

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
GENERACIÓN 1997-2001

ÁREA DOCENCIA

*“LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD
DOCENTE EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA TÉCNICA”*

T E S I S

Que para optar el grado académico de

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

RODOLFO CALDERÓN MARTÍNEZ

BAJO LA TUTORÍA DE LA
MTRA. ADELINA CASTAÑEDA SALGADO

Agradecimientos

Yo quiero partir de la pasión en un constante escuchar del otro, de interpretarlo y darle sentido a las experiencias que he obtenido en mi constante formación. De ahí, que en cualquier trabajo académico, hay personas que influyen ya sea de manera directa, o en ocasiones sin saberlo, pero que contribuyen siempre a que se termine la obra.

Desde ésta perspectiva, quiero darle mi más profundo agradecimiento en primera instancia a la Mtra. Adelina Castañeda Salgado, que como toda apasionada de la palabra, le da sentido a cada palabra, a cada enseñanza, y ello, me dio nuevos horizontes para terminar mi trabajo.

Del mismo modo, mi mayor gratitud a mi madre y a mi compañera de la vida Dulce María, que en cada instante me mostró su apoyo y tolerancia en todo el proceso de formación inicial. Así como a mis hijos Christían y Andrea por todo el tiempo que no les dediqué, y que siempre me recibieron con una sonrisa.

ÍNDICE

	Pág.
Índice	3
Introducción	5
<i>CAPÍTULO I. Aproximación metodológica del problema.</i>	7
Planteamiento del Problema	8
Objetivos	12
Metodología	13
<i>CAPÍTULO II. La Educación Secundaria Técnica en el contexto de la política educativa nacional.</i>	22
❖ Origen de la Educación Secundaria	22
❖ Plan de Once años	26
❖ Enseñar haciendo: aprender produciendo (1963 – 1982)	28
❖ La Educación entre Aparato Productivo y Sistemas de Formación (1970)	30
❖ La Modernización de la Educación	33
❖ La Educación Secundaria Técnica en la Actualidad	34
<i>CAPÍTULO III. La identidad y el imaginario como identificaciones culturales.</i>	47
❖ Las identidades culturales	48
❖ Los códigos culturales	51
❖ El imaginario como continente	59
❖ El imaginario como contenido	62
❖ Clasificación del mundo arquetípico del imaginario	69
❖ La construcción de la identidad ante la alteridad	73
❖ La identidad individual	78

	Pág.
<i>CAPÍTULO IV. La identidad de la actividad docente.</i>	81
❖ La tipificación de la actividad docente	83
❖ La socialización de la actividad docente	94
❖ Modos de institucionalización de la actividad docente	106
<i>CAPÍTULO V. Discurso, identidad y actividad docente en Secundarias Técnicas.</i>	113
❖ Las proposiciones del discurso oficial de la actividad docente	115
❖ Las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente	120
❖ La satisfacción en el discurso de la actividad docente	133
❖ La asimilación del discurso de la identidad docente	142
<i>Reflexiones Finales</i>	149
Bibliografía	155

INTRODUCCIÓN

La dinámica que ha impuesto la globalización, ha trastocado los estados nación, así como las identidades culturales, donde se dividen, reprocesan o estigmatizan, según la lógica de la información y mundialización haciéndolas cada vez más difíciles las identidades. En ese sentido, la educación ha recobrado una vital importancia en la incorporación de códigos, procesos y situaciones características de los núcleos sociales, como una alternativa viable ante un mundo multicultural. Lo cual, implica un mayor compromiso y sentido, por parte de los actores sociales que desarrollan esa actividad específica humana de carácter institucionalizada, es decir, los docentes. Sin embargo, dicho proceso sólo se logra a partir de un proceso de interiorización e identificación con la práctica docente cotidiana.

En el caso de nuestro objeto de estudio, los docentes de las Escuelas Secundarias Técnicas, el 83.88 % no proceden de la Escuela Normal, por tanto, podemos inferir que dicho porcentaje de docentes construyeron su identidad en la medida en que desarrollaban la actividad docente, por lo que constituye una población de interés, para conocer cómo se dan esos procesos de construcción identitaria.

Uno de los referentes más importantes para la interiorización de la identidad de la actividad docente, ha sido el discurso en torno a esta actividad, el cual se constituye en una serie de tipificaciones de las acciones y cualidades que definen al maestro como el “profesor ideal”. Discurso que tiende a sujetar las acciones y pasiones del docente a un todo estructurado, en un orden imaginado, que busca transformarlo de acuerdo a un modelo tipificado.

En el presente estudio, se explora el proceso de construcción de la identidad de la actividad docente, cuyo fenómeno social complejo y heterogéneo, nos abre la perspectiva de los procesos y situaciones que le otorgan sentido a la actividad docente, como uno de los aspectos que han adquirido mayor trascendencia en el ámbito educativo, sobre todo, ante la lógica de la economía de la actualidad, la cual ha generado cambios dramáticos en los modos de vida, en las actividades laborales y en la forma en la que interactúa la gente.

El proceso de identificación de la actividad docente en las Escuelas Secundarias Técnicas, adquiere gran relevancia para mí, ya que dada la poca o casi nula investigación que se ha realizado en ese nivel educativo, así como por la heterogeneidad de perfiles profesionales de la planta docente que las conforman, ya que la mayoría no fueron formados inicialmente como docentes, por lo que podemos inferir que dichos docentes construyeron su identidad docente en el transcurso de su práctica cotidiana.

Nosotros partimos de la noción de que hay dos modos de identificación, los cuales pueden observarse en el transcurso de la historia de la humanidad, que conforme con Claude Dubar las describe como “las identificaciones atribuidas por los otros y las identificaciones reivindicadas por uno mismo”.¹ Bajo dicha premisa, nosotros consideramos que lejos de contraponerse, ambas se complementan, ya que las identidades culturales proveen de códigos de referencia al individuo, pero es éste último quien le otorga un sentido a los códigos que en nuestro objeto de estudio, establecen lo que es la actividad docente.

En ese sentido, la temática que se aborda recupera los dos modos de identificación en la actividad docente, que ubicamos a partir de cinco apartados. En el capítulo primero, se ubica el objeto de estudio, los objetivos que se pretenden alcanzar y el método de trabajo por el cual se desarrolló nuestra investigación, así como las técnicas empleadas con las que obtuvimos un acercamiento a nuestro objeto de estudio.

En el capítulo segundo, se describe de manera breve el contexto histórico en el que surgen las Escuelas Secundarias Técnicas, donde se esclarecen las finalidades con las que fueron creadas, así como las características de las mismas, lo que nos permite identificar el sentido que tienen en la sociedad mexicana, la forma en la que se encuentran estructuradas y las características que tiene el personal docente que las conforman.

En el tercer capítulo, se encuentra el marco teórico y conceptual, donde comenzamos a complejizar nuestro objeto de estudio, puesto que ahí se establece la postura teórica en la

¹ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 12.

que entendemos a la identidad, los elementos que infieren en ella y los procesos de identificación tanto en las identidades colectivas, como en las identidades individuales.

En el cuarto capítulo, se describen los procesos de identificación en el sentido del yo-nosotros, donde las instituciones educativas han tipificado a la actividad docente, y cuya red de significaciones, han servido de protoreferencia del docente ideal para los profesores de las Escuelas Secundarias Técnicas.

El capítulo quinto aborda el proceso de identificación individual de la actividad docente, a partir de las prácticas discursivas al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas, donde se explicitan los múltiples factores que inciden para que el docente interiorice los códigos y saberes que identifican a la actividad docente.

Por último, explico a manera de reflexiones finales, algunas consideraciones en el proceso de significación de la actividad docente en la Educación Secundaria Técnica, así como los múltiples factores que influyen en la misma, por lo que no intenta dar por terminado el estudio de dicho fenómeno, sino que contrariamente es tan sólo una aproximación al mismo.

Capítulo I

Aproximación metodológica del problema

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La docencia consta de determinadas formas de acción, códigos, cualidades y saberes, que constituyen la identidad de esa actividad específica humana. Por lo que es fuente de sentido y experiencia para quienes ejercen dicha profesión, mediante un proceso de individualización.

La identidad de la actividad docente, es un proceso que realiza el docente entre las palabras, códigos, categorías y referencias del docente ideal, que socialmente son identificables y su propia biografía, de tal forma, que quién determina los códigos, procesos y situaciones que sirven de base para la producción del docente ideal, son las instituciones, pero quien le otorga un sentido a dicha actividad es el propio docente.

El medio que preferentemente se ha utilizado para socializar las actividades tipificadas, ha sido el discurso, ya que los efectos pragmáticos de éste último lo ubicamos de acuerdo con Teun Van Dijk por la “estratificación y la estructura social, por una parte, y los principios de microinteracción por otra”,² es decir, que por un lado, existen ciertos códigos que determinan a las sociedades como unidades y que son expuestas o socializadas a partir del discurso, y por la otra, juega un papel preponderante en los procesos de interacción frente al otro.

Desde ésta perspectiva, el discurso de la identidad de la actividad docente, constituye una plataforma fundamental en la forma de conducirse y de verse el propio docente en su práctica cotidiana, por lo que su estudio y análisis adquiere mayor relevancia para nosotros.

El proceso de construcción de la identidad de la actividad docente es sumamente complejo y heterogéneo, pero como objeto de estudio, genera un abanico de posibilidades para

² VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.106.

documentar los procesos y situaciones que la determinan. Desde ésta perspectiva, nosotros nos enfocamos a un caso en específico como son las Escuelas Secundarias Técnicas, cuya planta docente, se conforma por una gran heterogeneidad de perfiles profesionales, lo que ha provocado que el proceso de construcción de su identidad docente sea en el desarrollo de esa actividad.

En ese sentido, la interrogante que nos surge es: ¿Cómo el docente de Educación Secundaria Técnica, construye la identidad de su actividad docente a partir de las prácticas discursivas sobre la docencia en esta modalidad?.

La descripción e identificación de los códigos, procesos y situaciones que inciden en la producción del “docente ideal”, nos remite a interpretaciones del mundo con la realidad, que de acuerdo con Jesetxo Beriain, son “en un doble plano: a) el plano de lo imaginario; y b) el plano de las interacciones cotidianas”³. En ambos casos, son mediaciones que se realizan a partir de la vida cotidiana, donde se vehiculizan los contenidos sociales que de acuerdo con Justa Ezpeleta “se conforman el devenir y quehacer cotidianos de la escuela”.⁴

El concepto de vida cotidiana propuesto por Agnes Héller delimita y recupera las actividades de los profesores, por lo que nos permite revisar de forma heterogénea y jerárquica, las significaciones de los códigos, procesos y situaciones, que inciden en la construcción de la identidad del profesor de su actividad docente.

En ese sentido, nuestro objeto de estudio lo abordaremos desde una perspectiva nominalista, es decir, la identidad como una contingencia, en un plano de la cotidianidad de la actividad docente, a fin de interpretar las prácticas discursivas que establecen los códigos, mitos y situaciones, que inciden en la construcción de la identidad de la actividad docente.

³ BERIAIN, Josetxo. *La construcción de la identidad colectiva en las sociedades modernas*. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 13.

⁴ EZPELETA, Justa. “La escuela y los maestros: entre el sujeto y la deducción”. México, DIE, *Cuadernos de Investigación Educativa*. No. 20, CINVESTAV-IPN, México, 1986, p. 1.

El estudio del proceso de la construcción de la identidad de la actividad docente en la Educación Secundaria Técnica, cuyos resultados se presentan en este trabajo, no sólo nos remite a la descripción e interpretación de lo que es ese hacer en específico, sino también a los códigos, procesos y situaciones que se encuentran en las prácticas discursivas inscritas en la institución misma, que dan sentido a los docentes de esta modalidad educativa.

De tal forma, que nos apoyaremos en las prácticas discursivas como producto de las interacciones sociales, donde los efectos pragmáticos de las mismas, se plasman en la estructura social, así como en los procesos de interacción de la vida cotidiana. Por tanto, el análisis de las prácticas discursivas desde la perspectiva estructural, nos permite identificar los códigos que determinan a las sociedades como unidades y que son expuestas o socializadas a partir el discurso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Conocer los elementos que influyen en el proceso de significación del docente, en torno a su actividad docente al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas.
- ❖ Identificar en las Escuelas Secundarias Técnicas, los procesos por lo que se socializan los códigos y situaciones, que inciden en la construcción de la identidad de la actividad docente.
- ❖ Identificar las similitudes y diferencias en el discurso de los docentes y directivos de Educación Secundaria Técnica, y sus efectos en la identidad de la actividad docente.

Método de Trabajo

El concepto de vida cotidiana propuesto por Agnes Heller, como “la vida de todo hombre donde se ponen en obra todos sus sentidos, sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas e ideologías”,⁵ nos permite recuperar de forma heterogénea las significaciones de los discursos que inciden en la construcción de la identidad de la actividad docente.

En ese sentido, podemos considerar a las escuelas como organizaciones vivas, que poseen una identidad definida y se materializa a través de una estructura, que ha sido definida por L. Schuarstein y J. Etkin como “la forma concreta que asume una organización en un aquí y un ahora concretos”,⁶ cuya definición depende en gran medida por las relaciones de sus integrantes y con el entorno. De tal forma, que el organizar nuestro campo de estudio utilizando conceptos estructurales, nos permite analizar procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones estudiadas.

Desde esta perspectiva, la selección de un método interpretativo, nos permite construir y reconstruir en un plano de la vida cotidiana, las incidencias y recurrencias de los procesos y situaciones que producen y retroalimentan las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente, que suceden de acuerdo con María Bertely en dos niveles: a) en un nivel de la acción social significativa; y b) en un nivel del entramado cultural. Por tanto, estamos de acuerdo con la autora que la “realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana”.⁷

⁵ HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. México, Grijalbo, 1972, p. 1.

⁶ SCHUARSTEIN, L. y ETKIN, J. *Identidad de las organizaciones*. Argentina, Paidós. 1991, p. 158.

⁷ BERTELY, María. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Edit.. Paidós, 2000, p. 31.

Las técnicas que utilizaremos para nuestro objeto de estudio, están fundamentadas principalmente en la interpretación de textos y en entrevistas con una dimensión social cultural, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica.

En ese sentido, la institución escolar, proporciona al docente de acuerdo con Adelina Castañeda “un orden de inscripción a partir de ciertos significados expresados en símbolos, normas y prácticas”,⁸ que mediante un proceso de identificación del discurso de la actividad docente, constituye la identidad de su actividad docente, aunque genere imaginarios con respecto a eso instituido, a sus deseos o fantasías (como es el caso de la autonomía), es en ese espacio, en donde podemos observar la forma en que representa o imagina su actividad docente.

Las acciones sociales estereotipadas pueden adquirirse o modificarse a través de los discursos, y éstas pueden ser incluso características específicas de una cultura. De tal forma, que los estereotipos pueden generar estrategias específicas conforme al manejo que ha tenido esa estructura social, es así como las representaciones sociales, que son compartidas intersubjetivamente, son recuperadas en un tipo de memoria que Teun Van Dijk denominaría como “memoria social”.⁹

De tal forma, que nuestra atención se centrará, en la descripción de los códigos, mitos y proposiciones que emanan del discurso tanto de la institución, como de los propios docentes que producen o reproducen los códigos de la identidad de la actividad docente.

La selección de nuestro caso específico de nuestro objeto de estudio, parte de la razón de que actualmente la Escuela Secundaria Técnica No. 25, es sede de una de las actividades de formación permanente por parte de la Dirección General que norma a éste nivel educativo, y cuyas prácticas discursivas hacen referencia a los códigos de identificación de la

⁸ CASTAÑEDA, Adelina. “Reflexiones al trabajo de investigación: maestros, entrevistas e identidad”. En Publicación: *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1989, p. 39.

⁹ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.166.

actividad docente en las Escuelas Secundarias Técnicas. En consecuencia, el personal que se seleccionó para nuestro estudio de caso, responde por un lado, al personal directivo encargado de la formación permanente del personal docente de esa instancia educativa, y por el otro, a los docentes del plantel ya mencionado, que han sido participantes en éste tipo de actividades de formación permanente la Dirección General de éste nivel educativo.

Las entrevistas constituyen un recurso importante para obtener relatos de primera mano a través del lenguaje, sus características más importantes nos las describe Martín Hammersley “son un tipo de interacción social, de carácter reflexivo, responden a una función en específico y son directas o indirectas”.¹⁰

El total de entrevistas que se realizaron es de ocho, de las cuales cuatro se dirigieron a profesores frente a grupo de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, y cuya antigüedad en el plantel oscila entre los 9 y los 21 años, y las restantes, al personal directivo encargado de la formación permanente de las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F. El personal directivo fue el siguiente: el Subdirector de Superación y Actualización de Personal, el Responsable del Área de Superación y Actualización de Personal Docente y dos Profesores de Apoyo Técnico Pedagógico.

En nuestro objeto de estudio, utilizamos las entrevistas directas e indirectas, de las cuales sostiene Martín Hammersley “son cuestiones abiertas, que no requieren de una respuesta escueta, ni se limita a un si o un no”,¹¹ siendo éste tipo de herramienta la que nos permite obtener explicaciones, descripciones y evaluaciones que el profesor elabora, como una representación de sí mismo, con lo cual afirma Adelina Castañeda se “reconoce en una imagen que le permita incluirse y desarrollar su actividad”.¹²

Las interpretaciones de las significaciones del discurso de la identidad de la actividad docente, la realizaremos en un doble plano: por un lado, utilizamos las entrevistas como

¹⁰ HAMMERSLEY, Martín. *Etnografía: métodos de investigación*. México, Edit. Paidós, 1994, p. 128.

¹¹ *Ibíd.*, p. 129.

¹² CASTAÑEDA, Adelina. “Reflexiones al trabajo de investigación: maestros, entrevistas e identidad”, En Publicación: “*Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*”, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 29.

instrumento para recuperar las interpretaciones de los profesores con respecto a su actividad docente, y por el otro, el análisis tanto del discurso docente, como del discurso de los textos más representativos de dicho subsistema, que nos hablan de los códigos que determinan la identidad de la actividad docente.

Para el primer caso, se utilizó un instrumento para identificar la forma en que los docentes conceptualizan su actividad docente, la autoimagen que tienen de dicha actividad y los códigos con los que se identifican, de acuerdo a las siguientes preguntas:

- 1.-¿Qué es para usted ser docente?
- 2.- ¿Cómo se involucró con la actividad docente?.
- 3.- ¿Por qué desarrollar la actividad docente y no cualquier otra actividad?
- 4.- ¿De qué fuentes ha escuchado o leído lo que es el ser docente?
- 5.- ¿De las prácticas discursivas al interior del plantel, cómo definen lo que es el ser docente?
- 6.- ¿Cuáles han sido los mayores satisfactores que le han producido la docencia?
- 7.- ¿Qué tipo de experiencias ha tenido con los docentes de su plantel, que le han auxiliado a determinar lo que es el docente ideal?
- 8.- ¿Qué le han dicho las autoridades educativas de lo que debe ser el docente?

Para el caso de las autoridades educativas, se aplicaron entrevistas abiertas, donde recuperamos el discurso instituido de la actividad docente, el sentido que le otorgan a esa actividad específica humana, así como la imagen que tienen del docente al interior de este subsistema, a partir de las siguientes preguntas:

- 1.-¿Qué es para usted la docencia?
- 2.- ¿Cómo se involucró en el ámbito educativo?.
- 3.- ¿Por qué involucrarse en el ámbito educativo, y no en cualquier otra actividad?
- 4.- ¿De qué documentos se ha apoyado para determinar lo que es el docente?
- 5.- ¿De las prácticas discursivas en el Subsistema de Secundarias Técnicas, cómo definen lo que es el ser docente?

- 6.- ¿Cuáles han sido los mayores satisfactores que le han producido la docencia?
- 7.- ¿Qué tipo de experiencias ha tenido con el personal del subsistema, que le han auxiliado a determinar lo que es el docente ideal?
- 8.- ¿Qué le han dicho las autoridades educativas de lo que debe ser el docente ideal?

Para el segundo caso, utilizamos el análisis del discurso como método de las interpretaciones particulares y de las prácticas discursivas al interior de la institución educativa, que según Clifford Geertz permite que “conceptos estructurales como interacción, símbolo, ideología, ethos, revolución, identidad y por supuesto cultura, dejen de ser meras elocuencias aisladas”,¹³ es decir, el efecto que tienen las prácticas discursivas en la sociedad como unidad, y cuyo método de análisis que emplearemos será el discurso.

El discurso tiene sus orígenes a partir de la gramática del texto, cuyo objeto de estudio sostiene Teun Van Dijk que es “dar cuenta, no sólo las emisiones de los hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a éstas emisiones”,¹⁴ esto es, que la gramática del texto cruza la frontera entre la estructura de un texto, a los diversos efectos que éste causa en un nivel psicolingüístico en la estructura social.

El discurso como objeto de estudio comienza a adquirir gran relevancia a partir de los años sesenta, por parte de distintas escuelas en el mundo que recuperarían al discurso desde distintas perspectivas, como es el caso de la escuela americana, la británica, la francesa, la checa y la alemana, de las cuales mencionaremos brevemente la perspectiva en la que se estudiaba el discurso.

Comenzaremos por hablar de la gramática estructural americana, que a principios de los años sesentas, analiza el discurso desde la perspectiva de la estructura gramatical de las oraciones, que dicho en otras palabras, es la cohesión de cada una de las oraciones, aunque

¹³ GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Edit. Gedisa. 1987.

¹⁴ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 9-10.

se hicieron de lado los elementos que confluyen en el propio discurso, sobre todo lo que hoy en día conocemos como la pragmática.

Para el año de 1967 con Kenneth Pike, a través de la escuela de la tagmémica se realizó un estudio del discurso considerándolo como un evento comunicativo completo entorno a la forma que se utilizaba la lengua de una cultura a otra.

Por otra parte, la escuela británica también realizaría un análisis del discurso a través de lo que se denominó como la lingüística funcional. Dicha escuela consideró a las estructuras del propio discurso como un elemento potencial para el buen uso de la lengua. Aunque a mediados de los años setentas a través de Halliday y Hasan se revisaría la coherencia y la cohesión del discurso.

Otra escuela que se ha ocupado por el estudio sistemático de la lingüística del discurso, ha sido sin lugar a dudas la escuela Alemana. En ella ha encontrado representantes como es el caso de Peter Hartmann, que se enfocó al estudio de la lingüística como una descripción estructural del discurso. Para el año de 1973, Kummer, realizaría un análisis de la gramática del texto, cuyos estudios se enfocarían a la coherencia del discurso, aspectos pragmáticos del uso de la lengua y el discurso, buscando con ello aproximarse a una teoría que tuviera un mayor acercamiento al fenómeno del discurso.

Finalmente, en la gramática generativo – transformacional, que en un inicio se centraba principalmente en las reglas que relacionan la secuencia de las oraciones, aunque más tarde abarcaría la semántica de las oraciones. El primer intento de extender la gramática a los referentes del discurso los podemos ubicar a finales de los años sesentas con Lauri Karttunen, de Austin, Texas, cuya propuesta fundamental se centraba en que “los referentes que denotan expresiones de las oraciones subsiguientes del discurso”,¹⁵ es decir, que a partir de un determinado discurso, tiende a generar un referente en quien lo lee o escucha.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 14.

Ahora bien, el estudio del discurso por sus propios inicios, tiende a confundirse con el estudio de la gramática del texto, y aunque ésta deba ser de hecho una gramática, esto es, un elemento de la lengua, no significa que los elementos que se analicen sean los mismos, y con la profundidad con la que se realiza en el discurso no es la misma.

En ese sentido nosotros nos adherimos a la postura de Van Dijk al sostener que la gramática del texto “sólo puede dar cuenta del texto y de ciertas propiedades lingüísticas (gramaticales) del discurso”,¹⁶ esto es que la gramática del texto se enfoca al estudio de los elementos de los textos, y no de otros elementos que en el caso del discurso son fundamentales, como la lingüística del texto, la retórica, la estilística, etc., por lo que podemos deducir, que la gramática del texto es un elemento más para el análisis del discurso.

La gramática del texto, cuenta con un análisis que se encarga exclusivamente de describir textos, pero en el caso de algunas lenguas exclusivamente se ha utilizado la palabra texto, ya que la palabra discurso no existe, por lo que esta última tiende a confundirse con la noción de texto.

En ese sentido, es pertinente esclarecer ambas categorías para poderlas diferenciar. En principio, el texto es un acercamiento a los componentes que conforman al discurso, y no con ello queremos decir que la estructura de un texto es sencilla, sino que contrariamente Van Dijk sostiene, que el texto es “más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos”,¹⁷ es decir, el texto también se estructura de otros discursos, de otros textos y de experiencias en la vida cotidiana, por lo que se convierte en un objeto de estudio sumamente complejo.

El discurso a diferencia del texto, nosotros lo entendemos de acuerdo con Van Dijk como “una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una

¹⁶ *Ibíd.*, p. 19.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 21.

emisión”,¹⁸ esto es, que un discurso no sólo es un texto, más bien, son todas las expresiones o actos, que pueden ser examinados con todas sus propiedades, en un contexto determinado.

El discurso solamente lo podemos examinar a partir del momento histórico y social en donde se está efectuando, por lo que se considera como único en el aquí y en el ahora, donde el lenguaje juega un papel fundamental para su interpretación, ya que según Berger y Lukmann establece “campos semánticos”.¹⁹ Esto es, que se clasifica conforme a la gramática y la semántica de las mismas acciones u objeto. De hecho, es a partir de los campos semánticos, por los que sostienen éstos autores, que “se posibilita la objetivación, la retención y la acumulación de la experiencia”,²⁰ de tal manera, que los campos semánticos, son el instrumento que selecciona aquellas experiencias que deben almacenarse a través del tiempo.

La semántica como instrumento para la interpretación de los discursos cuenta con varios tipos, pero para nuestro objeto de estudio, nos apoyaremos en la semántica lingüística que conforme a Teun Van Dijk es “lo que se suele llamar el significado de las expresiones verbales”,²¹ ya que dentro de éste tipo de análisis, nos permite identificar los códigos que coadyuvan en el proceso de construcción que hace el docente de su práctica cotidiana.

La semántica intencional, se encarga de revisar las intencionalidades entre las oraciones, es decir, del significado de las expresiones, y la coherencia de éstas últimas, que por consiguiente, tiende a involucrar las relaciones que tienen las oraciones, así como los referentes que complementan la idea de las intencionalidades.

Nosotros utilizaremos a la semántica intencional, como método de análisis para las prácticas discursivas al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas, con relación a la identidad de la actividad docente, no para la interpretación de los textos, sino más bien,

¹⁸ *Ibíd.*, p. 20.

¹⁹ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*” . Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 59.

²⁰ *Ibíd.*, p. 60.

²¹ *Ibíd.*, p. 26.

para identificar las proposiciones de las mismas,²² es decir, es sólo a partir de una proposición por la que se puede aceptar tentativamente a una oración como satisfactoria en un determinado contexto. Es así, como un análisis de una emisión, va más allá de un simple análisis entre oraciones, sino más bien, entre las proposiciones que se establecen en un determinado tiempo y espacio.

²² Las proposiciones son de acuerdo a Van Dijk “es el significado que subyace en una cláusula u oración simple”. *Ibíd.*, p. 27.

Capítulo II

*La Educación Secundaria Técnica
en el contexto de la política
educativa nacional.*

Antecedentes de la Educación Secundaria Técnica

El Origen de la Educación Secundaria

La escuela secundaria tiene como precedente según Norberto Zúñiga en “la tradición escolástico-medieval de la llamada Facultas Artium”,²³ esa institución, tenía como finalidad, el inicializar a las personas que iban a realizar una carrera escolástica, por lo que adquiriría un sentido propedéutico para poder ingresar a ese tipo de universidades.

Para la época del renacimiento, en Europa surge la necesidad social de alfabetizar a toda la población, dando pauta a que surgiera la educación primaria. Ya en el siglo XIX con el ascenso de la burguesía, surge la idea de formar una escuela para la élite que anteciediera de los estudios superiores, ya que para éste grupo en específico sostiene Norberto Zúñiga debían “instruirse y servir de ejemplo a las clases populares”.²⁴

Ya en el mundo contemporáneo, la escuela secundaria es el nivel inmediato después de la primaria, y prepara a los adolescentes entre los 13 y 15 años de edad para el nivel medio superior. Éste nivel en específico tiene una gran variedad de nombres de acuerdo a cada país.

En nuestro país la escuela secundaria tiene sus orígenes a partir del 1er. Congreso Pedagógico el 15 de febrero de 1915, donde se sentaron las bases para ese nivel, las cuales sostiene Antonio Gómez eran:

“1º. Queda a cargo del gobierno del estado la educación secundaria.

²³ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001, p. 2.

²⁴ *Ibíd.*

3º. La educación secundaria tiene por objeto terminar el ciclo educativo comenzado en la escuela primaria elemental y continuado en la primaria superior...

