

RECIBIDO: 22 DE ABRIL DE 2026. REVISADO: 10 DE JUNIO DE 2026. ACEPTADO: 20 DE JUNIO DE 2026.

LA ARTICULACIÓN DE LAS LÓGICAS DE ACCIÓN DESDE LA MICROPOLÍTICA ESCOLAR EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*THE ARTICULATION OF ACTION LOGICS FROM
SCHOOL MICROPOLITICS IN SECONDARY EDUCATION
TEACHERS*

Dr. Florentino Silva Becerra

Profesor investigador titular "C" miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Adscrito al Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara

florentino.silva@academicos.udg.mx

ORCID: 0000-0002-8073-8384

RESUMEN

Esta investigación busca explicar cómo los profesores de escuelas secundarias articulan conexiones que les permiten representar sus locuciones ideológicas. Desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, la información se obtuvo mediante observación participante y entrevistas para analizar las interacciones del profesorado en relación con sus lógicas de acción micropolítica. Se parte de que la grupalidad es el filtro de lo ideológico, pues va más allá del ser grupo al incorporar procesos que se expresan en su cohesión y fragmentación. Como afirmación concluyente, se establece que la configuración de imágenes centradas en el poder permite establecer “lógicas de acción” en un performance de lo cotidiano, un lenguaje propio de las escuelas y una forma de entender sus acciones y actuar. Esta composición establece una dinámica circular en la que se confronta, pero se protege: una cápsula donde el poder se ejerce a través de las lógicas de acción.

Palabras clave: Conexión grupal; Filtro de lo ideológico; Lógicas simbólicas; Performance de lo cotidiano; Estructura imaginaria.

ABSTRACT

This research seeks to explain how secondary school teachers articulate connections that allow them to represent their ideological expressions. From a qualitative approach with an ethnographic design, data were collected through participant observation and interviews focusing on interactions among teachers within a school context, examining how these interactions relate to their micropolitical action logics. It is assumed that groupality functions as a filter of the ideological, since it goes beyond the notion of a group by incorporating processes expressed in both cohesion and fragmentation. As a concluding statement, the configuration of power-centered images is understood as enabling the establishment of “action logics” within a performance of everyday life, a school-specific language through which actions are interpreted and enacted. This composition produces a circular dynamic in which it simultaneously confronts and protects itself: a capsule in which power is exercised through action logics.

Keywords: *Dynamic action; Filter of the ideological; Symbolic logics; Performance of the everyday; Imaginary structure.*

INTRODUCCIÓN



De manera esencial, este trabajo investigó los vínculos o lazos entre las lógicas de acción en contextos escolares de los docentes de educación secundaria. Al partir de las lógicas de acción, producto de las interacciones de los grupos en la escuela, mediadas por las transacciones entre exigencias externas y dinámicas internas (Corbalán et al., 2016).

Se partió de la premisa de que todo sujeto que se encuentra dependiente de otro por el control y la subordinación que se ejercen sobre él, como resultado, se halla sujeto a su propia identidad por la conciencia de sí mismo.

De esta manera, se encuentra en un espacio constituido por poderes circulantes en el performance de lo cotidiano, de un hacer propio que, desde lo externo, no es comprensible; una estructura, un posicionamiento de lo institucional que se manifiesta en el actuar de los sujetos que conviven en lo escolar.

En esta condición, el vacío que se adhiere a la práctica docente se encuentra en un performance que aborda discursos contruidos desde la grupalidad de sus lógicas de acción, un ejercicio docente que encierra un significado y un sentido en los que se conducen las escuelas encontrándose vinculadas por sus lógicas de acción.

Desde esta visión, su base metodológica es un proceso que se sistematiza en su constitución; esto permite el desarrollo de una visión teórica que despliega una perspectiva cualitativa como actividad situada basada en una lógica y un proceso inductivo que, a través de la pretensión etnográfica, centra la

interpretación de los significados.

Desde la comunidad educativa, los actores construyen y reconstruyen la realidad social a través de sus actuaciones. Un contexto que permite el diseño crítico de carácter analítico-descriptivo, que busca explicar cómo las lógicas de acción articulan y dan conexión a la representatividad de lo grupal, al integrar los vínculos de su organización.

