de “pertenencia, seguridad y previsibilidad” inmersos en una experiencia polifónica y participativa (Sclavi, 2004)

Acorde a una conclusión crítica, la integración comunitaria, identidad y escucha activa, son asumidos en el presente trabajo –en cuanto resultados- en términos de “limitación al evento” y dentro del nivel carnavalesco. Lo anterior no excluye el enriquecimiento del capital social de la EPO 79 como institución emprendedora y participativa, que al co-participar en la creación y producción de un ambiente organizativo para la formación ha predispuerto las bases para la movilidad y expansión del repertorio de prácticas. Por medio de una metodología de intervención *polifónica* se ha contribuido a transformar el saber local *en* capital social.

Tal desplazamiento ha implicado desarrollo de competencias *para* la organización misma, de las cuales la escucha activa tiene relación con el patrimonio de *reflexividad*. Tales elementos, en óptima posición, umbral o estado de desarrollo, han sido conducidos a través de la explicitación consciente (puesta en acto durante las sesiones) de los recursos organizativos existentes, vinculando el pasado organizacional y conformando un patrimonio que prevé en perspectiva futura una zona de desarrollo potencial igualmente amplia.

7.5 Perspectiva de acción futura

7.5.1 Continuidad y sostenimiento estratégico

Para finalizar, a continuación se señalan brevemente tres aspectos clave para la continuidad y extensión del modelo de investigación-intervención. Una tensión y segundo orden de dificultades congénitos al sistema de actividad escolar como *institución social*, atañe no únicamente al desarrollo de competencias colectivas o personales de los enseñantes, sino al grado de implicación en que autoridades y otros actores -en términos de poder e influencia positiva *para* realizar éste tipo de proyectos- aportan para dar continuidad al proceso de mejora, difundiendo y estabilizando el modelo de formación imbricado en el laboratorio.

En este sentido no basta con la iniciativa agentiva del investigador-interventor, pues la continuidad requiere *aceptar, legitimar y difundir* gradualmente el modelo por parte de actores cuya incidencia presupone posibilidades concretas de llevarlo adelante. Tal factor involucra la noción de participación como aspecto para el aprendizaje como fenómeno social, participación vinculada con la capacidad autorial de agentes estratégicos en la proyección formativa en el lugar de trabajo. Lo anterior equivale a no excluir la estructura de poder²⁰⁴ inherente al sistema de actividad, dimensión estratégica del proceso de cambio colectivo cuyo *nuevo* punto de partida sea fortalecer, reconocer y respetar la alteridad (Sclavi, 2004) como ejes sustanciales para las acciones de mejora. Se proponer asumir dos elementos:

²⁰⁴ Cabe señalar, como sostiene Chaiklin (1996/2001), que “los aspectos políticos son a menudo los más importantes en las prácticas significativas”, lo cual conlleva a señalar la relevancia de los actores que fungen como autoridades y el poder que éstos detentan como *parte* de las prácticas organizativas y por lo tanto aspectos relevantes para la producción de conocimiento. El objetivo al señalarlo es reconocer como parte integrante del sistema de actividad “los aspectos morales y políticos” (p. 424)

- a) Que los resultados obtenidos solidifican significados compartidos emergentes. Estos son la base para un nuevo proceso de negociación y co-construcción para continuar experiencias de mejora que consideren en primer plano la dinámica cultural de la escuela
- b) Que sean los actores quienes visualicen, propongan y sostengan tal tipo de experiencias

Desde esta perspectiva, dirigentes y autoridades escolares son el motor institucional (Virkkunen, 2006) y soporte -de carácter tutorial- que una experiencia de formación necesita para proyectar acciones de mejora sostenidas (y no esporádicas) para que en concordancia con Ajello, Chiorrini, & Ghione (2005, p. 37) se promuevan acciones coordinadas por parte de dirigentes y actores responsables de los encuentros formativos para docentes.

El actual contexto escolar, en crisis por la reforma ya descrita, supone promover procesos de cambio permanentes cuyo eje vertebral se plantó en términos de un hacer escuela renovado, basado en la participación colectiva y orientado a desarrollar *en la práctica* habilidades y competencias profesionales sin desconocer la dinámica cultural de un proceso de mejora y renovación de capacidades organizativas.

Si bien la expansión y continuidad del proyecto conllevan aceptar un nuevo modelo de participación (en experiencias de investigación-intervención como en contextos de aprendizaje en la propia comunidad) se precisa un giro en la epistemología desde la que docentes, autoridades e investigador co-participan proyectando acciones de mejora conjunta.

Ésta es una acción inminente de frente a la exacerbación de la crisis de los modelos de formación dominantes. Así, directivos, autoridades y actores administrativos son el freno o el principal motor de una revolución cultural post-moderna (Sclavi, 2004) cuyo centro es la diversidad, polifonía y tutorialidad de los actores organizativos. Desde tal perspectiva la escuela deviene no solamente en un contexto enriquecido de trabajo intra muros, sino el motor de un proceso de *civilización*. Responde en ello positivamente a los ciudadanos y a los habitantes, como institución que garantiza la continuidad del cambio en amplia perspectiva.

Por otra parte, de acuerdo con Virkkunen (2006) es pertinente enfocar críticamente la *continuidad* y *discontinuidad* de las acciones del interventor y de la organización, ante la posibilidad de que, una vez desdibujado el momento reflexivo -y con éste el espacio protegido de formación- se diluyan, en palabras de

Sclavi (2004) “las dotes de *exotopía*, el gusto y la capacidad de ver las cosas desde una pluralidad de puntos de vista contrastantes y antagónicos” (p. 283)

7.5.2 Sujeto colectivo de cambio

La escucha activa, como estado pleno de reciprocidad, conlleva integración comunitaria y creación de condiciones para que los participantes se constituyan como una *comunidad indagante*, capaz de realizar aprendizaje autónomo (Sclavi, 2004, p. 283). Esto supone la consolidación de un *sujeto colectivo de cambio* (Virkkunen, 2006)

A través de los datos analizados han sido identificados indicios de acción agentiva, rasgos de energía-motivación individualizada, factor en sí mismo positivo, que no obstante subraya la pertinencia de un proceso que derive en la construcción de una comunidad polifónicamente colaborativa (Sclavi, 2004, p.282) en la que la agentividad sea vista en términos compartidos y en función de un sujeto colectivo. Las nuevas tareas y situaciones organizativas a las que se enfrenta la EPO 79 solicitan soluciones innovadoras en base a un sentido de responsabilidad compartido, de co-protagonismo y empeño común en iniciativas de acción. Cobra relevancia consolidar experiencias de intervención evolutiva que impulsen participación implicativa para transformar “desde abajo” el sistema de actividad del que se es parte. Esto subraya desarrollar un *sujeto colectivo de cambio* (Virkkunen, 2006)

7.5.3 Redes de mejora

Si bien el laboratorio ha significado observar con nuevos ojos un proceso de mejora escolar, es conveniente extender la discusión hacia la posibilidad de expandir el modelo *entre* diversos contextos escolares. En este sentido los resultados descritos conforman un núcleo de datos y recursos útiles para un posible intercambio de *perspectivas* que hagan posible motivar en otros centros escolares innovaciones parciales y desarrollar con ello experiencias de formación basadas en la teoría de la actividad, promoviendo y socializando a su vez también para las comunidades científicas mexicanas el concepto del laboratorio de cambio.