9º. La educación secundaria se divide en escuelas del tipo A, y escuelas del tipo B..”²⁵

Una vez asentadas las bases se comenzaron a crear escuelas tanto del tipo A como del tipo B, pero no es sino hasta principios de los años veintes por medio del Secretario de Educación Pública que se propondría la distinción de la Escuela Secundaria. Esa propuesta sería aceptada en 1923 por José Vasconcelos, y de acuerdo con Antonio Gómez, se establecía que “por una parte, la educación secundaria con duración de tres años...y por la otra, estaban los estudios para obtener el grado de bachiller”.²⁶

En ése mismo año, se hicieron modificaciones en los planes de estudios de las escuelas normales, atribuyéndoles el mismo nivel que el de las escuelas preparatorias. De tal forma, que hasta la aparición de las escuelas secundarias en nuestro país, de la primaria se podía ingresar a la preparatoria o a las escuelas normales.

No es, sino hasta el periodo de Plutarco Elías Calles, donde realmente aparecen las escuelas secundarias, que prácticamente se resumen en tres decretos presidenciales entre el periodo de 1925 a 1927. En el caso del primer periodo, se establecería el 29 de agosto de 1925, donde se establecía que:

“...se autoriza la creación de escuelas secundarias equivalentes en programa y sanciones al llamado ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria”.²⁷

²⁵ GÓMEZ Nashiki, Antonio. *La Creación de la Escuela Secundaria*. Revista Educación 2001, No. 22. México. Marzo, 1997, p. 47.

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ ZAMUDIO Vargas, Justo A. *Consideraciones sobre la educación secundaria*. En: “Evolución de la Escuela Secundaria Mexicana”. 2º. Congreso Nacional, 19 al 21 de julio, colegio de Profesores de Educación Secundaria “Moisés Sáenz” III, A.C. 1995.

El segundo decreto sería firmado a finales del mes de diciembre de 1925, donde se crearían los dos primeros planteles educativos de ese nivel, por lo que adquiriría una personalidad propia. Así mismo, sostiene Antonio Gómez que se establecía que “la SEP se encargaría de crear las escuelas secundarias”.²⁸

Para el 9 de marzo de 1925, se promulgaría el tercer decreto relacionado con la educación secundaria, el cuál afirma Antonio Gómez en torno a su financiamiento en el siguiente sentido:

- “1°. Los alumnos que reciban enseñanza en las escuelas secundarias...contribuirán a su sostenimiento...
- 3°. El producto se aplicará directamente y especialmente a cubrir sus necesidades no previstas en el presupuesto.”²⁹

El gobierno federal hasta ese momento sólo tenía a su cargo dos secundarias que eran la Escuela Nacional Preparatoria y La Escuela Nacional de Maestros. Pero no es sino hasta la aparición de Moisés Sáenz como titular de la Secretaría de Educación Pública que tendría grandes cambios nuestro sistema educativo.

Algunos proyectos que impulsó Moisés Sáenz, nos explica Antonio Gómez que fueron “las primarias rurales y urbanas, misiones culturales, escuelas al aire libre de pintura y escultura, casas del estudiante indígena, escuelas secundarias, escuela normal superior y enseñanza normal urbana”.³⁰ En el caso específico de la escuela urbana, dio el impulso necesario para crear las escuelas secundarias, la cual debería de brindar un mínimo de conocimiento de la cultura, en ese sentido los objetivos que se establecieron para ese nivel fueron los siguientes:

1. “Preparación para el cumplimiento de los deberes de la ciudadanía.

²⁸ GÓMEZ Nashiki, Antonio. *La Creación de la Escuela Secundaria*. Revista Educación 2001, No. 22. México. Marzo, 1997, p. 48.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ibíd.*, p. 49.

2. Participación en la producción y participación de las riquezas.
3. Cultivo de la personalidad independiente y libre”.³¹

Con éstos la educación secundaria adquiriría cierta especificidad, que para el 22 de diciembre de 1927 se autorizaría la creación de la Dirección General de Educación Secundaria, la cual sostiene Antonio Gómez, tenía la tarea de “encargarse de la dirección técnica y administrativa de las secundarias federales y de la inspección y control de las escuelas secundarias particulares o de los ciclos o cursos secundarios”.³²

Plan de Once Años

Con el ascenso al poder de Adolfo López Mateos a finales de los cincuentas, y con ello, el retorno a la SEP de Jaime Torres Bobet, se tomaron medidas para establecer un programa que trascendiera más allá del sexenio, por lo que se tomaron medidas para modificar los planes y programas de estudio.

De hecho, las modificaciones que se establecieron, fueron producto de un estudio del nivel educativo de la población en general, y los resultados conforme a Federico Lazarín plantea que de “cada mil niños que figuraban en las listas del primer grado de las escuelas rurales del país, sólo 22 obtenían el certificado de primaria y el 81% de las rurales no eran todavía escuelas completas”.³³ Ante esas cifras alarmantes y después de tantos años que tenía la SEP, se tomó la decisión de implementar el llamado Plan de Once Años, así como la creación de los libros de texto.

Con el Plan de Once años y los libros de texto gratuitos, se pensó abatir el gran rezago educativo que por un lado, se tendría un plan de mayor duración, y por el otro, se garantizaría que los niños contaran con un instrumento fundamental.

³¹ *Ibíd.*

³² *Ibíd.*

³³ LAZARÍN Miranda, Federico. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol. 1. México, consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C., enero-junio, 1996, p. 170.

Para finales de los años cincuentas y con Plan de Once Años ya en pleno desarrollo, se pone en marcha de acuerdo con Norberto Zúñiga el “Plan Piloto de Educación Secundaria”,³⁴ que había sido impulsado a través de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y la Dirección General de Tecnológicos Regionales y Enseñanzas Especiales, con ello se buscaba una coordinación entre la educación básica y la educación tecnológica.

El Plan Piloto en sus inicios contaría con tres planteles, dos en la ciudad de México y uno en Guanajuato. El primero de ellos fue la Escuela de Enseñanzas Especiales No. 1 “Rafael Dondé” y la Escuela técnica “Sor Juana Inés de la Cruz” (en el caso de ambas hasta la fecha siguen impartiendo Educación Secundaria Técnica), y finalmente, el Instituto Tecnológico de Celaya.³⁵

El Plan Piloto de Educación Secundaria sufriría algunos cambios en julio de 1960, que según Norberto Zúñiga serían “curriculares, fundamentadas en las reformas de los planes y programas e inclusive métodos y técnicas de enseñanza”.³⁶ Ello trajo como consecuencia que desde ese momento la Dirección General de Tecnológicos Industriales y Comerciales se hiciera cargo de las recién creadas Escuelas Secundarias Técnicas.

Los objetivos que se establecieron en estas instituciones no se diferenciaban mucho de las otras instituciones a nivel medio superior y superior, ya que las denominadas Secundarias Técnicas proponían:

1. “Proporcionar a los alumnos una preparación técnica de carácter científico y cultural mediante materias académicas fundamentales; las cuales eran complementadas con una serie de actividades estéticas, culturales y cívicos-sociales.

³⁴ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001, p. 2.

³⁵ SEP-DGEST. *Desarrollo del Plan de Estudios de Educación Secundaria Técnica*. México. DGEST, p. 1.

³⁶ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001, p. 2.

2. Proporcionar a los alumnos una preparación específica opcional, consecuente con las características económicas regionales del plantel que se trate, con la práctica y conocimientos tecnológicos suficientes, que permitan al alumno, al terminar sus estudios, la inmediata incorporación a una labor remunerada”.³⁷

Enseñar haciendo: aprender produciendo. 1963 – 1982

Durante éste periodo, se manifestaron un sin fin de fenómenos sociales, como fue el caso de la guerra de Vietnam, la Revolución cubana, el descubrimiento de la píldora anticonceptiva, así como los movimientos estudiantiles y de los obreros en la ciudad de México en general. Ante esa situación, hubo la necesidad de reorientar en el sentido más profundo el orden social y el tipo de relaciones que se establecen en los diferentes núcleos.

Desde ésta perspectiva se hicieron cambios profundos en la política nacional, que evidentemente afectaría el modelo educativo, que desde ésta perspectiva, el modelo educativo sufriría grandes cambios que pronunciaría el presidente Díaz Ordaz, por el fomento que Federico Lazarín nos describe por “el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.³⁸

En esencia, la reforma educativa buscaba darle cierta congruencia tanto a los contenidos como al modelo pedagógico, acorde a las circunstancias que se vivían en el país y al gran desfase que había en la formación de mano de obra. El nuevo modelo se enfocaría según Federico Lazarín, a “capacitar técnica y progresivamente a la población desde el jardín de niños hasta la enseñanza superior”.³⁹ De tal forma, que se buscó establecer una mayor vinculación entre el sistema educativo y el aparato productivo.

³⁷ SEP-DGEST, *Desarrollo del Plan de Estudios de Educación Secundaria Técnica (bosquejo histórico)*. México, DGEST, s/a, p. 3.

³⁸ LAZARÍN Miranda, Federico. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol. 1. México, consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C., enero-junio, 1996, p. 171.

³⁹ *Ibíd.*

Las modificaciones que se le hicieron de carácter pedagógico a los nuevos planes y programas de estudio, involucraban fundamentalmente una nueva pedagogía que era la de aprender haciendo y aprender produciendo. Desde ésta perspectiva, el gobierno definiría el concepto de haciendo el cual lo cita Federico Lazarín como “el adiestramiento elemental carente de miras utilitarias”,⁴⁰ aunque lo que en realidad se buscaba era la familiarización del niño con herramientas para el trabajo.

En el enfoque de aprender produciendo, lo determinan en su misma aplicación por Federico Lazarín como “vitalizar las tecnologías de la enseñanza media y superior, con lo cual se logra un doble aprovechamiento “,⁴¹ de tal forma, que en ambos casos, se buscaba la incorporación con mayor facilidad de los estudiantes a los medios de producción.

Por tanto, el nuevo modelo educativo pretendía solucionar por un lado, la demanda social por una educación superior, y por el otro, formar a trabajadores capacitados que demandaba la industria a través de la oferta de la educación técnica, creándose una serie de instituciones que cubrían ese tipo de educación.

Es así, como surgen los centros de capacitación para el Trabajador Industrial y Agrícolas, con la finalidad de crear obreros calificados, ya que se ingresaba a ellos, después de la primaria y tenían un carácter terminal.

Del mismo modo, se crearon centros de educación tecnológica como los CET’S, CEBETIS, CETAS, ANAMACTI, CECYTS, CETFS Y CECYTFMS. Aunque todos son a nivel de bachillerato (o nivel medio superior), algunos de ellos son de carácter terminal (incluyendo la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial).

Con todas las modalidades que el sistema de Educación Técnica había generado, se pretendía ofrecer al país, la formación adecuada para satisfacer las necesidades de producción. Aunque algunas empresas tanto nacionales (Ferrocarriles y PEMEX), como

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 172.

⁴¹ *Ibíd.*

privadas, desarrollaron sistemas propios de formación, la mayoría fracasaron por la falta de recursos especializados en técnicas pedagógicas, según lo afirma Federico Lazarín.⁴²

No sólo las acciones de formación al interior de las industrias fueron insuficientes, sino también las reformas propuestas por el Estado, aunque en sentido opuesto, ya que el acercamiento escuelas – empresas tuvo poca cooperación, a su vez, que la educación técnica en esa década resultaba poco atractiva por los jóvenes y los propios empleadores.

Sin embargo, no todo el panorama era gris, ya que no en todos los casos adquiriría un sentido de terminal, tal es el caso de la enseñanza secundaria que para finales de los sesentas, se vería favorecida con la incorporación de las escuelas prevocacionales pertenecientes al IPN, ahora formaría parte de la DGETIC, por lo que estas instituciones serían parte del sistema de enseñanza en un nivel de secundaria.

La Educación entre Aparato Productivo y Sistemas de Formación (1970)

A principios de los años setentas, ya con Luis Echeverría en el Poder, había la necesidad de instrumentar los nuevos planes y programas de estudios que bajo el mandato de Díaz Ordaz se habían diseñado. Ya con Víctor Bravo Ahuja con la titularidad de la Secretaría de Educación Pública, se instrumentarían 26 lineamientos en torno a la política educativa que intentaba proyectar la formación profesional del maestro, la administración y la comunicación entre la SEP.

Durante este periodo, la situación económica de la sociedad mexicana, era sumamente precaria en una gran parte de la población. Ante tal situación, el discurso oficial enfatizaba en la relación entre la escuela y los medios de producción, tal y como no lo muestra Federico Lazarín en los lineamientos onceavo y doceavo los cuáles “iban dirigidos a propiciar que los educandos que no pudiesen seguir sus estudios por razones económicas y sociales, continuaran con ellos...puesto que recibirán una educación flexible que le

⁴² *Ibíd.*, p. 174.

permitiera aprender por sí mismo y adaptarse a cualquier oficio”,⁴³ de tal forma, que cualquier alumno egresado desde la educación básica, pudiera sobrevivir con el desarrollo de cualquier oficio.

La ineficiencia del aparato productivo, sería justificada por la falta de preparación de los trabajadores, y en particular, a niveles medio y obreros calificados, ante tal problemática, el Estado elaboró una serie de reformas en la educación tecnológica.

Las reformas se plantearían en dos sentidos básicamente: a) la expansión de la educación técnica en todo el país, con la creación de nuevos planteles; y b) la orientación vocacional a través de dos instancias; el CCH y el Colegio de Bachilleres. Por otra parte, se complementarían las reformas propuestas limitando la matrícula en las tradicionales áreas que ofrece la escuela superior.

En éste periodo, la DGETIC, cambia su nombre por el de Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), siendo esta dirección la encargada de la Educación Media Básica y Media Superior Tecnológicas.⁴⁴ Para septiembre de 1978, pasan las escuelas de Nivel Medio Básico a la recién formada Dirección General de Educación Secundaria Técnica,⁴⁵ las cuáles se agruparon conforme a Norberto Zúñiga en “escuelas tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias, forestales y pesqueras”.⁴⁶

Ya una vez formada la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, debían cumplir según Ávila Mendoza con la intención de:

“...capacitar a los alumnos...con el propósito de que aquellos jóvenes que no pueden o no deseen continuar estudios superiores, no queden desamparados

⁴³ *Ibíd.*, p. 175.

⁴⁴ SEP. *Manual General de Organización*. 1975-1976. México, p. 141-142.

⁴⁵ SEP-DGEST. *Marco Conceptual del Sistema de Educación Secundaria Técnica*. México. DGEST. Octubre de 1994, p. 5-6.

⁴⁶ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001, p. 3.

por la falta de elementos de lucha, sino por el contrario, estén en capacidad de incorporarse decorosamente a la vida productiva del lugar”.⁴⁷

Como podemos observar, los objetivos que darían sustento a la recién formada Dirección General de Educación Secundaria Técnica, no distaban mucho tanto de la situación económico social que se vivía en el país, así como de la política educativa que sostenía el propio estado.

La política de relacionar a la escuela con los medios de producción por parte del Estado, también se plasmaría en la formación profesional extraescolar. De tal forma, que los esfuerzos de animación por el Estado no habían alcanzado los resultados previstos, puesto que las empresas se fueron alejando poco a poco de las actividades de la ARMO. En ese sentido, el Estado se ve obligado a modificar la Ley Federal del Trabajo, para obligar a las empresas a que ofrezcan servicios de capacitación.

Para finales de los años setentas y principios de los ochentas, se diseñó un Plan de Desarrollo Global bajo un diseño de desarrollo autosostenido. El plan se enfocaba básicamente en el desarrollo de la infraestructura del país, mediante inversiones en zonas de desarrollo y en la formación del personal capacitado que demandaba el sector productivo. El instrumento que se utilizaría para alcanzar las expectativas, es una vez más la educación, pero más específicamente la educación técnica.

En ese sentido, el 22 de noviembre de 1982 se firmaría el acuerdo secretarial No. 97, el cual establecería según Norberto Zúñiga “la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas”,⁴⁸ por lo que se establecería de manera definitiva la estructura y organización de éste subsistema.

⁴⁷ MENDOZA Ávila, Eusebio. *La Educación Tecnológica en México*. México. IPN, 1980, p. 60.

⁴⁸ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001, p. 3.

La Modernización de la Educación

En el cuarto informe de gobierno de Carlos Salinas de Gortari, anunció una iniciativa donde se abarcara la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. La propuesta tiene algunas palabras que despertaron cierta inquietud en algunos sectores de la sociedad, en el se asentaba que “Todo mexicano tiene derecho a recibir una educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite. La educación primaria y secundaria son obligatorias”, pero ¿qué pasaba con las comunidades rurales o marginadas que no estaban en condiciones de solicitarla?.

En ese periodo se derogó el artículo 130, que redefine la relación Estado e iglesias, donde se les permitía a las corporaciones religiosas su intervención en la educación primaria, secundaria y normales, cabe señalar, que aunque no se había dado esa iniciativa de ley, existían corporaciones de esa índole que impartían educación básica.

Durante este periodo, las Escuelas Secundarias Técnicas sufren un cambio en cuanto a su modelo curricular, ya que según Carmen Lira la disposición “de reducir la carga horaria de las tecnologías a sólo tres horas”.⁴⁹ Por consiguiente, la distinción entre las secundarias técnicas y las secundarias generales radicaba en la inclusión de las primeras de una cultura tecnológica como un valor agregado al modelo curricular conforme a lo siguiente:

- a) La identificación y solución de problemas propios del entorno con base a los recursos disponibles.
- b) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos.
- c) El conocimiento y adaptación de los cambios tecnológicos.⁵⁰

No obstante de dicha modificación, las Escuelas Secundarias Técnicas, siguen siendo según Carmen Lira una “opción en los contextos de pobreza, particularmente en el medio

⁴⁹ LIRA Saade, Carmen. “Secundaria Técnica”. En Revista *Observatorio Ciudadano*, México, noviembre de 2003, p. 2.

⁵⁰ *Ibíd.*.

rural”,⁵¹ ya que en dichas zonas marginales que no cuentan ni con los recursos ni con las opciones para seguir su proceso de formación, en este tipo de escuelas se les permite incorporarse al mundo de trabajo.

Como hemos podido observar, la mayoría de las decisiones que se han tomado a lo largo de la historia del Sistema Educativo Mexicano, ha sido con relación a motivos enteramente políticos e incluso ideológicos, pero es importante reconocer, que las medidas políticas no tendrían el impacto que han tenido, de no ser por los maestros.

Los proyectos educativos, no solamente se han creado con una relación directa con la filosofía y la política imperante en nuestro país. En ese sentido, se han creado instituciones que responden directamente a necesidades enteramente económicas, y para ser más preciso, a las necesidades de la industria, como el caso de la educación técnica.

Las Escuelas Secundarias Técnicas en la Actualidad

Los servicios de formación de secundaria técnica, se encuentran coordinados por la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, que tiene como misión conforme a su Programa de Desarrollo Institucional de:

“Normar y evaluar la educación Secundaria Técnica en el país proporcionando a las autoridades de las entidades federativas asistencia técnica y pedagógica así como prestar servicios educativos de éste tipo en el Distrito Federal con la finalidad de coadyuvar a la formación integral enfatizando la educación tecnológica básica”.⁵²

En el mismo programa se especifica que la Dirección General de Educación Secundaria Técnica tiene básicamente dos ámbitos de competencia que son conforme al documento:

⁵¹ *Ibíd.*, p.3.

⁵² SEP-DGEST. *Programa de desarrollo institucional de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica 2001 – 2006*. Edit. DGEST. México. 2003, p. 16.

“en el ámbito nacional tiene que ver con el diseño, instrumentación y seguimiento del marco normativo así como la evaluación del sistema en la República Mexicana y un ámbito local, en el que específicamente se asume la responsabilidad de operar y coordinar la prestación de éste servicio en la capital del país”.⁵³

Por tanto, dicha dirección, tiene la facultad normativamente de asegurar el diseño y cumplimiento de los planes y programas de estudio en todo el país. Así mismo, se establece en ese documento que el objetivo de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica es:

“generar la normatividad técnico – pedagógica que requiera la Educación Secundaria Técnica en el país, así como prestar los servicios educativos de éste tipo en el país”.⁵⁴

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica, cuenta con una organización al interior de la institución, en ése sentido, en el Programa de Desarrollo Institucional de esa institución plantea que “dispone de una estructura orgánico funcional de cuatro áreas”⁵⁵, que son: un área de carácter técnico - pedagógico, una área con funciones de planeación, un área de planeación y finalmente, un área de apoyo administrativo.

El documento que norma la Educación Secundaria Técnica, es el Acuerdo Secretarial No. 97, que fue emitido desde 1982, el cuál establece los siguientes objetivos:

1. “Impartir educación secundaria técnica a los alumnos que, habiendo concluido la educación primaria, ingresen a ellas.
2. Fortalecer en los educandos el desarrollo armónico integral de su personalidad, tanto en lo individual como en lo social;

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 18.

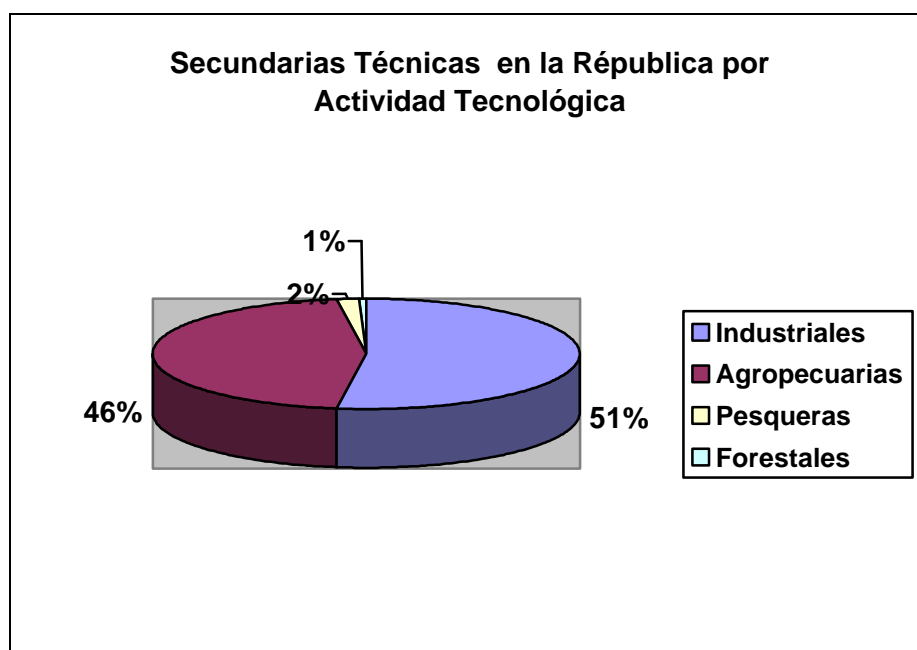
⁵⁵ *Ibíd.*.

3. Brindar en el educando, conforme al plan y programa de estudios aprobados, una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo; y
4. Proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores”.⁵⁶

Actualmente las Escuela Secundarias Técnicas cuentan con 2882 planteles en toda la república distribuyéndose de la siguiente manera:

- ❖ Industriales, Comerciales y de Servicios con 1505 planteles,
- ❖ Agropecuarias con 1312 planteles;
- ❖ Pesqueras con 45 planteles, y
- ❖ Forestales con 20 planteles.⁵⁷

Distribución de Escuelas Secundarias Técnicas por Actividad Tecnológica

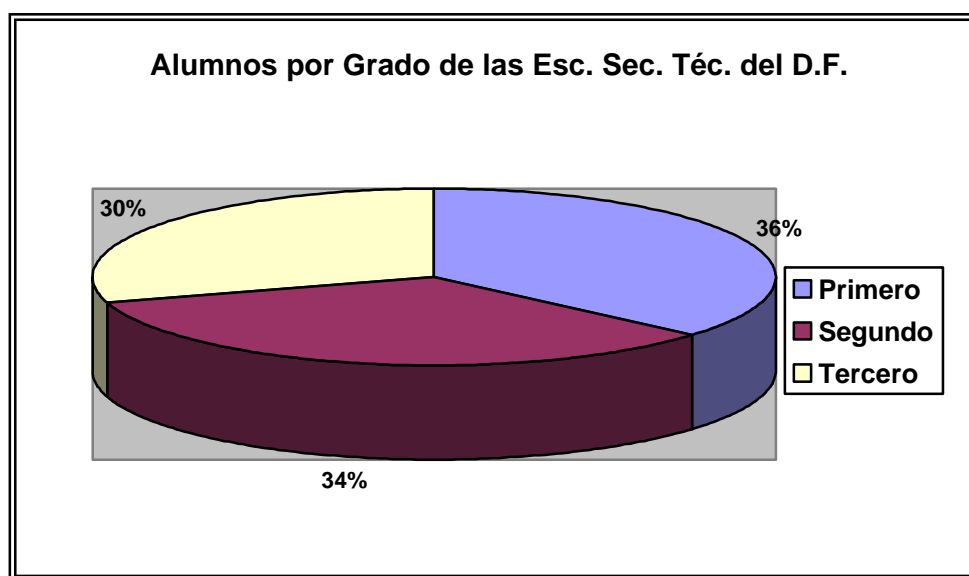


⁵⁶ *Ibíd.*, p. 25.

⁵⁷ Véase en el documento, SEP-DGEST. *Programa de desarrollo institucional de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica 2001 – 2006*. Edit. DGEST. México. 2003, p. 85.

El personal docente de la Educación Secundaria Técnica del D.F., atiende a una población de 129,584 alumnos, que se distribuyen en tres grados de la siguiente forma: 47,270 en primero, 43,776 en segundo y 38, 538 en tercero.

Población de Alumnos de Escuelas Secundarias Técnicas del D.F.



Distribución del Personal Docente en las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F.

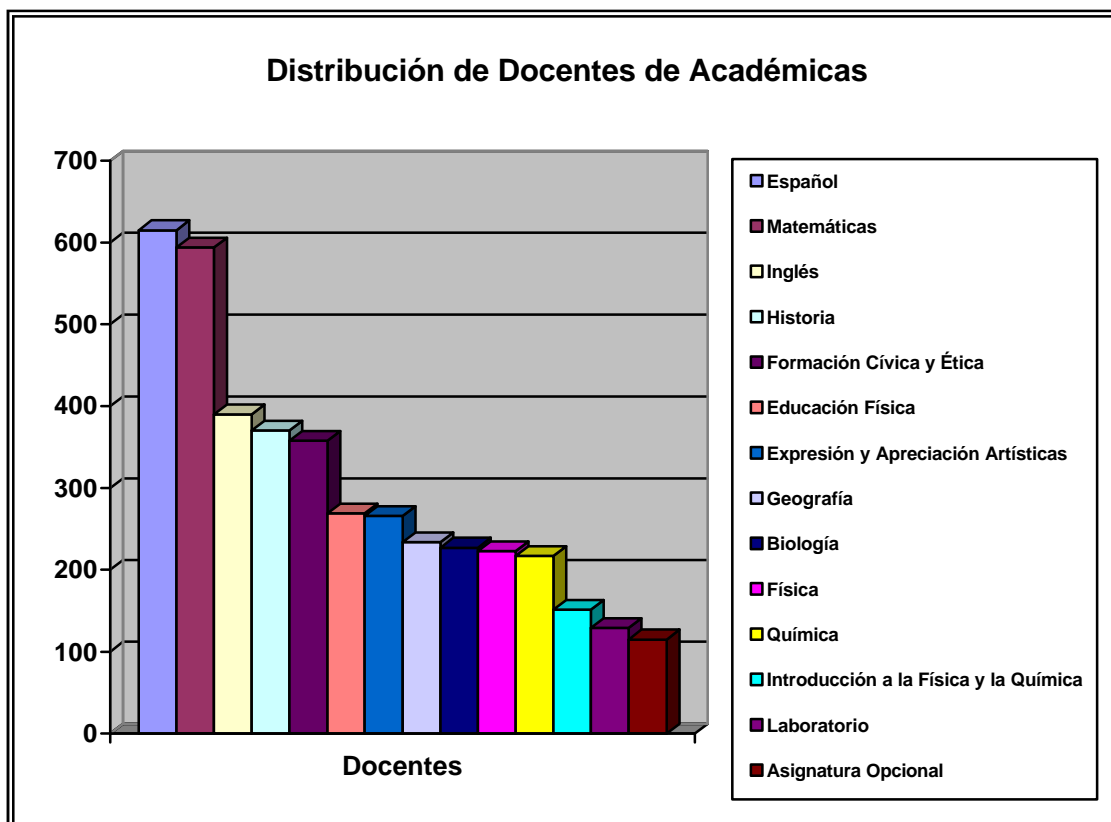
La población docente que conforma a las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F. es de 5,841, de los cuáles 4158 son docentes de asignaturas académicas (Ver Tabla 1),⁵⁸ y la distribución es de la siguiente manera:

⁵⁸ SEP-DGEST. *Evaluación Institucional de la Educación Secundaria Técnica*. DGEST, 2003, p. 30

Tabla 1

Asignaturas Académicas	Docentes
Español	615
Matemáticas	594
Inglés	390
Historia	370
Formación Cívica y Ética	358
Educación Física	269
Expresión y Apreciación Artísticas	266
Geografía	234
Biología	227
Física	223
Química	217
Introducción a la Física y la Química	151
Laboratorio	129
Asignatura Opcional	115
Total	4,158

Gráfica 2



Como podemos observar, en la presente gráfica el mayor número de docentes de actividades académicas en las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F., son los de español y matemáticas, con un rango entre 590 y 620 docentes con un total de 1209, que representa el 29.07 % de la población; el segundo grupo representativo, se encuentra conformado en un rango de 350 a 400 docentes donde se ubican los de Historia, Inglés y Formación Cívica y Ética con un total de 1118, que representa el 26.88 %; el tercer grupo tiene un rango entre 200 y 240 docentes que son de Educación Artísticas, Biología, Geografía, Educación Física y Química con un total de 901 docentes, que representa el 21.66 %; y finalmente tenemos al cuarto grupo en un rango entre 100 y 160 donde tenemos a los docentes de I. F. y Q., Laboratorio y Asignatura Opcional con un total de 395, que representa el 9.49 % del total de docentes.

