

Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar

Resistive talk and formative intervention in a school organization

Hugo Armando Brito Rivera¹

RESUMEN

En el presente trabajo se examinan prácticas discursivas de un grupo profesional inmerso en una experiencia de intervención formativa realizada con docentes, directivos y personal administrativo de una escuela del nivel medio superior del Estado de México.

La discusión teórica aborda aspectos de la perspectiva sociocultural de las organizaciones, destacando la relación entre aprendizaje, comunicación y trabajo. La organización escolar es encuadrada como sistema de actividad de acuerdo con la teoría de la actividad. Se expone la relación entre intervención formativa, incremento de competencias profesionales y desarrollo local, paralelo a la pertinencia de enfocar el habla resistiva como mecanismo de participación.

El diseño metodológico suscribe la orientación de los estudios organizacionales interpretativos a través de un dispositivo de investigación *emico* y situado. Se analizan extractos relacionados con cinco tipos de resistencias.

El estudio aporta datos acerca de las resistencias como recursos para el desarrollo potencial de una organización identificando la función relacional del habla resistiva más allá de su carácter reactivo. El análisis de resultados indica que ésta, además de representar tensiones y conflictos, contiene sentidos dominantes de la actividad y expresa formas primarias de agencia.

Palabras clave: teoría de la actividad, aprendizaje organizativo, prácticas discursivas.

ABSTRACT

In the present work are analysed discursive practices of a professional group involved in a formative intervention experience carried out with teachers, managers and administrative staff in a High School located in the State of Mexico.

The theoretical discussion addresses aspects of the sociocultural perspective of organizations, highlighting the relationship between learning, communication and work. The school organization is framed as a activity system according to the activity theory. The relationship between formative intervention, professional competences and local development are exposed parallelly to the relevance of approaching resistive talk as a mechanism of participation.

The methodological design subscribes the orientation of the interpretive organizational studies through an *emic* and situated research approach.

The study provides data on resistances as resources for the potential development of an organization by identifying the relational function of resistive talk beyond its reactive perspective. The analysis of results points out that, in addition to representing tensions and conflicts, it contains dominant meanings of the activity and expresses primary forms of agency

Keywords: activity theory, organizational learning, discursive practices.

Artículo recibido el 19 de julio de 2017 y
aprobado el 20 de octubre de 2017

¹ Profesor de la Licenciatura en Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa <hugoarmando.britoivera@gmail.com>

Introducción

Para comprender, desde una óptica local, cultural e interpretativa el funcionamiento de un grupo profesional implicado en un proceso de cambio es pertinente identificar y analizar las prácticas discursivas subyacentes a la organización como entidad sociocultural. Tales prácticas interesan porque, además de representar la estructura de la organización y la cultura participativa de ésta, sostienen capacidades colectivas y transversales.

De acuerdo con Bruni y Gherardi (2007), las prácticas laborales se encuentran mediadas por el lenguaje y conllevan una doble importancia: son tanto un instrumento de comunicación e interacción como una tecnología específica. El habla institucional opera transformaciones por medio de la palabra y el trabajo es llevado a término en función del habla situacional.

Dado que el saber práctico se conforma por competencias comunicativas, identificar rasgos del habla en el trabajo da cuenta de la expansión, movilización y desplazamiento organizacional. Tal es el posicionamiento general de la presente investigación, en concordancia con los estudios socioculturales de las organizaciones y el análisis de la transformación cualitativa del trabajo (Holzman, 2006; Zuccheromaglio y Alby, 2006).

Parte de ello, como es expuesto en el marco teórico, atañe a la teoría de la actividad como herramienta para enfocar *in situ* propiedades sistémicas y evolutivas de las prácticas laborales. La organización escolar se encuadra como un sistema de actividad en relación con el aprendizaje, cambio e incremento de competencias profesionales que ocurre al interior del mismo (Ajello, 1995; Engeström, 2000, 2001).

El diseño metodológico suscribe la orientación interpretativa y postmoderna de los estudios organizacionales de corte sociocultural, enfocándose en desentrañar componentes contextuales, procesuales y situados de la actividad laboral desde una óptica de investigación *emica* que prevé la recogida y análisis de datos discursivos. Se examinan extractos de un grupo profesional implicado en una intervención formativa basada en el modelo del laboratorio de cambio (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja y Poikela, 1996; Scaratti, Stoppini y Zuccheromaglio, 2009).

La intervención se llevó a cabo entre agosto de 2011 y junio de 2012 con docentes, directivos y personal administrativo de una escuela preparatoria en el Estado de México. Las sesiones promovieron un contexto

propicio para practicar colaboración y acción reflexiva conjunta (Horn y Little, 2010). Al mismo tiempo incentivaron una experiencia de mejora organizativa construida “con” los participantes (Sannino, 2008).

Los objetivos generales de la intervención fueron desprivatizar prácticas docentes² (Kruse y Louis, 1993), fomentar la resolución de problemáticas, identificar zonas de cambio y desarrollar habilidades profesionales. Tales propósitos guardan relación con la productividad cualitativa de una organización escolar inmersa en un contexto de reforma educativa.³

El objetivo de este trabajo es explorar rasgos de la acción participativa acontecida durante tal intervención analizando un área estratégica: el habla resistiva (Sannino, 2010). Aunque las resistencias significan formas de participación que obstaculizan o ralentizan la mejora organizacional, involucran la emergencia de formas primarias de agencia. Desde este punto de vista forman parte de una evolución cíclica, de fases interrelacionadas, flexibles y permeables, por lo que no refieren a estadios inamovibles o infranqueables, sino que a partir de su exteriorización dan lugar a un habla transitiva y relacional.

Se trata de prácticas discursivas que interpelan el potencial de desarrollo organizativo, coludidas en la proyección y perdurabilidad de las innovaciones requeridas a un grupo profesional. Su conocimiento caracteriza al aprendizaje en perspectiva local, en correspondencia a recursos “no tradicionales” (o poco practicados) en el escenario laboral, como fue el caso de la intervención implementada. Su manifestación ejemplifica parte de la cultura participativa grupal de frente a ejercicios de discusión, confrontación y autoconocimiento.

En este estudio las resistencias son ponderadas como mecanismos comunicativos que los actores emplean y, al hacerlo, reflejan posicionamientos desde los que se produce, sostiene y desarrolla una intervención. Su abordaje forma parte del escrutinio de las prácticas de aprendizaje, comunicación y trabajo.

De acuerdo con Nilsson (2003) la relación entre la función tradicional de la etnografía organizacional y la descripción centrada en dar a conocer capas de significados cuyo objetivo sea entender la dinámica de cambio,

²La desprivatización de prácticas alude al alejamiento del sentido individualizado de la enseñanza en pro de la circulación pública de la actividad en clase.

³Reforma Integral a la Educación Media Superior. Introdujo transformaciones curriculares para orientar la enseñanza hacia la resolución de problemas y desarrollo de competencias en los estudiantes.

de la cual el investigador forma parte, es un terreno de investigación emergente. En esta tesitura el análisis sobre contextos escolares inmersos en procesos de desplazamiento participativo, donde el habla resistiva es inevitable, es un campo por ser plenamente explorado. El presente trabajo aporta criterios para su apuntalamiento y ofrece un punto de apoyo para otros proyectos de intervención en la organización escolar.