Por lo que su objetivo es explicar cómo los profesores de escuelas secundarias públicas, a través de sus lógicas de acción, articulan conexiones que les permiten otorgar representatividad al grupo como expresión de lo ideológico dentro del contexto instituido que se encuentra frente a lo instituyente, para dar paso a la expresión de la grupalidad e instalarla en la escuela.

Se instaure un sitio que, de acuerdo con Hamersley y Atkinson (1995), quienes los llaman “problemas anticipados”, y de esta forma vaticinada, establece los siguientes planteamientos: ¿Cómo actúan las lógicas de acción? ¿Cómo se generan los vínculos entre sí? ¿Cómo actúa la representatividad grupal? ¿Cómo se articulan los lazos desde lo ideológico como fortaleza de lo institucional?

En la búsqueda de respuestas desde la realidad que se estudia, se establece hipotéticamente que las conexiones que se instituyen en la representación interna del grupo, a través de las dependencias del poder, en un performance de lo cotidiano que se encuentra en acción dinámica de sus lógicas de acción, dan estructura a un filtro ideológico de la grupalidad, que establece una red institucional y consolida a un grupo como la representación del contexto.

MARCO TEÓRICO

Para conocer las escuelas en profundidad, es preciso percatarse del entramado que desde la micropolítica se desarrolla dentro de ellas: conflictos, negociaciones, consensos, luchas de interés, control, entre otros, que estructuran las dinámicas de poder, al ir un paso más allá de la radiografía organizativa diseñada desde la administración (González, 1998).

Por consiguiente, Vercauteren, Müller, & Cedillo (2010), expresan que el grupo ha tejido sus relaciones de lo grupal en la “toma de decisiones; dispositivos de reunión, formas de hablar, huellas de la historia grupal, circulación de la información” (p.15), es decir todo un esquema institucional que le da forma a lo grupal en la escuela, pero también “el reparto de las funciones y las disposiciones que permiten o no el control; las acciones económicas, su transparencia y el análisis de sus efectos” (Vercauteren, Müller, & Cedillo, 2010, p.15).

De este modo, estos elementos han creado las condiciones que se incorporan al proyecto de lo grupal y que le permiten configurar un mapa de relaciones dentro del grupo, en el que se configuran conexiones entre los participantes que los articulan en un momento clave, presentándose de manera sorpresiva en una configuración y reconfiguración a través de sus miembros, donde el grupo establece sus propias “lógicas de acción” (Bacharach y Mundell, 1993).

Es por esto que, conjuntan las identidades, o sea que se encaminan a la suma de miembros, aun cuando se presentan como grupos de confrontación, porque el grupo es producto y espacio permeable por donde “se filtra lo ideológico expresando las representaciones de cada individuo desde las determinaciones del contexto social en el que se encuentra insertado” (Ávila, 2001, p. 31), en este mismo contexto, Ávila (2001) continúa al señalar que un lugar operativo se erige desde el vínculo intersubjetivo, en las relaciones grupales favorecidas por el contexto.

En virtud de ello, Fernández (1985) insiste en que el grupo tiene un objetivo común que se manifiesta en un espacio táctico donde se da la producción grupal, vía la resolución de conflictos; un espacio de simbolización que proyecta un cambio en un movimiento dialéctico (Pichón Riviere, 1978).

Es decir, un nuevo producto o estructura imaginaria donde se generan sus propias normas de organización que determinan el funcionamiento grupal ajeno a “la voluntad de sus miembros vistos como individualidades automatizadas” (Ávila, M., 2000, p.30).

Por este motivo, Blase (1994) señala, refiriéndose a las adulaciones para atraer la complicidad de los profesores, por parte de los directivos escolares, y de esta manera lo convierte en coordinador de las lógicas de acción, es decir, un performance de lo cotidiano en el ejercicio de la función representativa que “refleja, resiste y renueva las relaciones de poder” (Rai, 2015, p. 1181).

En este mismo sentido, Greenfield (1991) examinó las bases para el desarrollo de una cultura política colaborativa y estas relaciones demuestran la importancia de la micropolítica en la vida escolar. De este entramado, surgen las “batallas de poder” (Osborne, 1989), una compleja red de interacciones micropolíticas (Spaulding, 1994).

En estas lógicas simbólicas la autoridad emerge al encabezar la institucionalidad que rige la vida escolar, lo que permite o encauza la fricción por la lucha del poder en las acciones cotidianas orientadas a las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella; un mundo de “sistemas simbólicos e imaginarios” (Kaës et al., 1989).