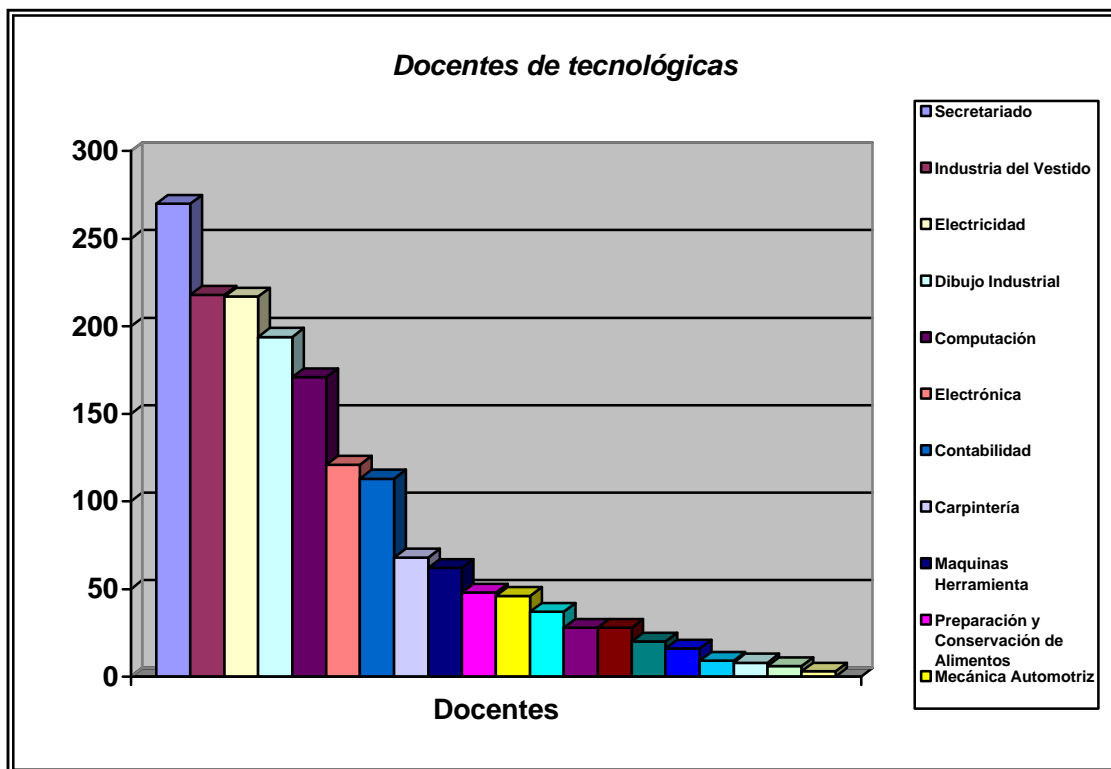
La población docente que conforma a las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F., de actividades tecnológicas (Ver Tabla 2),⁵⁹ es la siguiente:

Tabla 2

Actividades Tecnológica	Docentes
Secretariado	270
Industria del Vestido	218
Electricidad	217
Dibujo Industrial	194
Computación	171
Electrónica	121
Contabilidad	113
Carpintería	68
Máquinas Herramienta	62
Preparación y Conservación de Alimentos	48
Mecánica Automotriz	46
Construcción	37
Ductos y Controles	28
Soldadura	28
Diseño Gráfico	20
Conservación e Industrialización de Alimentos	16
Apicultura	9
Agricultura	8
Ganadería	6
Acuicultura	3
Total	1683

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 31.

Gráfica 3



De la gráfica anterior podemos deducir, que la actividad tecnológica con mayor número de docentes es la de: secretariado con 270, que representa el 16.04 %; la de Industria del Vestido con 218, que representa el 12.95 %; el de electricidad con 217, que representa el 12.89 %; el de dibujo industrial con 194, que representa el 11.52 %; y finalmente la de computación con 171, que representa el 10.16%. Si sumamos éstas cinco actividades encontramos que son un total de 1070 docentes, que representa el 63.57 % del total de la población, por lo que las 15 actividades restantes suman un total de 613 docentes, que representan tan sólo el 36.42 %.

Nivel máximo de estudios del Personal Docente de Académicas

De un total de 4,158 docentes de actividades académicas de las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F., el nivel de escolaridad se distribuye conforme a la tabla 3.⁶⁰

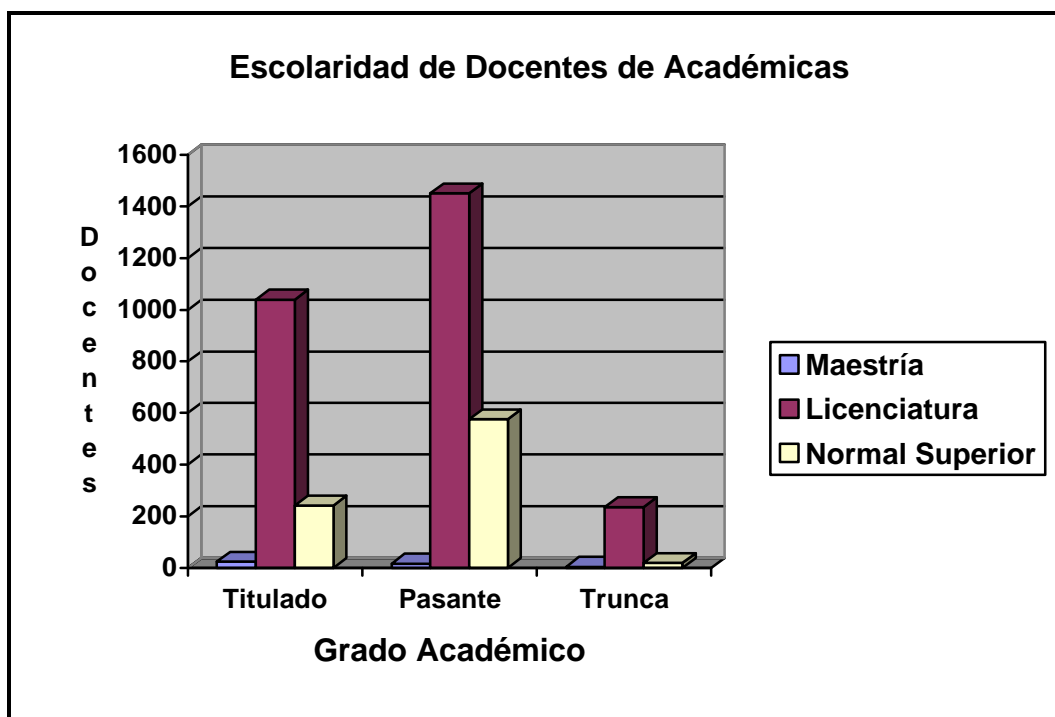
Tabla 3

Nivel Máximo de Estudios de los Docentes Académicos		
Escolaridad		Docentes
Primaria	Completa	-
	Incompleta	-
Secundaria	Completa	1
	Incompleta	1
Técnico	Completa	279
	Incompleta	4
Bachillerato	Completa	122
	Incompleta	8
Normal	Titulado	48
	Pasante	82
	Incompleta	5
Normal Superior	Titulado	242
	Pasante	575
	Incompleta	20
Licenciatura	Titulado	1,039
	Pasante	1,450
	Incompleta	236
Maestría	Titulado	24
	Pasante	17
	Incompleta	5
Total		4,158

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 32.

Conforme a la tabla anterior, podemos ubicar que de la planta docente que imparte asignaturas académicas en la Educación Secundaria Técnica del D.F., sólo 41 cuenta con maestría que representa el 0.98 %; con nivel de licenciatura son 2489 docentes, que representa el 59.86 %; con Normal Superior 817 docentes, que representa el 19.64 %; con Normal Básica tenemos un total de 130, que representan el 3.12 %; y finalmente 401 docentes con bachillerato, que representa el 9.64 %. Por tanto, podemos deducir que la moda son los profesores que tienen la licenciatura terminada con el 59.86 %, pero que son docentes de carreras que inicialmente no se ubicaban en el ámbito de la enseñanza, pero también que sólo 3347 docentes cuentan con una escolaridad máxima con nivel superior o mayor, y que representa el 80.49 %, que mostramos a continuación:

Gráfica 4



De acuerdo con la gráfica anterior, de 3347 docentes que tienen el nivel superior, sólo el 38.99 % de total de docentes con licenciatura se encuentra titulado, es decir, el 31.79 % del total de la población de actividades académicas.

Nivel máximo de estudios del Personal Docente de Tecnológicas

De un total de 4,158 docentes de actividades académicas de las Escuelas Secundarias Técnicas del D.F., el nivel de escolaridad se distribuye conforme a la tabla 4.⁶¹

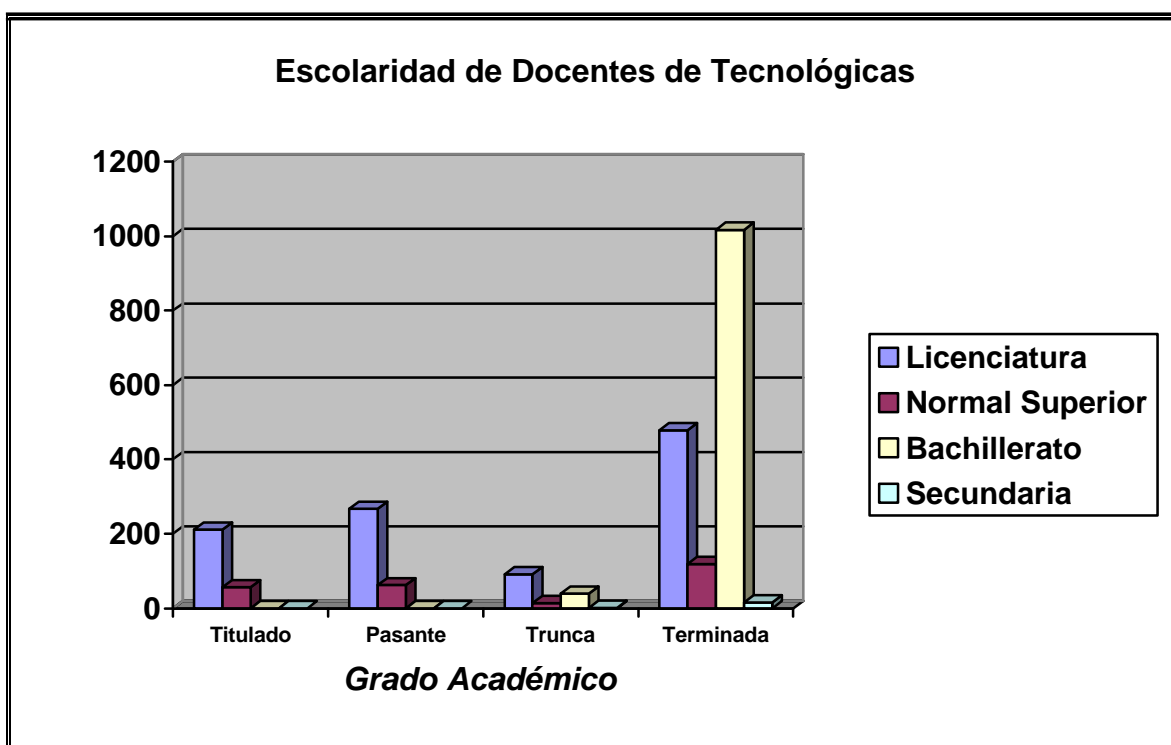
Tabla 4

Nivel Máximo de Estudios de los Docentes de Tecnológicas		
Escolaridad		Docentes
Primaria	Completa	4
	Incompleta	-
Secundaria	Completa	15
	Incompleta	1
Técnico	Completa	680
	Incompleta	18
Bachillerato	Completa	144
	Incompleta	17
Normal	Titulado	67
	Pasante	21
	Incompleta	4
Normal Superior	Titulado	56
	Pasante	62
	Incompleta	14
Licenciatura	Titulado	211
	Pasante	267
	Incompleta	91
Maestría	Titulado	8
	Pasante	1
	Incompleta	1
Total		1,683

⁶¹ *Ibíd.*, p. 34.

Conforme a la tabla anterior, tenemos que de un total de 1683 docentes de actividades tecnológicas se identificó que: 606 docentes tienen un grado de licenciatura o superior, lo que representa el 36.00 % de ésta población; 1017 docentes con un grado de técnico, bachillerato o normal básica, que representan el 60.42 % de esta población. Por tanto, la moda en la población de docentes de actividades tecnológicas se ubica en los docentes con un grado de bachillerato, técnico o normal básica, tal y como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 5



De los datos anteriores, tanto los docentes de actividades tecnológicas 1458, que representa el 86.63 % de la población total de docentes de actividades tecnológicas, no proceden de la Escuela Normal. Y en el caso de los docentes de actividades académicas con 3140, que representa el 75.51 % de la población total de docentes de actividades académicas, no proceden de la escuela normal. Si sumamos ambos con relación a la población total de docentes, encontramos que 4598 docentes de Educación Secundaria Técnica no proceden de la Escuela Normal, lo que representanta el 83.88 % del total de la población.

Si tomamos en cuenta los valores anteriores, el 83.88 % de la población docente de las Escuelas Secundarias Técnicas tienen una formación heterogénea y no cuentan con una formación inicial que los habilite como docentes. De tal forma, que es a lo largo de su actividad docente donde han configurado un rol y la identidad de su quehacer.

La configuración de la identidad docente, es un proceso sumamente complejo que nos lleva a realizar un análisis con mayor profundidad en torno a la identidad y a los elementos que influyen en la misma, y que intentaré explicarlo en el siguiente apartado.

Capítulo III

*La identidad y el imaginario
como identificaciones culturales.*

No conocemos gente sin nombre, ni lengua o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos. [...] El conocimiento de uno mismo – siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento- nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos.

Calhoun, 1994.

Autores como E. Durkheim (1982), Josetxo Berriáin (1996), Berger y Luckmann (1998), Manuel Castells (1999) y Claude Dubar (2000) entre otros sociólogos, han tratado fenómenos sociales brindándonos categorías como realidad, identidad, estructura, ideología, etc., que pueden ajustarse al estudio del fenómeno educativo. Por otra parte, autores como Célso Sánchez (1996) y C. Yung (1991) han contribuido con dos categorías básicas para nuestra investigación como: imaginario cultural y los arquetipos, de los cuáles nos apoyaremos para comprender con mayor profundidad la complejidad del fenómeno.

A continuación pretendemos explicar la conceptualización de dichas categorías que fundamentará y servirá de soporte conceptual en el estudio de la construcción de la identidad docente por parte del profesor de Educación Secundaria Técnica.

Las identidades culturales

La identidad ha sido descrita etimológicamente como “identitas”, es decir, lo que es lo mismo, esta definición que se cimenta prácticamente en la semejanza recuperada fundamentalmente por dos posturas filosóficas a lo largo de la historia, que son el

esencialismo y el existencialismo. En ése sentido, nosotros ubicamos a nuestro objeto de estudio conforme a la postura de Claude Dubar “nominalista”,⁶² ya que no pretendemos establecer una oposición entre las identidades colectivas y las identidades personales, sino que contrariamente complementarlas, ya que la identificación individual, o de manera más precisa, la identidad del docente en torno a su actividad cotidiana, recurre por un lado, a palabras, categorías y referencias que son sólo socialmente identificables, sino que también creadas, y por el otro, a la biografía del individuo, así como la relación que establezca con los códigos sociales de identificación. Por tanto, nosotros recuperaremos dicho fenómeno en dos niveles que son: la identidad cultural y la identidad individual

La identidad en el sentido comunitario tiene sus orígenes en el esencialismo, cuyo mayor representante lo ubicamos con Parménides, el cual establece que la esencia, es la que permanece a través del tiempo de manera inmutable y estática, donde la constitución del hombre como ser, responde a la fórmula según Claude Dubar al “ser es, el no ser no es”,⁶³ esto es, que las afirmaciones del ser, en cuanto ser, no se dan en la totalidad o en la generalidad, sino que contrariamente, es establece la noción del ser a partir de lo que no es el ser.⁶⁴ Entonces, lo que es el ser perdura más allá del tiempo y que ha sido connotada como la mismidad.

La descripción del ser, ante lo que no es ser, ha sido mediado con la realidad por medio de categorías que marcan la diferencia y que es expresada como ipseidad, para ubicar a los seres empíricos por el sentido de lo que son, es decir, por “el eidos”.⁶⁵ En éste proceso se ubica el punto que comparte un grupo, la esencia, pero a su vez se describen las diferencias ante los demás, por lo que para el esencialismo sostiene Claude Dubar son “las esencias las que garantizan la permanencia de los seres y de su mismidad”.⁶⁶ Si partimos de las esencias para ubicar el eidos, podríamos entender a la identidad que Vila del Prado establece como

⁶² DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 12.

⁶³ *Ibíd.*, p. 10.

⁶⁴ El planteamiento entorno al ser sin llegar a la generalidad es considerado como el principio de la filosofía, donde se hace una diferencia en cuanto al ente y que lo ubicamos con Parménides, Heráclito o Amaximandro, véase HEIDEGGER, Martín. *Identidad y diferencia*. Edit. Anthropos. España. 1988, p. 16.

⁶⁵ El término eidos en latín significa especie, pero ha sido utilizado también como idea, esencia o forma. Véase MARTÍNEZ, Riu y CORTEZ, Morató. *Diccionario de Filosofía*. Edit. Herder, 1992.

⁶⁶ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 10.

“la semejanza de características de uno con respecto de otro, en tiempos y espacios diferentes, así como la permanencia de las características de uno mismo en diferentes momentos”,⁶⁷ pero ¿cuáles son esas características?, ¿qué las determinan? y ¿cómo se da dicho proceso?. Esas son algunas de las interrogantes que nos surgen en torno a la construcción de la identidad.

La identidad vista como la permanencia de características de los sujetos, nos lleva a pensar que la identidad se estructura únicamente de un conjunto de códigos que Josetxo Beriain y Claude Dubar han denominado como “códigos primordiales”.⁶⁸ Los códigos primordiales, son los elementos que constituyen la estructura social a la que pertenecemos, en ellos la identidad se construye a partir de la lengua materna, de la sangre, el estilo de vida, etc., los cuales son transmitidos y socializados de una generación a otra por medio del acto comunicativo y de la interacción con el otro, esto es, que el sujeto desde que nace, el primer universo simbólico que adquiere es por medio de la lengua materna, que dicho en otras palabras, hace suyas las objetivaciones sobre el mundo que le rodea.

Los códigos primordiales producen una noción de unidad entre los sujetos pertenecientes, pero en la que nos sentimos unidos por esos códigos, también excluimos a los que no pertenecen, al extraño. De tal forma, que para nosotros, ese mundo que nos presentan los códigos primordiales, es un mundo que ya fue interpretado y objetivado por otros, en el cuál yo tengo que adherirme y hacerlo mío. Así, el sujeto hace suyos no sólo esos códigos primordiales, sino que también, el orden en el cual éstas ataduras se imbrican en la sociedad, por tanto, el orden social, aparece aquí como algo fáctico.

La identidad, se construye en un primer momento por esos códigos primordiales, lo cual genera una idea de nosotros, de quienes somos y de cómo nos ubicamos en la sociedad, pero siempre haciendo referencia en torno a nosotros. De tal forma, que ante ese orden preestablecido permite cierta seguridad en los integrantes, dado que es conocido, por que el

⁶⁷ VILA, Del Prado, Roberto. “*Las identidades colectivas entre la construcción y la reconstrucción*”, en Revista Acta Académica, Bolivia, 2000, p. 1.

⁶⁸ BERIAIN, Josetxo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 13.

mundo es así, pero el problema surge ante la presencia del otro, que conforme a Josetxo Beriain no “participa de nuestras ataduras primordiales”,⁶⁹ por lo que es el extraño, el que no pertenece a nosotros. Un ejemplo muy claro de éste fenómeno, sería la invasión de los norteamericanos a Irak, para el pueblo de Irak, los extraños son los norteamericanos, son los que no comparten ésos códigos primordiales propios de su sociedad.

Ante la presencia del extraño, se buscan los medios para mantener la unidad social, para ello, se recurre a engarces que permitan mantener la clasificación que es parte de nosotros, es decir, que ya ha sido instituida, y que forma parte de nuestra tradición, ya que el principal objetivo es mantener pura a la sociedad ante lo que es diferente a nosotros, y para ello se recuperan conforme a Josetxo Beriain los “códigos culturales”.⁷⁰ Por tanto, ya sea en las culturas, naciones o corporaciones, dependen directamente de lo que Claude Dubar establecería como “el sentido de pertenencia a la esencia de los grupos”,⁷¹ por lo que provee de referencias al individuo que son en la sociedad identificables, por lo que consideramos necesario revisar dicho fenómeno desde los códigos comunitarios.

Los códigos culturales

Los códigos culturales son mediaciones que realiza el hombre con una esfera de la realidad, y aunque la realidad ha sido objeto de estudio tradicionalmente de la filosofía, nosotros la recuperaremos desde una perspectiva estructural. Así la realidad entendida de acuerdo con Berger y Luckmann es “la cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia voluntad”,⁷² es decir, la realidad se presenta en un plano de la vida cotidiana como algo ya dado, que fue hecho por otros, porque nosotros no inventamos a la sociedad, ni todo lo que nos rodea, tan solo nos adaptamos a ella y para nosotros será eso la realidad.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 14.

⁷⁰ *Ibíd.*

⁷¹ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 11.

⁷² BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*”. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 13.

La vida cotidiana se nos presenta como una realidad interpretada, un mundo creado por otros, donde hay cierta coherencia entre los elementos que la conforman. De tal forma, que en la cotidianidad yo identifico lo que es el mundo y la vida a partir de las significaciones que yo le dé a ambas, y que son compartidas con los individuos con las que interacciono, con los que considero como nosotros, se establece a través de una relación de manera congruente.

La aprehensión de la realidad, se hace mediante una realidad ya ordenada y objetivada, donde los objetos ya han sido predispuestos, constituidos y ordenados antes de mi propia existencia, por lo que quedan la designación de los mismos está más allá de mi voluntad, de tal forma, que la realidad se me presenta como un mundo que ya fue interpretado y ordenado por otros, el cual se comparte de manera intersubjetiva. De tal forma, que las interpretaciones que tenemos del propio mundo se realizan mediante códigos culturales que ya han sido designados u objetivados por otras subjetividades.

El interpretar, es situarnos en un mundo ya dado, pero nunca de una forma pura, sino que siempre ante las ataduras de la tradición, del universo simbólico que nos permitió conocer el mundo y la vida, pero como una contingencia de ser, como una posibilidad ante la novedad y falta de definición del ser en sí. Por ello, es que nunca hay una definición última, nada está del todo definido.

El medio por el cual podemos interpretar el mundo de la vida, es a través del lenguaje que cotidianamente utilizamos, ya que conforme a Berger y Luckmann “nos proporciona objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido”,⁷³ de tal forma, que el medio por excelencia que ha utilizado el hombre para significar el mundo y la vida es el lenguaje, pero dichas interpretaciones son realizadas en un aquí y ahora, aunque el objeto no se encuentre presente. En definitiva, la interpretación es el

⁷³ *Ibíd.*, p. 39.

situarse en el mundo desde diferentes contextos que conforme a Carles Mélich es “el instalarse en el mundo por la palabra”,⁷⁴ por lo que el hombre vive en la interpretación.

El significado que le damos a la realidad es de manera subjetiva, y cada subjetividad es compartida con la sociedad en la que me encuentro involucrado, por lo que en un plano de la vida cotidiana es compartido por los miembros de la sociedad de manera intersubjetiva. En definitiva, vivimos en un mundo interpretado que compartimos desde nuestra subjetividad, con los demás, con los que forman parte de mi núcleo social.

El proceso que nos permite compartir nuestra subjetividad con los demás, es a partir de la interacción comunicativa, es decir, en la medida en la que me socializo, me comunico y por ende, me adapto a la estructura social, por tanto, nosotros coincidimos con Berger y Luckmann al sostener que “no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros”.⁷⁵ De tal forma, que las objetivaciones del mundo y la vida en el mundo de la vida cotidiana, son compartidas por los integrantes de determinado núcleo social como algo común para todos, como una suprema realidad.

A pesar de que el mundo de la vida es común para cada uno de sus integrantes, ello no quiere decir que la perspectiva que se tenga en torno a la misma realidad sea la misma, de hecho, hay cierta correspondencia entre las significaciones que lo hacen común para todos, por lo que la actitud que tomamos en la vida cotidiana tiene relación directa en las significaciones que son comunes para todos, es decir, de acuerdo con Berger y Luckmann, la actitud natural del hombre es la del “sentido común”.⁷⁶

La vida cotidiana se encuentra imbricada en una compleja red de significaciones, y dichas significaciones que nos permiten conocerla se ubican a partir de sectores, por lo que nosotros coincidimos con Berger y Luckmann al sostener que “la vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprenden por rutina y otros que me presentan problemas de

⁷⁴ MELICH, J. C. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herder, España, 2002, p. 41.

⁷⁵ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*”. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 40.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 41.

diversas clases”,⁷⁷ esto es, que las acciones que comúnmente desarrollo en la vida cotidiana se presentan como algo no problemático, y en la medida en que dichas acciones invadan y corrompan mi proceso rutinario (fuera de mi cotidianidad) modifica las significaciones que tenía con relación a mis actividades, pero dicha experiencia es lo que permite enriquecer mi conocimiento en torno al mundo y la vida, por lo que en la medida en que lo asimilo se convierte en un proceso no problemático.

El hombre constantemente realiza mediaciones del mundo que lo rodea, es decir, establece un ir y venir entre las significaciones que él tiene y las que colectivamente se dan por asentadas, por lo que coincidimos con Berger y Luckmann en el sentido de que “la transición entre las realidades se señala con la subida y bajada de telón”,⁷⁸ un ejemplo claro de dicho proceso, sería el caso del lenguaje, ya que es a través de él por el que podemos objetivar a la realidad aún sin estar presente el mismo objeto, pero que dicha significación nos permite recuperarlo para entender un proceso de nuestra cotidianidad.

De cierta forma, el proceso por el cuál intentamos entender la realidad es de acuerdo con Berger y Luckmann un proceso en el cual “yo deformato”,⁷⁹ es decir, si el propio lenguaje es el que me permite objetivar la realidad, éste proceso se realiza a través del lenguaje que me es cotidiano, por lo que traslado todo ése cúmulo de experiencias a mi cotidianidad, a lo que yo entiendo de ese determinado objeto.

Las interpretaciones que hacemos con una esfera de la realidad, se realizan de acuerdo con Jostxo Beriain “en un doble plano: a) el plano del imaginario; y b) el de las interacciones cotidianas y rutinarias”,⁸⁰ por lo que éstas mediaciones que se realizan, juegan un papel simbólico para una sociedad determinada, la cuál permite que la gente se identifique como parte esa cultura.

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 43.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 44.

⁸⁰ BERIAIN, Jostxo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 14.

En el proceso de las interacciones cotidianas y rutinarias, es fundamental para la práctica de los rituales que cargados de significado, son asimilados de manera intersubjetiva por cada uno de sus integrantes, es decir, las representaciones que se realizan a través de los rituales, son representaciones de nuestra sociedad, de nosotros mismos, por lo que son fuente de sentido para nosotros, de nuestra identidad.

En ese sentido, las sociedades no sólo se constituyen por la gente que la conforman, sino que conforme a E. Durkheim por “la idea que tiene sobre sí misma”,⁸¹ de tal forma, que las representaciones que se realizan a través de los rituales, son representaciones de la forma en la que conceptualizamos nuestra sociedad en una realidad aparentemente ya dada.