Discusión teórica. El enfoque sociocultural de las organizaciones

El fundamento de la presente investigación es la teoría de la actividad, enfoque representativo de los estudios organizacionales de índole sociocultural⁴ (Engeström y Sannino, 2010). En México el corpus de datos y análisis posicionado desde este encuadre es un dominio de investigación en crecimiento (Brito, 2015; Montoro, 2015).

Para esta perspectiva las organizaciones representan contextos de aprendizaje mediados por prácticas discursivas (Zuccheromaglio y Alby, 2005). Esta orientación forma parte de las teorías basadas en la práctica y se asocia con la conceptualización del trabajo como *actividad*, trascendiendo su estudio como proceso industrializado. Por ello se adscribe a las corrientes metodológicas postmodernas sujetas al estudio e interpretación de prácticas laborales en contexto (Gherardi y Nicolini, 2004; Gergen y Thatchenkery, 2006).

La teoría de la actividad se orienta al análisis y gestión del aprendizaje organizacional. Destaca por su aporte al paradigma interpretativo en torno a la innovación social en el trabajo, particularmente en lo que respecta al potencial de desarrollo organizativo (Engeström, 2000). Desde el ámbito educativo, una organización escolar conforma un sistema de actividad laboral mediado por prácticas comunicativas específicas (Ligorio y Pontecorvo, 2010). Al interior de éste, el incremento de competencias profesionales se expresa por medio de la expansión y fortalecimiento de la actividad colectiva (Ajello, 2011).

Toda organización representa un sistema no reducible a la suma de acciones individualizadas, sino supeditado a la superposición que éstas

⁴Véase el subtema *Activity theory and Organizations* de los últimos seis encuentros del Grupo Europeo de Estudios Organizacionales (egos por sus siglas en inglés).

producen en la actividad conjunta. Para efectuar el estudio de la actividad laboral ha de fijarse como unidad de análisis el sistema en sí mismo, en el que cada organización ha de ser concebida desde una perspectiva de desarrollo y transformación local. Para este enfoque la actividad personal y colectiva se lleva a cabo por medio de acciones vinculantes.

Un sistema de actividad se integra por una multiplicidad de trayectorias y experiencias diferenciadas. El estado actual de la actividad fue constituido mediante la evolución de prácticas laborales concretas, en concordancia con el desarrollo socio-histórico del sistema. Al interior de éste, herramientas y signos median la consecución de resultados. El objeto de la actividad (los estudiantes, para el caso del entorno escolar) involucra sentidos y significados socialmente organizados, refrendados en la acción cotidiana. Un sistema de actividad incluye reglas y procedimientos previamente establecidos (pero modificables), interpelando una relación multi-direccional entre componentes.



Figura 1. Un sistema de actividad y sus componentes. Adaptado de “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, por Y. Engeström, 2001, *Journal of Education and Work*, vol. 14, núm. 1, p. 135.

En el sistema de actividad las prácticas discursivas sostienen estructuras de entendimiento y comprensión recíproca, actuando como vehículos de acuerdos, decisiones y resultados concatenados a las capacidades grupa-

les. La teoría de la actividad considera a las organizaciones como espacios conversacionales en los que los grupos definen su existencia. En éstos habla y acción se interrelacionan.

En un sistema de actividad, competencias, rutinas e inteligencia se encuentran distribuidas. Esto alude a la coexistencia de diferentes niveles de competencias profesionales, que van de lo personal a lo colectivo. Determinados procedimientos se encuentran sedimentados mientras otros emergen. Tal rubro destaca al sistema de actividad en función de su potencial de desarrollo, transformación o cambio.

Aprendizaje en el trabajo, cambio organizacional y competencias profesionales

La teoría de la actividad ha contribuido a desplazar la visión tradicional del aprendizaje en el trabajo, centrada en el individuo, paramétrica y estandarizada, hacia un enfoque cuyo principal atributo es visualizar prácticas laborales colectivas (Zucchermaglio, 2013). El cambio organizativo, constructo asociado con la noción de aprendizaje organizacional, es ponderado como movilización progresiva, cultural y situada de prácticas laborales y discursivas. Éstas median la transformación cualitativa de la actividad, incrementando y distribuyendo la *expertise* entre los actores. Derivado de ello se concibe un enfoque local y narrativo del cambio en la organización (*cf.* Fasulo y Zucchermaglio, 2008).

En este tenor el logro de las transformaciones que una organización ha de enfrentar corresponde a la capacidad de resolver, por medio de la implicación profesional, problemáticas y contradicciones de la evolución del trabajo. Ello requiere incrementar la acción colaborativa y traspasar umbrales de participación individualizados.

La teoría de la actividad posee un constructo específico respecto al aprendizaje y cambio organizacional: la noción de *aprendizaje expansivo* (Engeström, 1987). Dos rasgos definitorios de este concepto son dimensionar al aprendizaje como práctica social y concebir a las organizaciones como entornos de adquisición y desarrollo de competencias (Zucchermaglio, Scaratti y Ferrai, 2012).

Dada la relación entre trabajo, contexto y participación, se activa una vía para proyectar formación profesional con base en, por ejemplo, la circulación del repertorio de prácticas (Wenger, 2006). El aprendizaje en

el trabajo comprende un proceso de co-implicación apoyado por medio de redes de relaciones interpersonales.

El *aprendizaje expansivo* convalida la naturaleza interactiva y cíclica del conocimiento en la organización (Engeström, 2006) en concordancia con los estudios sobre los lugares de trabajo (*workplace studies*) y las teorías de la acción situada (cfr. Seely Brown y Duguid, 1995; Lave y Wenger, 2003; Zucchermaglio y Alby, 2005).

Intervención formativa y desarrollo local

La metodología de investigación que declina de tal posicionamiento es comprendida en términos de *intervención formativa*. Este modelo prevé sesiones analíticas concatenadas al potencial del grupo laboral para impulsar el desarrollo de prácticas locales. La renovación se lleva a cabo a través de acciones epistémicas de discusión y circulación de lo ya existente (prácticas a menudo desconocidas por los miembros de la organización), por medio del diseño y evaluación de propuestas construidas por los participantes. Para este enfoque las competencias profesionales son el lugar de partida y llegada. Se trata de una metodología útil para afrontar situaciones significativas para el grupo implicado, identificadas con la ayuda del investigador (Cole y Engeström, 2007).

Desde una óptica investigativa, la intervención conforma una oportunidad para describir y analizar el aprendizaje organizativo vinculado con la capacitación y formación en el lugar de trabajo. La teoría de la actividad ha desarrollado un método específico al respecto, el laboratorio de cambio (Virkkunen y Newnham, 2013).

Una intervención de esta índole, como señalan Zucchermaglio y Alby (2006), implica transformaciones negociadas con los actores a través de sesiones de discusión y seguimiento de cambios en el propio escenario laboral. Tales rasgos comprenden un alto grado de dinamicidad, pues es la comunidad profesional quien identifica, modela e implementa las innovaciones. Este esfuerzo se constriñe, en principio, a lo que una organización es o no capaz de construir para sí misma, mediando en ello el patrimonio de competencias.