De acuerdo con Virkkunen (2007) el siguiente paso para estructurar el proceso de mejora en perspectiva expandida involucra crear una red de formadores que de acuerdo a los rasgos y características de diferentes contextos co-construyan una zona compartida de intercambio de mejoras/ conocimientos situados y esfuerzos comunes con el propósito de fomentar discusiones y análisis colectivos entre diferentes entornos.

Tales espacios-momentos de difusión e interconexión entre *experiencias* de transformación organizativa son puntos de relevancia para estimular evaluación orientada a comprender prácticas organizativas/comunicativas entre comunidades, conocimiento esencial para potenciar procesos de mejora escolar en lo general y acrecentar calidad educativa en lo particular, puntos desde los cuales proyectar experiencias participativas similares.

Las redes de mejora precisan en primera instancia la *restitución* de resultados a los participantes, punto de doble índole, pues concurre por una parte un ejercicio de reflexión, confrontación y análisis que en sí mismo, de acuerdo a una lógica de proceso cíclico, contribuya a circular y legitimar a la investigación como práctica social, y por otra parte, sea un ángulo para distribuir conocimiento producido hacía otros centros educativos. Tal lógica es parte de la zona de intercambio (*boundary zone*), para lo cual se requieren observaciones etnográficas y análisis de las prácticas discursivos de diferentes entornos.

Es posible incentivar e impulsar *nuevos significados* en función del intercambio simbólico entre sistemas de actividad, útiles para sostener procesos de comunicación, negociación y mejora continua entre lugares de trabajo. Tal red de intercambio involucra operar en los límites organizativos por medio de la intersección de áreas de reflexión colaborativa y conjunta cuyo objetivo sea promover contextos reflexivos de acción, haciendo emerger y valorar prácticas formativas renovadas. Tales elementos representan la dinamicidad y movilidad requerida por toda organización social para revitalizarse y perdurar *en* el tiempo.

- Ajello, A. (1995). Ripensare la scuola con quali costrutti?. En Pontecorvo, C., Ajello A., Zucchermaglio C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano: ESEDRA, pp. 115-137.
- Ajello, A. (1999). La motivazione ad apprendere. En Pontecorvo, C. (Ed.). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Roma: Il mulino, pp. 418.
- Ajello, A. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e città*, No. 1, pp. 39-56.
- Ajello, A. (2010). Apprendimento e competenza. En Ajello, A., Ghione V. & Belardi C., *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Roma: Edizione Infantiae.org, pp. 35 – 53.
- Ajello, A. (2011a). Comunità di pratiche apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, Vol. 5, No. 2, Settembre, 2011, pp. 193 - 211.
- Ajello, A. (2011b). Potenziare la dignità del quotidiano. En Ajello A. & V. Ghione (Eds.), *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*. Roma: Edizioni Infantiae.Org. Pp. 15-23.
- Ajello, A., & Belardi, C. (2009). *La mejora del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje permanente*. Comisión Europea, pp.138.
- Ajello, A., & Ghione, V. (2010). La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi. En Ajello, A., Ghione V. & Belardi C (Eds.), *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Roma: Edizione Infantiae.org, pp. 68 – 79.
- Ajello, A., & Guerra G. (2000). Competenza situata, competenza distribuita: uno studio in un contesto ospedaliero. *Rassegna di psicologia*, Vol. XVII, No. 2, pp. 11-29.
- Ajello, A., Cevoli, M., & Meghnagi, S. (1992). *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Ajello, A., Chiurrini, P., & Ghione V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi. *Università e Scuola*, X, 1/R, pp. 25 - 41.
- Albanese, O., Businaro N., Fiorilli, C., & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. En Ligorio, B. & C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci, pp. 215-224.
- Alby, F., & Zucchermaglio, C. (2005). Artefatti e azione sociale: la costruzione interattiva di oggetti “futuri” nel design tecnologico. *Studi organizzativi*, No. 1, pp. 23-39.
- Bajtín, M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscú: Iskusstvo. [Trad. Esp. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982].
- Bakhurst, D. (2002). Actividad, conciencia y comunicación. En Cole, M., Engeström, Y. & Vásquez, O. (Eds.). *Mente, Cultura y Actividad*. México: Oxford University Press, pp. 120-132.

- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, Vol. 61, No. 2, 197–210.
- Ballesteros, A. (2007). Instrumentos psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: fundamento teórico para el estudio del papel de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*. Año 3, Número 4, pp. 125-137.
- Baquero, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, noviembre, pp. 1-25.
- Barowy, W., & Jouper, C. (2004). The complex of school change: Personal and systemic codevelopment. *Mind, culture, and Activity*, Vol. 11, No. 1, 9-24.
- Bateson, G. (1985). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bedny, G., & Harris, S. (2005). The systemic-Structural Theory of activity: Applications to the study of human work. *Mind, culture, and Activity*. Vol. 12, No. 2, 128-147.
- Bedny, G., & Karwowski, W. (2004). Activity theory as a basis for the study of work. *Ergonomics*. Vol. 47, No. 2, 134-153.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Double day & Co, Garden City [Trad. Esp. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 233, 2008].
- Billig, M. (1997). Lo sviluppo dell'argumentazione e della repressione dialogica: un approccio retorico. *Rassegna di psicologia*, Sommario N. 1, Vol, XIV, pp.9-29.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. New Jersey: Prentice Hall. [Trad. Esp. *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, pp.160, 1982]
- Brunin, G. (2001). The third task of universities or how to get universities to serve their communities! En Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). *Handbook of action research. Participative, inquiry and practice*. London: Sage. Pp. 440-446.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: Harvard University Press. [Trad. Esp. *Actos de significado*. Madrid: Alianza editorial, pp. 168, 2009].
- Cacciamani, S. (2010). Il ruolo del psicologo a supporto di contesti collaborativi. En Ligorio, B. & C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci. Pp. 243-257.
- Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio – diciembre, vol. 4, núm. 8, pp. 273-298.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, Julio –Septiembre, Vol. 11, núm. 30, pp. 797-820.
- Cardano, M. (2002). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Torino: Libreria Stampatori.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, pp. 245.
- Castillo, V. (2011). *La banda en transición. Música e identidad en San Jerónimo Amanalco*. Tesis de maestría. Escuela Nacional del Música: UNAM, pp. 159.
- Cesareni, D. (1999). Gli insegnanti e le tecnologie multimediali. En Pontecorvo C. (Ed.). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Roma: Il mulino, pp. 418.
- Cesareni, D., & Cacciamani, S. (2013). Costruire ambienti di apprendimento motivanti utilizzando le tecnologie digitali. En Monaco C. (Ed.). *Tenere la classe. La responsabilità degli adulti*. Roma: Ed. Valore Italiano & Infantiae.Org.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de “Estudiar las prácticas”. En Chaiklin, S & Lave, J. (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 23-74.
- Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U.J. (1999). Activity theory and social practice: an introduction. En Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U.J (Eds.). *Activity theory and social practice: cultural – historical approaches*. Oxford: Aarhus University Press, pp. 12-30.
- Cherubini, G. (2002). Gli insegnanti e l'apprendimento. *Scuola e città*, No. 1, pp. 69-80.
- Cohen, I. J. (1987). Structuration theory and social praxis. En Giddens, A., & Turner j. (Eds.) *Social Theory Today*, Cambridge: Polity Press, pp. 273-308. [Trad. Esp. Teoría de la estructuración y praxis social. En Giddens, A., Turner, J. (Eds.). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza, pp. 351-397, 2009].
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, No. 2, 3-17.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*, Harvard University Press [Trad. Esp. *Psicología Cultural*. Madrid: Morata, pp. 335, 1999]
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press. Pp. 489-507.
- Cole, M., & Griffin P. (1989). Una aproximación socio-histórica a la re-meditación. *Comunicación, Lenguaje y Educacion*. Vol. 3, No. 4, 89-100.
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa, pp. 223.
- Cole, M., Engeström, Y., & Vásquez, O. (2002). Introducción. En Cole, M., Engeström, Y. & Vásquez, O. (Eds.). *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México: Oxford University Press, pp.1-17.