En consecuencia, estos procesos estructuran el espacio institucional donde derivan las prácticas de los miembros del colectivo en un “paradigma de lo grupal” que constituye sus ritmos, sus formas, sus relaciones, sus encuentros, sus rutinas, sus tiempos; expresiones constituyentes de toda una condición que se impone a los sujetos (Trilla, 1985).

En este contexto, se integran una serie de “operadores de dominación” (Foucault, 1999), con acciones encomendadas para la protección del grupo, porque restan esfuerzos a cualquier intención de cambio en la organización que no sea establecida desde el grupo institucional; un espacio en el que se debe “reconocer e intentar cambiar las relaciones de poder, especialmente en instituciones tradicionales complejas; una de “las tareas más complicadas que los seres humanos podemos emprender”(Sarason, 2003, pp.35-36).

Por consiguiente las relaciones de poder son establecidas por un juego de jerarquías en donde “el lenguaje, en sus más diversas manifestaciones, juega su papel fundamental” (Álvarez Sánchez, 2011, p. 149), un espacio donde se desarrolla un sujeto que actúa en las relaciones grupales y que se configura en un proceso que le da forma de acuerdo con “las necesidades y los objetivos pertenecientes a la estructura social, en la cual y para la que el sujeto es producido” (Blase, 1991, p. 98).

Porque en este juego de relaciones, según los objetivos establecidos por el grupo institucional, se configuran “sujetos aptos para posibilitar la continuidad del sistema de relaciones sociales” (Blase, 1991, p. 98), de esta manera, el contexto se convierte en un espacio simbólico ligado a la construcción de liderazgos grupales de donde emerge la institucionalidad como una estructura dominante, donde “se moldea el actuar de los miembros del grupo a través de sus rituales” (Pitkin, 1967, 103), por consiguiente, se establece una compleja red de “poderes circulantes” (Calveiro, 2005), que se potencian unos con otros, al fragmentar y desarticular, esto es todo un proceso dialéctico.

En este contexto, los simbolismos construidos como producto de su actuación a través del reconocimiento de los liderazgos (Pitkin 1967), al lograr identificarse con sus miembros y de esta manera se procesan los reconocimientos; una representación simbólica, que no cuestiona el proceso de autorización ni sus propias reacciones ante los símbolos con los cuales asocian ciertas respuestas afectivas generadas a través de la repetición y costumbre (Dovi 2015).

De cualquier forma, estas acciones permiten la delimitación grupal de un espacio donde se transforman paulatinamente las relaciones y los vínculos de los participantes, como un lugar de intersección de los primeros (Saidón, O., Heras, A. I., & Kendelman, G., 2020).

Un poder definido como un juego de acciones sobre otras acciones, dado que los sujetos en términos de Foucault (1991) son sujetos actuantes y cuyas acciones “incitan, inducen y seducen [...]” (p. 85), porque, si el poder se define como acción, entonces se comprende como un proceso dinámico que es ejercido solo sobre sujetos libres, “y solamente en la medida en que ellos son libres” (Foucault, 1991, p. 87).

En definitiva, un espacio de construcción y consolidación del grupo, en este sentir de lo individual en la conservación de sus derechos como grupo de poder que le dan vida a lo escolar donde la grupalidad construida a través de las posiciones ideológicas, entendida como una emergencia totalizadora de sujetos en el que el otro existe para todos y cada uno, y no necesariamente de forma directa y personal sino “como representante de lo humano, semejante y diferente a la vez” (Avila, 2001, p. 31).

Constituyéndose en un intercambio singular e irreplicable, un proceso grupo-contexto, ya que el grupo es representado por “el argumento del drama social” (Fernández, 1999, p. 32), lo que le permite publicar su historia.

En estas lógicas de acción se enfrentan también fracturas; fragmentaciones que lo constituyen y que significan su debilidad, pero también su fortaleza, porque desde esta relación que cruza “una acción sobre las otras acciones, sobre acciones posibles, sobre acciones futuras o presentes” (Foucault, 1986, p. 77).