Una intervención formativa va más allá de la capacitación tradicional en el trabajo (caracterizada por transferencia vertical de información) impulsando un cambio significativo en las formas de participación ha-

bituales. Para la organización conlleva formular, circular y extender el acervo de prácticas, promoviendo aprendizaje organizativo por medio de dos rubros: “al tiempo en que la comunidad profesional encara tensiones evolutivas, diseña alternativas de acción y reorienta dimensiones problemáticas inherentes a la actividad laboral, *desarrolla* las competencias profesionales implicadas en ello” (Brito, 2015, p. 472). Este rubro apela al crecimiento cualitativo organizacional, por ejemplo, a través del robustecimiento de la colaboración, identidad y sentido de comunidad.

Dada la “no naturalidad” de las interacciones productivas de los grupos (Zucchermaglio, 2002) esta metodología prevé cualidades congénitas de la participación durante la intervención: el habla resistiva es uno de tales aspectos.

Análisis de prácticas discursivas: el habla resistiva

Una intervención formativa conlleva construir una experiencia no tradicional en relación a las capacitaciones mayormente conocidas. Involucra realizar un cambio concreto en la organización: la propia intervención. Ésta puede contraponerse a la cultura participativa en uso.

Un área relevante derivada de su aplicación ha sido caracterizada por los investigadores de la actividad como un peculiar tipo de inclusión: participar *en* la resistencia (Sannino, 2010). Ésta constituye un medio participativo que, más allá de representar un obstáculo, conforma mecanismos desde los cuales los actores exploran su sistema de actividad.

La participación por medio del habla resistiva conforma una actividad basada en el discurso, manifestada a través de la oposición a una actividad. Los mecanismos de ésta, como práctica comunicativa, son observables en la interacción producida durante las sesiones. El rechazo, implícito o explícito, que el habla resistiva conlleva, se acompaña de críticas y argumentaciones que componen un dispositivo de participación recurrente. La expresión de resistencias se circunscribe a las respuestas de la comunidad profesional respecto a la expansión de la actividad o en función del propio proceso de apertura agéntiva.

Las resistencias constituyen posicionamientos desde los que se produce, orienta y negocia la intervención. En casos específicos manifiestan conflictos que involucran oposición, rigidez o rechazo, asimismo apun-

tan tensiones del sistema de actividad o ponen en evidencia determinados bloqueos relacionados con la agencia de transformación.

Su análisis permite encuadrar aportaciones mediante las que los participantes eluden temáticas, desplazan el objetivo de un ejercicio o designan conflictos relacionados con el objeto de la actividad. Las resistencias representan rutinas conversacionales y se ligan con las dificultades que los participantes experimentan de frente a tareas poco practicadas, como es el caso de desprivatizar estrategias didácticas (Kruse y Louis, 1993).

El habla resistiva interesa por su pertinencia para conceptuar y tener acceso a problemas de la práctica profesional. A través de ésta se revelan características del funcionamiento de una organización. Las resistencias contienen singularidades de un grupo profesional en desarrollo, por lo que su análisis contribuye al estudio “situado” del cambio a partir de dispositivos de formación y aprendizaje implementados en el contexto cotidiano de la actividad.

De acuerdo con Sannino, el habla resistiva tiene una relación productiva con el desplazamiento participativo, por lo que no concierne únicamente a obstáculos o impedimentos. Si bien las resistencias escenifican límites culturales y áreas de negociación que influyen la expansión organizativa, se relacionan con el potencial del sistema y reflejan caracteres de un grupo laboral en movimiento:

El término resistencia es comúnmente usado con una connotación negativa para indicar una acción que se opone a algo, con lo que alguien desaprueba o está en desacuerdo. Sin embargo, hay estudios que muestran, más que conservadurismo inherente u oposición disruptiva, que la resistencia manifiesta formas de agencia (Sannino, 2010, p. 839).⁵

Con base en una concepción narrativa de las organizaciones, esta postura se sustenta en el análisis de datos discursivos de los actores en interacción. Ello refrenda la pluralidad, heterogeneidad y diversidad de la comunidad profesional implicada y suscribe una metodología etnográfica, *emica* e interpretativa.

⁵Todas las citas textuales, cuando es el caso, son traducciones personales.

Escenario, instrumentos y recolección de datos

La investigación se llevó a cabo en una escuela preparatoria pública del Estado de México durante el ciclo escolar 2011-2012, involucrando un total de 26 participantes, de los cuales 22 son docentes, dos directivos y dos personal administrativo. Ésta ha sido la primera intervención formativa realizada en este centro escolar a lo largo de 22 años.⁶ El proyecto tuvo una duración de 11 meses durante los que se realizaron 18 sesiones por medio de tres fases:

Tabla 1. *Fases de la intervención*

<i>Fase</i>	<i>Focus / implicación metodológica</i>	<i>Núm. de sesiones</i>	
1	Apertura	Análisis del sistema de actividad clase	5
	Confrontación 1	Desprivatización de la clase	4
2	Confrontación 2	Análisis de la relación sujeto-objeto (docente – alumno)	4
3	Cierre	Análisis de aspectos organizativos	5

Fuente: Elaboración propia.

Las sesiones, realizadas en la sala de lectura de la biblioteca escolar, incluyeron ejercicios de discusión y modelamiento, basados en situaciones relevantes para la comunidad escolar, cuyo objetivo fue circular prácticas docentes, fomentar la resolución de problemáticas e identificar zonas de cambio. Tales actividades contribuyeron, transversalmente, a fortalecer el sentido de comunidad profesional. Cada encuentro tuvo una duración promedio de 180 minutos.

Los extractos a analizar provienen de transcritos de la videograbación de sesiones. Ésta es un instrumento protagónico en la investigación situada (Zucchermaglio, Alby, Fatigante y Saglietti, 2013). A diferencia de otras herramientas de extracción discursiva (como la entrevista o el grupo focal) en la videograbación se registra la interacción “natural” entre participantes, interventor incluido (figura 2). Por esta razón se incluye la voz del investigador dentro de los extractos.

⁶ Se trata de la primera experiencia basada en el modelo del laboratorio de cambio en el Estado de México (Brito, 2011).

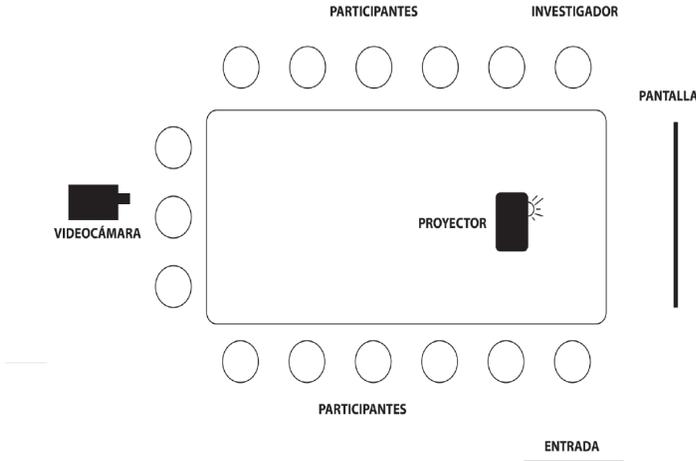


Figura 2. Videograbación de la interacción durante la intervención (elaboración propia).

Las videograbaciones fueron transcritas por medio de un sistema simplificado (tabla 2). En esta sede se discutirán únicamente extractos discursivos, es decir, no se realizará descripción de la actividad gestual o corporal de la interacción comunicativa.

Tabla 2. Sistema de transcripción

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

Fuente: Elaboración propia.