- Collins, A., Seely Brown J., & Newman, S.E. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. En Pontecorvo, C., Ajello, A. & Zucchermaglio, C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Esedra, pp. 181-231.
- Coulon, A. (1987). *L'ethométhodologie*. Paris: Presses Universitaires de France. [Trad. Esp. *La etnometodología*. Madrid: Cátedra. Pp. 141, 1988].
- Coulon, A. (1993). *Ethomethodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. [Trad. Esp. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 230, 1995]
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*, London: Routledge. [Trad. Esp. *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós, pp. 272, 2003].
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, Vol. 56, No. 2, 121-132.
- Di Marco, C. (2011). Lo stage formativo come pratica al 'confine': l'esperienza del Liceo Ariosto di Ferrara. *Scuola Democratica. Learning for democracy*, N. 4 nuova serie. pp. 206-217.
- Díaz, F. (2007). La investigación psicoeducativa en la perspectiva sociocultural: algunas aproximaciones y retos. *Revista Sembrando Ideas*, No.1, Septiembre, pp. 1-20.
- Drew, P., & Sorjonen, M.L. (2000). Diálogo institucional. En Van Dijk T. (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen II. Barcelona: Gedisa, pp. 141-179.
- Dubrovsky, S. (Ed.), (2000). *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press [Trad. Esp. *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press, 2000].
- Edwards, D. (1994). La psicología discorsiva: presentazioni ed alcune questioni metodologiche. *Rassegna di psicologia*, No. 3, Vol. XI, 1994, pp. 9-39.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En Coll, C., & Edwards, D. (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 35-52.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1995). Non scholae sed vitae discimus: Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. En Pontecorvo, C., Ajello A., Zucchermaglio C. (Eds.) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Esedra, pp. 155-179.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-38.

- Engeström, Y. (1999b). Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative*, No. 8, pp. 63-93.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, Vol. 43, No. 7, pp. 960-974.
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp. 133-156.
- Engeström, Y. (2001b). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S & Lave, J. (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 78 – 118.
- Engeström, Y. (2006). La teoria dell' attività e il cambiamento organizzativo. En Zucchermaglio C., & Alby F. (Eds.). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 221 – 255.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (Eds.). *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2008). The future of activity theory: A rough draft. *Keynote lecture presented at the ISCAR. Conference in San Diego*, Sept. 8-13, pp. 33.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, No. 5, pp. 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*. Vol 1, no 1, pp. 4-19.
- Engeström, Y., Brown, K., Cristopher, L.C., & Gregory, J. (2002). Coordinación, cooperación y comunicación en los juzgados: transiciones expansivas en el trabajo legal. En Cole, M. y Engeström, Y., & Vásquez, O. (Eds.). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México: Oxford University Press.
- Engeström, Y., Engeström R., & Vahaaho, T. (1999). When the center does not hold: the importance of knotworking. En Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U.J (Eds.). *Activity theory and social practice: cultural – historical approachs*. Oxford: Aarhus University Press. Pp. 345 – 374.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), pp. 10-17.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. En Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.), (2001). *Handbook of action research. Participative, inquiry and practice*. London: Sage.
- Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1999). Discorso e istruzione. En Pontecorvo, C. (Ed.). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Roma: Il mulino, pp. 418.
- Ferreira, A. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista brasileira de Educação*, Mayo - Agosto, No. 29, pp. 108 – 118.

- Flores, E., & De la Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, Octubre - Diciembre, Vol. 15, número 47, pp. 1017 – 1023.
- Flores, E., Montoya J., & Suárez D. (2009). Investigación acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*, Enero - Marzo, Vol. 14, número 40, pp. 289 – 308.
- Floriana, M. (2010). A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. *Educação Fundamental*, No. 13, pp. 17.
- Garfinkel, H. (1968). *Studies in ethnomethodology*, Pearson Education, Prentice Hall. [Trad. Esp. *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos, pp. 319, 2006]
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books, New York. [Trad. Esp. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992]
- Gentile, M. (2010). Autoevaluazione e prassi di cambiamento nella scuola. En Ligorio, B., & C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci. Pp. 259-270.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Carocci: Roma, pp. 127.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 825.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press. [Trad. Esp. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu: Buenos Aires, 2011].
- Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y “agency”. *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 1. N. 1, pp. 145-147.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday & Company Inc. [Trad. Esp. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.273, 1981]
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and others inmates*, New York: Doubleday & Company Inc. [Trad. Esp. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.378, 2001].
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Sao Paulo: Educ, pp. 184.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. En Leithwood, K., & Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer. Pp. 653-696.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psyche*, vol. 14, núm. 1, mayo, pp. 31-45.
- Gutiérrez, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. *XVIII Congreso internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera*, ASELEK, Universidad de Alicante,

19-22, septiembre.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (Ed.), (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 323.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, No. 339, pp. 43-58.

Hedegaard, M., Chaiklin, S., & Jensen, U. J. (1999). Activity theory and social practice: an introduction. En Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U.J (Eds.). *Activity theory and social practice: cultural – historical approaches*. Oxford: Aarhus University Press. Pp. 12 – 30.

Heritage, J. (1987). Ethnomethodology. En Giddens, A., & Turner, J. (Eds.). *Social Theory Today*, Cambridge: Polity Press, pp. 224-272. [Trad. Esp. Etnometodología, en Giddens, A., & Turner, J. (Eds.). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza, pp. 290-350, 2009].

Horn I., & Little J. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, March 2010, Vol. 47, No. 1, pp. 181–217.

Hutchins, E. (2001). El aprendizaje de la navegación. En Chaiklin, S & Lave, J. (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 49-77.

Hutchins, E., & Klausen, T. (2006). Cognizione distribuita nella cabina di pilotaggio aereo. En Zucchermaglio C. & Alby F. (Eds.), (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 51-75.

Juárez M., Buenfil, R., & Trigueros, M. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia. Un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la Teoría de la actividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre – Diciembre, Vol. 13, número 39, pp. 1055 – 1083.

Juárez, M. (2004). Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en Internet. *Revista mexicana de investigación educativa*, Enero – Marzo, año / vol. 9, número 20, pp. 235 – 244

Juárez, M. (2006). *Las prácticas de los profesores de ciencias de bachillerato en un ambiente convencional y otro colaborativo, a distancia y asistido por computadoras*. Tesis doctoral, México: Centro de investigación y de estudios avanzados del I.P.N. Departamento de investigaciones educativas, pp. 280.

Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero – Abril, vol. 8, núm. 17, pp. 37 – 66.

Kaptelinin, V. (2005). The object of activity: Making sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 12, No. 1, pp. 4-18.

Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology. Activity theory and Interaction Design*. Cambridge: Cambridge MIT Press.