Por lo tanto, el espacio que da origen a las lógicas de acción (Hoyle, 1986), desde la vida institucional de las escuelas deriva la micropolítica como la opacidad de estas, donde aparecen los individualismos que dan nacimiento a los posicionamientos ideológicos que legitiman su visión organizativa para promover intereses

convirtiéndose en “producto del sentido común, valores y normas que se corresponden con los intereses de la clase política en el poder y con la función legitimadora de la escuela” (Martínez, 2006, p. 12).

Por consiguiente, el nacimiento de la micropolítica desde los posicionamientos ideológicos es definida con sus propias características al depender del tono institucional que desarrolla a cada escuela como producto de las relaciones entre los diferentes grupos e individuos, que se producen en cualquier tipo de organización (Blase, 1991), porque el control que se manifiesta en las escuelas las caracteriza como comunidades profesionales (Collins, et al. 1979), donde confeccionan sus propias reglas, de las que se derivan distintos símbolos de control en función de todo el entramado de intereses que da forma a la organización, es decir lo que Bacharach y Mundell (1993) llama “lógicas de acción” que integran un esquema inseparable de ideas, creencias y tomas de posturas ante las diferentes situaciones que se plantean en la organización, y que le dan estructura a la escuela, esta procrea la diversidad con sus límites y su relativa autonomía que posee.

METODOLOGÍA

La recolección de los datos y su análisis, así como la generación de explicaciones a través de la teoría estuvieron basados en una codificación abierta desde el análisis temático, que se constituye para proponer nuevos conceptos con sustento teórico; palabras clave utilizadas para condensar y organizar los datos para las fases posteriores de análisis.

Se abordó la entrevista, como práctica dentro del contexto escolar, a partir de manera semiestructurada para convertirse en abierta en el espacio donde se realizan las interacciones entre profesores, así como la observación de tres sesiones colegiadas.

La muestra participante es homogénea porque las unidades seleccionadas son 25 profesoras y profesores de escuelas secundarias públicas en un tiempo de seis meses.

Los principios y valores éticos que guían este trabajo se sustentan en el consentimiento informado y la anonimización porque la recopilación, el uso, la comunicación y la conservación de los datos implican el proceso de transformar información identificable para que no pueda asociarse a individuos específicos, al proteger su privacidad y cumplir con la normativa vigente.

RESULTADOS

Es a través del análisis temático de esta investigación en la que se describen y explican los elementos que integran la estructura político-social de sus patrones de conducta, es decir, un sistema escolar como objeto de estudio. Un constituyente de espacios subjetivos donde los encuentros que se suscriben a los desencuentros de consensos, pero también disensos se destacan por su complejidad y multiplicidad de fenómenos, los cuales son explicados.

Como resultado de este proceso investigativo, se originaron las siguientes temáticas recurrentes generadas por el análisis inductivo:

VINCULACIÓN IDENTIDADES E IMÁGENES ACTIVAS DE LA CONEXIÓN GRUPAL

En estas imágenes activas se acepta la comprensión de grupo desde el pensamiento de Bernoux (1996) sobre sus “lógicas de acción”, porque son los sentidos otorgados por los actores educativos, desde donde su acometimiento de sus actos se manifiesta en sus imágenes activas afines a sus identidades.

En tales se encuentran las conexiones grupales consistentes en puentes que dan vinculación, entendida como una percepción colectiva y compartida de su unidad y que, al ser conscientes de esta, son capaces de actuar de manera conjunta ante el entorno.

Porque esta vinculación provoca que haya relaciones de influencia e interdependencia entre sus

diversos componentes, al actuar ante el grupo y el comportamiento del individuo y del colectivo.

Aun al pertenecer a una racionalidad encontrada, los profesores y profesoras, actores sociales y no sólo agentes de políticas determinadas por lógicas externas, ya que, como tales, poseen márgenes de libertad que regulan sus comportamientos de compromiso, evasión o resistencia ante los cambios, para conocer su pensamiento respecto al contexto en el que ellos se desarrollan como grupo social.

Por lo que la existencia de un grupo institucional permite que a partir de él se despliegue una serie de intereses grupales, al generar una cadena de interacciones que constituyen un contexto ideológico y del cual se configuran otras imágenes.

Aparecen otras figuras que le dan sentido a lo grupal, como los grupos a los que denominan “bandera” y que son clasificados como los grupos que realizan la función acomodadiza en el contexto institucional.

Esta conexión de grupos se da por intereses y el grupo “bandera” tiene un interés alimentado por los grupos constituidos y de donde se define su trayectoria.