Se eligieron fragmentos correspondientes a sesiones que, desde el punto de vista analítico, aportan estructuras de sentidos y significados claramente relevantes. En tales encuentros emergieron componentes estratégicos, correspondiendo a la tercera, cuarta, undécima y decimoséptima sesión.

Método de análisis y categorías

El procedimiento analítico se estructuró a partir de la lectura-relectura de datos, concordancia teórica y consiguiente modulación de categorías. Se llevó a cabo un análisis interpretativo integrado con la identificación de expresiones relacionadas con el habla resistiva, cuyo referente teórico ha sido la categorización propuesta por Sannino (2010) y Scaratti, Stoppini y Zucchermaglio (2009). De acuerdo con Zucchermaglio (2011) las resistencias se presentan durante o entre las fases de la intervención, de frente a un ejercicio o respecto a un momento crítico. El habla resistiva emergió de acuerdo con la actividad o ejercicio en curso, en concordancia a una evolución no lineal. Los extractos han sido sistematizados en función de cinco tipos de resistencias.

Tabla 3. *Tipos de resistencia*

<i>Resistencia</i>	<i>Categoría</i>
R ₁	Desplazamiento del <i>focus</i> de un ejercicio
R ₂	Eludir una visión colectiva
R ₃	Cambio externo, conflicto personal y malestar
R ₄	Al objeto de la actividad
R ₅	Al espacio de formación

Fuente: Elaboración propia.

Se analizan extractos, ejemplares a cada categoría, cuya selección se llevó a cabo con base en la *excerpt strategy* (Nilsson, 2003). Cada fragmento atañe a situaciones clave y es representativo de un fenómeno culturalmente connotado que refleja particularidades de la institución donde la investigación se llevó a cabo. Los datos suscriben rasgos de esta organización escolar y representan la interacción producida en una actividad de mejora profesional. Su categorización ofrece un marco de referencia acerca del funcionamiento del grupo participante.

Los turnos de habla han sido utilizados como unidades de análisis. Éstos se examinaron cuidadosamente y fueron codificados de acuerdo con cada eje. Los extractos se presentan como representativos de los principales mecanismos de habla resistiva y proveen información acerca

de la estructura, cultura y prácticas de trabajo de la escuela participante como sistema de actividad. El periodo en que la intervención se realizó, un ciclo escolar, permitió identificar habla resistiva como un medio de alta incidencia durante los primeros encuentros pero de baja frecuencia durante las sesiones finales.

Análisis de resultados

Resistencia 1: Desplazamiento del focus de un ejercicio

Un factor relevante para interconectar prácticas escolares atañe a la exteriorización del trabajo realizado en el aula. Desprivatizar una estrategia de enseñanza significa hacer del conocimiento público acciones profesionales consideradas como personales para apuntalar una perspectiva de trabajo colectivo. El primer tipo de resistencia consiste en evadir tal ejercicio dando paso a la expresión de una “queja” laboral. Esta categoría incluye el habla que evita un tema, mueve el foco de la actividad o se opone, en este caso, a la desprivatización de la clase.

Durante la tercera sesión se propuso a los participantes emplear el triángulo del sistema de actividad (figura 1) para describir las acciones profesionales realizadas en clase. El objetivo fue caracterizar instrumentos y estrategias utilizadas por cada profesor considerando que el acto de describir para otros profesionales los recursos utilizados cotidianamente contribuye a dismantelar creencias desde las que se apoya la individualización del trabajo docente.

En el siguiente extracto, P12 realiza un desplazamiento de dos sentidos; elude hablar acerca de la propia práctica al tiempo en que distingue dos ámbitos de malestar:

Extracto 1

[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

10 P12: Yo le puse que sí en realidad sí es un sistema de actividad pero sin embargo *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 qué actividades o ejercicios aplicar para el mejor desempeño de los alumnos, de hecho me pre-

ocupo 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 [...] los alumnos no asumen su rol de estudiantes, de personas responsables, de personas respetuosas, yo docente [mostrando el esquema del sistema de actividad] 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] es cantidad o calidad.

PI2 abre el turno aduciendo interés de que su desempeño fuera revisado por los mandos escolares. Se trata de un posicionamiento, frecuente en el habla docente, que advierte inconformidad en relación al grado de exigencia burocrática. Al indicar que “nadie” ha hecho una observación a su trabajo, el participante plantea un malestar profesional. Aunque ello hace referencia a una parte objetiva de la cultura de seguimiento y evaluación del trabajo escolar, el argumento es utilizado, durante la sesión, para no describir las acciones realizadas con los alumnos.

La aportación de PI2 se caracteriza por un grado de ambigüedad notable: menciona aspectos asumidos como claros, empero, no entra en la descripción de éstos. El participante no destaca cómo es el resultado de su actividad, no precisa las actividades que admite conocer, señala la búsqueda de material didáctico sin especificar sus propiedades, al tiempo en que las reglas y el encuadre se expresan sin ser descritos con precisión.

El sistema de actividad se expone impedido por actitudes negativas, atribuidas al objeto de la actividad (los estudiantes). El participante soslaya su actividad en clase identificando a los alumnos en términos poco favorables. La voz de PI2 se aleja de la autorreflexión en torno a su actuar, concluyendo con un reclamo dirigido a las autoridades escolares. Tal posicionamiento impide circular el repertorio de actividades profesionales, acción pertinente para interconectar el saber práctico en la organización.

El eje predominante, como es refrendado en el siguiente extracto (misma sesión), es la renuencia a caracterizar la labor en clase para dar paso a una inconformidad. Se elude tal descripción anteponiendo problemas para lograr resultados, sin precisarlos y refiriéndolos en modo ambiguo:

Extracto 2

[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

12 P27: // 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 a 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 chamacos 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 chamacos 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 (.1) al menos en las materias que yo doy, pero no podemos, ¿cómo podemos trabajar en equipo?, no entendemos cómo trabajar en equipo [...] es importante que nosotros podamos ir empujando todas las piezas del rompecabezas para poder tener *resultados* favorables.

P27 se aleja de la descripción de su propia clase delimitando una dificultad centrada en el logro de resultados. Ésta es protagonizada por los estudiantes; en segunda instancia interpela dificultades organizativas. Sin embargo, antes que detallar cómo es la clase (lo cual tendría concreción al abordar instrumentos o estrategias puestas en práctica) la participante salta hacia el señalamiento de obstáculos. Ello implica evadir el ejercicio propuesto, núcleo de la resistencia.

Es comprensible que, siendo el primer proyecto participativo en esta organización, antes que circular pormenores de la práctica laboral, los participantes nombraran impedimentos y malestares relacionados con autoridades, alumnos y colegas. Ello puntualiza que un ejercicio como desprivatizar la clase requiere manifestar sentimientos, emociones o problemáticas apremiantes para los participantes. Subraya además que llevar la voz docente a primer plano precisa oportunidades de libre expresión que conduzcan gradualmente a circular lo que se lleva a cabo con los estudiantes. Los extractos pueden ser considerados como referentes de tal tránsito, en éste la resistencia representa un elemento vinculante.

Resistencia 2: Eludir una visión colectiva

Una organización escolar logra mayor compenetración cuando existe una visión compartida de las tareas profesionales. El siguiente tipo de resistencia declara el sentido contrario a una visión de conjunto por medio de un posicionamiento en el que destaca lo individual para lograr eficacia laboral.