Un elemento fundamental para recuperar los códigos culturales y las representaciones que permiten la identificación de la actividad docente, es la autoimagen que se tiene sobre ella. Por tanto recurrimos a través de entrevistas donde se les preguntó tanto a las autoridades como a los docentes de Educación Secundaria Técnica, la percepción que tienen de su actividad docente. En ese sentido, el Subdirector de Superación y Actualización de Personal, como autoridad directa de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, opinaba lo siguiente:

“Bueno, la concepción que yo tengo del docente, es una persona que realiza un trabajo eminentemente humano, la transformación que el docente debe de tener, debe estar basado en una ética profesional y dominar el panorama de la comunicación por completo, tener una visión de futuro, de qué es lo que espera la educación básica de él, en ese sentido por ejemplo, de la Educación Secundaria Técnica, y sobre todo, éste basamento ético.” (ED01)

Conforme a lo anterior, podemos ubicar fundamentalmente que el docente es: una persona profesional que domina el panorama de la comunicación, pero sobre todo una predisposición a lo que la institución demanda de él. Bajo esta misma perspectiva el

⁸¹ E. DURKHEIM. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, 1982, p. 394.

responsable del Área de Superación y Actualización de Personal Docente de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica plantea lo siguiente:

“Es una persona comprometida con lo que hace, convencida con lo que va a realizar, y además profesional en todos los ámbitos, en el ético, en el social, en el familiar y en el contextual.” (ED02)

Como podemos observar, hay una cierta congruencia entre ambos discursos, ya que tanto el Subdirector como el responsable del área concuerdan en que el docente es un ser profesional y ético. Pero dichas afirmaciones serán complementadas con los principales actores de la Secundaria Técnica que para nuestro objeto de estudio es la No. 25, donde explicaban en torno a su actividad refiriéndose a cuatro aspectos fundamentalmente:

1. “Para mí, esta actividad debe ser maestro, es el arte de enseñar a otros, de formar a otros, para mí, es de una responsabilidad tremenda, que va impulsando a estudiar constantemente”. (EM01)
2. “Es un mediador entre el alumno y el conocimiento”. (EM05)
3. “Es una actividad en la cual hay que desarrollar una materia, y que los alumnos aprendan, aunque ahorita se habla mucho de que no son nada más las materias, los conocimientos como la física, la química y las matemáticas”. (EM06)
4. “Es un ser con preparación antes que nada, con características de transmitir el conocimiento, de normas, de trato con los alumnos, de respeto”. (ED04)

Los códigos que mencionan los profesores de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, tienen una tendencia fundamentalmente hacia el conocimiento, es decir, el docente es una persona preparada que enseña una determinada materia, comprometida y ética. Aunque es preciso señalar, que hay una variación de la posición que ocupa en torno al conocimiento en el

proceso de enseñanza, ya que hay desde la postura de ser un mediador, un transmisor o un facilitador, de cualquier forma, en todos los casos quien posee el conocimiento y lo enseña es el docente, por lo que lo consideramos un código de identificación fundamental.

En la medida en el que la autoconcepción se instituye a partir de los rituales, éstos funcionan como elementos constitutivos de la cotidianidad del conocimiento a priori, es decir, códigos de referencia, que permiten la identidad colectiva ya no en un nivel primario, sino en una autoimagen y autorepresentación que se inscribe en una relación del “nosotros ideal”.

El nosotros ideal, es la referencia que nos identifica, pero dicho proceso surge a partir de la alteridad, es decir, que sólo en la medida que hay alguien que no es igual a nosotros, se recurren a los códigos culturales para definirnos y diferenciarnos de los otros, de los extraños, de los que no son igual a nosotros, por tanto, la identificación surge a partir de los otros, de la alteridad.

En el caso de la actividad docente, el proceso de diferenciación se estructura ante aquellos personajes que no comparten los códigos que los identifican, no sólo al exterior de la misma institución, sino también al interior de la comunidad escolar, y de los cuáles hacen referencia los docentes de la siguiente manera:

“Los docentes de despecho, son los que nunca quieren estar frente a grupo, pero sin embargo están ahí, sí, y son los que a veces le dan en la torre a nuestros alumnos. Y a los de desecho, son aquellos maestros que ni están, ni estarán, lo que sí, son un obstáculo para la educación, para que la educación siga desarrollando mejores alumnos y mejores ciudadanos”. (ED02)

Si recuperamos las dos categorías que se le asignan a estos docentes, podemos observar que una forma de categorizar aquellos docentes que no comparten los códigos que los identifican con esa actividad, pero a su vez reafirman los códigos del “nosotros ideal”.

De ahí, que la alteridad viene a romper con el sentido de solidaridad al interior de una sociedad como unidad, ya que ésta unidad sólo se da al interior del grupo, y fuera de él, ya no es ése grupo sino que otro, por lo que afuera de ese grupo, no hay los códigos que me enlazaban con cierta hermandad con mi sociedad, es decir, hay una alteridad con el otro grupo, ya que para ellos yo seré el extraño, por tanto, el elemento central de la identidad lo ubicamos con respecto a Josetxo Beriain en “la diferencia”,⁸² que dicho en otras palabras, son aquellos códigos que nos diferencian de otros grupos o sociedades.

Las representaciones que hacen las sociedades de ellas mismas, proveen a los integrantes de esa sociedad un cúmulo de significaciones que les permiten entender el mundo que les rodea, pero siempre desde la perspectiva de lo deseable, de aquellos valores que no sólo tienen relevancia para esa sociedad, sino que incluso, para la permanencia de la misma.

Dicho proceso lo podemos entender a partir de la adquisición del universo simbólico, donde el primer universo simbólico es la misma religión, que desde la perspectiva de Josetxo Beriain es “el primer discurso de lo social”.⁸³ La religión es según Durkheim no “otra cosa más que la fuerza colectiva del clan y puesto que el espíritu es capaz de representarla sólo bajo la forma de tótem”,⁸⁴ es decir, es la representación de un grupo por lazos estrechamente vinculados, bajo la forma de dios, que le es intangible, sabe que existe y participa en esas actividades de manera indirecta ya que es algo preestablecido, pero que siempre nos dota de un sin número de significaciones para entender ¿cómo somos? y ¿quiénes somos? en un mundo incierto, por tanto, nos brinda elementos del nosotros ideal.

Un símbolo es la representación de alguna cosa del mundo y la vida, por lo que el tótem es la representación conforme a Josetxo Beriain el “símbolo de esa sociedad determinada llamada clan”,⁸⁵ de tal forma, que el tótem es un medio de diferenciación de un clan con otros, es la representación de ésa sociedad que trasciende en el tiempo y en el espacio,

⁸² BERIAIN, Josetxo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 15.

⁸³ *Ibid.*, p. 16.

⁸⁴ E. DURKHEIM. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid, 1982, p. 208.

⁸⁵ BERIAIN, Josetxo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 16.

dándole sentido a los integrantes de ese grupo, pero cobijándoles siempre ante la nostalgia de lo desconocido.

Por lo mismo, es que a la identidad colectiva siempre le damos un significado a partir de sentido que le otorgamos a códigos concretos, y son éstos los que definen a diversos colectivos que se manifiestan como identidades creadas, ya sean de tribus, naciones, partidos, grupos específicos, etc., y como tal, será la identidad, “ la fuente de sentido y de experiencia para la gente”,⁸⁶ y por la gente.

En definitiva, el imaginario cultural tiene la facultad de crear las autoimágenes de una sociedad, para dar pie a las identidades culturales, que para nuestro objeto de estudio, es necesario identificar de donde parten esas imágenes, cómo se estructuran y que tipo de sentido del otorga a la gente, por lo que las abordaremos el imaginario como continente y como contenido.

El imaginario como continente

El imaginario cultural, son aquellas imágenes que nos conectan más allá del tiempo y el espacio conforme a Celso Sánchez, con las “vivencias y experiencias del quehacer humano a lo largo de su historia”,⁸⁷ por lo que son portadoras de los saberes del hombre como especie. Son esas imágenes míticas que le dan sentido a la sociedad, aún después de su existencia, ya que dichas imágenes nos remiten a un mundo vivido del cual podemos partir para concretar nuestras ilusiones en un mundo ordenado, que permea en las subjetividades de cada hombre, por lo que es un vínculo de afinidad entre los hombres como especie.

El imaginario es el cuerpo que condensa el devenir del hombre en su propia historia, que C. Jung expondría como “la historia no escrita del hombre desde tiempo inmemorial”,⁸⁸ por lo que constituye aquellos lazos que como especie nos describen y nos unen, pero a su vez

⁸⁶ CASTELLS, Manuel. *Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad en red.*, Madrid, 1999, p. 28

⁸⁷ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas.* Madrid, 1999, p. 125.

⁸⁸ JUNG, C.G. *Simbología del espíritu.* F.C.E. México, 2003, p. 296.

son el modelo que tipifica nuestros haceres en todas las esferas de la sociedad, por tanto, el imaginario es una protoinstitución que nos permite crear constantemente.

El imaginario cultural lleva consigo un conjunto de símbolos del devenir del hombre, por lo que este conglomerado determina todo el sistema social, es un origen que ya fue creado por otros, aludiendo a una humanidad inmóvil que Celso Sánchez denomina como “el sustrato profundo de vivencias que, embalsamadas en los bajos fondos de la memoria filogenético, hace de las veces a priori trascendental básico desde el que concebir todo proceso de creación psicosocial”,⁸⁹ es decir, parte del trabajo espiritual de toda especie, donde se condensan el universo simbólico de toda la humanidad, el cual se objetiva y legitima como válido creando constantes mecanicistas como estructuras económicas, esquemas de progreso, etc.

El imaginario nos habla de una sociedad estática, de un mundo que socialmente fue objetivado, es decir, de los saberes de importancia para la sociedad a lo largo de nuestra historia, del bagaje que ha perdurado por años como producto espiritual del hombre como especie haciendo acto de presencia que Celso Sánchez sostiene como “contenidos prefigurados”,⁹⁰ por tanto, los contenidos prefigurados, son representaciones del espíritu que aunque se encuentran unidos a cosas materiales, éstos son tan sólo una posibilidad de concreción en la conciencia de cada integrante de esa sociedad.

El trabajo espiritual de la especie ha sido pauta de creación de una categoría fundamental para el proceso de identificación de los colectivos que C.G. Jung definiría como “imaginarios culturales”,⁹¹ siendo para este autor “la fantasía creadora que dispone el espíritu primitivo, olvidado y sepultado desde hace mucho tiempo, con sus imágenes extrañas que se expresan en las mitologías de todos los pueblos y épocas”,⁹² por lo que dicho en otras palabras, los imaginarios culturales son imágenes que se representan a través de los mitos, más allá del tiempo y el espacio.

⁸⁹ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*. Madrid, 1999, p. 126.

⁹⁰ *Ibíd.*

⁹¹ JUNG, C.G. *Simbología del espíritu*. F.C.E. México, 2003, p. 296.

⁹² *Ibíd.*, p. 296.

Los imaginarios culturales, son el sustrato donde se apoyan los humanos para determinar lo que es humano para los humanos, por lo que es la fuente universal de toda creación, más allá de la misma racionalidad, ya que tiene la fuerza de moldear la conducta del sujeto, e incluso, del mismo discurso que puede ser recuperado o reimaginado.

La experiencia que se deposita del hombre como especie en el imaginario, es desde un punto medio del cuál hay un diálogo entre el grupo fundador de aquella imagen, o mejor dicho, con el sentido mismo de la imagen, con relación a la trascendencia de la tarea, por lo que el imaginario funge como un reducto mediador que conforme a Unamuno, M. es “la madre de todo ideal”⁹³ en la psique de los individuos con relación a algo, y por ello, funge como un cuerpo simbólico intermedio entre el pasado vivido y el posible futuro.

El imaginario representa las experiencias de la humanidad en torno a tareas específicas como lo es la actividad docente, por lo que la imagen docente nos habla del docente ideal. La imagen del docente vista desde esta perspectiva, adquiere gran relevancia en el proceso de identificación con lo que es el “docente ideal”, de lo que Eduardo Remedi plantearía que “el acceso a esta imagen que definimos como identificación”,⁹⁴ es decir, como si el proceso de identificación con esa actividad fuera directo imagen – identidad, pero si tomamos en cuenta que el imaginario cultural es un cuerpo simbólico mediador entre el pasado y el futuro, el imaginario será el punto de partida para la creación de la identidad docente, más no el vínculo determinante.

En ese sentido, cuando se le preguntó a algunos docentes de qué tipo de experiencias con los demás docentes le habían auxiliado en la construcción del docente ideal, ellos hacían referencia a lo siguiente:

⁹³ UNAMUNO, M. *Entorno al catolicismo*. Madrid. 1991, P. 56.

⁹⁴ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En *Revista Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 8.

“yo tenía muy buenos maestros de matemáticas, buenísimos que se las saben de todas, todas, pero a veces no saben enseñar, entonces yo siento que no todos tenemos la facilidad de transmitir, entonces podemos haber muchos, yo creo que es la característica de un buen maestro, que sepa transmitir lo que tiene en mente y que lo capten los alumnos”. (EM05)

De acuerdo con lo expresado en la entrevista, podemos confirmar que la imagen del docente sirve como protoreferencia, para la construcción de la identidad docente en las generaciones futuras, pero que dicho proceso no es de forma directa, sino como una contingencia que puede ser reconstruida, es decir, como un punto de partida.

El imaginario cultural como universo intermedio, es conforme a Celso Sánchez el “entramado de huellas mnémicas o fósiles (arquetipos) legados de la unidad”,⁹⁵ es decir, son aquellas imágenes que permanecen en la memoria de los hombres como parte de su herencia como especie, y se relacionan con todas las imágenes de solidaridad en la historia de la humanidad.

Los lazos de unión entre los distintos grupos sociales, se proyectan por medio de un cuerpo simbólico imaginario, de lo que es importante socialmente para los hombres, pero dichas imágenes no son difundidas por algún canal exterior, ya sea por medio del lenguaje o alguna aculturación, sino que dichas imágenes perviven de manera virtual en el inconsciente del individuo.

El imaginario como contenido

El imaginario cultural como elementos generados de identidad entre los hombres, también cumplen con otra función primordial que según Celso Sánchez refiere a “typos (tipo, hendidura, cicatriz) y arjé (elemento fundante y potencia seminal)”,⁹⁶ esto es, que los

⁹⁵ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*. Madrid, 1999, p. 127.

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 128.

imaginarios culturales, o mejor dicho, los arquetipos, son las huellas o marcas del origen de las palabras, les dan sentido y nos ayudan comprender el mundo en el que vivimos.

El origen de las palabras, parte de los universales concretos, y éstos los entendemos de acuerdo con C. G. Jung como “condensaciones del sentido vivido que señalan vías determinadas a toda la actividad de la fantasía”,⁹⁷ de tal forma, que los arquetipos son vivencias en forma de imágenes que le dan sentido a toda a la vida, son imágenes intangibles y objetivas, que limitan al hombre a una realidad ya creada.

En la vida social, el imaginario cultural tiene gran trascendencia en las actividades cotidianas, así como también en aquellas actividades tipificadas como lo es la actividad docente, ya que en dicha actividad, se asume conforme a Eduardo Remedi más allá de un proceso autoreflexivo, sino que de “la imagen en la que se aliena al ser ésta una representación que sintetiza una concepción del hacer”.⁹⁸ De tal forma, que la actividad docente no es definida por sus propios actores, sino que contrariamente, dicho proceso inicia con la recuperación de la imagen de esa actividad.

La autoimagen del docente se retroalimenta y reconstruye, a partir del contacto del alumno, profesores y padres de familia, ya que éstos son personajes en los que se apoya el docente para su autoevaluación y satisfacción de su propio quehacer docente. La autoimagen del docente no sólo se reconstruye con el contacto con los demás, sino que incluso, es una protoreferencia para generar códigos de identificación, tal y como lo sostienen algunos docentes cuando se les preguntaba ¿porqué realizar ésta actividad?:

“Pues, sobre todo con mis aprendizajes desde que inicias tu vida académica, que es desde entonces la primaria, en mi caso, la admiración hacia los otros maestros, mis maestros en el caso de secundaria lo mismo te podría decir, que

⁹⁷ JUNG, C.G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Edit. Piados, España, 1991. p. 73.

⁹⁸ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En *Documentos: Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 7.

casi mi admiración, respeto por esa labor, y ya en la prepa y en la universidad.”

(ED02)

Conforme a lo anterior, la imagen del docente juega un papel del estereotipo al interior de la sociedad, donde la admiración hacia ellos, sirve de protoreferencia para que el individuo construya su identidad docente, como el ejemplo a seguir, o mejor dicho, como la imagen que representa el ideal del docente.

Desde esta perspectiva, los arquetipos no constituyen los universales concretos, sino que son los propios universales concretos, las condensaciones a futuro propias del ser humano, que configuran el sentido de lo vivido a partir de sus prolongaciones semánticas permanecen abiertas a vivencias colectivas futuras, ya que inspiran, evocan y recuperan diferentes posibilidades de representación, no como algo ya preestablecido, sino como una posibilidad que en combinación con las imágenes, que constituyen el imaginario o inconsciente.

Los arquetipos son representaciones de pautas de comportamiento ante el mundo, que son esparcidas y reconocidas universalmente que de acuerdo con Celso Sánchez “permite encontrar enormes similitudes entre las formaciones mitológicas más diversas y alejadas”,⁹⁹ por ejemplo, Dionisio que alude a la pasión, y así sucesivamente podríamos seguir mencionando, pero siempre son recuperadas las representaciones en la mente de la gente.

En el imaginario cultural, los arquetipos posibilitan el deseo en los integrantes de la sociedad, la constante esperanza de que cambien las cosas aunque sea en la memoria del sujeto, casi de forma mágica en las formas de vida lineales, por lo que se convierte en una posibilidad de creación constante a lo que haría alusión C. Jung como “reguladoras y propulsoras de la actividad creadora de la fantasía”.¹⁰⁰

⁹⁹ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*, Bilbao, 1996, p. 129.

¹⁰⁰ JUNG, C.G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Edit. Piados, España, 1991, p. 150.

El imaginario cultural como fuente de toda creación, tiene repercusiones directas en la actividad docente para establecer cambios en la sociedad, es decir, para romper con la linealidad en la sociedad y que es expresado por los profesores de la siguiente forma:

“y debemos mejorar siempre en nuestra labor profesional, nuestra ética para trabajar, nuestro respeto, nuestra responsabilidad, nuestro compromiso para con lo que hacemos, sobre todo, esa es la parte creo yo, que es la que más me gusta, ¿no?, es en donde siento, que creo que se puede, vamos, todos los que estamos en este espacio involucrados, esto cambiaría pero tremendo”. (EM05)

La idea de cambio por parte del docente como producto directo de su compromiso con la actividad docente, es una imagen constante como propulsora y reguladora, que se enlazan entre la visión que tiene un grupo y la del mundo en donde viven, por lo que determina la forma en que el sujeto se ubica en un mundo ordenado en el cosmos, que pareciera cerrado pero que los arquetipos abren una posibilidad de cambiarlo, por tanto, los arquetipos son emociones e imágenes, ya que nunca pueden separarse uno del otro.

Desde ésta perspectiva, nosotros coincidimos con Celso Sánchez al sostener que el arquetipo es “la pasión colectiva autoconfigurándose y autorepresentándose, en forma de imagen”,¹⁰¹ por lo que constituyen un detonante para la representación de una actividad o actitud, de manera dinámica e inconsciente, por lo que ello elimina la posibilidad de que sean representaciones heredadas de un grupo.

Las disposiciones arquetípicas son siempre reconocidas a posteriori, es decir, a través de los efectos que éstos causan en el individuo ya de manera consciente, por lo que el imaginario se hace accesible ante la racionalidad sólo hasta que ha sido cristalizado mediante la objetivación, y es en ese momento, donde podemos ubicar las intencionalidades sociales. Las intencionalidades sociales se ven plasmadas, en definitiva, en la objetivación del imaginario, el cuál es instituido y da sentido de manera consciente a las acciones sociales.

¹⁰¹ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*, Bilbao, 1996, p. 130.

Cuando preguntamos a un docente en torno a la importancia que tiene su actividad en la sociedad ellos respondieron lo siguiente:

“Es la estructura que se encarga del desarrollo intelectual de la población, incluso hasta se dice que sin el maestro no habrían muchas cosas que se hubieran aprendido, a lo mejor sería informal, pero siempre habría alguien que transmitiera el conocimiento”. (EM06)

Para los docentes, son ellos los que se encargan de todo el desarrollo intelectual de la sociedad, es la imagen que socialmente se les ha atribuido y es la imagen con la que ellos se identifican socialmente, ya que sin el docente “no hubieran muchas cosas que se hubieran aprendido”, es decir, es la imagen de lo que significa ser docente.

Los imaginarios son fuente de constante creación, puesto que no limitan a las emociones que son proyectadas en las imágenes, es decir, el hombre no las reproduce, sino que las representa adaptándolas a su tiempo y su historia por lo que constituyen un punto de partida, una fuente de toda creación dinámica, una contingencia de ser.

Los imaginarios como fuente de toda creación dinámica, tiene repercusiones en todas las esferas de la vida social, al menos como elemento de identificación de la actividad docente lo vemos reflejado en la entrevista que se le realizó a un docente cuando se le preguntaba ¿cómo se involucró con la actividad docente?, él respondía que:

“en especial porque la medicina al igual que la educación, son actos eminentemente humanos, en un principio yo había estudiado en el bachillerato las ciencias biológicas, cuando descubrí la función docente, fue cuando me internalice en la vida de los profesores como “ Rafael Ramírez”, ilustre veracruzano que forjó todo un proceso educativo ...me inspiró mucho el ámbito de la educación, por esa razón yo decidí estudiar pedagogía, que es la ciencia de la educación”. (ED03)

Cuando el docente afirmaba que él recupera el modelo de Rafael Ramírez, como fuente de inspiración, lo que él hace es recuperar una imagen idealizada de un profesor como punto de partida para lo que él cree que debe ser el ideal docente, o mejor dicho, el nosotros ideal.

Dicho fenómeno, lo podemos entender a partir de la función de los arquetipos, ya que los arquetipos, no son recuperados de manera consciente, sino que viajan y se nos presentan de manera inconsciente, por lo que se hace inaccesible a ellos ante la racionalidad, haciéndolos invaluable como buenos o malos, sino simplemente como posibilidades de representación, donde nada está escrito, ya que a pesar de su activación no se pueden anticipar los efectos que tengan en la sociedad, por tanto, las imágenes arquetípicas conforme a Celso Sánchez “posee una naturaleza ambivalente”.¹⁰²

El imaginario tiene una dualidad en torno a la creación humana, es decir, por un lado, sirve de referencia para los hombres en su forma de pensar y sentir de lo que es valioso para los mismos hombres, por lo que es a priori. Y por el otro, son referencias que ya fueron creadas por otros, con la suficiente fuerza para darle sentido a las nuevas experiencias que puede tener el sujeto, por lo que conforme a Celso Sánchez es “el bagaje arquetípico de la especie humana en orden a su creatividad que es instituido e instituyente”,¹⁰³ por las redes de comunicación que tiene entre el pasado y el posible futuro.

Por consiguiente, dada la naturaleza ambivalente del imaginario, los imaginarios pueden ser recuperados a partir de las condiciones en las que se producen las nuevas experiencias, sin ser los arquetipos los protagonistas de los mismos, por lo que se ubican más allá del bien o del mal, sometiéndose a un orden instituido y creado por otros, pero no determinante.

El imaginario cultural puede adquirir diferentes rasgos que se clasifican en modo magma, sincrónico y circular. El imaginario cultural en el modo magma, hace referencia a aquella categoría que determina la perspectiva entre el hombre, su mundo y el universo, para constituirlo en lo que se entiende como hombre para los hombres, de tal forma, que

¹⁰² *Ibíd.*, p. 132.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 133.

nosotros coincidimos con Castoriadis en su postulado donde el magma es “el ser de lo que se da antes de la imposición de la lógica identitaria o de conjuntos: y la llamamos magma a lo que se da en este modo de ser”.¹⁰⁴

El imaginario en modo de magma fluye en toda la estructura sistémica de la sociedad, por lo que las imágenes se influyen una a otras de forma dinámica, pero siempre existe una que impera ante las demás, que va a dar como resultado una nueva perspectiva sobre el mundo y la vida.

Los imaginarios como incentivos de toda creación de lo que es humano, tiene la cualidad en el sentido de sincronidad, de establecer un modelo del orden social en el imaginario colectivo, el cual se ubica interrelacionado uno con otro, por lo que dicho en palabras de Celso Sánchez “todo lo que sucede en nuestro universo es causado, de hecho, por todo lo demás”,¹⁰⁵ es decir, que los acontecimientos individuales pueden repercutir en la totalidad del mundo y la vida, somos producto de nuestras acciones, somos en pocas palabras, producto de nuestra historia como humanidad.

El imaginario en el sentido sincrónico, lo podemos observar en los códigos de identificación de la actividad docente, cuando se le preguntaba a un docente con más de 20 años de antigüedad en el puesto, de ¿cómo concibe a la actividad docente?, el profesor expresaba lo siguiente:

“en términos de lo que es su profesión, se ha hablado mucho de profesionalizar la función docente, pero esto ha sido en vano, porque la profesionalización no va a traer consigo el raigambre filosófico y todo basado en la ética de lo que debe ser un profesor, yo creo que ahí está la falla, en los valores del docente que hoy tenemos, que no son los valores de la época de Ramírez”. (ED03)

¹⁰⁴ CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad II*. Barcelona, 1989, p. 288.

¹⁰⁵ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*, Bilbao, 1996, p. 136.

Desde ésta perspectiva, no hay nada nuevo en lo que concierne a la creación de la identidad de la actividad docente, ya que en las supuestas cosas nuevas siempre aparece el arquetipo sincrónico, siempre se recurre a las imágenes de protoreferencia que nos permiten la creación psicosocial que en este caso el modelo es el maestro “Ramírez”, y dicha imagen no la podemos explicar desde la lógica racional, aunque hayan sido creadas por el propio hombre.

El imaginario cultural como fuente de toda creación social, puede presentarse de manera cíclica y reiterativa, para hacer de lado el tipo de vida lineal y mecánico. En este tipo de arquetipo, es un constante ir y regresar a las imágenes que representan las vivencias sociales, hasta el punto en el cual se objetiva estableciendo lazos de identidad entre la autorepresentación de la sociedad y el mundo.

En éstas representaciones, conforme a W. Benjamín “abren, despejan y descubren nuevos horizontes de experiencia y caminos inexplorados de la actividad creativa”,¹⁰⁶ por tanto, en las imágenes míticas como representación de circularidad, se toma en cuenta no tanto la cantidad de representaciones que se tengan en la sociedad, sino que en el sentido e importancia que adquiere esa representación en la misma sociedad, por lo que es una protoreferencia ejemplar.

Clasificación del mundo arquetípico del imaginario

La clasificación del mundo arquetípico, se ha enfocado en las posibilidades de asimilación y de realización en la sociedad. De tal forma que las posibilidades de representación de los arquetipos que gobiernan las actividades de los seres humanos han sido considerados en tres grupos que son: el régimen diurno, el régimen nocturno y el régimen sintético. En todos los casos, son el canal por excelencia para poder diferenciar las categorías que determinan al mundo.

¹⁰⁶ BENJAMIN, W. *Discursos interrumpidos I*, 1982, p. 191.

En el régimen diurno se asimila al mundo desde la racionalidad, donde se privilegian conforme a Celso Sánchez los “símbolos ascensionales, heroicos, desligadores por cuanto a su afán por la precisión, claridad y geometrismo desdeña todo contacto con lo oscuro”,¹⁰⁷ que dicho en otras palabras, se recuperan los símbolos como la espada, el centro, la luz y el águila que dan un sentido progresivo hacia delante, como una búsqueda constante de la trascendencia, pero al mismo tiempo el temor a la caída, al retroceso y al lado oscuro de la sociedad.

La actividad docente no ha escapado a la forma en la que se presenta la imagen del docente, puesto que conforme a otro profesor entrevistado sostenía que tiene cierta satisfacción en su práctica cotidiana conforme a lo siguiente:

“los jóvenes ya que no tienen claro todavía como para qué están en la escuela, hay cierto desencanto para qué estudiar, y toman la vida fácil que buscar el estudio, pero la satisfacción que me da, es que algunos han encontrado su vocación, algunos han encontrado la seriedad del estudio, los beneficios del estudio, y me lo dicen a mí mismo, ¿no?. Cómo que gracias a ti”. (EM01)

De acuerdo a lo expresado por el profesor, la imagen que permea en los docentes es el acto heroico, donde el alumno encuentra los beneficios del estudio, el buen camino ante el lado oscuro (la vida fácil) gracias a él, y el reconocimiento por parte del alumno le es gratificante enseñar.