- Kozulin, A. (1987). Il concetto di attività nella psicologia sovietica: Vigotskij ed oltre. *Psicologia italiana*, Vol. 9, No. 1, Enero – Abril, pp. 70 – 84.
- Kruse, S., & Louis, K. (1993). An emerging framework for analyzing school-based professional community. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, April 12-16, pp.31.
- Kuhn, T.S. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.320.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*, Cambridge: University Press. [Trad. Esp. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, pp. 225, 1991]
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S & Lave, J. (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 15 – 44.
- Lave, J. (2002). Lo que tienen de especial los experimentos como contextos para pensar. En Cole, M., Engeström, Y. & Vázquez, O. (Eds.). *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México: Oxford University Press, pp. 47-57.
- Lave, J., & Packer, M. (2008). Towards a Social Ontology of Learning. En Brinkmann, S., Elmholdt, C., Kraft, G., & Musaeus, P. (Eds.). (2008). *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Leontiev, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal, pp. 287.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago, pp. 239.
- Levinson, B., Sandoval, E., & Bertel, E. (2007). Etnografía de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, Julio-Septiembre, Vol. 12, No. 34, pp. 825-840.
- Ligorio, B. (2010). La scuola come sistema di attività. En Ligorio, B. & C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci, pp. 41-50.
- Ligorio, B., & Pontecorvo, C. (2010a). Che cosa é il contesto: presupposti e implicazioni. En Ligorio, B. & C. Pontecorvo (Eds.). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci, pp. 21-39.
- Ligorio, B., & Pontecorvo, C. (Eds.). (2010b). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci, pp. 301.
- Ligorio, B., & Tateo, L. (2007). “Just for passion”: dialogical and narrative construction of teachers’ professional identity and educational practices. *European Journal of School Psychology*, Vol. 5, No. 2, pp. 115-142.
- Litowitz, B. (2002). Sólo di *no*: responsabilidad y resistencia. En Cole, M., Engeström Y., & Vázquez, O. (Eds.). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México:

Oxford University Press, pp. 393-402.

López, G., & Tinajero G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, Octubre – Diciembre, vol. 14, número 43, pp. 1191-1218.

MacKernan, J. (2001). *Investigación, acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Mantovani, G. (2003). I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata. En Mantovani, G., & Spagnoli A., (Eds.). *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna: Il Mulino, pp. 15 – 45.

Mantovani, G. (2007). Dalla psicologia culturale alla prospettiva interculturale. Un percorso di ricerca. En Mazzara, B. (Ed). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Roma: Carocci, pp. 57-76.

Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 175.

Mantovani, G. (Ed.), (2000). *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna: Il mulino, pp. 283.

Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, pp. 111-127.

Mead, G. H. (1925/1991). La génesis del self y el control social. *Reis*, Julio-Septiembre, No. 55, pp. 165-186.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*, Chicago: The University Chicago Press. [Trad. Esp. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, pp. 403, 1973]

Meccaci, L. (1999). *Psicología moderna e postmoderna*. Roma – Bari: Laterza.

Mejía-Arauz, R. (2001). El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración. *Cultura y Educación*, No. 13, Vol. 4, pp. 355-371.

Mejía-Arauz, R. (2005). Aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 26, Febrero-Julio, pp. 2-3.

Montoro, C., & Hampel, R. (2011). Investigating language learning activity using a CALL task in the self-access center. *Studies in Self-Access Learning Journal*, No. 2, (3) pp. 119-135.

Montoro, C., & Hampel, R. (2012). “CALL: A triangle of triangles”. *The EUROCALL Review. Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference*, Vol. 20, pp. 121-123.

Moreno, M. (2009). Proyecto desarrollista y transformación sociocultural en San Jerónimo Amanalco. *Regiones, suplemento de antropología*. Número 37, Abril – Mayo - Junio, pp. 17-21.

Nickerson, R.S. (2001). Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición. En Salomon, G. (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 291-329.

Nilsson, M. (2003). *Transformation through Integration. An activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school*. Tesis doctoral. Department of Business Administration and Social Sciences, Karlskrona, Sweden: Blekinge Institute of Technology, pp.

Ochoa, T. (2011). *Representación de persona. Una mirada de la salud-enfermedad, alimentación y gordura en San Jerónimo Amanalco*. Tesis doctoral en antropología social. Universidad Iberoamericana, pp. 286.

Orr, J. (1990/1995). Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio. En Pontecorvo C., Ajello, A. & Zuccheromaglio, C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Esedra, pp. 303-326.

Packer, M. (2007). Psicología interpretativa. En Aguilar, M. & Reid, A. (Eds.). *Tratado de psicología social: perspectivas socioculturales*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, pp. 338-360.

Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, No. 26, Febrero-Julio, pp. 12-21.

Pascucci, M. (2003). *Educazione. Contesti e processi*. Roma: Carocci, pp. 180.

Pérez, M. (2008). *Población y sociedad. Cuatro comunidades del Acolhuacan*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 134.

Pontecorvo, C. (1974^o). Insegnanti e riforme. *Scuola e città*, año XXV, No. 11-12, Noviembre – Diciembre, pp. 507-509.

Pontecorvo, C. (1974b). La formazione degli insegnanti: un problema aperto. *Scuola e città*, año XXV, No. 11-12, Noviembre – Diciembre,, novembre – dicembre, pp. 527-542.

Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. En Pontecorvo C., Ajello A., Zuccheromaglio C. (Eds.) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Esedra, pp. 13-42.

Pontecorvo, C. (Ed.), (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Roma: Il mulino, pp. 418.

Pontecorvo, C. (Ed.), (2005). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci. Pp. 275.

Pontecorvo, C., & Ajello A. (1984). Insegnanti e processi di conoscenza: il ruolo dell'insegnante nelle discussioni in classe. *Studi di psicologia dell'educazione*, Año III, No. 2-3, Mayo – Diciembre, Roma, pp. 74 – 85.

Pontecorvo, C., Ajello A., Zuccheromaglio C. (Eds.), (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano: Esedra.

Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Radzikhoskii, L.A., (1997). Naturaleza social de la actividad: definiciones, fenómenos y mecanismos. *Escritos de psicología*. No.1, pp. 31-38.

- Reason, P., & Bradbury, H. (2001a). Introduction: inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. En Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.), (2001). *Handbook of action research. Participative, inquiry and practice*. London: Sage, pp. 1-14.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2001b). *Handbook of action research. Participative, inquiry and practice*. London: Sage, pp. 468.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press, pp.1-29.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En Álvarez A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, vol. V, núm. 9, pp. 11-25.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, Vol. 1, No. 4, pp. 209-229.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Rio, P., & Álvarez, A. (Comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. Pp. 434.
- Rossi, F. (2011). Quandol'eterogeneita' in classe diventa un problema: un'esperienza di ricerca-azione con gli insegnanti. En Ajello A. & V. Ghione (Eds.). *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*. Roma: Edizioni Infantiae.Org. Pp. 219-224.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, No. 24, Febrero–Julio, pp. 30 -39.
- Saglietti, M. (2010°). Anche il ricercatore sociale ha un corpo: posizionamento problematico di un'etnografa. *IIª Giornata di Studi GDG "Questioni sul corpo in Psicologia Sociale"*, Milano, 7 maggio 2010.
- Saglietti, M. (2010b). *Fare famiglia' in comunita' per minori: forme di organizzazione e partecipazione*. Tesi di dottorato in psicologia dell' interazione, della comunicazione e della socializzazione, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Roma: Università Degli Studi di Roma La Sapienza, pp. 331.
- Salomon, G. (2001b). Introducción del compilador. En Salomon, G. (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 11-22.
- Salomon, G. (2001c). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En Salomon, G. (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 153-184.
- Salomon, G. (Ed.), (2001ª). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 329.