Estos grupos denominados “bandera” son, pues, grupos activos que generan las conexiones entre los grupos sustanciales como lo son el grupo institucional y el grupo sujeto.

Se expresa que los subgrupos coinciden en la figura guía que se aseguró de dirigir y coordinar a todos los grupos, porque este se encargó de reorganizar a los líderes de cada grupo; una red de relaciones en la que se teje la cultura que se construye en sus miembros y el predominio de subculturas sobre otras (Rodríguez, 2006).

Estos entresijos de la organización se vuelven el tema de la existencia de dos grupos contendientes y la existencia de varios subgrupos que deben interactuar, conectándose con la percepción de que estos están bajo el mando de la dirección, porque el lenguaje dice

Searle (1997), da solidez a la estructura institucional, porque entraña el tributo de un tipo especial de función a “entidades físicas brutas que no guardan relación natural alguna con esa función” (Searle, 1997, p. 232).

El liderazgo de los grupos permite su conducción a posibilidades, pero también señala la conveniencia donde aparecen estos a los que denomina “veletitas” que se mueven según su conveniencia, por lo que los grupos han de realizar un trabajo analítico sobre sí mismos tanto como un trabajo político (Guttari, 2022).

En estos, los intereses ideológicos describen la representación de un grupo, donde se dan lugar las conexiones entre grupos, como el interés individual, lo que los mueve y, por lo tanto, sus lógicas se manifiestan como celadas proteccionistas en la organización escolar.

EPISODIOS, REPRESENTACIONES Y PROCESOS COLECTIVOS

Los grupos generan sus sucesos colectivos: ¿Cuándo y de qué forma se presentan? Un agrupamiento en el tiempo y en el espacio de lo social, en el que las oposiciones dan complemento; un espacio para los vínculos y la actuación de sus lógicas de acción en los contextos inmediatos estructurados por jerarquías, donde estas se vinculan a la cultura construida en su contexto, desde donde se implica a la práctica pedagógica.

Estas lógicas de acción de las escuelas representan episodios colectivos que son compartidos en su colegiación y que forman parte de la historia grupal, desde donde se vierten sus mediaciones y transacciones entre exigencias externas y dinámicas internas (Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J. E., 2016).

Al fortalecer esta posición Smelser & Suárez (1995), para referirse a las lógicas de acción colectiva citan a Blumer al decir que estas son una inquietud comunicada por un proceso de acción circular, es decir un espacio de tonificación de su esperanza, donde “el mediador

se propone reforzar y facilitar el aprendizaje de las funciones del yo a través de liberar, estimular, orientar la motivación de la persona para cambiar” (Gómez, 2007).

Los liderazgos que guían a los grupos no siempre son auténticos y no siempre terminan de aumentar membresía a alguno de los grupos.

Al respecto, Bates (1989) afirma que este es un lugar de lucha entre intereses en competición a través de los que se negocian continuamente convirtiéndose en los valores de la vida escolar.

El mismo Bates (1989) centra el objeto de estos comportamientos colectivos que son parte de la estructuración de un bagaje cultural de las actuaciones grupales, convirtiéndose así en el resultado de las políticas culturales, que confiere a cada escuela una distinción particular, donde la interacción social construye y desarrolla a sus miembros.

Por lo que el espacio laboral es en el que se coincide con la conexión, pero no de manera voluntaria; hay una ruptura entre los grupos donde los sujetos se manejan desde la nostalgia, la idealización del tiempo y con ello distorsionan el presente, al congelar el progreso sin mostrar un avance definido.

Un espacio de contingencia en la práctica pedagógica al que arriban los posicionamientos que la detienen, dándole un cauce hacia su conservación y negociación.

De esta manera se constituyen los episodios que les dan sentido a los grupos. Las elecciones internas en lo institucional permiten generar a los representantes que establecen la conexión del grupo con los sujetos del colectivo escolar, donde se mencionan las veletas como subgrupos no constituidos, pero su fusión genera una fluidez que en esa conexión permite las turbulencias micropolíticas en el contexto.

Así, las funciones de las “veletas” son su interés por las diversas conexiones en los grupos y, por eso,

se conectan, al filtrar y vincular la posición ideológica entre grupos.