Por consiguiente, la imagen que se recupera tiene como origen la representación bajo el régimen diurno, la cual ha servido de base para la configuración de la ciencia y la tecnología como un modelo de igualdad y progreso, o mejor dicho, como discurso de la modernidad occidental, que en contrapartida busca combatir la ignorancia, lo arcaico y la superstición en las sociedades, es decir, lo indeseable y lo oscuro en las sociedades modernas, pero ello ha descubijado al hombre de aquellas referencias de valor, del mito, para suplantarlo por la ciencia, tal es el caso que vamos a revisar cuando se le preguntaba a

¹⁰⁷ SÁNCHEZ, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*, Bilbao, 1996, p. 142.

un maestro, qué tipo de satisfacciones recibía de su actividad docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 25.

“el reconocimiento de ellos, el agradecimiento de ellos hacia ti, que donde quiera que te vean, están completamente decididos con la labor que hiciste con ellos, y ves una gran satisfacción, ver a mis alumnos como unos profesionales”. (EM06)

En éste caso, el docente siente una gran satisfacción por ver a sus alumnos como profesionistas, pero no sólo es la idea de profesionista, sino más bien la idea de progreso que proporciona la imagen del docente en el régimen diurno, como el principal protagonista para combatir la ignorancia y lo indeseable en las sociedades modernas.

Contrariamente a la imagen en su representación bajo el régimen diurno, también ubicamos al imaginario bajo el régimen nocturno. En el régimen nocturno, se privilegia conforme a Celso Sánchez “la intimidad secreta”,¹⁰⁸ que es representada por símbolos como la noche y la luna. Aquí se privilegia el lado íntimo de las vivencias, así como la disposición psique para lograr los objetivos planteados, para que surjan las represiones en un sentido del derroche, de la fertilidad y del exceso.

El docente bajo la perspectiva de régimen nocturno, se mira a sí mismo como el Mesías que ayuda a que la gente se reivindique su vida, y que es expresada por los docentes de Secundarias Técnicas al preguntarles sobre el tipo de satisfacción que tienen de su actividad docente, el profesor expresaba algo así::

“Porque la satisfacción de alumnos cada inicio y cada fin de cierta cantidad, pero luego sí es desgraciadamente como ahorita la influencia de las drogas que muchos alumnos que desgraciadamente se desvían por problemas familiares o lo que sea, y ya no siguen, entonces sí se deprime uno y se pregunta bueno, pues

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 143.

qué hice, pude hacer algo para lograr que el niño haya cambiado su mentalidad”. (EM05)

En ese sentido, el docente recupera el arquetipo del Mesías, es el salvador de aquellos alumnos que andan bajo el régimen nocturno, del derroche, y que es necesario “cambiarles su mentalidad”, hacia el lado diurno, hacia la idea del progreso.

Las imágenes nocturnas no sólo cumplen con una función del exceso, sino que también conforme a Celso Sánchez “se opera un proceso de regeneración e intensificación de la solidaridad entre los miembros de la comunidad”,¹⁰⁹ de tal forma, que este tipo de imágenes las ubicamos en los rituales donde la embriaguez y la locura, se convierten en medios para que sus miembros se involucren con un todo, con su tótem, con ese universo simbólico que le dará sentido a las cosas, por tanto es un renacimiento religioso.

El régimen nocturno se presenta de forma cíclica, recupera el pasado vivido, y da sentido a las futuras experiencias, pero sólo como posibilidad y no como definición. Un ejemplo del régimen nocturno sería el caso del carnaval, donde hay un exceso de licor, sexo y actitudes no permitidas en la sociedad, se convierte en una salida inicialmente, pero una vez terminado, será el vínculo de unión y solidaridades entre sus miembros.

Las representaciones arquetípicas en el imaginario bajo el régimen nocturno, no siempre se contraponen con el régimen diurno, sino que ambas pueden complementarse, las cuáles se expresan como el régimen sintético. En él, se entrecruzan las dos representaciones anteriores, hay una comunicación conforme a Celso Sánchez entre “el espacio de la simbólica racional diferenciadora (patriarcal) y el de la mítica funcional (matriarcal)”,¹¹⁰ es decir, hay un equilibrio entre aquellas imágenes que nos sirve para unirnos con el pasado y la fuente creadora del futuro, no reprimiendo al individuo, sino que abrigándolo a través de esas imágenes ante un futuro incierto.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 144.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 145.

En el imaginario como síntesis, se representan símbolos como el Chaman, el Mesías y la Hermafrodita, que en el futuro incierto siempre anida la esperanza del regreso del Mesías para volverle a dar sentido a la estructura social, a las vivencias al interior de ella, como si fuese un proceso cíclico y reiterativo, pero que da confianza a los integrantes de una sociedad ante el futuro incierto.

Desde ésta perspectiva, la forma social más representativa del arquetipo en el régimen sintético, es el periodo Medioevo europeo. Ahí las estructuras sociales se dan como preestablecidas, como algo natural por decisión divina, pero que dentro de ése orden preestablecido, el individuo podía expresarse con cierta libertad al interior de su núcleo social, pero también experimentaba una cercanía con la divinidad.

La construcción de la identidad ante la alteridad

La identidad se construye ante el otro, ante el extraño, y por tanto, ante la diferencia, por lo que es necesario establecer líneas que nos permitan diferenciar a los distintos grupos bajo las siguientes directrices que Josexo Beriain denomina de “inclusión/exclusión..., y arriba y abajo”.¹¹¹ En el caso de la inclusión de adentro y afuera, el proceso de diferenciación parte fundamentalmente de una sociedad a otra, como sería el caso de los Estados Nación, donde el lenguaje, costumbres y cultura son códigos de diferenciación de un estado a otro.

De ésta manera, pueden existir características muy propias de cada Estado como sería el caso el pueblo estadounidense con relación al mexicano, en el primer caso la lengua natal es el inglés, y en el segundo es el español, ése sería un primer código de diferenciación de ambos pueblos, pero si un mexicano que no hable inglés se presentara en Estados Unidos, sería objeto de alteridad para ese pueblo, ya que él sería el extraño, el que se encuentra fuera de su Nación y no pertenece a nosotros.

¹¹¹ BERIAIN, Josexo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 17.

Con la presencia del otro en mi sociedad, no sólo altera el mundo en el que me desenvuelvo, sino que también el orden social ya que éste no es objeto clasificatorio, no sabemos si es amigo o enemigo, simplemente sabemos que es el extraño, pero que siempre esa incertidumbre inicia conforme a Josetxo Beriain por “el lenguaje”,¹¹² por tanto, hay necesidad de clasificar al extranjero, al otro, para poderlo ubicar en nuestro mundo, en nuestra clasificación.

En la clasificación que hacemos de nuestro mundo, se generan una serie de posiciones que estructuran a la sociedad, en ese sentido, el extranjero constituye una distancia entre la posición que ocupa el individuo en la sociedad, y la posible posición que puede ocupar el extraño, es decir, se jerarquiza la sociedad, y en la mayoría de las veces, se ubica al extranjero en el nivel más bajo, sobre todo cuando es sometido por cualquier fuerza, como sería el caso de las conquistas o invasiones a otros Estados.

Los procesos de exclusión no sólo se dan de un grupo a otros, sino que también al interior del mismo, y del cual se enfatiza el derecho de inclusión al grupo. Para ello, nosotros tomaremos la premisa de aquellos extranjeros que llegan y se quedan en el grupo, es decir, se encuentra con nosotros pero no es igual a nosotros. En ese sentido el proceso de diferenciación en la Educación Secundaria Técnica, se torna otra característica que nos explicaría un profesor cuando se le preguntaba ¿qué tipo de experiencias ha tenido con el colectivo escolar que le ayudan a determinar su identidad docente?, de la siguiente forma:

“esas nuevas corrientes esa nueva forma de hacer las cosas vienen a contribuir cosas valiosas a la educación, que a veces las barreras generacionales nos hacen ruido, porque a veces como ¿qué traes, no?, ¿qué onda?, o ¿por qué es así?, o ¿por qué crees que no hago bien las cosas?, sino que quizá, los modelos son diferentes y en ese sentido, sí hay choques generacionales, pero qué bueno, por que de alguna manera estamos en una permanente búsqueda de alternativas y bueno, las características que deben de existir en éste momento”. (ED04)

¹¹² *Ibíd.*, p. 19.

A pesar de que el docente lo expresa como un problema generacional ese proceso de diferenciación entre jóvenes y viejos, dicha problemática tiene otro trasfondo que va relacionado con la formación inicial, así lo expresarían algunos profesores entrevistados en torno a su práctica cotidiana:

“las Secundarias Técnicas participan en los procesos de formación permanente con calidad, y claro podemos mejorar mucho más, podemos mejorar como dicen los teóricos, debemos ser “autodidactas” los que no somos normalistas, y debemos acudir a esas fuentes que ustedes los jóvenes egresados de esas instituciones dominan”. (ED04)

En ese sentido, para una institución donde predomina el personal que no fue formado inicialmente como docente, el extranjero, el extraño es el normalista, ya que éste grupo social no lo ha incluido a su grupo, y esto sólo se logra según Josetxo Beriain, cuando “logra los derechos de propiedad, de trabajo en la economía capitalista, así como los derechos de ciudadano y de cliente de los servicios de administración burocrática”,¹¹³ pero ello no significa que el sujeto haya asimilado los códigos de la nueva cultura, que en nuestro objeto de estudio es a las tradiciones de los docentes viejos en las Escuelas Secundarias Técnicas, ya que él puede, o bien adaptarse a la nueva cultura, o mantener las prácticas culturales de su cultura originaria.

El proceso de inclusión para los que no son igual a nosotros, no es un proceso directo y automático, sino que para el extranjero es una conquista social, ya que por nacimiento no tiene ése tipo de derechos, el extranjero debe ganárselos ante la sociedad. Por ejemplo, el derecho de elección de los representantes políticos en nuestro país, para quienes nacieron en México, es un derecho natural cuando se tiene 18 años o más, lo que no sucede en el extranjero, para él, primero debe adquirir primero la nacionalidad, que dicho en otras palabras, ser incluido en nuestra sociedad como ciudadano. Por tanto, si en un inicio los códigos primordiales habían servido como instrumentos de inclusión y exclusión, ahora éstos son sustituidos por los elementos jurídicos.

¹¹³ *Ibíd.*

Ahora bien, los procesos de exclusión no sólo se dan con relación a los extranjeros, sino que también al interior del mismo grupo, es decir, hay un desconocimiento de ciertos seres sociales desde una perspectiva de chivo expiatorio. Es decir, al interior de los grupos con el trascender del tiempo se produce una situación de crisis axiológica, dando la pauta que sostiene Josetxo Beriain a “una proyección de sombra”,¹¹⁴ esto es, que ciertos integrantes del grupo practican ciertos valores que no son reconocidos por todo el grupo, de tal forma que éstas prácticas ponen en peligro al mismo grupo, por lo que son castigados y desconocidos como si no formaran parte de nosotros. Un ejemplo de ello, serían los portadores de SIDA, los homosexuales, la gente que practica la paidofilia, etc., y así podríamos seguir mencionando un sin número de individuos que son excluidos, no sólo porque contradicen los valores instituidos, sino que son en realidad el lado oscuro de la sociedad y esta última descarga sus culpas en éstos individuos para regenerar nuevamente la estructura axiológica del grupo.

En definitiva, el extraño genera cierta incertidumbre, es desconocido para nosotros y no entra en nuestra clasificación, pero también, el extraño representa la sombra de la sociedad tal y como lo revisamos anteriormente, por tanto, no es acreedor de los derechos que el nativo tiene a la mano, ya que es igual a nosotros.

Por tanto, la identidad será para nosotros y de acuerdo con Josetxo Beriain (1996) como “la determinación de códigos, procesos y situaciones que le sirven de base para la producción del nosotros ideal, de una autoimagen colectiva que conlleva a un orden imaginado”,¹¹⁵ y cuya representación de esa autoimagen, será la fuente de sentido para los actores sociales.

Cabe señalar, que la identidad colectiva en las sociedades de los bienes, es decir, las sociedades capitalistas, ya no se construye como producto de los códigos primordiales, sino que ahora el proceso de identificación radica en la solidaridad de mi grupo en torno a otros grupos, por lo que coincidimos con Josetxo Beriain al sostener que se basa en “una

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 20.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 13.

convicción emocional”,¹¹⁶ donde se toman a los otros grupos como parte de la comunidad extensa, una comunidad que daría pauta a lo que hoy conocemos como naciones.

En las comunidades imaginadas, se sustituyen por un conjunto de símbolos que son creados, por lo que sustituye a las etnias, por lo que ahora, ya no serán los huicholes, los purépechas, etc., sino que ahora todos formarán parte de una gran sociedad que se llama México.

Ahora bien, si tomamos en cuenta que las naciones son relativamente modernas y tienen una historia, éstas siempre se legitiman como si los lazos que las constituyen siempre hubiesen existido, es decir, las naciones son en realidad comunidades simbólicas que recurren constantemente conforme a Josetxo Beriain a una “tradición inventada”,¹¹⁷ que generan en sus habitantes, una atadura constante con el pasado de la cual en el futuro no puede separarse. Por ejemplo, una atadura en nuestro país sería el caso del mariachi en nuestro país, como parte de nuestra tradición y como código de identificación, aunque en algunas zonas del sur diferencia mucho el estilo de la música como sería el caso de la Veracruzana.

Los medios por los que se dota de símbolos para la creación de las naciones, pueden ser conforme a Josetxo Beriain “las obras de literatura y las historia del propio colectivo (...), donde se construyen los mitomotores, las ideas fuerza”,¹¹⁸ que permiten establecer ciertos lazos entre sus integrantes de una historia que es compartida y común para ellos.

La nación y las tradiciones culturales, sólo habitan en el imaginario de sus habitantes, ya que nunca interactúan con todos los habitantes, nunca conocen a la totalidad de la nación, pero habita en la mente de ellos los lazos de solidaridad hacia el otro grupo que forma parte de nosotros y comparte un pasado, aunque haya sido creado ese pasado, esa tradición.

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 23.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 24.

¹¹⁸ *Ibíd.*

Por lo anterior, nosotros podemos confirmar que el elemento sustancial para la producción de la identidad es la autoimagen de la sociedad, sin ella según Josexo Beriain (1996) “existiría el grupo étnico, pero no la identidad nacional”.¹¹⁹

La identidad individual

La identidad individual tiene su origen en la filosofía presocrática, y uno de sus expositores más célebre fue Heráclito con sus aforismos donde establece: “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”, es decir, todo se encuentra sometido al cambio, no hay esencias inmóviles, por lo que la identidad sostiene Claude Dubar depende “de la época considerada y del punto de vista adoptado”,¹²⁰ el cual siempre es cambiante y responde a lo que los existencialistas como Martín Heidegger establecería que el ser “no es un contenido, sino aquello que hace posible todo contenido, aquello que consiste que algo se presente precisamente como lo que tenemos delante”,¹²¹ es decir, se hace el planteamiento en cuanto al ser a diferencia del ente, donde lo único que existe es el ser como algo no dado e inacabado, sino contrariamente como posibilidad de cumplirse a lo largo del tiempo.

Desde la postura existencialista, lo que impregna es la individualidad como posibilidad de ser en sí, por lo que coincidimos con Claude Dubar al sostener que desde ésta perspectiva “no hay esencias, sino existencias contingentes”,¹²² por lo que no hay una diferencia a priori entre los individuos, sino que contrariamente hay posibilidades de identificación de los individuos con categorías en una sociedad determinada y en un tiempo, que dicho en otras palabras, una identidad por uno y para uno mismo.

La identidad individual vista desde la perspectiva de existencialismo, surge como identidad contingente,¹²³ y conforme a Claude Dubar como el “resultado de una doble operación

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 25.

¹²⁰ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 11.

¹²¹ HEIDEGGER, Martín. *Identidad y diferencia*. Edit. Anthropos. Mespaña, 1990, p. 13.

¹²² DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 12.

¹²³ El sentido que le damos a la noción de contingencia, la adoptamos como una posibilidad de ser o no ser. Véase: MARTÍNEZ, Riu y CORTEZ, Morató. *Diccionario de Filosofía*. Edit. Herder, 1992.

lingüística: diferenciación y generalización”.¹²⁴ En el primer caso, se establecen clasificaciones para definir las diferencias en torno a otros, de tal manera que yo me identifico en la medida en que me diferencio de los otros. Y en el segundo caso, se busca establecer una serie de vínculos que comparto con un grupo, es decir, el sentido de pertenencia.

Las identidades individuales surgen de manera atemporal y en determinadas sociedades que conforme Claude Dubar supone “la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación de manera provisional”,¹²⁵ esto es, que un individuo puede adquirir múltiples identidades a lo largo de su historia de manera temporal, pero a su vez, las identidades que asuma no son identidades creadas por él, sino que son identidades creadas por otros, pero quien toma la decisión de asumirla es el individuo.

El proceso de identificación en las sociedades modernas, se ha visto como un proceso de pertenencia de manera ambigua hacia múltiples categorías, las cuales miden el estilo de vida determinando las formas de hacer, de pensar y de juzgar. Ante tal multiplicidad, ha arrojado distintos modos de identificarse, que dicho en otras palabras, una pertenencia múltiple cuyas imágenes sociales son cada vez más complejas.

El sentido de pertenencia se ha dirigido a ciertos aspectos de la vida cotidiana, que según Claude Dubar en especial a “los ingresos”,¹²⁶ en decir el estilo de vida, que en los últimos años se ha visto afectado por la crisis económica, dando pie a la exclusión de diversos grupos con una pobreza cada vez más atenuante. Aquí la relación entre identidad y economía adquiere una especial dimensión, puesto que una economía estable permite según Claude Dubar un “crecimiento continuo y de reglas claras, política estable e instituciones legítimas se acompaña de un conjunto de categorías compartidas por la mayoría”.¹²⁷

¹²⁴ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 11.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 13.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 16.

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 20.

Ante tal noción, es importante aclarar que el modelo económico determina el modelo social y las posibilidades de identificación en el individuo, por tanto, podemos inferir conforme a Manuel Castells que la construcción de la identidad “siempre tiene un lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder”¹²⁸, y conforme a este planteamiento nos propone tres orígenes y tres formas de identidad:

Identidad legitimadora: Que es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a otros actores sociales.

Identidad de resistencia: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación.

Identidad de proyecto: Cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad.

Bajo ésta perspectiva, nosotros recuperamos la noción de que las identidades también son objeto de institucionalización, tanto como elemento instituido como elemento instituyente, que de acuerdo con Manuel Castells “la construcción de la identidad, utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas”,¹²⁹ de tal forma, que podemos deducir que las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes.

Por consiguiente, en las Escuelas Secundarias Técnicas, la identidad de la actividad docente se expresa a partir de prácticas instituidas e instituyentes, es decir, las identidades atribuidas, de las cuáles me encargaré de revisar en el siguiente capítulo. Aunque cabe resaltar, que los códigos de identificación pueden ser instituidos, es el individuo quien hace suyos esos códigos, y el proceso de significación donde el docente construye la identidad de su actividad docente, la abarcaremos en el capítulo V.

¹²⁸ CASTELLS, Manuel. “La era de la información: economía, sociedad y cultura”, en *El poder de la identidad*, Vol. 2, Edit. Alianza, 1999, Madrid, p. 32.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 29.

Capítulo IV

*La identidad de la
actividad docente.*

Las “normas” son definidas como marcos de referencia compartidos y, a la vez, ideales a los que hay que ajustarse en la vida (criterios de conducta).

Teodore Newcomb.

Autores como Berger y Luckmann (1998) y Manuel Castells (1999), han tratado a fondo el proceso de institucionalización de las tipificaciones de las actividades sociales, y nos han brindado categorías como institución, rol y rol docente. En el mismo sentido, nos apoyaremos en otros autores como Adelina Castañeda (1989) y Eduardo Remedi (1989), que han analizado la identidad docente en los contextos institucionales, por lo que nos auxiliamos de ellos para explicar la forma en la que se instituye la actividad docente, que en nuestro objeto de estudio, nos permite entender con mayor profundidad los códigos que sirven de plataforma para que el docente construya la identidad de esa actividad.

Nosotros partimos de la noción de que las identidades profesionales de acuerdo con Claude Dubar, son las “normas identitarias en el sentido del yo-nosotros”,¹³⁰ y que se ubican en las actividades remuneradas. Sin embargo, las identidades de trabajo tradicionalmente se les ha connotado como el producto de un determinado modelo cultural, aunque dicho proceso se ve modificado por los trayectos de vida del trabajador, por lo que en las identidades profesionales influyen las biografías de los individuos, pero en las identidades otorgadas las instituciones juegan un papel preponderante en la determinación de los códigos de identificación de alguna actividad en específico, que es éste caso es la identidad docente.

¹³⁰ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 113.

La tipificación de la actividad docente

Las instituciones tienen un origen y una finalidad con la cual fueron creadas, en ese sentido, el origen de las instituciones parte de que las actividades humanas que se reiteran con frecuencia tienden a acostumbrarse, o hacer de una actividad una costumbre, esto es, que la constante repetición de las actividades humanas lleva al perfeccionamiento en su ejecución, por lo que con el tiempo se va constituyendo en un conocimiento específico de ¿cómo hacer eso?.

Las acciones que han sido habitualizadas, van formando parte de la cotidianidad de los individuos, son significativas, deliberadas para esos sujetos y proveen de acuerdo con Berger y Luckmann un “rumbo y especialización de la actividad”,¹³¹ esto es, que la constante reiteración de determinadas acciones es hasta cierto punto porque tienen cierta relevancia en esa sociedad o cubren una determinada necesidad, por lo que las acciones habitualizadas son deliberadas, pero la constante ejecución de éstas lleva a una economía de tiempo y esfuerzo de lo que comúnmente conocemos como la especialización.

La habituación de las actividades humanas, son un antecedente de toda institucionalización, ya que son un cúmulo de conocimientos engloban las posibles situaciones que se pueden presentar al momento en el que se desarrollan dichas actividades, pero la habituación no sólo se delimita a la misma acción, sino que también, a las pautas de comportamiento que puede reflejar el sujeto en el momento en el que desarrolla esa actividad, por tanto, la habituación de las acciones tipifican tanto las acciones en sí, como a los sujetos que participan en ellas, por lo que coincidimos con Berger y Luckmann al sostener que la institucionalización aparece “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores”.¹³²

¹³¹ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*” .Edit. Amorrout, Argentina, 1998, p 75.

¹³² *Ibíd.*, p. 76.

Las instituciones tipifican las acciones habitualizadas y las características que deben tener los individuos al momento de desarrollar esa actividad, de hecho, son precisamente ese cúmulo de tipificaciones las que constituyen a las instituciones, por ejemplo: en las instituciones de salud se tipifica la actividad de la medicina y quienes la ejercen son los médicos, otro caso sería en el ámbito educativo, la educación se institucionaliza y quienes se encargan de esa actividad serán los docentes.

Las tipificaciones son elementos que determinan a las instituciones, por lo que son comunes para los integrantes de una determinada institución, tanto en su conjunto como de manera individual. En el caso de las Escuelas Secundarias Técnicas existen las tipificaciones de las actividades que se realizan como es el director, el docente y el personal administrativo, cada uno desarrolla una actividad diferente al interior de la institución.

Las instituciones son producto de una historia, tienen una cierta finalidad, donde se tipifican a las actividades habitualizadas, así como a sus actores. Dichas tipificaciones cumplen con una doble función, por un lado nos hablan de cómo realizar dicha actividad, pero por el otro, delimitan qué acciones y qué comportamientos debe tener el individuo cuando desarrolla esa actividad, por lo que las instituciones controlan el comportamiento humano ante una dirección determinada, es lo que Berger y Luckmann plantearían como “decir que toda actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometida a control social”,¹³³ un ejemplo de ese proceso, sería el caso de la educación que en sus inicios a través de los sofistas era de cierta forma libre (que no había una tipificación de cómo debía de actuar el educador), pero en la medida en que se institucionalizó, se delimitó esa actividad lo que conocemos hoy en día como docentes, es así como se determinó lo que es esa actividad y cómo debe de ser.

En el proceso en el que las instituciones forman su propia historia en el transcurrir del tiempo, van adquiriendo cierta objetividad las tipificaciones que inicialmente daría pauta a la misma institución, por lo que las tipificaciones quedan fuera de la voluntad de los mismos individuos, es decir, las instituciones según Berger y Luckmann se “experimentan

¹³³ *Ibíd.*, p. 77.

ahora como si poseyeran una realidad propia”,¹³⁴ de tal forma, que las tipificaciones se dan como algo ya dado, es parte de nuestra cotidianidad y está por encima de nosotros, es una actividad ya tipificada antes de mi existencia.

En el caso de las Escuelas Secundarias Técnicas se ha tipificado la actividad docente prácticamente en dos sentidos:

- a) los profesores de actividades académicas; y
- b) los profesores de actividades tecnológicas.

En ambos casos son acciones dirigidas a la docencia, aunque en el Manual de Organización no aparece la actividad docente, sino como la actividad del profesor, nosotros recuperaremos la categoría de docente. De este modo, la actividad docente de actividades académicas es determinada en el Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica con el siguiente propósito: “Contribuir a la formación integral del educando mediante su actualización y mejoramiento profesional permanentes, que le permitan aplicar la metodología más avanzada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y consolidar su profesión para ejercerla con la más alta responsabilidad social”.¹³⁵

En el caso de la actividad docente de actividades tecnológicas es determinada en el Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica con el mismo propósito que los profesores de actividades académicas, sin embargo, la diferencia la ubicamos en el Plan y Programa de Estudios, ya que los docentes de tecnológicas desarrollan otro modelo curricular enfocado a la cultura tecnológica y el espacio asignado a éstos al interior del plantel son los talleres.

La realidad que tienen las instituciones es producto de las interacciones de los individuos, ellos son quienes crean ese mundo, esas tipologías, que se dan como una realidad ya dada, y hasta cierto punto necesaria para la sociedad, por lo que se transmiten a las nuevas

¹³⁴ *Ibíd.*, p. 80.

¹³⁵ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p. 49.

generaciones relacionándolo con el mundo natural. Es decir, la forma en la cual conocemos nuestro mundo se transmite, de acuerdo con Berger y Luckmann es a través “de un mundo objetivo”,¹³⁶ es decir, para saber por qué a las cosas y a los mismos procesos sociales se les denomina de una y no de otra forma, y en ese sentido, el lenguaje juega un papel preponderante para la socialización, o mejor dicho para hacernos de ese mundo objetivo.

La actividad docente no ha escapado a esa dinámica social, ya que al momento de preguntarle a un docente de la Escuela Secundaria Técnica no. 25, sobre el tipo de experiencias que ha tenido con los demás docentes que le han contribuido para determinar su actividad docente, el profesor expresaba lo siguiente:

“Pues muy variadas las opiniones, desde aquellos que son apegados a la norma, apegados a la cuestión de lo que se ha determinado, de lo que se ha establecido al docente, hasta el cómo hacerle, yo he visto que algunos de ellos te manejan sus enfoques, pero la cuestión es que no saben cómo pasarlo, o sea ya lo comprendí como primera persona”. (EM07)

Como podemos ver, la socialización de la actividad docente, como una actividad tipificada al interior del plantel, se transmite en primera instancia por medio del lenguaje, donde no sólo se habla de qué es el docente, sino que también, la forma en la que se debe desarrollar esta actividad, por tanto, la actividad docente al interior de dicho plantel, se da como algo ya dado y tipificado.

El mundo objetivo que nos presentan las instituciones, es un mundo que fue edificado sin mi presencia en éste mundo y que perdurará más allá de mi finitud, por lo que las instituciones están y no las podemos negar, y por ende, la realidad objetiva de las mismas sostienen Berger y Luckmann no “disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas”,¹³⁷ por ejemplo, en nuestra sociedad hay individuos que

¹³⁶ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*”. Edit. Amorrout, Argentina, 1998, p. 81.

¹³⁷ *Ibíd.*, p. 83.

desconocen el modo de operar de las escuelas, pero no pueden negar que existe una institución que se encarga de la educación institucionalizada y que se llama escuela.

El proceso de objetivación es siempre dinámico, es decir, hay una constante mediación entre la significación del mundo y las experiencias que tenemos acerca del mismo, por lo que el hombre es un producto de la sociedad y ésta última es producto de él. De ahí, que el ser humano es un ser de constantes relaciones con los otros, y por consiguiente con el mundo, por eso es que somos educables y educandos.

Las instituciones cumplen con una determinada función social, de hecho, es precisamente esa finalidad la que sustenta su existencia en esa determinada sociedad, por lo que coincidimos con Berger y Luckmann al sostener que “el mundo institucional requiere legitimación”,¹³⁸ esto es porque al transcurrir del tiempo y en la medida en que se transmite la realidad del mundo social, hay la necesidad de explicar el por qué tienen que ser así las cosas, como sería el caso de un niño que tiene que asistir a la escuela para educarse, en ese caso, cuando se instauró la educación institucionalizada parte como una necesidad del propio estado mexicano, pero eso el niño no lo sabe, porque además no lo vivió, por lo que la escuela tiene que argumentar el por qué debe estar a su cargo esa actividad en específico.