- Sannino, A. (2008). From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, No. 15 (3), 234-257.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, No. 26, pp. 838-844.
- Sannino, A. (2011a). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, No. 21(5), pp. 571-597.
- Sannino, A. (2011b). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Año IX, No. 3, pp. 104-114.
- Sannino, A., & Nocon, H. (2008). Introduction: Activity theory and school innovation. *J Educ. Change*. No. 9, pp. 325-328.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (2009a). Activity theory between historical engagement and future-making practice. En Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (Eds.), (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (2009b). Editor's introduction. En Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (Eds.), (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. ix-xxi.
- Scaratti G., Stoppini L., & Zuccheromaglio, C. (Eds.) (2009). *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Roma: Carocci, pp. 167.
- Sclavi, M. (1989). *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodología umoristica*. Milano: Feltrinelli. Pp. 272.
- Sclavi, M. (2004). Quando la creazione di common ground diventa una questione di pubblica amministrazione. *Territorio*, No. 29/30, pp. 281-289.
- Sclavi, M. (2009). Ascolto attivo e seconda modernit . Sul discutere i *pro* e i *contro* sulla *gestione creativa dei conflitti*. En Mazzone, F. & Mazzonis, Q. (Eds.). *Educazione in contesti di violenza e violenza in contesti educativi*. Roma: Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Bambini, pp. 47- 69.
- Scribner, S. (2002). La mente en acción: una aproximación funcional al pensamiento. In Cole, M., Engeström, Y. & Vásquez, O. *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. México: Oxford University Press, pp. 290-302.
- Seely Brown, J., & Duguid, P. (1991/1995). Apprendimento nelle organizzazioni e "comunit  di pratiche". En Pontecorvo C., Ajello, A. & Zuccheromaglio, C. (Eds.). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Esedra, pp. 327-357.
- SEP. (2008). *Reforma integral a la educación media superior*. México: Secretaria de Educación Pública. [En <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php> [consultado el 12/06/2010]
- Sokolosvky, J. (1995). *San Jerónimo Amanalco. Un pueblo en transición*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 161.

- Sosa, P. E. (2002). ¿Quiénes son hoy las y los jóvenes para los docentes de bachillerato?: un estudio de caso. En Nateras, A. (Coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 223-243.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The educational forum*, Vol. 69, No. 2, pp.143-150.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum studies*, Vol. 36, No. 1, pp. 3–34.
- Toomela, A. (2008). Activity Theory is a Dead End for Methodological Thinking in Cultural Psychology Too. *Culture Psychology*, Vol. 14, No. 3, pp. 290-304.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of culture psychology*. London: Sage Publications, pp. 430.
- Valtierra, Z. J. (2012). *Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada*. N. 19, Buenos Aires: CLACSO.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, No. 186, Septiembre-Octubre, pp. 23-36.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En Van Dijk (Ed.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: una introducción multidisciplinaria*. Vol. 2. Barcelona: Gedisa, pp. 19-66.
- Van Maanen, J. (1993). Secretos del oficio: sobre escribir etnografía. *Revista colombiana de sociología*. Nueva serie. Vol. II: No. 1, Enero-Julio, pp. 47-68.
- Villa, L. (2000). La educación media. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 5, No.10, pp. 201-204.
- Villa, L. (2007). La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, Año / vol. XXXVI (1), No. 141, pp. 93-110.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A., & Giorguli S. (Eds.). *Los grandes problemas de México, VII, Educación*, México: El Colegio de México, pp. 271-311.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, Vol. 3, No. 1, pp. 43-66.
- Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. *Activités*, Vol. 4, No. 2, pp. 158-164.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work activities*. Rotterdam: Sense publishers.
- Virkkunen, J., Newnham, D., Nleya, P., & Engestroöm, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, No. 66, pp. 183–192.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica – Grijalbo.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, pp. 374, 2001]
- Wells, G., & Mejía-Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 26, Febrero-Julio, pp. 1-19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press, Cambridge. [Trad. Esp. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001].
- Wenger, E. (2001). Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento. En Zucchermaglio C. & Alby F. (Eds.) *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 13 – 21.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación sociocultural de la mente*. Barcelona: Paidós, pp. 264.
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM, pp. 547.
- Yurén, T., & Araujo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, No. 19, pp. 631-652.
- Zinchenco, V. P. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En Wertsch, J., Del Rio, P., & Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 35-47.
- Zotzmann, K. (2010). Educación y cultura. Resistencia al cambio. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, No. 130, pp. 168-171.
- Zucchermaglio, C. (1995). Studiare le oprganizzazione. Apprendimento pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. En Pontecorvo, C., Ajello A., Zucchermaglio C. (Eds.) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano: Esedra, pp. 235-261.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygostkij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti di lavoro*. Roma: Carocci, pp. 143.
- Zucchermaglio, C. (1997). La scuola come contesto di lavoro: come e che cosa impara l'insegnante. *Università e Scuola*, II, 2/R, p.42-47.
- Zucchermaglio, C. (1999). Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti. En Pontecorvo, C. (Eds.), *Manuale di psicologia dell'educazione*. Roma: Il mulino, pp. 418.
- Zucchermaglio, C. (2000). Gruppi di lavoro. Tecnologie, pratiche sociali e negoziazioni. En Mantovani, G. (Ed.) *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*. Bologna: Il mulino, pp. 181-202.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci, pp. 148.

Zucchermaglio, C. (2003). Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso. En Mantovani, G., & Spagnolli A., (Eds.). *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna: Il Mulino. Pp.47 – 72.

Zucchermaglio, C. (2004). I dati empirici della psicologia culturale. *Ricerche di Psicologia*, Vol. 27, No. 3, pp. 31-45.

Zucchermaglio, C. (2011). Apprendere a innovare: un sostegno critico al cambiamento organizzativo. En Ajello A. & V. Ghione (Eds.). *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*. Roma: Edizioni Infantiae.Org. Pp. 247-256.

Zucchermaglio, C., Scaratti, G., & Ferrai, L. (2012). Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica. Learning for democracy*, No. 4, pp, 76-92.

Zucchermaglio, C., & Alby, F. (2005). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Bari, Roma: Laterza editore, pp. 178.

Zucchermaglio, C., & Alby F. (2006a). Introduzione. Cultura e organizzazione: una relazione da rifondare?. En Zucchermaglio C. & Alby F. (Eds.). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 13 – 21.

Zucchermaglio, C., & Alby, F. (Eds.) (2006b). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci, pp. 279.

Zucchermaglio, C., & Musso, R. (1997). Comunità di pratiche e discorsi: imparare a partecipare ad un progetto lavorativo. *Rassegna di psicologia*, Vol. XIV, No. 2, pp. 31 – 48.

Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 157.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista

Tabla 1.1
Guía de entrevista 1 y 2

Estructura	Áreas de indagación
Apertura	El aprendizaje en la práctica: ¿quién forma a un enseñante? La crisis de las actualizaciones y los espacios de formación docente
Desarrollo	A La escuela como un contexto organizativo y de trabajo: la perspectiva cultural de los entornos escolares. B Las escuelas como contextos de aprendizaje situado y el trabajo docente C Los espacios escolares vistos como sistemas de actividad; del aula a la organización escolar D La evolución escolar, reformas y contradicciones; un sistema desconectado
Análisis de vídeo	VIDEO: el profesor relata y detiene. Va explicando lo que sucede en la clase y por qué sucede. La complejidad del trabajo y los tipos de cambios históricos (<i>historically changing types</i>) Descripción del sistema de actividad aula (objeto y motivo de la actividad)
Parte final	Perspectiva de cambio [Focalización; identificación de áreas de mejora] Evaluación del laboratorio y el rol del investigador

Anexo 2. Tablas y figuras descriptivas de la EPO 79²⁰⁵

Tabla 2.1
Grados escolares, semestres y edad de los alumnos

Grado o año escolar	Número de semestres	Edad promedio de los alumnos
Primero	2	15-16
Segundo	2	16-17
Tercero	2	17-18

Tabla 2.2
Número total de alumnos (419) distribuidos por grupo y grado el ciclo escolar 2011-2012

Grado	Número de alumnos	Número de grupos	Número aproximado por grupo
Primero	161	3	50-54
Segundo	142	3	50
Tercero	116	3	40

Tabla 2.3
Crecimiento de la población estudiantil

Ciclo escolar	Número de alumnos
2008-2009	309
2009-2010	338
2010-2011	389
2011-2012	419

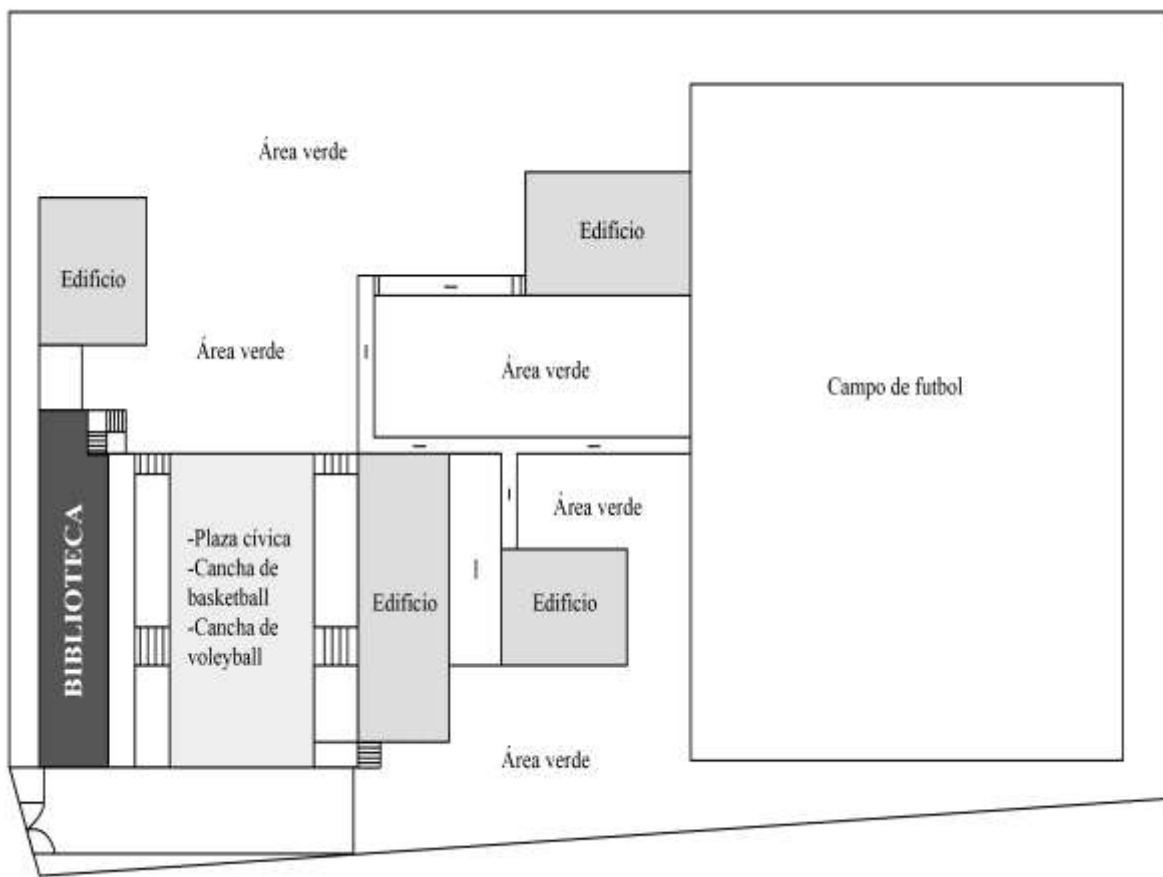
²⁰⁵ Todos los datos se refieren al ciclo escolar 2011-2012 a menos que se indique lo contrario.

Tabla 2.4.
Número de horas-clase y cantidad de profesores

Número de horas	Cantidad de profesores con dichas horas
4	1
5	1
6	1
7	1
8	3
10	2
11	1
14	1
15	4
19	2
20	3
22	1
23	1
24	1
25	1
Total de profesores: 24	

*Sólo el director, el subdirector y la secretaría administrativa trabajan tiempo completo (3)
**Información proporcionada por la directora escolar (ciclo escolar 2011-2012)

Figura 2.1
Distribución del espacio en la EPO 79 (Biblioteca)



Anexo 3. Tablas, figuras y cuadros de elementos generales

Tabla 3.1
Niveles educativos obligatorios en México (años y edad en promedio)

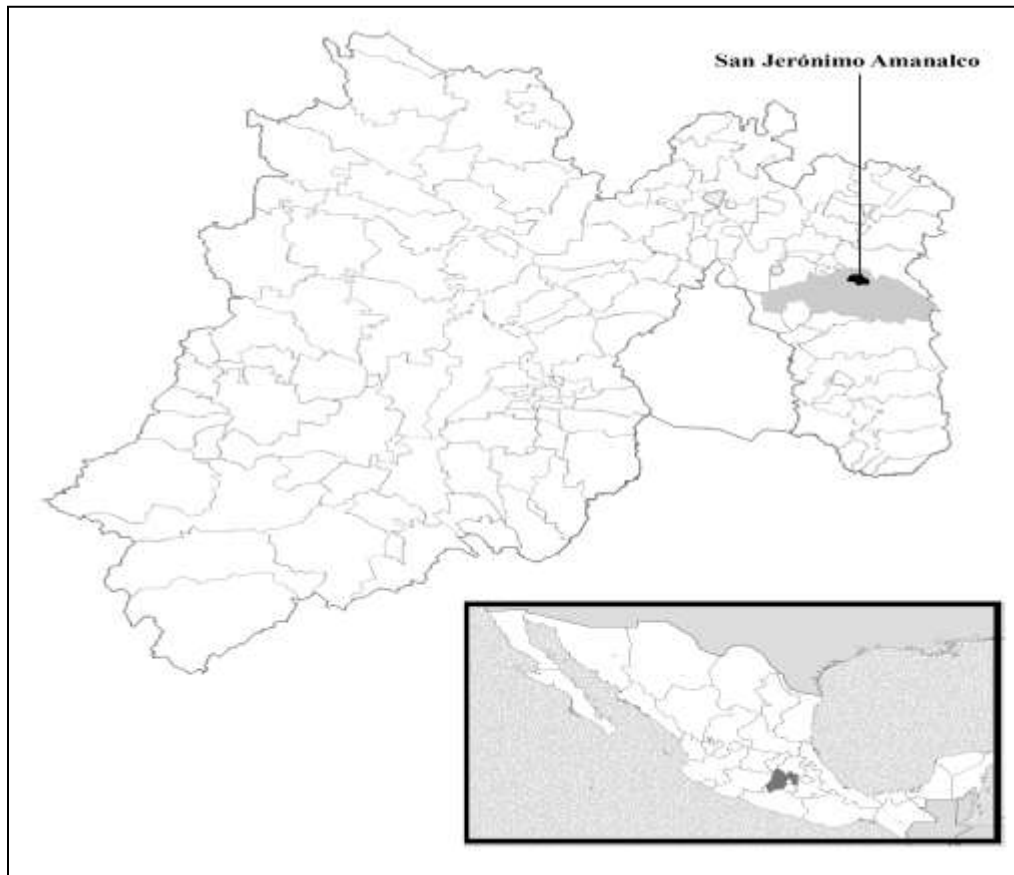
Nivel	Años escolares	Edad de los alumnos
Pre escolar ²⁰⁶	3	3-6
Escuela primaria	6	6-12
Escuela secundaria	3	12-15
<i>Escuela media superior</i>	3	15-18 ²⁰⁷