En el siguiente extracto se confrontan dos posturas: visión de conjunto (interventor) y visión individualizada (P2I). El individualismo representado por P2I subraya tensiones del modelo institucional y distingue una dificultad para desprenderse de una perspectiva tradicional:

Extracto 3

[Videograbación, tercera sesión 21/09/2011]

19 INVESTIGADOR: [...] *el ambiente y la organización la hacemos todos, no la hace una sola persona* //

20 P2I: // he estado en contacto con algunos maestros de primaria y algunos de ellos quizás el cincuenta por ciento están aplicando la reforma, yo estoy haciendo una pequeña reflexión al respecto 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*, tienen la capacidad de relacionar sus asignaturas, ¿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, *lo voy a comentar en ese momento, en esta sesión*, que es muy importante esa observación que hice con otros maestros y de verdad, *como estoy trabajando solo estoy teniendo la capacidad de relacionar ciencias naturales, sociales, matemáticas* y yo mismo me estoy entendiendo ¿sí?, y aquí otra crítica más, en conjunto no nos estamos poniendo de acuerdo.

De acuerdo con tal postura, el éxito de la transformación colectiva recae en la acción individual, en detrimento del trabajo colaborativo. Son cinco los recursos que el participante emplea para eludir el enfoque propuesto por el investigador:

- Compara niveles educativos homogeneizando diferencias entre éstos (primaria y nivel medio superior).

- Apela a la supuesta experiencia de un “porcentaje” de profesores para validar el argumento.
- Justifica el trabajo individualizado como fortaleza para resolver una situación de naturaleza colaborativa.
- Asume dificultad para la colaboración entre profesionales, rechazando el conflicto y esfuerzo implícitos.
- Reafirma lo individual negando el vínculo con el trabajo de los demás.

Si bien P21 rechaza el argumento expresado por el investigador cierra el turno mostrando cierta disposición para trabajar colaborativamente, por lo que el habla resistiva se expone dentro de su función *relacional* más allá de su carácter reactivo (Gergen y Gergen, 2011). El habla resistiva conforma un lugar de intercambio, negociación y construcción de significados. En este caso dos posturas acerca del trabajo escolar son contrapuestas, en ello la resistencia muestra una visión profesional en movimiento. ¿Cómo se da cuenta del desplazamiento y construcción progresiva de nuevos significados para los actores organizativos? Aunque el rechazo a un argumento implica rigidez, el cierre de turno ejemplifica un desplazamiento significativo centrado en la tensión y necesidad de trabajar en equipo. Por ello una cualidad del habla resistiva es la de ser relacional y no simplemente reactiva.

Al final del extracto el participante plantea una dificultad socio-histórica y personal por medio de una valoración reflexiva. Tal habla contiene una doble dimensión; advierte el sentido dominante de la actividad al tiempo que incluye apertura al cambio. Este es un rasgo de la resistencia como forma primaria de agencia: actuar como vehículo de desplazamiento dentro del proceso de negociación y construcción de significados durante la intervención.

Resistencia 3: Cambio externo, conflicto personal y malestar

Otra especificidad del habla resistiva es representar conflictos profesionales experimentados por los actores. Parte de ello se supedita a la relación entre lo interno y lo externo. Las contradicciones de un sistema de actividad pueden presentarse como apremios que los participantes experimentan individualmente. El conflicto presupone un dilema entre tensiones acumuladas y la posibilidad de realizar un análisis imparcial

desapegado del mismo. Al mismo tiempo, cuando un hablante encara lo externo como principal obstáculo personifica un bloqueo en su capacidad de agencia (Sannino, 2010).

A continuación se presentan tres subcategorías que relacionan habla resistiva y factores externos: cantidad, conflicto personal y tiempo. El eje en común de tales elementos es la identificación de elementos fuera del alcance de los participantes. Cuando un actor refiere aspectos alejados de su injerencia profesional muestra un grado notable de debilidad agentiva. Hacer lo contrario remitiría a la exteriorización de disposición a partir de un habla orientada a la acción y auto-referencial, ausente en los siguientes extractos.

Cantidad

En el siguiente fragmento el investigador explora zonas de cambio significativas para los docentes. La resistencia contiene desviación del *focus* de la pregunta elaborada por el investigador (cambios en la organización escolar y no respecto a la clase) enunciando que la posibilidad de mejora depende de lo cuantitativo.

Extracto 4

[Videograbación, cuarta sesión 10/10/2011]

10 Investigador: Si usted cambiara algo de la organización escolar, de esta escuela de la [nombre de la escuela] ¿qué cambiaría?

11 P25: Está muy difícil, pues no sé//

12 P10: *//yo cambiaría la magnitud de los grupos, porque creo que con menos gente el trabajo nos permitiría mejorar, eso es algo que yo cambiaría.*

El cambio designado por P10 (reducción de alumnos) se ubica fuera de su capacidad de agencia. El número de alumnos corresponde a lo coyuntural y aunque conforma una tensión concreta, en este caso representa un ámbito imposibilitado de resolución personal. Antes que delimitar un cambio vinculado con el propio potencial, el hablante focaliza una condición de incipiente posibilidad de transformación, pues reducir la cantidad de alumnos no es algo que éste pueda llevar a cabo sino que,

más bien, compete a lo estructural. PRO cita un aspecto de baja (o nula) implicación profesional, oscureciendo a su vez elementos de mayor complejidad, como sería identificar cambios relacionados con el empleo de nuevas herramientas didácticas o metodológicas.

Precede a tal señalamiento una dificultad relacionada con baja agentividad: no identificar un territorio de mejora (turno II P25: *Está muy difícil, pues no sé*). Tal posicionamiento subraya cuán importante es construir zonas significativas para los participantes al tiempo en que la agencia de transformación sea desarrollada (Virkkunen, 2006). Tener claridad en una región de cambio centrada en lo que es posible reflejaría a un profesional reflexivo y con pericia para plantear alternativas en torno a su materia de trabajo. La resistencia se imbrica con una debilidad profesional (no estar en grado de estructurar una mejora) adscrita a la inercia de la cultura de “no búsqueda” de soluciones para desarrollar la práctica.

Conflicto personal

De acuerdo con Sannino cuando un hablante focaliza unilateralmente un cambio externo éste manifiesta un conflicto personal. Desde esta perspectiva la participación como parte de una intervención asiste un proceso de experimentación desde el que es posible enfrentar tales conflictos:

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 (2010, p. 843).

Los siguientes extractos dan cuenta de posicionamientos relacionados con creencias y narrativas que erosionan la autovaloración de los trabajadores, destacando la relación entre identidad y conflicto. Su valor es ejemplificar cómo, antes que ser evitadas, las resistencias han de enfocarse desde su relevancia productiva y en calidad de discurso representativo

de la crisis que determinados actores experimentan al momento de explorar aspectos relacionados con la transformación de su práctica laboral.

Una intervención formativa conforma una oportunidad para que los participantes sean apoyados por medio del diálogo, por esta razón las resistencias conforman vías de participación que se despliegan, como en los siguientes extractos, con base en el planteamiento de un malestar.