Las legitimaciones que establecen las instituciones son aprendidas y reproducidas por los miembros de la sociedad, pero dichas argumentaciones corren el peligro de desfasarse del mundo cotidiano de la sociedad, o más aún, las actividades al interior de la institución pueden diferir de las tipificaciones que habían dado origen a esa institución, es ese sentido, en que las instituciones no sólo norman las actividades, sino que también establecen mecanismos para que se cumplan, esto es que se establecen sanciones. Por tanto, siempre se privilegiarán las actividades ya institucionalizadas reprimiendo aquellas que se encuentren fuera de lo institucionalizado, por ejemplo, si un oficinista tiene un horario determinado para iniciar sus labores al interior de determinada institución y no las desarrolla a esa hora, es sancionado por sus autoridades ya sea por una reprimenda o un descuento económico.

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 84.

Las instituciones imponen sanciones al incumplimiento de las tipificaciones y las normas ya preestablecidas, por lo que las instituciones tienen cierto mando en torno a los sujetos que la conforman. De tal forma, que para las instituciones, el cumplimiento de sus objetivos y sus normas son fundamentales para su supervivencia, y estas últimas se ubican por encima de cada una de las interpretaciones que le otorguen los individuos que la integran.

El constante control que ejercen las instituciones en torno a las acciones que se dan en su interior, no sólo permite mantener las rutinas de la misma institución, sino que en la medida en que los individuos las hagan suyas, se delimita las acciones alternativas e incluso las acciones llegan a ser predictivas, por ejemplo, en los ámbitos administrativos, hay individuos que tienen tan arraigadas las rutinas de la institución, que si alguien quisiera cambiar la forma de trabajo generaría un conflicto al interior de ésta.

Las instituciones de acuerdo con Berger y Luckmann tienden “verdaderamente a la cohesión”,¹³⁹ es decir a una integración de los que participan en ella, pero dicho proceso no es una garantía, puesto que en dicho proceso debe de haber una cierta similitud de intereses, así como una cierta correspondencia en las significaciones que se tengan de las acciones tipificadas, y aún contando con esas similitudes, no es garantía, ya que en el proceso de interacción puede generar ciertas diferencias. Aún más, el proceso de cohesión es tan complejo, que aún habiendo diferencias por parte de algunos integrantes no es garantía de que no pueda existir una cierta cohesión, ya que las diferencias no son en todo el colectivo, sino en una parte de ese.

Las instituciones se estructuran, organizan y funcionan bajo una determinada lógica, y dicha lógica se sustenta a partir de la perspectiva que se tiene de las propias instituciones, por consiguiente sostienen Berger y Luckmann, que la “conciencia reflexiva superpone la lógica al orden institucional”,¹⁴⁰ esto es, que la lógica institucional es producto de la manera en la que se especula en torno a la misma institución y al orden que ésta impone.

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 86.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 87.

La superposición del mundo objetivado es un proceso que tradicionalmente ha sido efectuado por el lenguaje, en ese sentido Berger y Luckmann sostienen que sobre el lenguaje “se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal”,¹⁴¹ en ese sentido, el lenguaje nos permite comunicar conocimientos, mitos, deseos y en el ámbito institucional nos proporciona los saberes necesarios que justifican a la misma institución, que dicho en otras palabras, se socializa la justificación y el orden de las instituciones. En el caso de la Educación Secundaria Técnica, conforme a su Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006, la Educación Secundaria Técnica es:

“A diferencia de otras modalidades que ofrecen educación secundaria, la técnica, desde sus orígenes, ha estado asociada al mundo del trabajo. En la actualidad, este servicio educativo tiene como finalidad, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno, no sólo la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas manuales, sino la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en un mundo globalizado y en el desarrollo del país”.¹⁴²

En el apartado anterior, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica establece los elementos que diferencian a las Secundarias Técnicas de las demás, donde la asociación de estas escuelas con el mundo del trabajo, la formación científica y humanística son desde este discurso, los elementos que institucionalmente identifican a ésta institución.

El lenguaje es fundamental no sólo para establecer legitimaciones en un plano teórico, sino que en un plano cotidiano surgen justificaciones de las experiencias que tiene la sociedad en su mundo, por ejemplo: los mitos, las moralejas, etc. En suma, el conocimiento que se tiene de las instituciones provee conforme a Berger y Luckmann de “reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas”,¹⁴³ que son transmitidas de generación a

¹⁴¹ *Ibíd.*

¹⁴² SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p. 23.

¹⁴³ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*” Edit. Amorrout, Argentina, 1998, p. 89.

generación. De este modo, el lenguaje instituye aquellas experiencias que en el ámbito educativo, ha permeado conforme al personal docente entrevistado de la siguiente manera:

“Bueno, quizás en lo que más nos ha influenciado, tal vez sea la declaración de principios de las instituciones que obviamente fueron diseñadas por educadores, como la misión y la visión de qué debemos de hacer como educadores, ¿no?”.
(EM04)

En este tipo de conocimiento en torno a la actividad docente y la forma en la que se encuentra organizado socialmente las Secundarias Técnicas, constituyen un elemento determinante en la forma en la que se encuentran organizadas las Secundarias Técnicas y en las pautas de conducta admisibles en cada espacio de la misma. En ese sentido, Berger y Luckmann establecen que a partir de ese conocimiento de dichas experiencias se establecen “los roles que han de desempeñarse en el contexto”,¹⁴⁴ dicho proceso adquiere gran relevancia, ya que en la vida cotidiana esas pautas de conducta son la manera en la que opera en términos “normales” la sociedad, la sociedad docente, por lo que, si alguien se sale de dichos parámetros se encontrará fuera de la forma en que el grupo social opera, y será sancionado o reprimido.

El conocimiento previo que tiene el docente en torno a la actividad docente, genera una base fundamental no sólo para comprender el mundo en el que vive, sino que también tiene una función cognoscitiva con las nuevas experiencias que tendrá el docente. Por tanto, el conocimiento juega un papel mediador entre el mundo objetivado y las experiencias que tiene el sujeto, pero el canal por excelencia que se utilizará para hacer esa mediación será a través del lenguaje. Dicho fenómeno lo expresa Néstor Braunstein que “tanto los criterios de conducta como las normas para percibir a las personas son compartidas por todos los miembros de cualquier grupo”,¹⁴⁵ y por consiguiente, la socialización de las tipificaciones y de las normas que las regulan, sirven de plataforma para que el individuo las objete y les otorgue un sentido.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

¹⁴⁵ BRAUNSTEIN, Néstor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México. 1994, p. 374

El lenguaje es el portador de las objetivaciones que socialmente son compartidas y relevantes, por lo que es el medio por el cual el individuo puede adherirse a ese cúmulo de experiencias, a ese conocimiento que al pasar del tiempo se sedimentan, es decir, en la medida en que una experiencia se objetiva en una sociedad, ésta se convierte en portadora de signos que pueden ser transmisibles a generaciones futuras, por tanto, el lenguaje es un portador de las sociedades de sedimentaciones, es el medio para regresar al pasado desde el presente, desde otros contextos.

Éste tipo de experiencias que son relevantes para la sociedad, puede correr el riesgo con el tiempo de la trascendencia que permitió en un determinado momento su sedimentación, por lo que la gente que constantemente la representan, le vuelven a otorgar un nuevo significado a esas experiencias buscando justificarlas ante las nuevas demandas sociales, es decir, se inventa una nueva legitimación a esas experiencias que ya son parte de esa cultura, de la tradición.

Desde ésta perspectiva, las instituciones constantemente tienen que justificar su existencia en la sociedad, y dicha justificación se realiza argumentando según Berger y Luckmann, que ellas son “la solución permanente a un problema permanente de una colectividad”,¹⁴⁶ pero dicho proceso no sólo busca legitimarse hacia fuera de la misma institución, sino que también al interior de la misma. Digamos que de alguna forma, las instituciones brindan un tipo de formación permanente para los actores que la conforman, por ejemplo: en el caso de la docencia en nuestro país, constantemente se les manda a los profesores a cursos de “actualización” donde primordialmente se reproduce el nuevo enfoque con el cual trabajan los centros educativos.

El conocimiento que legitima en la institución ante la sociedad es compartido por la mayoría de la sociedad, pero el conocimiento de las actividades al interior de la misma tiende a dispersarse según la actividad que se desempeñe, así se distribuye el conocimiento según Berger y Luckmann entre “los transmisores y otros como receptores del

¹⁴⁶ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*” Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 93.

conocimiento tradicional”.¹⁴⁷ Una actividad sumamente palpable de ese fenómeno lo podemos observar en el mismo acto educativo, por una parte, tenemos a un educador, que es el encargado de transmitir el conocimiento relevante para una determinada sociedad, y por el otro, nosotros tenemos al educando que se asume como receptor de dicho proceso.

Ante dicho fenómeno, cabe señalar que en ocasiones el conocimiento que brindan las instituciones se le asigna un cierto valor de legalidad a ser aprendido, como es el caso de las instituciones educativas que conforme a Eduardo Remedi si “ quien lo sostiene no da garantías de ser un portador veraz que valida a su vez el contenido de enseñanza”,¹⁴⁸ por tanto, depende de las garantías que presente el docente como portador del conocimiento, de cierta verdad acerca del mundo y la vida, para que el alumno se motive a aprenderlo.

Bajo esta perspectiva, Eduardo Remedi nos presenta tres niveles para comprender el valor del contenido de la enseñanza que se da en las instituciones educativas que son:

- a) “Por la validación que del contenido hace el currículum en tanto lo selecciona.
- b) Por la coherencia lógica que presenta y que lo convierte así en legítimo de ser presentado en tanto visión de lo real.
- c) Por el nivel de legitimidad que reviste a quien lo porta en el acto de transmisión y por el nivel de legitimidad que el maestro otorga”.¹⁴⁹

En el primer caso, el currículum es el que contiene los saberes a enseñarse, que ya fueron seleccionados, organizados jerarquizados y legitimados por la propia institución, pero el currículum no es un mecanismo que no opera según Eduardo Remedi de manera “autónoma y única”,¹⁵⁰ sino que éste se ve influenciado en una primera instancia, por la dinámica

¹⁴⁷ *Ibíd.*, p. 94.

¹⁴⁸ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En Documento: *Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 9.

¹⁴⁹ *Ibíd.*

¹⁵⁰ *Ibíd.*

económica, es decir, por los modos de producción, y en una segunda instancia, por la forma en la que se desarrolla el modelo curricular.

La relación que existe entre el docente y el currículum, como un personaje que se encarga de desarrollarlo en el acto educativo, le da cierta posición de privilegio como transmisor de ese saber ya legitimado, de tal forma, que el docente no puede considerarse como docente, si no ocupa un lugar en la distribución del saber, puesto que no es el maestro sino el currículum el que le dice qué, cómo y para qué enseñar lo que se enseña en las instituciones educativas.

El docente legitima la acción de transmisión, en la medida en que reproduce los discursos y prácticas que ya habían sido legitimadas por la institución educativa, que de cierta forma es una imposición que el alumno debe de aprender, y que supuestamente debe de explicarle el mundo que le rodea.

En la relación maestro – contenido, que es nuestro segundo caso, el docente interactúa constantemente con el contenido no de una disciplina en específico, sino en aquel que se pretende que aprenda el alumno, es decir, se selecciona y ordena el contenido para que pueda ser transmitido.

El contenido que se enseña en las escuelas responde al conocimiento científico, esto es, al conocimiento que fue legitimado por la epistemología tradicional. Pero dicho contenido, no se enseña en su totalidad por los docentes, sino que con su afán de transmitirlo conforme a Eduardo Remedi “se deja la esencia del discurso de referencia (contenido científico)”,¹⁵¹ que promueve en el docente una autoimagen de poseedor del conocimiento en su totalidad, aunque sea en realidad una interpretación de ese universo simbólico, y en algunos casos, hasta deformado.

¹⁵¹ *Ibíd.*, p. 11.

La socialización de la Actividad Docente en las Secundarias Técnicas

El orden de las instituciones, es determinado por las tipificaciones de las acciones y de los tipos de conducta que presenta un individuo al momento de desarrollar o ejercer cualquier tipificación, de tal forma que las tipificaciones pueden ejecutarse por cualquier miembro de la sociedad.

Las tipificaciones para que puedan socializarse requieren de un vocabulario donde se describa esa acción en concreto, de tal modo, que las tipificaciones de acuerdo con Berger y Luckmann requieren “que posean un sentido objetivo, lo que, a su vez, una objetivación lingüística”,¹⁵² es decir, se requiere del lenguaje para hablar sobre la actividad en concreto para que el individuo pueda no sólo conocerla, sino más bien desarrollarla, por ejemplo: en el caso de la docencia es una actividad objetivada, es parte del conocimiento de la gente aún sin ser especialistas, pero se sabe en torno a actitudes y características propias de la docencia, y si alguien quiere iniciarse como docente hay mecanismos tanto al interior como fuera de la escuela que describen lo que es esa acción en específico, por lo que hay muchas posibilidades de que un miembro de la sociedad pueda repetir dichos patrones.

Las tipificaciones pueden aprehenderse sin realizar la actividad a través del lenguaje, y en el momento de desarrollar esa actividad sostienen Berger y Luckmann que “se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquella”,¹⁵³ en este proceso parte del hecho de que en la medida en que le doy cierto significado a esa actividad y la hago mía, en ese momento puedo identificarme con la misma, por tanto, nosotros coincidimos con Manuel Castells al sostener que las identidades “organizan la significación simbólica, mientras que los roles organizan las funciones”¹⁵⁴, ya que la autoimagen genera un orden, y como tal, una jerarquización en cualquier ámbito de la vida cotidiana, o bien, en una actividad

¹⁵² BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998. P. 97.

¹⁵³ *Ibíd.*, p. 96.

¹⁵⁴ CASTELLS, Manuel. *Paraíso comunales: identidad y sentido*. Vol. 2, Edit. Alianza, Madrid, 1999, p. 29.

específico humana, y que por consiguiente, cada individuo podrá ser portador de diversas identidades y éste estará conformado por una multitud de las mismas.

El proceso de identificación del individuo con las tipificaciones, no se reduce a una sola, sino que el individuo puede asumir varias tipologías e identificarse con todas en el momento en el cual las desarrolla, para que posteriormente de acuerdo con Berger y Luckmann se “desidentifica relativamente de la acción realizada”,¹⁵⁵ para asumir otra tipología, por ejemplo: un profesor al interior de la escuela puede asumirse como profesor, y al momento de que terminan sus labores, éste puede asumirse como padre de familia u otra tipificación.

Cuando las tipificaciones se encuentran al alcance de los individuos que las pueden desarrollar en una determinada sociedad se les ubica como roles. El rol ha sido considerado tradicionalmente por los psicólogos sociales según Néstor Braunstein como “una serie de comportamientos o conductas manifiestas que se esperan de un individuo que ocupa un determinado lugar o status en la estructura social”,¹⁵⁶ aquí la noción de estatus juega un papel preponderante, puesto que es la forma en la que el individuo se ubica en el orden social, de tal manera, que el rol asigna un determinado status en la sociedad.

Pero el rol no es sólo la imagen que se proyecta al interior de una sociedad, sino que también para Berger y Luckmann son “las tipificaciones que aparecen en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivizado, común a una colectividad de actores”.¹⁵⁷ De tal manera, que el rol, es conocimiento en torno a una actividad tipificada, la cual proyecta una imagen que se ubica en el orden social, otorgando una posición los actores que la desarrollen.

Al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas, también ha sido objeto de tipificación de la actividad docente de las cuales el Manual de Organización de estas instituciones, establecen las responsabilidades para los docentes tanto de actividades académicas como de

¹⁵⁵ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 97.

¹⁵⁶ BRAUNSTEIN, Néstor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México. 1994, p. 407.

¹⁵⁷ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 97.

las tecnológicas, de las que sólo recuperamos aquéllas actividades académicas que tienen directa relación con su identidad docente conforme a lo siguiente:

1. “Desarrollar los programas de estudio vigentes de su área o asignatura en los grupos a su cargo.
2. Contribuir a la formación de actitudes y hábitos de responsabilidad y buen comportamiento en los alumnos, dentro y fuera del plantel.
3. Reorientar el mal comportamiento de los alumnos que incurran en alguna falta.
4. Cumplir sus actividades docentes dentro del horario asignado por la dirección.
5. Participar en las academias de maestros que se realicen en el plantel”.¹⁵⁸

Del mismo modo se establecen las responsabilidades para los profesores de actividades tecnológicas, de las que sólo recuperamos aquéllas que tienen directa relación con su identidad docente y que lo diferencian del profesor de actividades académicas conforme a lo siguiente:

1. “Adecuar el desarrollo del programa al número de clases en el año escolar, estableciendo correlación con las demás áreas y asignaturas del plan de estudios”.
2. Desarrollar los programas de estudio vigentes de su área o asignatura en los grupos a su cargo.
3. Contribuir a la formación de actitudes y hábitos de responsabilidad y buen comportamiento en los alumnos, dentro y fuera del plantel.
4. Reorientar el mal comportamiento de los alumnos que incurran en alguna falta.
5. Cumplir sus actividades docentes dentro del horario asignado por la dirección.”¹⁵⁹

En ambos casos, los docentes tienen como función primordial el desarrollo del Plan y Programa de Estudios, la formación de actitudes y hábitos, y el cumplimiento de las normas preestablecidas, sin embargo, la única diferencia entre los docentes de académicas y

¹⁵⁸ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p.51.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p.63.

tecnológicas conforme al Manual de Organización son tres puntos fundamentales en los docentes de actividades tecnológicas:

1. La necesidad del docente de tecnológicas de adecuar el desarrollo del programa al número de clases en el año escolar, estableciendo correlación con las demás áreas y asignaturas del plan de estudios.
2. El espacio en donde se desarrolla la actividad docente, ya que en tecnológicas se les ubica en los talleres, y por parte de los docentes de académicas, en las aulas de la escuela.
3. El plan y programa de estudios de los docentes de tecnológicas es diferente tanto en la metodología, enfoque y contenidos, al de los docentes de actividades académicas.

De tal forma, que si las instituciones se sustentan en las tipificaciones de las actividades, y los roles son las tipificaciones en un determinado contexto, constituyen éstas un medio para controlar el comportamiento al interior de las instituciones es a través de la designación de roles, ya que éstos encarnan la experiencia en torno a una actividad, por lo que de acuerdo a Berger y Luckmann en el momento en que “son objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible”.¹⁶⁰ En consecuencia, los roles son accesibles para toda la sociedad, pero sólo en el momento en el que el individuo asume y desarrolla un rol determinado, en esa medida se involucra en ese mundo objetivado, por lo que adquiere sentido éste último.

El rol como producto de la historia de las instituciones, como una tipificación creada determina los espacios donde se deben desarrollar las actividades y los tipos de conducta, las cuales responden a las normas de las instituciones, más que una decisión autónoma en cuanto a la tipificación misma, pero en el momento en el que el individuo las internaliza, se le denomina según Néstor Braunstein como “rol desempeñado”.¹⁶¹

¹⁶⁰ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 98.

¹⁶¹ BRAUNSTEIN, Néstor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México. 1994, p. 407.

En ese sentido, el rol docente no escapa a esa dinámica social, ya que el rol docente conforme a Eduardo Remedi “no se define por un acto de volición”,¹⁶² sino que dicho rol, se asume por los profesores como una tipificación de la sociedad de un hacer en específico, el cual ya ha sido inventado por otros, donde el individuo no lo inventa, tan sólo se sujeta él, es decir, se identifica con esa actividad en específico:

“ Yo no lo decidí, yo siempre tengo una ambivalencia, por que a mí me obligaron, yo no quería ser maestro, yo porque soy hijo de maestros, yo siempre dije que yo no quería ser maestro, y siempre toda mi vida he protestado contra por qué soy maestro, pero sin embargo, es una actividad que no puedo dejar nunca, ya la hice mía, ya la sumí, ya no protesto” (ED01)

El conocimiento de determinados roles, no sólo se limita al conocimiento de dicha actividad, sino que también se conocen los lineamientos en los cuáles se debe desarrollar esa actividad en específico, es decir, las normas. El conocimiento de las normas en la actividad docente ya instituida, se definen conforme a Eduardo Remedi como “maneras de un hacer a la vez que se otorgan significados por los que se establecen símbolos, preceptos y consecuencias”,¹⁶³ pero dicho conocimiento en la práctica cotidiana docente, tiene una cierta resistencia por los docentes que es expresada de la siguiente forma:

“yo lo que observo, es que estos discursos no tienen nada que ver con la vida cotidiana, que sí, el maestro debe ser puntual, esos son los discursos que yo escucho, que la responsabilidad de ser maestro, es la responsabilidad frente a sus alumnos, este es el discurso que yo escucho constantemente, pero que a mí, ese discurso reiterativo no me llega,” (EM08)

La resistencia que expresan los docentes en torno al discurso que escuchan de sus autoridades sobre su actividad docente, tiene una directa relación con los lineamientos con

¹⁶² REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 7.

¹⁶³ *Ibíd.*

los que se debe desarrollar dicha actividad, y que dependiendo del rol que se desempeñe al interior de la institución educativa es la perspectiva que se tiene en torno a esos lineamientos como es el caso del Coordinador del Actividades académicas de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, cuando se le preguntaba del ¿porqué desarrollar esa actividad?, él contestaba:

“La academia siempre me ha llamado mucho la atención, el trabajo académico, a partir de sus diferentes ubicaciones, desde donde te toca planear, te toca interpretar lo normativo, porque finalmente el plan y programa de estudios es una norma nacional, hasta propiamente su operación, es lo que siempre me ha gustado, lo trabajos desde donde lo trabajes, porque además de todo te va complementando tu perspectiva, tu concepto de lo que es el ser docente”. (EM07)

Como podemos ver, el coordinador de actividades académicas le asigna mayor importancia a las normas que delimitan la actividad docente, ya sea desde el plan y programa de estudios, como en los espacios y modos de realizar dicha actividad. Ahora bien, si revisamos el discurso en torno a su actividad, con lo que establece el Manual de Organización de Secundarias Técnicas, nosotros encontramos lo siguiente:

1. Coordinar el desarrollo de las actividades académicas, conforme a los lineamientos que establezcan las autoridades superiores mediante la dirección del plantel.
2. Difundir entre el personal docente el plan y programas de estudio, los métodos y técnicas educativas del área académica.
3. Supervisar que el desarrollo del proceso educativo se realice conforme a las normas y los lineamientos establecidos.¹⁶⁴

¹⁶⁴ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p.16.

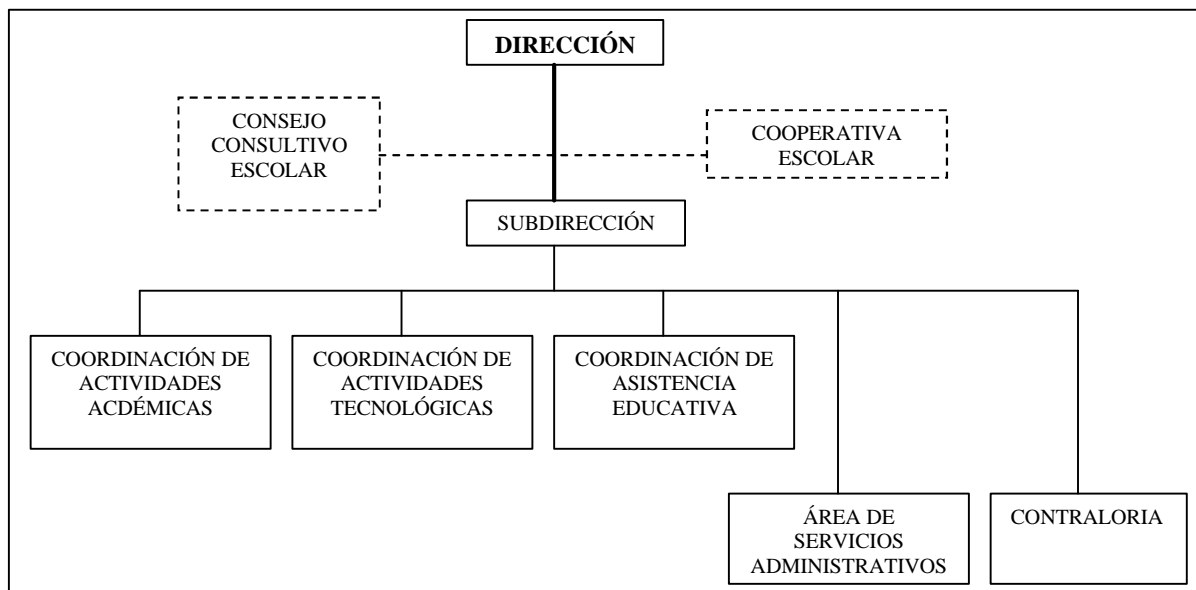
Ahora bien, la perspectiva que nos expresa el coordinador de su actividad no es el resultado de una construcción de la misma a partir de su práctica cotidiana, sino que contrariamente, es un proceso de asimilación del rol de coordinador ya instituido por parte de Secundarias Técnicas, donde ahora él, será el reproductor de las normas preestablecidas y las asume como un discurso propio, el cuál es expresado por los docentes cuando se les preguntaba en torno a los discursos que les decían sus autoridades de su actividad docente ellos contestaban algo así:

“Aquí son cuestiones muy técnicas, la verdad es que siempre las pláticas han sido muy estrictas en algún ámbito ¿no?, de cómo desarrollar algunas actividades, de cómo impartir otras, a que hay que darle más peso, si uno esta batallando en una situación de disciplina, de control de grupo, se preocupan más por las cuestiones administrativas”. (EM06)

De tal forma, que en el proceso donde se asume un determinado rol, el individuo también cumple con una función que es básica para las instituciones, que es la de reproducir la tradición de la misma, y por ende, de las mismas normas, de ahí que las instituciones cumplen con otra función primordial, que es la de salvaguardar la tradición no sólo de ellas mismas, sino también de la sociedad.

Los roles no sólo se limitan a especificar y controlar el comportamiento del individuo en determinada institución, sino que además sostienen Berger y Luckmann “representan el orden institucional”,¹⁶⁵ esto es, porque el rol en sí determina ciertas pautas de comportamiento, pero también, las instituciones están conformadas por varios roles, los cuáles tiene un cierto orden de importancia. El orden institucional de las Escuelas Secundarias Técnicas por la actividad que se desempeña, nosotros ubicamos conforme al Manual de Organización de esa instancia conforme a lo siguiente:

¹⁶⁵ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 99.



*Diagrama de organización de las Escuelas Secundarias Técnicas.*¹⁶⁶

No obstante, de que la representación del orden institucional otorga un orden a cada rol al interior de la institución, el modo de operación de se de ve afectada por lo que Eduardo Remedi determina como “condiciones institucionales”.¹⁶⁷ Es a partir de éstas últimas las que distribuyen fundamentalmente el espacio y el tiempo en el que se desarrollará la actividad, como lo es la docencia. Por ejemplo, en el ámbito docente se desarrolla en un espacio que se le denomina aulas y por espacios entre 2 y tres horas cada clase.

Cabe decir, que independientemente de que los roles determinan el comportamiento, quienes se encargan de que esas tipificaciones vuelvan a reiterarse son los propios actores sociales, por lo que un mal desarrollo de una actividad en específico será responsabilidad directa del actor social, y es gracias a las representaciones recurrentes de los roles, lo que permite la existencia de las mismas instituciones.

Las instituciones también se apoyan de otros medios para hacerse presentes en la sociedad, cuyo medio por excelencia es el lenguaje. El lenguaje como ya lo habíamos mencionado,

¹⁶⁶ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p.11

¹⁶⁷ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, p. 8.

permite objetivar el mundo en el que se vive, y en ese sentido, las instituciones no escapan a esa dinámica, de hecho, se apoyan en él para poderse representar en la sociedad, ya que hay elementos que dan identidad a las instituciones mismas, como al personal involucrado al interior de las mismas. En este sentido, los rituales que se ejercen al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas proporcionan referentes de pertenencia con respecto a esta institución, tal es el caso del Himno de esa institución que a continuación describiremos:

“ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS

Autora : Carmelita Molina y Rivero

H I M N O

coro

Escuelas Secundarias Técnicas
Juventud entusiasta y febril
el deporte, el estudio y el trabajo
son las metas que hemos de seguir

Escuelas Secundarias Técnicas
Semilleros de porvenir
en tus aulas forjas los técnicos
que engrandecen a nuestro país.

El deporte en nuestra vida
es salud y bienestar
en competencias la alegría
es paz, amor y hermandad

Marchemos Secundarias Técnicas
estudiando con dedicación
en el trabajo está el progreso
en el deporte la salud

coro hablando

¡ Escuelas Secundarias Técnicas !