Estas “veletas” no tienen liderazgo grupal; su función es la de importar información a los grupos con la intención de comunicar e intervenir en los diversos liderazgos.

La conexión de los grupos se manifiesta por la confianza; no existe jerarquía ni representante como tal. El grupo se consolida por la construcción que no sanciona errores; esto le permite fortalecer a sus miembros y jugar entonces una convicción grupalista que apunta a la transformación interna en sí, que contribuye de esta manera al “eslabón perdido”(Bonano,2012).

Al respecto, dice Bonano (2012) que esto implica destruir enclaves identitarios y habilitar procesos de apertura a nuevas subjetivaciones.

Entonces con la instalación del eslabón perdido que constituye un conjunto de significaciones como noción primordial en las tramas institucionales y subjetividades que juegan en la situación escolar.

LA ARTICULACIÓN DEL SENTIDO DEL GRUPO INSTITUCIONAL

La articulación grupal es la que da el sentido a la gestión, al generar el espacio para que la información fluya a las bases, dándole tinte al contexto escolar, lo que evita la confrontación.

Porque de esta manera se aparenta una paz escolar, aunque el conflicto siempre está latente y es el que guía la organización escolar constituida desde sus lógicas de acción.

En esta articulación es imperativa la defensa de su ideología, tanto que se podría nombrar por este comportamiento a cada grupo; delegan responsabilidades en sus miembros, es decir, son designados con funciones específicas y de esta manera se le da estabilidad a la institución.

El grupo institucional tiene como característica la entrada y salida de miembros, mientras que en el grupo sujeto los miembros son un tanto más consolidados. Para sostenerse como grupo dentro de su marco ideológico expresado en su discurso, donde siempre se encuentran la escuela, los alumnos, los padres de familia y, desde luego, “las compañeras y los compañeros”.

Porque en el grupo institucional los líderes son de los de más experiencia y desde aquí ponen a prueba a los nuevos integrantes como condición de ingreso, entonces la articulación grupal es como un puente, que tiene que ver con la conexión organizacional, donde se manifiesta la presencia de los lazos que permiten el manejo de la institución en pro de su fortalecimiento del rendimiento de cuentas frente a la comunidad y demostrarle a esta que todo lo que ocurre es en su beneficio y ganar su aprobación en el contexto de la lucha interna.

DISCUSIÓN

En este espacio de configuración micropolítica donde se configuran imágenes en un contexto dividido en territorios, donde los grupos se sienten inmersos y cultivan su ideología, se permite identificarlos y darles legitimación.

Estas ubicaciones de territorios y sitios que les dan poder, al establecer así una maraña de segmentaridades en un mapa de relaciones que responden a formas o figuras de fraccionamiento, las cuales dan lugar a y se establecen desde el performance de modos de vivir y de actuar tanto a nivel micro como macrosocial (Bourdieu, P. Chamboredon, J. & Passeron, J. 1975).

Los sitios permiten ser los espacios donde se consolidan las ideologías grupales, a través de la socialización de los sucesos desde donde se arma la estrategia para la defensa, donde las jerarquías dan sentido y uniformidad a su pensamiento; son estas quienes mantienen al grupo y le dan conexión con los demás.

Porque el grupo institucional también suele estructurarse y fortalecerse con la crítica más intensiva generada por el grupo sujeto. Este tipo de poder no es necesariamente represivo, sino que se infiltra en las prácticas cotidianas y las relaciones interpersonales (Foucault, 2001).

Por lo que fija su base; la de integrar a todos aquellos que coinciden con su pensamiento; de esta manera, se establece una regulación institucional porque “los hechos institucionales para su existencia, requieren instituciones humanas” (Searle, 1997,p.21), porque el grupo para ser institucional debe de tener el poder de la organización de la escuela y este es el sindical, porque de esta manera se regula la organización escolar. Entonces, si algo debe conservar el grupo institucional es el vínculo con la autoridad escolar, porque de esta manera, el control de la institución se tornará dominante y con ello la conservación del grupo, donde para su preservación se debe generar la sucesión de líderes que se expresa en aquellos que han defendido la posición de pertenencia al grupo.

En estas tramas institucionales el grupo es operado desde el sitio conservador del poder, al aprovechar los espacios libres para convertirlos en interacciones que permiten atraer la atención de sus miembros y con esto los conectan con los demás, siempre con un tema que resalte sus valores como posición ideológica, una manipulación a través de “políticas cognitivas” (Anderson,1991).