En el siguiente fragmento (*in extenso*), a partir de la búsqueda por demarcar cambios, P3 comenta esfuerzos para implementar una metodología de evaluación colectiva en clase. La participante se centra en los obstáculos percibidos, formulando diversas entradas de inconformidad. En el extracto se entremezclan tensiones externas con emociones personales:

Extracto 5 [Videograbación, cuarta sesión 10/10/2011]

29 P3: En relación con lo que está diciendo [el interventor], 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 solo 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 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, que no dan más de su tiempo, entonces, o sea, *¿cómo queremos cambiar la visión de la escuela?*, 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 son capaces las orientadoras de decidir por ellas mismas, entonces *¿cuál es el compromiso?*, y así no vamos a hacer nada, 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?

El núcleo del conflicto se caracteriza como una contraposición entre formas de control y la resistencia de la participante a examinar su propio potencial. P₃ expone un recuadro restrictivo que ensombrece la valía de su participación (líneas 1 a 5). Se trata de un habla en donde las acciones individuales se subordinan a la estructura y se sitúan en los márgenes de ésta, inhibiendo la propia agencia.

P₃ focaliza las posibilidades de transformación organizativa en “los otros”: el conflicto se resolvería en el momento en que las actitudes y acciones de éstos llegaran a modificarse. El origen del malestar se justifica por el incumplimiento de terceros, donde la participante sería la única en cumplir (o quien mejor cumple). Al acentuar las posibilidades del cambio en las actitudes de los demás, P₃ expone un conflicto personal, destaca su percepción del ambiente laboral y confirma una actitud desfavorable para llevar a cabo mejoras en su clase.

Asimismo P₃ evoca aspectos contradictorios; estar dispuesta a probar cosas nuevas al tiempo en que subraya estatismo e incertidumbre (*¿para qué?, si finalmente las cosas siguen igual*). En este extracto existe un grado notable de antagonismo entre lo externo y lo interno, al tiempo en que P₃ fija lo negativo de los demás y lo positivo de lo individual. La influencia de lo exterior se propone como requisito para el cambio personal y lo interior se plantea como defensa de su perspectiva (desvinculada de lo colectivo).

Continuando con su intervención P₃ confirma la experimentación de un conflicto que, de acuerdo con Sannino (2010), señala un bloqueo agentivo:

Extracto 6

[Video grabación, cuarta sesión 10/10/2011]

46 P₃:// hay factores externos que 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 inconformidad surge porque hay diferencias de trato, [...] yo tanto que me he esforzado no me toman en cuenta, 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 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 lo que hagan los demás, nos afecta (.1) sí, nos afecta, no nos determina pero sí afecta nuestra actividad como docentes.

La participante otorga a lo externo la máxima importancia, presentándolo como el argumento protagónico del deterioro profesional. Se trata de un discurso centrado en la oposición contra el poder y el ejercicio de la autoridad (de donde emana la injusticia). Aparentemente, su resolución disminuiría la tensión y aumentaría la agentividad. P₃ enuncia un grado considerable de potencial bloqueado priorizando la necesidad de reconocimiento y estima profesional. Dado que la agencia se relaciona con la voluntad, energía y disposición a actuar, el conflicto planteado confirma que la resistencia atañe a la inhibición del potencial agentivo: la participante no va más allá de apuntar propiedades coercitivas que restringen sus acciones.

Tiempo

En el siguiente extracto, representativo de la fase intermedia (decimoprimera sesión), persiste un bloqueo, en este caso, enlazado con la carencia de tiempo. Ejemplifica cómo el habla resistiva es transversal al desarrollo de la intervención puesto que, habiendo transcurrido numerosos ejercicios durante más de la mitad de las sesiones, la valoración de P₁₃ permanece en la identificación de impedimentos:

Extracto 7

[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

66 P13: El tiempo para nosotros es muy importante, se pueden aplicar 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 [...] necesito la aprobación de la dirección, 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 [...] yo estoy limitado*, para mí eso sería innovar, establecer nuevas estrategias, *pero el factor tiempo es lo que no me lo permite*.

Al determinar el tiempo como principal obstáculo, el participante se sitúa dentro del discurso tradicional evasivo. La contribución de P13 plantea que la transformación de su sistema de enseñanza (llevar a los alumnos a situaciones concretas o discutir problemas reales como es requerido en la actual reforma) dependería del tiempo y no de la implicación profesional.

No obstante, el participante se presenta como un profesional en vía de transformación puesto que, paralelo al bloqueo, expresa disposición a realizar nuevas estrategias. Si bien se trata de un habla auto-justificante, que observa la rigidez de la resistencia como mecanismo participativo, ésta se relaciona con la motivación y desarrollo progresivo de la capacidad de transformación, reflejando ritmos y modulaciones culturales del pensamiento organizativo.

Resistencia 4: Al objeto de la actividad

Los estudiantes representan el objeto-motivo del sistema de actividad escolar (figura 1), cuyo desarrollo se orienta en función de éstos, por lo que su conceptualización, en tanto objeto de la actividad, conforma un aspecto estratégico para la transformación de las prácticas escolares (*cf.* Virkkunen, Newnham, Nleya y Engeström, 2012).

Durante la decimoprimer sesión se trabajó con testimonios que incluían áreas de cambio relevantes para los estudiantes. Tal información

fue expuesta a los participantes y a partir de ello se dio paso a un ejercicio de discusión que interpeló la forma en que los docentes enfocan el objeto de su trabajo. En los siguientes tres extractos, a partir de la información expuesta, PII ejemplifica una categorización dominante acerca de los alumnos:

Extracto 8

[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

40 PII: Pero ¿sabes maestro? [observa al interventor] ¿te das cuenta de las actividades que proponen?, *son actividades externas, actividades que no los comprometen* (.1) la maestra decía ¿por qué no proponen por ejemplo *un taller de ortografía?*, *ellos* no lo ven como una necesidad, piden edificios, más aulas, butacas, fútbol, más instalaciones, ¿para qué las quieren?, *ellos dicen* que no haya dictado, *ellos* dicen que no haya libretas, el chavo siente que el hoy por hoy es más cómodo, es más confort, es más relax, *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...*

La participante examina lo dicho por los alumnos categorizándolos en términos de deficiencia y debilidad, contraponiendo que éstos deberían, en vez de delimitar lo externo, solicitar actividades encaminadas a subsanar carencias (como la ortografía). Puesto que los cambios propuestos por los estudiantes no atañen únicamente a la infraestructura sino también a la enseñanza tradicional (libretas y dictado) el extracto refleja un grado prominente de tensión respecto al objeto de la actividad, al tiempo en que se señala un conflicto (el docente propone cambios que no son admitidos por los estudiantes). Sin embargo, la participante exterioriza, a partir de la resistencia, un punto de apertura y sensibilidad que refleja el sentido relacional del habla resistiva. En éste destaca el deseo de incrementar el conocimiento de los alumnos, reformulando parcialmente el posicionamiento inicial:

Extracto 9

[Videgrabación, onceava sesión 14/02/2012]

40 PII: [...] *lo que tú [refiriéndose al investigador] nos estás ofreciendo ahorita [las áreas de mejora propuestas por los estudiantes], 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, los muchachos necesitan que les inyectemos motivación, pero a lo mejor aquí yo también he venido preguntando ¿y cómo?, ¿cómo hacerle?...*

PII va más allá de la categorización negativa formulando disposición para motivar a los estudiantes. Tal habla indica conexión entre resistencia (extracto 8) y una forma primaria de agencia (extracto 9). No obstante, tales dimensiones no se distinguen cabalmente, como es visible en el siguiente fragmento, donde la participante recupera elementos de la voz autoritaria y el ejercicio de poder del adulto sobre el sujeto juvenil. Existe en este caso un grado notable de compenetración entre categorización negativa y reformulación del concepto asociado al objeto de la actividad, lo cual señala el sustrato del conflicto:

Extracto 10

[Videograbación, onceava sesión 14/02/2012]

40 PII: [...] 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?, ¿sabes por qué seguirá y seguirá siendo?, porque no han visto ellos una consecuencia, ellos no han visto consecuencias, 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?