¡ Por la Superación de México...México...México...!'¹⁶⁸

Como podemos observar, el himno a las Escuelas Secundarias Técnicas, recupera dos nociones fundamentalmente: en la primera, los objetivos con los cuáles fueron creadas este tipo de secundarias, es decir, su vinculación con el mundo laboral; y segundo lugar, la idea del progreso a través de las mismas, o mejor dicho, la idea liberal de Europa del siglo XVII. Cabe señalar, que dicho himno es coreado como ritual al interior de la institución en cada ceremonia, reproduciendo una y otra vez, el modelo con quienes las integran, es decir, la recuperación del mito del progreso a través de éstas escuelas.

Las representaciones de las instituciones a través del lenguaje (su objetivación) se realiza de manera simbólica (a través de signos, símbolos u objetos), por lo que representan una actividad recurrente, que utilizan las instituciones para socializar e instituir los símbolos, mitos y ritos que nos hablan de la institución, y cuyo proceso se le ubica como redes simbólicas. En éste sentido, las Escuelas Secundarias Técnicas, han diseñado un conjunto de símbolos que determinan lo que son las Escuelas Secundarias Técnicas, como es su logotipo y su mascota



Logotipo oficial



Mascota

¹⁶⁸ <http://sep.gob.mx/dgest/identidad>

El logotipo como símbolo, lo describe la dirección General de Educación Secundaria Técnica, de la siguiente forma:

“El engrane que lo rodea, es el símbolo del trabajo y del progreso tecnológico, que representa el área industrial de las escuelas con estas actividades; el ancla, es representativa del mar, de los productos pesqueros y de las actividades marinas; simboliza las escuelas de dicha área; el hexágono representa las actividades agropecuarias, como celdilla de un panal de abejas, tomadas como prototipos de trabajo, organización y ayuda mutua”.¹⁶⁹

Tanto el logotipo como la mascota, constituyen elementos simbólicos para distinguir a todo el personal que integran las Escuelas Secundarias Técnicas de cualquier otro subsistema, donde la técnica empleada para la industria constituye un elemento diferenciador, y por lo mismo, se difunde al interior de la institución incluyendo los uniformes de los alumnos.

Pero dicha representación sólo cobrará vida en la medida en que se desarrollen los roles, por lo que coincidimos con Berger y Luckmann que los roles son “la representación por excelencia, de la que dependen todas las otras”,¹⁷⁰ es decir, que lo que realmente puede hablar en torno a una actividad, es la propia actividad, que en el caso de las instituciones educativas según Eduardo Remedi “otorga al maestro la posibilidad de inscripción en un sistema de relaciones que le permiten legitimación de su función”.¹⁷¹

Los roles determinan el orden de las instituciones, pero conforme a Berger y Luckmann “algunos lo representan simbólicamente en su totalidad más que otros”,¹⁷² dicho argumento, lo podemos aplicar en las representaciones que se dan en la escuela, es decir, cuando mencionamos o recuperamos la categoría de docente, inmediatamente nos llegan las imágenes de una institución educativa, no así cuando se habla de una secretaria o de un

¹⁶⁹ *Ibíd.*

¹⁷⁰ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 99.

¹⁷¹ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1989, p. 8

¹⁷² BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 100.

conserje, por tanto, la imagen del docente por sí misma tiene mayor representatividad en la escuela como institución, que la del conserje o el director.

La representación de un rol específico, implica que el individuo en primera instancia medie entre sus experiencias y el mundo que le rodea, y en segundo momento tiene que reproducir las conductas que involucran a esa actividad en específico para poderla representar, por tanto, el individuo no sólo hace suyo ese acopio de conocimiento social, sino que también, hace suyas las tipificaciones afectivas que conforman a ese rol en sí. En este sentido, los docentes de Escuelas Secundarias Técnicas expresarían cierta satisfacción en torno a su actividad conforme a lo siguiente:

“Creemos que, por que lo hemos leído, lo hemos visto, creo que nos identificamos con aquello que es la mayor satisfacción del maestro, es el reconocimiento que tiene de su labor por parte del alumno, que pone de manifiesto que quizás el servicio que dio uno fue satisfactorio, fue constructivo, fue de alguna manera congruente con las expectativas que ellos tenían”. (EM07)

El discurso del docente en torno a su propia actividad, tiene una dosis de satisfacción cuando se le reconoce por aquellos con quienes desarrolla su actividad, que de manera más específica con los alumnos, por lo que las instituciones educativas sostiene Adelina Castañeda “funcionan como garantía, como principio de realidad y como ley, proporcionando un orden de inscripción a los maestros a través de ciertos significados expresados en símbolos, normas y prácticas, que son principios para ejercer el control y dar acceso a la promesa de formación de la institución contenida en el currículum”¹⁷³, en el cual la construcción de la identidad docente, parte del reconocimiento de lo instituido en los propios planteles educativos, así como de sus imaginarios, deseos y fantasías.

Los roles son producto de las tipificaciones de las actividades sociales, y éstas últimas, son el resultado de la división del trabajo. Al menos así lo reflejarían las modernidades

¹⁷³ CASTAÑEDA, Adelina. “Reflexiones al trabajo de investigación: maestros, entrevistas e identidad”. En *Publicación Supuestos en la identidad del maestro: materiales para su discusión*. DIE-CINVESTV, México, 1989, p. 39.

occidentales que conforme a Jostx Beriaín “despliega un conjunto de nueva situaciones funcionalmente especializadas, en torno a las que organiza una estructura asimismo especializados para proceder a la inclusión de los nativos”,¹⁷⁴ siendo éste, el elemento fundamental en las clases burguesas para que surgiera el rol de ciudadano y posteriormente el del trabajador.

Desde ésta perspectiva, el proceso de especialización de las tareas surge según Berger y Luckmann como parte “de la multiplicación de las tareas específicas que resulta de la división del trabajo requiere soluciones estandarizadas”.¹⁷⁵ Esto es, que en la medida en que se diversifican las tareas sociales, en esa medida surgirán roles, pero los individuos que aprehendan esa actividad en específico con la recurrencia de la misma, tienden a especializarse en esa actividad, por tanto, surgirán especialistas como producto de la división del trabajo.

Los especialistas cuentan con un conocimiento más profundo de determinado rol, de hecho tienden a agruparse en algunos sectores de la sociedad por ése conocimiento de ese rol en específico, por tanto, los especialistas cuentan con un cierto dominio en torno a una parte del conocimiento social, por lo que se convierten en administradores de dicho conocimiento les es adjudicado socialmente, es decir, se les asigna un determinado rol social. Un ejemplo de ello, sería el caso de los investigadores en las universidades, ellos son los especialistas en torno a métodos y técnicas de investigación, pero a su vez ellos son los encargados tanto de producir nuevos conocimientos, como de legitimar a los nuevos investigadores.

Modos de la institucionalización de la actividad docente

Las instituciones constantemente buscan legitimarse ante la sociedad, como un medio para resolver cierta problemática, la cual puede adquirir cierta relevancia en la sociedad, por lo

¹⁷⁴ BERIAÍN, Jostx. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 22.

¹⁷⁵ BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*”, Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 102.

que la institución tendrá cierta influencia en la sociedad dependiendo de la relevancia que la sociedad le otorgue.

En este sentido, las instituciones no sólo surgen de las tipificaciones de los haceres cotidianos y rutinarios de la sociedad, sino más bien, son el producto de los modos de producción y de las relaciones sociales de producción, donde las instituciones cumplen con ciertas tareas en la sociedad, de cierta forma, se especializan en esa tarea en específico, aunque no necesariamente tiene que ser un saber compartido por todos los miembros de la sociedad, ya que pueden surgir pequeños grupos que dominan un conocimiento, y que no siempre busca compartirse con el resto de la sociedad, como sería el caso de las logias.

La especialización en torno a un conocimiento en específico, que no es compartida con la mayoría de los miembros de la sociedad, es decir, que sólo un pequeño grupo lo posee, como es el caso de las instituciones educativas como las Secundarias Técnicas, donde se han formado grupos como jefes de enseñanza y el personal de apoyo técnico pedagógico, que además de brindar parte de la formación permanente a los docentes, también brindan asesoría a éstos últimos, y que al momento de entrevistarlos en torno al tipo de satisfacción que uno de ellos tenía de su labor comentaba lo siguiente:

“La mayor satisfacción, que me ha dado la D.G.E.S.T. en ese sentido, es la oportunidad de ayudar a crecer a otros, hay compañeros que, por alguna razón, habían dejado de estudiar hace mucho tiempo, y gracias, gracias a éste trabajo, no creo que sea nada más un trabajo mío, en lo personal, de todo un equipo al interior de la D.G.E.S.T. que actualiza, bien o mal, no lo sabemos, por que no hemos hecho una evaluación sistemática acerca de éste trabajo, pero sí a nivel intuitivo, a nivel de la experiencia cotidiana, he visto cómo estos compañeros han retomado nuevamente los estudios”. (ED01)

Desde esta perspectiva, la mayor satisfacción que tienen éstos actores va en función del término de la formación inicial de los docentes, o a la continuidad a una especialización, pero no sólo han permeado en la población docente para éste tipo actitudes, sino que

también como grupo dominante en torno al conocimiento que conforme a Berger y Luckmann se transforman en “portadores de los subuniversos”,¹⁷⁶ es decir, que sólo ese grupo compartirá ciertas significaciones que les permiten ver e interpretar el mundo y la vida desde otra perspectiva, pero sólo al interior de ese grupo social.

En ésta dinámica que aparentemente es sólo institucional, también responde a la dinámica económica que Claude Dubar denominaría como “el trabajo como establecimiento de competencias”,¹⁷⁷ esto es, que de acuerdo a las cualidades del individuo es el tipo de salario y reconocimiento que percibe. De tal manera, que en la entrevista anterior podemos constatar que el proceso de formación permanente se ha convertido en una demanda institucional (como es Carrera Magisterial, los Talleres de actualización, etc.), donde se le dota al docente de ciertas cualidades, para ser gratificado económicamente y reconocido al interior de la institución.

Por tanto, si observamos con cuidado a este tipo de procesos de formación permanente al interior de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, responde a lo que Claude Dubar establecería como una “identidad de empresa”, es decir, ciertas cualidades y códigos que se comparten al interior de una institución, por lo que la identidad que se encuentra al interior, responde en primer lugar por la propia Secretaría de Educación Pública, y en segundo lugar, por los propios actores sociales como una demanda para no ser excluido.

Conforme a lo anterior, podemos sostener que los grupos portadores de subuniversos también pueden generarse al interior de cierta especialización, donde promueven ciertas corrientes para desarrollar una actividad en específico, que no siempre concuerdan, es más, en la mayoría de los casos tienden a chocar por las distintas perspectivas que se tienen en torno a esa actividad en específico, que al menos en Secundarias Técnicas, lo expresaría el Subdirector de Superación y Actualización de la siguiente forma:

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 112.

¹⁷⁷ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 131. Aquí el autor establece cómo la cualificación del individuo era adquirida de manera inmediata por un título. Ahora es la industria la que evalúa, desarrolla y cualifica la competencia del individuo.

“yo creo en mi trabajo, si yo creo en mi función que desempeño, debo creer por tanto, en los maestros, a lo mejor no toda la culpa es del maestro, la falta de preparación, y de tantas confusiones. Una de las causas de culpabilidad que yo encuentro en esto, es la poca creatividad que se tiene a nivel de la formación normalista, el maestro no está recibiendo lo que antiguamente recibíamos”.

(ED03)

Si revisamos un poco a fondo el discurso anterior, podemos ubicar en primer lugar, que el personal docente egresado de la Normal, al menos dicho por esta persona, no está respondiendo a las necesidades institucionales, pero por el otro, ubicamos un discurso para desacreditar al otro, al normalista. En ambos casos, buscan legitimarse que conforme a Berger y Luckmann “desacreditando...al cuerpo de conocimiento competidor”.¹⁷⁸ Esto es, que se genera cierta competencia entre los grupos que representan cierta actividad tipificada, que en nuestro objeto de estudio pueden ser los docentes normalistas y los que no los son por ejemplo, por legitimarse como la opción más viable.

El fenómeno en sí, no sólo responde a un sentido de legitimación de un grupo sobre otro, sino que es más profundo aún, es decir, responde a una crisis que Claude Dubar denomina como “crisis de las identidades de un oficio”.¹⁷⁹ El postulado tiene como fundamento, que hay oficios que parten de ciertas comunidades los cuales reproducen maneras de hacer, de sentir y de pensar, los cuáles establecen lazos de solidaridad, es decir, hay una identidad de oficio.

Pero dichas identidades se vieron afectadas fundamentalmente conforme a Claude Dubar cuando “las fronteras se abren, las barreras aduanales desaparecen y las políticas públicas se hacen más liberales”,¹⁸⁰ que dicho en otras palabras, la transformación de un modelo

¹⁷⁸ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrout, Argentina, 1998, p. 113.

¹⁷⁹ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p.137.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 136.

nacionalista a un modelo neoliberal, que afectó a todas las esferas la sociedad incluyendo las públicas.

Ello trajo una transformación profunda en las instituciones, que en un inicio habían sido apoyadas por el Estado. Ahora, ya no hay movilidad, las costumbres y leyes al interior de las instituciones, no permiten el reconocimiento de las labores. De tal modo, que la ilusión de poder ascender al interior de las instituciones sostiene Claude Dubar se “desvanecía con la llegada de los jóvenes titulados”.¹⁸¹ Por tanto, si partimos de este principio, el descrédito que se le otorga a los normalistas al interior de la institución, es un reflejo del temor de aquellos personajes en esta institución que no están titulados, y por consiguiente, se plasma como un temor de perder los derechos adquiridos ante los nuevos, ante los titulados.

Pero los subuniversos de significado no sólo aparecen al interior de una especialización, sino que también en toda sociedad en general provocando una variedad de perspectivas del mundo que les rodea, que en definitiva, tendrán relación directa como interés predominante de un grupo en específico. Sin embargo, los subuniversos pueden alcanzar cierta separabilidad de los intereses biográficos del propio sujeto, es decir, una autonomía de la base social, tal y como sería el caso de la ciencia en el nivel teórico, pero siempre existe la capacidad de que ése conocimiento pueda influir en el mismo grupo social.

La creciente autonomía de los subuniversos de significado, puede ser hermética al exterior del grupo, por lo que no es accesible para todos los miembros de la sociedad, pero dicho proceso acarrea una problemática según Berger y Luckmann de “legitimación de los profanos y de los iniciados”.¹⁸² Dicho fenómeno juega una dualidad, ya que por un lado, hay cierto hermetismo en torno al subuniverso de significado que no debe salir del grupo al cual pertenece, y por el otro, se requiere del reconocimiento social del mismo grupo.

El proceso de legitimación de éste fenómeno puede ser variado, pero en general, se emplean técnicas según Berger y Luckmann como “de intimidación, propaganda racional e

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 137.

¹⁸² BERGER y LUCKMANN. “*La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 114.

irracional, mistificación y símbolos de prestigio”,¹⁸³ es decir, hay que convencer al otro, al extraño, que la existencia del grupo es beneficioso para toda la sociedad, pero no se comparten los subuniversos que dan origen y sustentan a ese grupo en específico.

Si bien es cierto que se objetivan las tipificaciones de ciertas actividades sociales, también se objetiva el orden institucional, que hasta cierto punto se hace como si fuera una cosa o un fenómeno ya dado, el cual lo denominan Berger y Luckmann como “reificación”.¹⁸⁴

La reificación es el proceso donde el sujeto hace suyos los fenómenos, como si dichos fenómenos fuesen producto de una fuerza extraña de la propia voluntad del mismo hombre, determina las actividades de él, aunque haya sido producto de la sociedad para el sujeto será algo ya dado, más allá de su propia voluntad. El mundo en ese sentido, será algo que siempre ha sido así, así son las cosas.

Bajo esta lente, el orden institucional y el desarrollo de los roles, también tienen la cualidad de asimilarse como una reificación, ya que ambos se pueden asimilar y representar como algo ya dado, pero donde el individuo se desliga de toda responsabilidad puesto que es algo que hay que hacerse, es la forma en la que funciona la sociedad, por lo que el sujeto debe asumir su destino.

La reificación de los roles que se desempeñan en la sociedad, puede ser un elemento fundamental para que el individuo se identifique con esa actividad, asumiéndola como algo ya dado y característico de un grupo o una sociedad la cual se objetiva y se transmite a otras generaciones. De tal forma, que existe una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas, así por ejemplo, la tipificación de lo que es lo mexicano para los mexicanos, el individuo lo asume como si siempre hubiese sido así, es decir, como si todo el territorio tuviera como traje típico el charro y la china poblana, cuando en el sur del país la vestimenta es sumamente diferente como es el caso del jarocho

¹⁸³ *Ibíd.*

¹⁸⁴ *Ibíd.*, p. 116.

(el veracruzano), por tanto, las nuevas generaciones asumen ese estereotipo nacional como algo ya dado y no un invento de una clase en específico.

Ahora bien, independientemente de que las instituciones educativas determinen los códigos del “ideal docente”, como un discurso dominante, dicho discurso sólo puede consumarse en la medida en que los actores sociales los interiorizan y construyen un sentido en torno a ese cúmulo de códigos, símbolos y ritos de su quehacer cotidiano docente.

Por tanto, el proceso de asimilación del discurso institucional por los docentes, adquiere gran relevancia para identificar, por un lado, qué códigos son los que interioriza el docente para construir la identidad de su actividad docente, y por consiguiente, el proceso de asimilación del discurso instituido por los docentes. Y dado que dicho análisis requiere de cierta profundidad por la complejidad del mismo, le dedicaremos otro apartado que a continuación describiremos.

Capítulo V

*Discurso, identidad y actividad
docente en Secundarias Técnicas.*

Naturalmente siempre se pueden aceptar o rehusar las identidades que les son atribuidas a uno. Cada uno se puede identificar a sí mismo de diferente manera en lo que hacen los demás.

Claude Dubar

Desde la perspectiva existencialista, la identidad no es algo dado por lo otros, sino más bien es el resultado de una identificación como posibilidad de ser o no ser, la cual va acompañada de un proceso que sostiene Claude Dubar como “El resultado de doble operación lingüística: diferenciación y generalización”.¹⁸⁵ En el primer caso, se establecen los códigos que diferencian de un grupo con respecto a otro, ante la alteridad. Y en el segundo caso, se establecen los códigos que se comparten con otros, lo que nos identifica.

En ese sentido, no pretendemos oponer las identidades colectivas a las identidades individuales, ya que coincidimos con Claude Dubar al sostener que “cualquier identificación individual recurre a palabras, categorías y referencias socialmente identificables”,¹⁸⁶ por tanto, el proceso de identificación individual se hace con relación a códigos que socialmente fueron creados, por lo que ambas posturas no se contradicen, sino que se complementan.

Si partimos de esa premisa, el proceso mediante el cuál el docente construye la identidad de su actividad docente, involucra el doble proceso lingüístico que por un lado, tiene los discursos de las instituciones educativas como referencia de los códigos que identifican como docente, y por el otro, el sentido que le otorga a esos códigos con respecto a su propia biografía. En ese sentido, nosotros analizaremos dicho fenómeno apoyándonos en Teun Van Dijk (2001), que nos ha proporcionado categorías como son: el discurso y el lenguaje,

¹⁸⁵ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, p. 11.

¹⁸⁶ *Ibíd.*, p. 14.

que utilizaremos como método para analizar los discursos institucionales y de los propios actores sociales.

Una de las formas en las que se podría estudiar el discurso desde su complejidad, es a través de un análisis del mismo en torno a las estructuras sociales y las representaciones de éstas últimas, donde nos auxiliaremos de otras disciplinas como la antropología, la psicología social, el psicoanálisis y la filosofía para poder comprender en las intencionalidades del discurso institucional y la forma en la que el docente lo hace suyo.

Las proposiciones del discurso oficial de la actividad docente

Las proposiciones pueden ser o no aceptadas de acuerdo al contexto en donde se realizan, por lo que difícilmente pueden ser valoradas como verdaderas o falsas, en ese sentido se recuperan según Teun Van Dijk como “la idea de un hecho”,¹⁸⁷ esto es, que no se juzgan, sino que simplemente sabemos que en ese contexto hay una determinada acción o petición.

Un conjunto de hechos nos permite establecer conforme a Teun Van Dijk “un mundo posible”,¹⁸⁸ para nosotros, un mundo posible son todas las características contextuales donde se está desarrollando un evento social, y dicho mundo, no necesariamente tiene que ser idéntico al nuestro, o a nuestro tiempo, por ejemplo, la poesía. En ese sentido, la veracidad de una oración dependerá de la congruencia que tenga en ese mundo posible con respecto a las proposiciones, dicho en otras palabras, las intencionalidades deben ser congruentes con el contexto.

Los mundos posibles engloban hechos, pero si pudiéramos analizar tan sólo un segmento de ese mundo posible con relación a una acción y proposición en particular, lo podríamos llamar como situación. Una situación, es el detenerse en el tiempo y mirar por una ventana

¹⁸⁷ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 28.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

el fragmento de esa historia, de ese mundo posible, donde el contexto de eso que se está diciendo nos permiten tener una mayor perspectiva de ese acontecimiento.

El análisis de las proposiciones parten de un todo, es decir prácticamente se revisa la coherencia entre las proposiciones, que desde la perspectiva de la gramática es de carácter referencial. Esto es, que los vínculos que guardan cada una de las proposiciones deben de guardar cierta congruencia.

Las relaciones que guardan las proposiciones como una unidad se establecen a partir de los mismos hechos, es decir, se relacionan los acontecimientos, pero cuando el proceso de relación es en torno a los sujetos, la congruencia que éstos guardan es a partir de lo que se conoce como co-referencia. La función principal de la co-referencia es según Teun Van Dijk la de “relacionar participantes de hechos conectados, principalmente por una relación de identidad”,¹⁸⁹ esto es, que las relaciones que se establecen son en torno a lo que nos identifica dentro de ese hecho en particular.

Un hecho particular que identifica el acto educativo es precisamente el conocimiento, donde el discurso oficial lo aborda a través del Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 de la siguiente manera:

“Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación deberán tomar en cuenta todas estas transformaciones. Más que nunca, el aprendizaje no se limita a la formación inicial: es una necesidad que se extiende a lo largo de la vida; la capacidad de aprender a aprender es fundamental; garantizarla es una de las tareas más importantes de la formación inicial y su ejercicio se tornará condición indispensable para tener acceso a los beneficios del desarrollo y mantenerse actualizado. La importancia de la transmisión de información como propósito central del quehacer educativo, en cambio, está decreciendo. Lo que se requiere cada vez más es la capacidad de transformar un flujo continuamente

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 33.

creciente de información en conocimientos críticos y significativos, que tengan una utilidad concreta”.¹⁹⁰

Como podemos observar, en el anterior apartado podemos rescatar fundamentalmente dos líneas que evocan por un lado, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, y por el otro, la transmisión de información como papel fundamental de la escuela. Pero dicho discurso tiene una coherencia con otra estructura que va más allá de la política del Estado mexicano, sino más bien a la sociedad de la transición hacia la tercera revolución industrial, la llamada sociedad del conocimiento. Es decir, en la nueva sociedad del conocimiento, que es la sociedad global, se establece al conocimiento como el medio para que el sujeto se pueda incrustar en los nuevos modos de competir, de trabajar y de producir en una sociedad sin fronteras, esto es, es una sociedad globalizada, donde Martín Hoppenhayn sostiene que “los ojos se vuelven anhelantes hacia la transmisión del conocimiento”.¹⁹¹

Sin embargo, hay una cierta oposición al discurso oficial por parte del docente en torno a los discursos oficiales, como si éstos fuera algo alejado de la práctica cotidiana del docente tal y como se muestra en la siguiente entrevista:

“El discurso político es una cosa, y la realidad de este país es otra, y eso choca de frente uno con otro, entonces yo creo que para mí, deberíamos de trabajar más en términos de su formación, no tanto en el trabajo curricular, sino que entienda que el proceso de la educación es para un fin inmediato, no a futuro, porque tú preparas a los niños para el ahora, no para el mañana, sí”. (EM08)

Como podemos observar, en las afirmaciones que realiza el docente existe una oposición por parte de los docentes al discurso oficial, pero en la estructura de vamos a encontrar algunas similitudes con el discurso en torno a la educación básica para el futuro del Estado mexicano donde se establece lo siguiente:

¹⁹⁰ SEP. *Programa Nacional de Educación 2001 –2006*. México. Edit. SEP. 2001, p. 50

¹⁹¹ HOPENHAYN, Martín y OTTONE, Ernesto. *El gran eslabón*. Edit. F.C.E., México, 2000, p.33.

“La reforma curricular de la primaria, por ejemplo, enfatiza los procesos de aprendizaje, con una nueva concepción de las competencias de lectura, escritura y matemáticas. En educación superior se han creado redes que empiezan a orientarse en esas direcciones y no pocos maestros asimilan las tecnologías informáticas. Se trata de esfuerzos pioneros para avanzar en un camino que multiplica las posibilidades de nuevos trayectos”.¹⁹²

Del mismo modo podemos observar cómo en las distintas cumbres a nivel mundial desde 1990 hasta la fecha como lo fue en la Declaración Mundial de Educación para Todos y en 1994 con la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, se estableció como acervo educativo mínimo para la sociedad global conforme a Martín Hopenhayn en “la capacidad para discernir información estratégica, capacidad para comunicar en espacios públicos, capacidad para aplicar conocimientos básicos con fines productivos, ...etc.”.¹⁹³ Ahora bien, este discurso lo podemos ver plasmado en algunas de las intencionalidades del Estado mexicano que tiene una co-referencia directa entre el discurso internacional, o más propiamente de la UNESCO y las proposiciones que se explicitan en el Programa de Desarrollo Educativo 2001 – 2006.

Las proposiciones también hacen referencia a una persona(s) o cosas, con relación a hechos en otros mundos posibles. Y cuando es el caso que hacen referencia a un hecho en específico, nosotros diremos que se establecen relaciones por el tipo de acción en concreto, esto es, que el hecho puede estar enfocado a distintas personas, pero que la acción es la misma, como lo es el caso del perfil docente que establece el Programa de Desarrollo Educativo 2001 – 2006 con las siguientes características:

- ❖ Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
- ❖ Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;

¹⁹² SEP. *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México. Edit. SEP. 2001, p. 49

¹⁹³ HOPENHAYN, Martín y OTTONE, Ernesto. *El gran eslabón*. Edit. F.C.E., México, 2000, p.77.

- ❖ Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- ❖ Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
- ❖ Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
- ❖ Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
- ❖ Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
- ❖ Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
- ❖ Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.¹⁹⁴

Si recuperamos parte del discurso oficial donde se resalta la “importancia de la transmisión de información como propósito central del quehacer educativo”,¹⁹⁵ y lo comparamos con lo que contestó un docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, vamos encontrar lo siguiente:

“Un docente es una persona que transmite el conocimiento, que de alguna manera es el mediador entre el conocimiento y el alumno, un buen maestro debe de dar lo mejor de sí, tratar aunque muchos maestros no saben bastante, pero el problema no es tanto tener el conocimiento, sino poderlo transmitir”. (EM05)

Al momento de realizar las comparaciones entre ambas perspectivas, nos encontramos con dos elementos fundamentales en los códigos de identificación de la actividad docente. El primer elemento, es que el docente es un trasmisor del conocimiento, ya que por una parte es una demanda instituida, y por la otra es una característica de esa actividad como código de identidad entre los docentes. Y en el caso del segundo elemento, es una actividad que se realiza frente al otro, es decir frente a un alumno, que tiene el objetivo de aprender lo que le proporciona el docente. En ambos casos, no sólo se establecen algunos códigos de identificación de la actividad docente, sino que también se determina el rol del otro, del alumno como el aprendiz del docente.

¹⁹⁴ SEP. *Programa Nacional de Educación 2001 –2006*. México. Edit. SEP. 2001, p. 48

¹⁹⁵ *Ibíd.*, p. 50

Las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente

Anteriormente hicimos un breve análisis de los textos oficiales en torno a la actividad docente, ahora haremos referencia de otro de los usos del discurso en la vida cotidiana, pero que ha inferido en la construcción de la identidad de la actividad docente, que es el caso del acto del habla. Ahora bien, a diferencia del proceso de análisis que empleamos en los textos, que era en cada uno de los elementos que lo conjugan, en el acto del habla, se analizan con relación a las oraciones en su conjunto, esto es, a todo el discurso en general.

Como lo habíamos dicho, el lenguaje permite objetivar el mundo y la vida, pero no sólo tiene esa función, sino que también permite conforme a Berger y Luckmann “tipificar las experiencias”, por lo que dichas tipificaciones nos permite a nosotros hacer referencia a una actividad en específico, como sería el caso de la identidad docente, así nosotros cuando hacemos referencia al docente, lo que hacemos es hacer referencia a esa acción en específico.