Tabla 3.2
Clases videograbadas

Enseñante	Asignatura	Alumnos	Análisis/Sesión
A	Comunicación y sociedad	Segundo año	6
B	Literatura y pensamiento contemporáneo	Primer año	6
C	Física	Segundo año	7
D	Inglés	Segundo año	7
E	Cálculo diferencial	Tercer año	13
F	Toma de decisiones	Segundo año	13
G	Economía	Segundo año	13

Figura 3.1.

Ubicación geográfica de la EPO 79 (República Mexicana, Estado de México, San Jerónimo Amanalco)



²⁰⁶ Escuela obligatoria desde el año 2008.

²⁰⁷ En México la ciudadanía se adquiere a los 18 años.

Anexo 4. Cartas y documentos.

Documento 4.1
Carta de solicitud de permiso para realizar la investigación

Roma, 16 de mayo, 2011

Asunto: autorización de investigación

Profr. K
Supervisor de la zona K de Educación Media Superior
Texcoco, Estado de México

Con At'n a Profra. B
Directora de la Escuela Preparatoria Oficial No. 79
San Jerónimo Amanalco, Texcoco

P R E S E N T E

A través de este conducto envío un cordial saludo, dirigiéndome a Ud. con la finalidad de solicitar autorización para emprender un proyecto de investigación en la Escuela Preparatoria Oficial No. 79, ubicada en San Jerónimo Amanalco.

El proyecto, a través del trabajo de campo que aquí proponemos, forma parte de mi investigación a nivel doctoral dentro del posgrado en Psicología de la Interacción, la Socialización y la Comunicación, Departamento de Psicología de los Procesos de Desarrollo y Socialización, Universidad de Roma, Italia, trienio 2010 -2013. La investigación procura atender las problemáticas de nuestros entornos educativos proyectando los referentes teóricos adscritos a las ciencias psicosociales hacia la puesta en marcha de procesos de mejoramiento e innovación educativa. El objetivo central del trabajo de campo que proponemos es el de construir un espacio de reflexión y formación a través del análisis de la escuela como organización educativa para apoyar los procesos de transformación y mejoramiento de las prácticas docentes, ambas dimensiones entendidas bajo los requerimientos y desafíos de la Reforma Educativa en curso (RIEMS). El enfoque metodológico se posiciona epistemológicamente dentro de los métodos cualitativos – etnográficos y considera como participantes tanto a profesores, orientadoras y directivos de la institución.

La investigación se desarrollará durante el ciclo escolar 2011 -2012, en las fases y tiempos aproximados que a continuación se mencionan:

Primera fase

Julio 2011 - contacto con la EPO 79, discusión, diseño y exposición del proyecto conjuntamente con directivos de la institución.

Agosto 2011 – inicio de la primera fase del trabajo con profesores y directivos durante la semana de actualización docente, construcción del equipo de trabajo, sensibilización, proyección de calendario.

Septiembre 2011 – sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Octubre 2011 - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Noviembre 2011 - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Diciembre 2011 - Enero 2012 – Retroalimentación y cierre de la primera fase de trabajo de campo

Segunda fase

Enero - Febrero 2012 – Evaluación del proyecto

Febrero - Retroalimentación con el equipo de trabajo (profesores y directivos)

Marzo - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Abril - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Mayo - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Junio - sesión de seguimiento, trabajo colectivo - participativo

Julio – Cierre de la experiencia de investigación, elaboración de reporte de actividades.

A lo largo de ambas fases (durante las sesiones de seguimiento y en tiempos negociados con los actores del entorno escolar), siempre de acuerdo al enfoque metodológico cualitativo, las principales actividades a desarrollar con los profesores y directivos serán; entrevistas semi estructuradas, observación participante, plenarias, grupos focales, shadowing y producción de documentos etnográficos. De acuerdo a la lógica de los proyectos de investigación participativa, el trabajo de campo durante su curso implicará transformaciones y ajustes de acuerdo a las necesidades y exigencias del entorno escolar.

No sobra señalar que la EPO 79 ha sido elegida como escenario de la propuesta de investigación por su importancia estratégica en la zona escolar que Ud. dirige. He sido profesor de dicha Institución, con la que me siento profundamente comprometido. Por otra parte la reflexión teórica de mis estudios a nivel posgrado tiene como objetivo atender las demandas, retos y desafíos educativos del entorno escolar de la EPO 79 con argumentos y criterios que produzcan resultados apegados a elevar el nivel educativo.

En cuanto a la concreción y desarrollo de la Reforma Educativa, el proyecto contribuirá a focalizar con mayor precisión los retos docentes cotidianos para favorecer propuestas de innovación encaminadas a evitar, en lo posible, la deserción escolar y acompañar con mejor apoyo psicopedagógico a los profesores en sus condiciones cotidianas de trabajo al tiempo en que se evalúa cualitativamente el sentido y pertinencia de las prácticas didácticas y organizativas cotidianas.

Es de fundamental importancia subrayar mi compromiso ético hacia con el entorno educativo y los actores sociales que forman parte de éste, asegurando una perspectiva -tanto teórica como práctica- respetuosa, objetiva y científica. Los datos recabados a lo largo del proyecto serán utilizados en la construcción de mi tesis para obtención de grado, garantizando su estricto uso para fines académicos y salvaguardando en todo momento las garantías individuales de los actores sociales involucrados así como de la institución educativa.

Me comprometo así mismo a entregar a todos los participantes una copia electrónica del trabajo de tesis una vez terminado, así como a participar activamente en sesiones de retroalimentación, capacitación y formación docente que se deriven de la presente propuesta de investigación.

De acuerdo a los protocolos establecidos por la Universidad de Roma, solicito sea tan amable de emitir su respuesta por escrito.

Seguro de contar con una respuesta positiva, agradezco su atención solícita y perspicaz, quedando a su entera disposición ante los efectos a que haya lugar,

Atentamente

Mtro. Hugo Armando Brito Rivera

Doctorante, XVI ciclo

hugoarmando.brito@uniroma1.it

Documento 4.2
Carta de autorización

"2011. AÑO DEL CAUDILLO VICENTE GUERRERO"

OFICIO: 355/2010-2011.