Es por esto que conjuntan las identidades, o sea que se encaminan a la suma de miembros, para generar la fuerza de confrontación, porque el grupo es producto y espacio permeable por donde “se filtra lo ideológico expresando las representaciones de cada individuo, desde las determinaciones del contexto social en el que se encuentra insertado” (Ávila, 2001,p. 31). Porque, este es un lugar operativo desde donde se erige el vínculo intersubjetivo en las relaciones grupales favorecidas por el contexto (Ávila, 2001).

Es decir, un nuevo producto o una estructura imaginaria en la que se generan sus propias normas de organización que determinan el funcionamiento grupal, ajeno a “la voluntad de sus miembros vistos como individualidades automatizadas” (Ávila, 2000, p.30).

Por consiguiente, estos elementos han creado las condiciones que se incorporan al proyecto de lo grupal y que le permiten configurar un mapa de relaciones dentro del grupo.

En este caso, lo social podría estar configurado según su función, utilidad, provecho, intencionalidad, o vivenciándolo de manera natural, habitual o implícita; como “estructuras” de comportamiento, estructuradas y estables, no discutidas, no conscientemente asumidas, en términos de Bourdieu (1975), lo que se ha llamado habitus.

Estos comportamientos ocurren ante la presencia de una problemática común y generan una articulación, ya que los grupos buscan encontrar la propuesta que los haga sobresalir y, con esto, conducir las funciones de los grupos en contexto. Entonces, si los grupos se conectan entre sí a partir de una problemática en común, a la sazón en que se desconectan, lo hacen para ser grupos opositores y formar subgrupos.

Se polemiza cómo la configuración de imágenes en esta relación de lo grupal, imágenes que se adhieren en el contexto y que permiten medir su fuerza, estableciéndose una trama de relaciones, donde se atrae la complicidad de los profesores, por parte de los directivos escolares y de esta manera lo convierte en coordinador de las lógicas de acción, es decir un performance de lo cotidiano en el ejercicio de la función representativa que “refleja, resiste y renueva las relaciones de poder” (Rai, 2015, p. 1181).

CONCLUSIONES

La configuración de imágenes centradas en el poder permite establecer que se insertan en la cultura escolar desde donde las “lógicas de acción” hacen su actuación; una forma de ser y hacer en la escuela, un performance de lo cotidiano, un lenguaje propio instituyente, una forma de entender sus acciones y de actuar, en esta composición se establece una dinámica circular en la que se confronta, pero se protege, es decir, una cápsula donde el poder se ejerce a través de la institucionalidad de sus lógicas de acción.

Una performance que aborda lo pedagógico, desde los discursos contruidos de forma grupal, una posición de un ejercicio docente que construye un significado con sentido que conduce su actuar y su hacer.

Los grupos cultivan su ideología, en la que muestran su poder y fraccionan sus territorios, sitios desde donde adquieren su poder, desde donde la práctica pedagógica no se valga de su tratamiento, ya que esta es dirigida desde sus lógicas de acción, un pensamiento, desde donde el grupo institucional toma su poder, porque la práctica pedagógica es el insumo más fuerte en el contexto escolar.