41 Investigador: Sí.

42 PII: Y dices entonces *¿a qué me estoy enfrentando?*

De acuerdo con Sannino (2010), este tipo de valoración representa un punto de apertura para resolver el conflicto experimentado por la participante. En el fragmento resistencia y agentividad se relacionan, despuntando la iniciativa para trascender la categorización negativa (*¿cómo hacerle para crearles estos espacios y ofrecerles algo diferente a los muchachos?*). PII replanteó parcialmente este significado por medio del habla resistiva, demostrando que participar en la resistencia es un punto de descubrimiento desde el que se desprende interés para, en este caso, apoyar a los estudiantes. La resistencia en este sentido representa un puente para actuar más allá de la tensión relacionada con el objeto de la actividad.

Resistencia 5: Al espacio de formación

Una intervención formativa constituye una vía para gestionar conflictos por medio del diálogo, resolver situaciones problemáticas y promover cohesión grupal. Tales características son relevantes para dar contexto al análisis del último fragmento: resistencia a apropiarse de la intervención. Para legitimar una metodología participativa es necesario que los actores la consideren de utilidad y que ésta desplace epistemologías dominantes.

Esta resistencia comprende un posicionamiento opuesto a admitir procedimientos y conceptos divergentes, como la idea misma de la intervención formativa llevada a cabo. El fragmento, por otra parte, remarca un *impasse* en la negociación de significados puesto que éste tuvo lugar al final del proyecto (sesión 16). En la postura de P1 persiste un ángulo de observación inscrito en la cultura de formación tradicional (de arriba hacia abajo) poniendo en tela de juicio el rol del interventor y los resultados obtenidos:

Extracto II

[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 P1: // y aquí es donde nace *un líder* que va a dirigir cómo tratar de homogenizar todos esos diferentes puntos de vista para un fin en concreto [...] *¿cómo poder arreglar los diferentes puntos de vista de*

un centro laboral?, estaba viendo un reportaje en el canal N [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 dentro* del horario de trabajo (.1) y eso mejoró la convivencia en esa empresa, *mejoró la homogeneidad de opiniones*, tampoco dijo les doy treinta minutos *porque le tienen que fregar más*, no, entre ellos mismos dio resultado y *aumentó su productividad en dos por ciento*.

En primera instancia el docente se aleja del sentido polifónico de la intervención, como amerita el modelo aquí expuesto, anteponiendo valoraciones estereotípicas en torno a la cultura sobre productividad. En su aportación el participante resalta la diversidad como un conjunto de dificultades por ser eliminado. Al manifestarse a favor de la homogeneidad P1 se opone a un argumento discutido desde las primeras sesiones: la multiplicidad de voces. Desear homogeneidad, antes que admitir polifonía, equivale a rechazar la diversidad de puntos de vista. Una organización escolar no tiene un fin único, por lo que el deseo de homogeneizar hace un llamado al liderazgo vertical (*cf.* Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

P1 subraya la pertinencia de resolver en modo “innovador” fricciones laborales, atribuyendo al ejemplo japonés eficacia y un bajo nivel de conflictos, a contrapelo, precisamente, de las particularidades de la intervención de la que fue partícipe. El participante dirige su oposición hacia el hecho mismo de haber experimentado sesiones de intercambio profesional realizadas en su lugar de trabajo, ubicándose en territorio de la paradoja pues varios de los particulares mencionados son análogos al modelo puesto en práctica.

Al respecto cabe mencionar que el laboratorio proveyó un espacio de convivencia profesional dentro del escenario laboral; en éste la asistencia (o inasistencia) no supuso costo económico (o descuento) a los asistentes.

Asimismo las sesiones, encaminadas a resolver conflictos, se realizaron dentro del horario de trabajo y al interior de la sala de lectura de la biblioteca, la cual contaba con cafetera, té y galletas (desde esta perspectiva Pi desconoce elementos presentes en su propio contexto).

En la parte final el participante aborda el proceso de mejora desde un encuadre cuantitativo y paramétrico, equiparando convivencia e integración grupal con productividad. Tal argumento se asocia con la percepción dominante acerca de los resultados que una experiencia de cambio ha de alcanzar: éstos deben medirse. La resistencia estriba alternativamente en la oposición a desprenderse de criterios cuantitativos que actúan en pro de visualizar el cambio en función de estadísticas, porcentajes, frecuencias, etc. Al no considerar la intervención desde sus atributos cualitativos, Pi expresa una oposición epistemológica a esta propiedad.

Parte del habla docente expresada en relación a un proceso de mejora escolar (sobre todo cuando éste es paralelo a una reforma educativa) refiere persistentemente al hecho de que no existen momentos de reflexión y apropiación progresiva para elaborar nuevas tareas o desarrollar las acciones exigidas. En nuestro caso la intervención fue un tiempo protegido para subsanar la falta de intercambio profesional por medio de ejercicios que apoyaron a los docentes dialógicamente. Desear participar en otro tipo de ambiente equivale a rechazar el principal resultado de nuestra experiencia: la implementación de una intervención relacional, polifónica y constructiva.

Conclusiones

La contribución del presente estudio estriba en aportar datos respecto a la doble dimensión del habla resistiva; ésta incluye sentidos dominantes de la actividad al tiempo en que expresa formas primarias de agencia. Se trata de una cualidad inherente de este mecanismo conversacional: la resistencia se constituye como vehículo para la movilización participativa. Éste es un aspecto clave en una intervención orientada a promover aprendizaje organizacional.

El habla resistiva tiene un sentido relacional, conforma vías de participación y construcción de significados. Por medio de ésta se estructura un importante intercambio simbólico que tiende un puente para tras-

cender conflictos, como el relacionado con el objeto de la actividad. En contraparte, los estudios tradicionales sobre resistencia en el trabajo se limitan a enfocar este tipo de habla como un acto reactivo.

Una intervención formativa hace un llamado a movilizar “lo que sabe o no hacer”. Ello involucra desarrollar el sistema de actividad fortaleciendo competencias desprendidas *desde* y dirigidas *hacia* lo organizativo. Éstas posibilitan el desarrollo de diversos proyectos institucionales. Esta metodología requiere encuentros que trasciendan la presencia de especialistas, consultores o investigadores que expliquen unidireccionalmente cómo se deben hacer las cosas. De acuerdo con Zucchermaglio y Alby, la innovación y el cambio organizacional conforman prácticas socioculturales específicas, 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” (2006, p. 21).

Los cambios organizativos y de gestión que implica la evolución del trabajo escolar, tendiente a la colaboración y conexión de prácticas profesionales, así como la prevalencia de dispositivos canónicos de capacitación, enfatizan conceptualizar a la escuela como sistema de actividad, reconociendo la valía del aprendizaje expansivo. Ello resalta la conveniencia de apuntalar, por medio de herramientas participativas, diversas competencias vinculadas con la realización de tareas colectivas.