ASUNTO: Autorización.

Texcoco de Mora Méx., a 2 de junio de 2011.

**MTRO. HUGO ARMANDO BRITO RIVERA
DOCTORANTE XVI CICLO
DE LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA
"LA SAPIENZA"
P R E S E N T E.**

El que suscribe **Profr. K** Supervisor Escolar de la zona BG027, por este conducto se dirige a usted de la manera más atenta para dar respuesta a su solicitud fechada, Roma, 12 de abril, 2011 y comunicarle que **SE LE AUTORIZA** emprender el Proyecto de Investigación de Campo, en la Escuela Preparatoria Oficial No. 79, ubicada en la calle de Tezontepec s/n en la Comunidad de San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México, como parte de su investigación a nivel doctoral dentro del posgrado en Psicología de la Interacción, la Socialización y la Comunicación, Departamento de Psicología de los Procesos de Desarrollo y Socialización, en la Universidad de Roma, Italia, trienio 2010 -2013.

A partir de que el Proyecto de investigación atenderá la problemática de nuestro entorno educativo proyectando los referentes teóricos adscritos a las ciencias psicosociales hacia la **puesta en marcha de procesos de mejoramiento e innovación educativa**. Teniendo como objetivo central el construir un espacio de reflexión y formación a través del análisis de la escuela como organización educativa para apoyar los procesos de transformación y mejoramiento de las prácticas docentes, ambas dimensiones entendidas bajo los requerimientos y desafíos de la Reforma Educativa en curso (RIEMS). Con el enfoque metodológico epistemológico cualitativo-etnográfico, considerando como participantes a los profesores, orientadores y directivos de la institución. De acuerdo a los tiempos y fases marcados en su solicitud. Por lo que le esperamos en julio para la discusión, diseño y exposición del mismo.

No omito mencionar que para la zona escolar y en particular para la institución (a 20 años de su fundación) ser escenario de este proceso de investigación cualitativa- etnográfica, permitirá replantear el rumbo, fortaleciendo la vida académica, mejorando los indicadores académicos, contribuyendo a la innovación de la praxis didáctica y organizativa cotidiana en aula, concretando y desarrollando la implementación de la RIEMS, elevando el nivel educativo.

Agradeciendo de antemano su intención de participar activamente en sesiones de retroalimentación, capacitación y formación docente que se deriven de la presente propuesta de investigación, la distinción para ser escenario de este proyecto, y seguro de que los procesos y resultados impactarán para elevar el nivel educativo de la Escuela Preparatoria Oficial No. 79, queda de usted.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE BACHILLERATO GENERAL
SUPERVISIÓN ESCOLAR
BG 027
Profesor

Atentamente
Supervisor Escolar.

K

Documento 4.3

Carta de participación y consentimiento informado del uso de datos

Texcoco, Estado de México a _____ del mes de _____ del año _____

CARTA DE COMPROMISO DE PARTICIPACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO DE USO DE DATOS

El que suscribe Prof. (a) _____ adscrito (a) a la Escuela Preparatoria Oficial No. 79, Texcoco, Estado de México, estoy de acuerdo en participar en el proyecto denominado “Laboratorio de mejoramiento de prácticas escolares”, fundamentado en la *Teoría de la Actividad y el aprendizaje por expansión*, parte del proyecto de investigación de posgrado llevado a cabo por el C. Hugo Armando Brito Rivera (investigador responsable).

El “Laboratorio” se llevará a cabo a manera de sesiones de trabajo acordadas con el investigador responsable durante el ciclo escolar 2011 – 2012 y dentro del plantel escolar, de acuerdo a los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Construir un espacio de formación orientado al mejoramiento de las prácticas escolares cotidianas basándose en la reflexión y análisis colectivo de las experiencias de la propia organización escolar para favorecer al desarrollo de la misma.

Objetivos específicos:

Establecer una experiencia de aprendizaje colectivo que permita conocer y actuar en el propio ambiente de trabajo, contribuyendo a constituirlo, construirlo y transformarlo.

Experimentar nuevas formas de participación y organización al interior de la EPO 79.

Experimentar nuevas formas de trabajo en el aula; reflexionándolas, planeándolas, evaluándolas y consolidándolas.

Innovar a pasos pequeños, tanto en la práctica escolar como en la práctica organizativa de la escuela.

Así mismo, estoy de acuerdo en participar en las actividades propuestas y derivadas de la experiencia del “Laboratorio”: trabajo colaborativo (dentro y fuera del “Laboratorio”), reflexión grupal (actitud de cooperación, tolerancia, responsabilidad y respeto), meta ejercicios (el profesor como investigador de sus prácticas escolares), co-construcción de nuevas tareas organizativas y funcionales, producción colectiva de pequeños reportes de retroalimentación, participación en entrevistas en profundidad, grupos focales, videograbaciones, fotografías y/o *shadowing*.

De acuerdo a lo anterior manifiesto haber sido informado(a) por parte del investigador responsable acerca de la naturaleza y características del proyecto, cronograma de trabajo, compromisos de participación y documentos de restitución (constancia de participación, reconocimientos de participación, apoyo institucional, informes de retroalimentación y análisis teórico). A su vez, **autorizo el uso de la información personal recabada durante todo el proyecto para fines estrictamente académicos y científicos y bajo un tratamiento de absoluta CONFIDENCIALIDAD**, en acuerdo con el investigador responsable.

Nombre y Firma del participante:

Nombre y Firma del investigador responsable: Hugo Armando Brito Rivera

Anexo 5. Fotografías



Foto 5.1 Entrada a la EPO 79



Foto 5.2 Edificio que aloja a la biblioteca escolar



Foto 5.3 Biblioteca (sede del laboratorio)



Foto 5.4 Patio escolar



Foto 5.5 Aulas



Foto 5.6 Vista exterior



Foto 5.7 Sesión 2 (participantes e investigador)

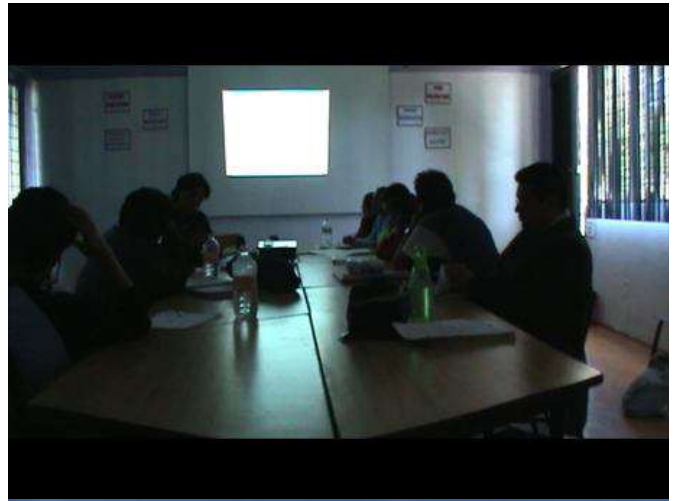


Foto 5.8 Sesión 6 (participantes e investigador)



Foto 5.9 Sesión 7 (participantes)



Foto 5.10 Sesión 8 (participantes e investigador)



Foto 5.11 Videgrabación de clase



Foto 5.12 Videgrabación de clase