La crítica más intensiva entre los grupos permite tocar otras divergencias, pero no así la práctica pedagógica; esta se encuentra conservada, protegida, porque no sufre transformaciones, detenida en el tiempo por los grupos, quienes regulan la organización escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, H. (1991).** Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de psicoterapia*, 2 (6), 41-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2963055>
- Ávila, M. F. (2001).** ¿ Por qué el grupo en la Psicología Social? *Revista Cubana de Psicología*, 18(1). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/03.pdf>
- Bacharach, S. y Mundell B. (1993).** "Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action", *Educational Administration Quarterly*, 29 (9): 423-452 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X93029004003>. SAGE Journals+1
- Bates, MJ (1989).** El diseño de técnicas de navegación y selección de bayas para la interfaz de búsqueda en línea. *Revisión en línea*, 13 (5), 407-424. <https://www.emerald.com/oir/article-abstract/13/5/407/315058/The-design-of-browsing-and-berrypicking-techniques?redirectedFrom=fulltext>
- Bernoux, P. (1996).** Sociologie des organisations. Les nouvelles approches. *Sciences humaines*, 64, 46-51. <https://shs.cairn.info/les-organisations--9782361063665-page-122?lang=fr>
- Blase, J. (1991).** *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation.* Corwin Press, Inc., PO Box 2526, Newbury Park, CA 91319. <https://www.corwin.com/books/politics-of-life-in-schools-3305>. Corwin Press - US+1
- Bonano, M. (2012).** La propuesta de Zona de la poesía americana (Buenos Aires, 1963-1964): estéticas coloquiales y apropiaciones de la «cultura popular. *Aisthesis*, (52), 81-96. [https://www.bing.com/search?EID=MBSC&form=BGGCMF&pc=U775&DPC=BG02&q=Bonano%2C+M.++\(2012\).+La+propuesta+de+Zona+de+la+poes%C3%ADa+americana+\(Buenos+Aires%2C+1963-1964\)%3A+est%C3%A9ticas+coloquiales+y+apropiaciones+de+la+%C2%ABcultura+popular.+Aisthesis%2C+\(52\)%2C+81-96.&PC=U316&FORM=CHROMN](https://www.bing.com/search?EID=MBSC&form=BGGCMF&pc=U775&DPC=BG02&q=Bonano%2C+M.++(2012).+La+propuesta+de+Zona+de+la+poes%C3%ADa+americana+(Buenos+Aires%2C+1963-1964)%3A+est%C3%A9ticas+coloquiales+y+apropiaciones+de+la+%C2%ABcultura+popular.+Aisthesis%2C+(52)%2C+81-96.&PC=U316&FORM=CHROMN)
- Bourdieu, P. (1975).** The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social science information*, 14(6), 19-47. <https://journals.sagepub.com/toc/ssi/14/6>
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. & Passeron J. (1975).** *El oficio del sociólogo.* Buenos Aires: Siglo XXI. <https://archive.org/details/bourdieu-p.-el-oficio-del-sociologo>
- Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, JE (2016).** Mercado escolar: libertad, diversidad y desigualdad . Ediciones UC. https://www.researchgate.net/publication/318470715_Mercado_Escolar_y_Oportunidad_Educacional_Libertad_Diversidad_y_Desigualdad
- Dovi, S. (2015).** Hanna Pitkin, el concepto de representación. *Enciclopedia Stanford de Filosofía*+1. <https://academic.oup.com/edited-volume/34715/chapter-abstract/296446585?redirectedFrom=fulltext>
- Foucault, M. (2001).** Outros espaços. Ditos e escritos, 3, 411-422. https://drive.google.com/drive/folders/0BzqlbGvs5tkUTOV0Mkt0SnJMQ0k?resourcekey=0-oHkSGWq1PJ_GCTwHy_360w
- Gómez, P. (2007).** Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1335>
- Guattari, F. (2022).** *Las luchas del deseo: Capitalismo, territorio, ecología.* Pólvora Editorial. <https://www.perlego.com/es/book/3305404/las-luchas-del-deseo-capitalismo-territorio-ecologia-pdf>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019).** *Etnografía: Principios en la práctica* . Routledge. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefndmkaj/https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781351380966_A37273120/preview-9781351380966_A37273120.pdf
- Maroy, C. (2016).** Las lógicas de acción de los establecimientos escolares: mediaciones y transacciones entre exigencias externas y dinámicas internas. *J. Corbalán, A. Carrasco, & J. García-Huidobro, Mercado escolar y oportunidad educacional*, 339-374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7999578>
- Rai, SM (2015).** Desempeño político: Un marco para el análisis de la política democrática. *Estudios Políticos* , 63 (5), 1179-1197. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefndmkaj/https://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/9786073086004.pdf
- Rodríguez, O. (2006).** *El estructuralismo latinoamericano.* México: Siglo XXI. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1952-estructuralismo-latinoamericano>
- Searle, J.(1997).**La construcción de la realidad social. Páidos. <https://archive.org/details/la-construccion-de-la-realidad-social-john-r-searle>
- Searle, JR (1997).** La conversación como diálogo. *Diálogo y discurso crítico*, 237-255. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372009000100006
- Smelser, N. J., & Suarez, E. L. (1995).** Teoría del comportamiento colectivo. Fondo de cultura económica. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefndmkaj/https://www.ses.unam.mx/docencia/2018/Smelser1995_TeoriaDelComportamientoColectivo.pdf