La intervención provee una oportunidad para poner en práctica formas novedosas de interacción, cruciales para expandir la cultura participativa y el repertorio de prácticas. Las resistencias son vías de implicación insertas en el diálogo y forman parte de la negociación simbólica requerida a una institución en movimiento.

Las tensiones y conflictos emergentes durante una intervención, explorados en el presente trabajo, involucran zonas de potencial expansión y su análisis contribuye a localizar señales de apertura o bloqueos que dan cuenta de la dinámica cultural de este proceso. En la medida en que los actores desarrollen competencias de diálogo, escucha activa y resolución de problemáticas, más allá de los marcos dados de actividad, impulsarán nuevas formas de hacer escuela que incidan directamente en la transformación y mejora de realidades locales. Al hacerlo, la escuela se reivindica como motor de cambio y plataforma para desplegar nuevas pautas de acción. El análisis del habla resistiva suscribe la pertinencia de metodologías dialógicas que traspasen límites, haciendo de lo menos conocido y practicado el centro de la innovación social en la organización escolar.

Bibliografía

AJELLO, A.

1995 “Ripensare la scuola con quali costrutti?”, en Pontecorvo, C., Ajello A., y Zucchermaglio C. (eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 115-137), Milán, Esedra.

2011 “Comunità di pratiche apprendimento, innovazione e sistemi di attività”, *Psicologia dell'educazione*, vol. 5, núm. 2, septiembre, pp. 93-211.

BRITO, H.

2011 *De las prácticas tradicionales a los nuevos escenarios de trabajo; la transformación del docente a través del aprendizaje por expansión* (Ponencia), XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comie-UANL-UNAM.

2015 “La teoría de la actividad como recurso para la intervención y gestión del cambio organizativo: el caso del contexto escolar”, en G. Ramírez *et al.* (eds.), *El análisis organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 años de estudios*, t. I, cap. 42, pp. 455-494), México, Remineo.

BRUNI, A., y Gherardi, S.

2007 *Studiare le pratiche lavorative*, Bolonia, Il Mulino.

COLE, M. y Engeström, Y.

2007 “Cultural-historical approaches to designing for development”, en J. Valsiner y A. Rosa (eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 489-507), Nueva York, Cambridge University Press.

ENGESTRÖM, Y.

1987 *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.

2000 “Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work”, *Ergonomics*, vol. 43, núm. 7, pp. 960-974.

2001 “Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization”, *Journal of Education and Work*, vol. 14, núm. 1, pp. 133-156.

2006 “La teoria dell'attività e il cambiamento organizzativo”, en C. Zucchermaglio y F. Alby (eds.), *Psicologia culturale delle organizzazioni* (pp. 221-255), Roma, Carocci.

- ENGESTRÖM, Y. y Sannino, A.
 2010 “Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges”, *Educational Research Review*, núm. 5, pp. 1-24.
- ENGESTRÖM, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., y Poikela, R.
 1996 “Change laboratory as a tool for transforming work”, *Life-long Learning in Europe*, 1 (2), pp. 10-17.
- FASULO, A. y Zucchermaglio, C.
 2008 “Narratives in the workplace: Facts, fictions, and canonicity”, *Text & Talk*.
- GERGEN, K. y Gergen, M.
 2011 *Reflexiones sobre la construcción social*, Madrid, Paidós.
- GERGEN, K. y Thatchenkery, T.
 2006 “Organizational science and the promises of postmodernism”, en D. M. Hosking y S. McNamee (eds.), *The social construction of organization* (pp. 34-51), Ljubljana, Liber y Copenhagen Business School Press.
- GHERARDI, S., & Nicolini, D.
 2004 *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- HOLZMAN, L.
 2006 “Lev Vygotsky and the new performative psychology: some implications for business and organizations”, en D. M. Hosking y S. McNamee (eds.), *The social construction of organization* (pp. 254-268), Ljubljana, Liber-Copenhagen Business School Press.
- HORN I., Little J.
 2010 “Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers’ Workplace Interactions”, *American Educational Research Journal*, marzo 2010, vol. 47, núm. 1, pp. 181-217.
- KRUSE, S., & Louis, K.
 1993 *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Trabajo presentado en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association, Atlanta, abril 12-16, pp. 1-36.
- LAVE, J., y Wenger, E.

- 2003 *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, UNAM.
- LIGORIO, B., y Pontecorvo, C. (eds.).
2010 *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci.
- MONTORO, C.
2016 “Learn or earn? Making sense of language teaching and learning at a Mexican university through a Change Laboratory intervention”, *Learning, Culture and Social Interaction*, núm. 11, pp. 48-57.
- 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.
- SANNINO, A.
2008 “From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions”, *Mind, Culture, and Activity*, núm. 15 (3), pp. 234-257.
- SANNINO, A.
2010 “Teachers’ talk of experiencing: Conflict, resistance and agency”, en *Teaching and Teacher Education*, núm. 26, pp. 838-844.
- SCARATTI G., Stoppini L., y Zucchermaglio, C. (eds.)
2009 *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*, Roma, Carocci.
- SEELY BROWN, J., y Duguid, P.
1995 “Apprendimento nelle organizzazioni e ‘comunità di pratiche’”, en C. Pontecorvo, A. Ajello y C. Zucchermaglio (eds.), *I contesti sociali dell’apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 327-357), Milán, Esedra.
- SPILLANE, J., Halverson, R. y Diamond, J.
2004 “Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective”, *Journal of Curriculum studies*, vol. 36, núm. 1, pp. 3-34.

- VIRKKUNEN, J.
 2006 “Dilemmas in building shared transformative agency”, *Activités*, vol. 3, núm. 1, pp. 43-66.
- VIRKKUNEN, J., y Newnham, D.
 2013 *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work activities*, Rotterdam, Sense publishers.
- VIRKKUNEN, J., Newnham, D., Nleya, P., & Engeström, R.
 2012 “Breaking the vicious circle of categorizing students in school”, *Learning, Culture and Social Interaction*, núm. 66, pp. 183-192.
- WENGER, E.
 2006 “Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento”, en C. Zuccheromaglio y F. Alby (eds.), *Psicologia culturale delle organizzazioni* (pp.13-21), Roma, Carocci.
- ZUCCHERMAGLIO, C.
 2002 *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci.
 2011 “Apprendere a innovare: un sostegno critico al cambiamento organizzativo”, en A. Ajello y V. Ghione (eds.), *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo* (pp. 247-256), Roma, Edizioni Infantiae.
- ZUCCHERMAGLIO, C. (ed.)
 2013 *Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche, comunità*, Milán, Esedra.
- ZUCCHERMAGLIO, C., y Alby, F.
 2005 *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Bari/Roma, Laterza.
- ZUCCHERMAGLIO, C., y Alby, F. (eds.)
 2006 *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- ZUCCHERMAGLIO, C., Alby, F., Fatigante, M. y Saglietti, M.
 2013 *Fare ricerca situata in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- ZUCCHERMAGLIO, C., Scaratti, G., y Ferrai, L.
 2012 “Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative”, *Scuola Democratica. Learning for democracy*, núm. 4, pp. 76-92.