La tipificación de las experiencias sociales pueden ser reproducidas por cualquier miembro de la sociedad, de hecho están a su alcance, pero siempre que se hace referencia a esa tipificación se habla de cómo realizarla más no de quien la realiza, por ejemplo, cuando hablamos de la docencia como una actividad, se habla en qué consiste, qué tipos de comportamientos son aceptados para esos actores sociales, pero nunca, de quién la realizó, por lo que en la mayoría de las veces permanece en el anonimato.

En ese sentido, el lenguaje adquiere gran relevancia para socializar la actividad docente en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, donde un profesor de esa institución explicaría en torno a lo que han escuchado o leído para construir su identidad docente lo siguiente:

“Bueno, por una parte lo que se ha escrito, que definitivamente está lleno de los educadores teóricos, los pedagogos y habla de lo que debe ser el maestro, ¿no?, traducir el excelente maestro como guiador, guiador de las características de sus

alumnos, compartirles con amor, dedicación, con esfuerzo, con muchos valores para que lo que enseñen sea apreciado, y la formación de los alumnos sea la correspondiente, desde luego que eso es lo deseable”. (EM05)

Desde esta perspectiva, el profesor ha tenido que apoyarse en referentes teóricos de la actividad docente, para construir su propia práctica docente. El fenómeno lo podemos entender, en el sentido de que las Escuelas Secundarias Técnicas tienen una característica fundamental, que consiste en que el grueso de la población docente no tiene una formación normalista, y por ello, se han tenido que auxiliar de otros elementos como son: los documentos oficiales, textos en torno a la materia o cursos, por lo que el lenguaje es el instrumento de acuerdo con Berger y Luckmann para “transmitir a las generaciones futuras”,¹⁹⁶ una determinada actividad o experiencia, la experiencia de ser docente, pero ello involucra un conocimiento a priori de la misma, ya que ésta fue objetivada por otros y para otros.

La identidad de la actividad docente, como proceso de construcción de los profesores que no fueron formados inicialmente para desarrollar dicha actividad, ha sido estructurada en un primer momento por los textos y discursos oficiales que sirven como bagaje cultural y de referencia para determinar los códigos de identificación con esta actividad, pero también ha contribuido otro elemento fundamental que es expresado por un docente de la siguiente manera:

“por no ser maestro de carrera va uno poniendo o interpretando esas formas de los que consideramos los mejores maestros, y a base de buscar pues explicaciones teóricas, de por qué dan clases, de por qué usan ese tiempo, por qué usan esas estrategias, por qué usan tales o cuales recursos, pues se van sumando las dos cosas, esa experiencia vivida y la experiencia documental”.
(EM07)

¹⁹⁶ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 56.

Por consiguiente a lo anteriormente expresado, el otro elemento que complementa el proceso de identificación de la actividad docente por parte de los profesores, es la experiencia misma del profesor con respecto a su práctica docente, es decir, al sentido y aprendizaje que ha tenido a lo largo de su trayectoria como docente, lo cual va modificando la perspectiva que se tiene de esa actividad.

Las prácticas discursivas como referencia para la construcción de la identidad docente, adquieren una especial dimensión en una relación cara a cara, ya que en ese proceso sostienen Berger y Luckmann, se produce “la continua producción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan”,¹⁹⁷ por lo que en la medida en la que interactúo en una relación cara a cara, lo que comunico al otro, es el significado que le atribuyo a las objetivaciones cotidianas, por tanto, lo que comparto con el otro es mi subjetividad. De esta forma, un proceso donde se comparten los códigos de la actividad docente, es mediante la relación cara a cara entre los propios docentes, y que es expresado por ellos en este sentido:

“No todos tienen la misma forma de entender de lo que es el ser docente, este algunos se asumen como el único poseedor del conocimiento, otros se ven así mismos como que tienen que ser los personajes más duros y más rígidos, porque de otra manera los jóvenes no aprenden, otros incluso ni siquiera los animan, dicen que es perder el tiempo, que los muchachos están echados a perder, y el doble discurso, que te pueden elaborar un concepto que académicamente puede ser conciente para muchos, pero que en los hechos está lejos de serlo”. (EM07)

En ese sentido, el lenguaje ha jugado un papel trascendente para que los docentes frente a los otros, no sólo socialicen, sino que construyan su discurso en torno a su actividad docente, es decir, se elabora un discurso de su actividad docente conforme aquellos códigos con los que identifican su actividad, pero eso no es garantía de que los realicen, sino que en algunas ocasiones queda en “el ideal de nosotros”.

¹⁹⁷ *Ibíd.*

Las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente, se realizan en un determinado tiempo, lugar e interacciones sociales determinados, de tal forma que si la lengua tiene efectos en contextos determinados, ya que en cada contexto donde se produce o reproduce un determinado discurso tiene una finalidad de forma específica, por lo que nosotros apoyándonos en Teun Van Dijk el discurso tiene como principal finalidad la de “realizar acciones”,¹⁹⁸ por consiguiente, en un acto comunicativo, el discurso pretende generar cierta reacción en el profesor a partir del discurso de la actividad docente.

El análisis del discurso de la actividad docente en el contexto donde se produce, lo podemos recuperar por medio de la pragmática. La pragmática para Teun Van Dijk tiene como principal tarea la de “relacionar la forma, significado y la función de las oraciones y textos”,¹⁹⁹ que dicho en otras palabras, revisa la forma en la que se expresan las oraciones, las intenciones que éstas tienen y el papel que cumplen en el contexto donde se emiten.

Los actos del habla en general, son actos sociales, ya que éstos se emiten en una sociedad como proceso de interacción y establecen relaciones de comunicación, es decir, los actos de comunicación se efectúan frente al otro y para el otro. Por tanto, en el proceso comunicativo inciden las condiciones sociales y cuyas condiciones desde la perspectiva de la pragmática se le denomina como contexto pragmático. El contexto pragmático, es toda aquella información que sirve de referencia para asignar un juicio de valor entorno al discurso, que dicho en otras palabras, es determinar de acuerdo a las circunstancias sociales, la pertinencia del discurso.

Las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente, han tenido gran influencia del contexto social donde se ha realizado esa actividad, la cual podemos observar con el comentario que expresa un docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, cuando se le preguntaba del por qué realizar esa actividad y no cualquier otra, donde él expresaba lo siguiente:

¹⁹⁸ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 58.

¹⁹⁹ *Ibíd.*, p. 59.

“hasta hace cinco años, yo protestaba con el hecho de ser maestro, digo, ¿cómo yo voy a ser maestro?, siempre la he visto como una actividad devaluada, ¿no?, los maestros no tienen el respeto que para mí, tiene un abogado de éxito, o tienen un médico exitoso, o cualquier otro profesional exitoso, pero yo nunca he visto un maestro exitoso, al menos que sea un maestro que se dedique a la política, a la grilla, y eso a mí no me interesa, no es mi modelo, no es mi paradigma, entonces, este, como que siempre protesté, con cierta actitud de medianía que hoy en el propio gremio de los maestros, pero en fin, aquí estoy, ya a estas alturas de mi vida yo me he asumido, porque no creo que sea fácil cambiar de giros no?, no haría otra cosa que ser maestro, ser un investigador de la educación.” (EM08)

De acuerdo con lo anteriormente expresado, los códigos de identificación de la actividad docente con respecto a ese profesor, han sido permeados por una autoimagen donde el docente no es una persona exitosa, o mejor dicho, la actividad docente de ese profesor no ha tenido el reconocimiento social esperado, y por lo mismo, se le mira como una actividad devaluada a diferencia de otras profesiones, sobre todo aquellas profesiones que se insertan directamente en la industria.

Las condiciones por las cuales se valora si un discurso es satisfactorio o no, es según Teun Van Dijk “que una persona haga algo y que el resultado y/o las consecuencias de ese resultado sean idénticas a las que el agente quería causar con su hacer”.²⁰⁰ Esto es, que si partimos del hecho de que los actos del habla son de manera intencional, desde el momento en el que se emite un determinado discurso tiene cierta finalidad, y que ésta solamente se cumple cuando se haya alcanzado ese fin y no otro.

Los discursos se emiten con cierta intencionalidad, pero no siempre se obtiene la respuesta esperada, por lo que los discursos tienden a adaptarse a las circunstancias del contexto, es decir, se modifican de acuerdo a las reacciones que se obtienen para que se cumpla la intencionalidad del propio acto.

²⁰⁰ *Ibíd.*, p. 60.

Las condiciones con las que el sujeto realiza adecuaciones en sus acciones, se consideran no sólo en un nivel contextual, sino que de acuerdo con Teun Van Dijk, también en un nivel individual como “en términos de conocimiento, de las creencias (suposiciones), de los deseos y de las evaluaciones del hablante y del oyente”.²⁰¹

Las adaptaciones que se realizan en un nivel individual, y como ya lo habíamos dicho, recupera los deseos del sujeto, pero ¿deseos de qué?. En ese sentido, nosotros partiremos de la noción de Carles Mélich al sostener que “la existencia humana se encuentra atravesada, de lado a lado por el sueño diurno”,²⁰² por esos instantes en donde nuestras ilusiones y fantasías, se hacen presentes para negarnos a vernos en el mundo tal y como es, de cierta forma para crearnos cierta insatisfacción con lo que somos, poseemos o la forma en la que interactuamos con el mundo. En ese sentido, la docencia también se encuentra atravesada por el sueño diurno, que genera cierta satisfacción en los docentes en torno a su actividad y que lo expresan de la siguiente forma:

“a veces nos encontramos con alumnos muy problemáticos y que al final cambian su vida, o sea totalmente de una conducta terrible que tenían, de gente indisciplinada y que nos la encontramos después, ya totalmente diferente, ya con mucho respeto, ya más formado, y eso es lo que me causa satisfacción, o hay unos que incluso los tenemos durante tres años y al salir pues se siente gratificante, ¿no?”. (EM06)

Conforme a lo expresado en la entrevista, el docente encuentra una satisfacción de su labor directamente con el alumno en dos sentidos fundamentalmente: en el primero, cuando observa un cambio de una mala conducta a lo deseable, pero que dicha satisfacción individual es una demanda institucional ya normada por el Manual de Organización de las Escuelas Secundarias Técnicas, la cual se esclarece en los siguientes puntos:

²⁰¹ *Ibíd.*, p. 61.

²⁰² MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herber, Barcelona, 2002, p. 146.

1. Contribuir a la formación de actitudes y hábitos de responsabilidad y buen comportamiento en los alumnos, dentro y fuera del plantel.
2. Reorientar el mal comportamiento de los alumnos que incurran en alguna falta.²⁰³

Es decir, la satisfacción que expresan los docentes en torno a la reproducción de determinados hábitos, más que ser un logro independiente de la institución educativa, es una norma instituida por las Escuelas Secundarias Técnicas, es decir, al hablar de la satisfacción que sienten al momento de desarrollar su práctica docente, lo que hacen los docentes es hablar de la identidad de su actividad.

En el segundo caso, tenemos como satisfacción del docente, que el alumno finalice el ciclo escolar, pero dicha satisfacción la ubicamos con la noción de eficiencia terminal que es una demanda institucional. Pero el reconocimiento de la actividad docente trasciende más allá de un ciclo escolar, y es expresado por algunos docentes de la siguiente forma:

“Más que nada la satisfacción de que el alumno capte lo poco que uno les pueda transmitir, yo he encontrado alumnos que ya inclusive son profesionistas y ellos mismos hagan mención, maestro gracias a usted, gracias a su apoyo a esto, soy esto”. (EM05)

En ese sentido, la satisfacción que tiene el docente en torno a su actividad cotidiana, es “que gracias a él” los alumnos concluyeron su proceso de formación. Si revisamos con atención la estructura no sólo de este discurso, sino que de los dos anteriores, podemos ver que el reconocimiento del alumno a la labor docente, tiene una estrecha relación con la imagen diurna del progreso, donde el docente es el intermediario para poderlo alcanzar, por tanto, la satisfacción de la actividad docente genera una autoimagen en el sentido diurno.

El sueño diurno nos lleva aun mundo que aparentemente es irrealizable, de tal forma que nos invita a la utopía. La utopía de acuerdo con Carles Mélich es “negarse a aceptar las

²⁰³ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, p.51.

cosas tal y como son (o como dicen que son), y luchar para que las cosas, los hechos, arrancándolas de su pastosidad, puedan llegar a ser otra cosa distinta”,²⁰⁴ en definitiva, la utopía nos permite soñar, mirar otros horizontes, abrir otros horizontes en el sentido de nuestra existencia, que claro está, siempre es revisable y nunca absoluto.

La utopía siempre es revisable, porque de acuerdo con Ernst Bloch la utopía “no se basa en la programación sino en el deseo”,²⁰⁵ esto es, que en la medida en que soñamos con lo irrealizable, lo que hacemos es proyectar nuestros más profundos deseos, pero los deseos conforme a Carles Mélich “nunca se acaba, nunca se conforma con lo que consigue, siempre aspira a más”,²⁰⁶ esto es, que los hombres somos animales insatisfechos, siempre deseos de algo, no importa cuántas metas nos pongamos, siempre estaremos insatisfechos, y habrá algo nuevo que desear.

De ahí que la utopía siempre sea revisable, porque el deseo nunca se satisface, y cada vez que deseemos algo, habrá nuevas utopías, nuevas negaciones al mundo como es, para dar pie a la esperanza y posiblemente a la frustración, porque de acuerdo con Carles Mélich cuando “creemos haber llegado a un buen puerto surgen el desencanto y la insatisfacción”.²⁰⁷ Cada vez que nosotros deseamos algo o alguien, nosotros lo soñamos, lo imaginamos y lo creamos de acuerdo a nuestros anhelos, y cuando lo obtenemos y no es como lo soñamos, surge el desencanto, pero sino lo alcanzamos se crea aún más insatisfacción, que de antemano sabemos que no lo podemos tener, que hay una gran imposibilidad de cambiar el mundo, y por tanto, una frustración por no cubrir nuestros deseos.

Ahora bien, si los deseos de alguna forma, son llegar a ser otra cosa distinta, las adecuaciones que se realizan en el discurso en nivel individual, por lo que lleva consigo la constante incertidumbre de transformar o cambiar una parte del contexto, a hacerlo diferente a como lo estamos sintiendo. La modificación del contexto o del mundo a través

²⁰⁴ MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herber, Barcelona, 2002, p. 144.

²⁰⁵ E. Bloch. *El principio esperanza*, Vol. I, Madrid, Aguilar, 1977, p. 3.

²⁰⁶ MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herber, Barcelona, 2002, p. 146.

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 154.

de un acto del habla se revisa constantemente, es decir se evalúan las reacciones al mismo, y como lo habíamos mencionado con anterioridad, dichas evaluaciones valorarán las nuevas condiciones y seguramente darán pauta a nuevos deseos, a la insatisfacción.

En ese sentido, uno de los grandes descubrimientos del psicoanálisis radica en la constitución de la psique humana a partir de las actividades biológicas instintivas, por lo que nos enfocaremos a algunas características del hombre como animal en el sentido del deseo:

- a) La realización del deseo es indisociable de la presencia del otro pero la disponibilidad del otro como objeto de placer está siempre restringida en las sociedades humanas y el cachorro de hombre se va construyendo en el seno de la carencia del otro;
- b) La aceptación por el otro, requisito indispensable para la satisfacción de la necesidad, implica la represión del deseo de ser uno con el otro o de tenerlo para sí, es decir, la represión de la sexualidad;
- c) En este proceso el deseo se separa de la necesidad: la necesidad fisiológica puede ser satisfecha, pero el deseo no puede ser realizado.²⁰⁸

Desde esta perspectiva, el deseo juega un papel sumamente diferente al que originalmente habíamos establecido, o mejor dicho, la complementa, ya que el deseo no sólo es el sueño utópico de que las cosas cambien, sino más bien, es el deseo reprimido como la posesión sexual del otro, pero la necesidad sexual puede ser satisfecha y el deseo no. Ahora bien, si tomamos en cuenta el postulado anterior, la pregunta que nos surge es ¿qué tipo de satisfacción es la que tiene el docente en torno a su actividad?.

El fenómeno es sumamente complejo, para hacer cualquier aseveración en torno a la problemática, puesto que para ello se requiere un estudio clínico con respecto a la biografía de cada docente, y por lo mismo, me limitaré por mencionar que dentro del discurso en torno a la satisfacción de la actividad docente, sólo se emplea el imaginario bajo el régimen

²⁰⁸ BRAUNSTEIN, Nestor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México. 1994, p. 66.

diurno, pero ello no implica que a nivel del inconsciente haya un lado oscuro, el lado nocturno del imaginario, y que posiblemente no se conozca o reconozca, y por ende, no se hable.

Para complementar la idea sobre dicha problemática, podemos recurrir a otra categoría que al menos durante el periodo de la modernidad ha tratado de eliminar, esto es, el silencio. El silencio es según Carles Mélich “de lo que no se puede hablar, se debe guardar silencio”,²⁰⁹ por ello, el silencio es aquello que no recupera la palabra, pero sí lo que se quiere mostrar, es el lenguaje del rostro y del cuerpo. De tal manera, que el silencio y la palabra se complementan, puesto que la primera es el respiro de la segunda, es el tener la firmeza que no todo esta dicho.

Sin embargo, es a través de la palabra por la que podemos instalarnos en el mundo, y un medio de aproximación al fenómeno son las estructuras sintácticas del discurso, es decir, de las entonaciones y la forma en que se relacionan las ideas. Esto es, que en el caso de la entonación, será el énfasis que se le asigne a determinadas oraciones, o más bien, a las proposiciones, será una de las causas que genere determinado efecto en el oyente. Y por otra parte tendremos, la forma en que se conceptualice y exponga el contexto, esto es, que en el proceso del acto del habla, tanto quien lo realiza como quien lo codifica requieren de medio entre las características sociales de la realidad y las intenciones del propio discurso, y dicho proceso sólo se logra de manera cognitiva, por lo que tan sólo logramos una aproximación de carácter teórica, y con esto no queremos decir que el contexto sea en realidad así, por tanto, nos atrevemos a afirmar, que hay varios niveles y maneras de decirle al oyente la acción que se desea que haga.

Las condiciones contextuales no sólo permiten tener una mayor aproximación a la intencionalidad de las prácticas discursivas de la identidad docente, de hecho, son éstas mismas las que permiten que se cumplan las intencionalidades de ese discurso, porque el hombre constantemente está revisando las condiciones sociales donde se ubica, ya que en él alberga conforme a Carles Mélich “la utopía, porque no puede vivir sin el deseo de un

²⁰⁹ MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herder, Barcelona, 2002, p. 162.

mundo diferente, nuevo y mejor”,²¹⁰ por lo que la utopía, se convierte en un vínculo determinante para que el hombre, o como es el caso del docente, para que realice ciertas acciones.

Las condiciones contextuales en las que el docente escucha las prácticas discursivas en torno a su actividad, han sido hasta cierto punto decisivas para que el profesor le de un sentido a lo que se expresa de su actividad docente, y que es expresado por una autoridad de las Escuelas Secundarias Técnicas de la siguiente forma:

“El apostolado docente hoy se ha perdido, hoy tenemos maestros taxi, que están un rato en una escuela, se van a la otra, venden aguas, manejan un taxi, entonces si no están dedicados completamente a su profesión, es muy difícil que esa profesión llegue a ser tuya o que te puedas apropiarse de ella, entonces, siempre separamos el trabajo de nuestra realidad, entonces el trabajo se nos hace completamente ajeno”. (ED03)

Por consiguiente, el cumplimiento de las intencionalidades del discurso oficial, a partir de las condiciones socioeconómicas del país, sólo tendrán efectos en la práctica docente en la medida en la que lo que Teun Van Dijk definiría que “la situación cambiará: o se cumplen sus deseos, intenciones y propósitos originales; o los objetos y personas cambiarán según sus designios; o él formará nuevos deseos, propósitos y necesidades”.²¹¹ Es decir, que para que el docente realice las acciones que se pretenden, es necesario que se cumplan sus necesidades y cuente con las condiciones necesarias para realizarlas, ya que de no contar con esos satisfactores la situación será la misma u otra a la que se pretendía.

En definitiva, la valoración del contexto con relación a las prácticas discursivas de la identidad docente, es un elemento fundamental para quien se encuentra emitiendo el discurso, y constantemente se emplea durante dicho proceso. Por consiguiente, quien está realizando ese acto del habla, tiende a valorar si las proposiciones van satisfaciendo las

²¹⁰ *Ibíd.*, p. 147.

²¹¹ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 64.

necesidades del oyente, que en éste caso es el docente, y por lo mismo, tiene la oportunidad el hablante de reorientar sus proposiciones, para obtener los resultados esperados. A éste proceso en particular, se le conoce según Teun Van Dijk como “relaciones funcionales”.²¹² Las relaciones funcionales, son por decirlo de alguna manera, las explicaciones que sustentan o justifican lo bastante convincente, para que el oyente se motive y considere razonable la petición, esto es, que sea satisfactoria.

Los efectos que tienen las prácticas discursivas de la identidad docente en el contexto social tienden a diversificarse, al buscar varios canales como son las conversaciones, las interacciones cotidianas y las cognoscitivas. Esto es, por que el discurso cuando se construye, se hace pensando en el otro, como es el caso del habla, por lo que dicho fenómeno social, da pauta a establecer un proceso de intercambio comunicativo, es decir, de interacción, aunque la respuesta no sea necesariamente con otro acto del habla, sino que puede encontrar un intercambio con el lenguaje corporal. Dicho proceso, va aunado necesariamente al tratamiento de la información, y como ya lo habíamos mencionado, tanto para la elaboración del discurso, como para la interpretación del mismo.

La comprensión de las prácticas discursivas, involucra no sólo un análisis semántico del mismo, sino que contrariamente involucra el análisis de las intencionalidades del mismo en un contexto determinado, por lo que nos apoyaremos en otras disciplinas, como es el caso de la comunicación.

La reflexión en torno a la pertinencia de un discurso tiene una dualidad con respecto al propio contexto, esto es, que por un lado, quien emite el discurso requiere de un análisis del contexto para elaborar sus proposiciones y tenga un resultado satisfactorio, y por el otro, el oyente al momento de analizar las proposiciones del discurso, revisa la pertinencia del mismo de acuerdo a su propio contexto, de hecho es a partir de ese análisis lo que permite valorar si es satisfactorio o no el discurso. Por tanto, la información que se obtiene del análisis contextual del acto del habla, nosotros la identificaremos conforme a Teun Van

²¹² *Ibíd.*, p. 66.

Dijk como “indicadores del acto ilocutivo”,²¹³ esto es, la pertinencia de la información conforme al contexto donde se está emitiendo.

La información que acompaña a las proposiciones de las prácticas discursivas de la actividad docente en torno a su contexto, pueden ser el tiempo, el lugar, la identidad del hablante, los conocimientos del hablante, etc., por lo que la emisión del discurso, nos muestra no sólo la estructura semántica y pragmática del discurso, sino que también, la subjetividad del propio hablante o emisor.

En la exposición de los discursos, no sólo van acompañados de información y entonación, sino que también de la expresividad del propio cuerpo que permite complementar la intencionalidad y la interpretación del discurso, algunos ejemplos de ese proceso son los gestos, el contacto por medio de los ojos, las expresiones faciales y las variaciones fonéticas de la voz. El lenguaje corporal ha sido recuperado con mayor profundidad a través de la comunicación, y se le identifica según Teun Van Dijk, como “comunicación paratextual”.²¹⁴

En el proceso de interacción comunicativa, es importante señalar que el oyente debe contar con una cierta estructura cognitiva más o menos acorde a las categorías que se están manejando y aterrizarlo en la vida cotidiana, que son sólo estos antecedentes (además de sus intereses), los que permiten que se entiendan las proposiciones y por tanto, exista un diálogo o en su caso se ejecute la acción.

El análisis paratextual se ejecuta en todas las esferas de la vida social, y cada esfera social se conforma por grupos sociales que tienen ciertas características específicas tanto en la forma en la que se relacionan, el lenguaje empleado y los objetivos con los cuales fueron fundados. Dichas características, en la medida en que se reproducen tienden a instituirse, y el análisis de dichas características con relación a los efectos del discurso, lo ubicamos

²¹³ *Ibíd.*, p. 95.

²¹⁴ *Ibíd.*

como situación social. Esto es, como se relacionan las características sociales con las intenciones del discurso.

Si bien es cierto, que es a través del contexto social el elemento fundamental del que nos auxiliamos para evaluar lo satisfactorio de un determinado discurso, también es cierto que es sólo a través del propio contexto donde se producen y reproducen los discursos, en ese sentido, podemos decir que los discursos son producto de acuerdo con Teun Van Dijk de “las interacciones sociales”.²¹⁵

La satisfacción en el discurso de la actividad docente

En el apartado anterior, habíamos analizado cómo se asimilan las prácticas discursivas de la identidad de la actividad docente a partir de la interacción comunicativa, ahora revisaremos cómo es que los discursos se transforman y se forman a través de los actos del habla, y los efectos que éste tiene en el contexto social, aunque dicha categoría es objeto de estudio por parte de la psicología social y de la comunicación, nosotros trataremos de analizarlas puesto que adquiere gran relevancia en la producción de la identidad docente.

Los efectos del discurso de acuerdo a las condiciones en donde se produce, y que adquiere gran relevancia después de la segunda guerra mundial, esto es, al observar las reacciones y reproducciones que producían ciertos mensajes, que es de cierta forma de estímulo - respuesta.

En ese sentido, la psicología social es una disciplina que trabaja directamente con las características que determinan como unidades a los grupos sociales. Desde esta perspectiva, nosotros ubicamos en el discurso de la psicología social como es el caso de Jean Maisonneuve el cual sustenta que la psicología social se interesa en “establecer cómo cada sujeto se adapta a las normas colectivas, cómo se integra a los medios que lo rodean, qué rol desempeñan allí, qué representación se forma él de tal rol y qué influencia eventual

²¹⁵ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 97.

ejerce en él mismo”,²¹⁶ por lo que el medio en el cual se involucra dicha disciplina es en los grupos sociales o instituciones. El objeto de estudio de la psicología social, ya que su objeto de estudio de acuerdo con Theodore M. Newcomb son “los proceso y resultados de la interacción”.²¹⁷

La interacción es un proceso del individuo con relación a su entorno social, en dicho proceso, hay una cierta reciprocidad en la atención que se le presta entre el individuo con relación al otro o los otros, por lo que nosotros recuperamos a Néstor Braunstein al sostener que la interacción es “un problema complejo que alude a conductas que son estímulo y respuesta y que pueden tener significado como estímulo y como respuesta”,²¹⁸ pero los procesos de interacción no son tan lineales como los muestra Néstor Braunstein, sino que son más complejos ya que el estímulo por sí no me garantiza que tenga una determinada respuesta, es más que ni siquiera se tenga una respuesta.

En ese sentido, la fenomenología nos ha aportado una categoría que nos permite tener un mayor acercamiento a ese hecho social como es la relación cara a cara. La relación cara a cara es recuperada por la fenomenología como una fuente de experiencia para gente, así a partir de ese tipo de relación nos sirve conforme a Berger y Luckmann el “prototipo de interacción social y del que derivan todos los demás casos”,²¹⁹ esto es en primera instancia, que hay diversos modos de adquirir experiencia pero el principal medio es a través de la relación cara a cara, es decir frente al otro, y en segunda instancia, los procesos por los cuales el individuo se relaciona con su medio social de manera subjetiva es a partir de la interacción.

La relación cara a cara parte de acuerdo con Carles Mélich, en que la relación del nosotros –pura “ en la que los individuos estén conscientes uno del otro, y uno participa –aunque sea brevemente- directamente de la vida del otro”,²²⁰ es decir, en la relación cara a cara, hay una relación pensando en el otro, pero el otro también está consciente de mí, por lo que el

²¹⁶ JEAN, Maisonneuve. *Psicología social*. Edit. Piados, Buenos Aires, 1960, p. 17

²¹⁷ NEWCOMB, Theodore. *Manual de Psicología Social*. Edit. Eudeba, Buenos Aires, 1971, p. 22

²¹⁸ BRAUNSTEIN, Nestor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México.1994, p. 365.

²¹⁹ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrout, Argentina, 1998, p. 46.

²²⁰ MELICH, Joan Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Edit. Paidós, 1996, España, p. 39.

proceso es recíproco en un determinado tiempo y espacio, que dicho en otras palabras, experimentamos juntos experiencias y esto nos permite de acuerdo a Carles Mélich “envejecer juntos”.²²¹

En la relación cara a cara se comparte el tiempo y el espacio, donde el otro se encuentra consciente de mi tiempo y mi espacio y yo del suyo, es decir, me permite compartir mis experiencias con las suyas, el significado que el otro le da al mundo y la vida, por lo que en la relación cara a cara conforme a Berger y Luckmann la “subjetividad del otro me es accesible”,²²² así como también la mía es accesible para el otro, por tanto, en dicho proceso hay un constante intercambio de subjetividades.

La relación cara a cara juega un papel primordial en el proceso de enseñanza en las Escuelas Secundarias Técnicas, ya que algunos docentes sostienen que:

“Yo parto de la idea de que el enseñar sin provocar la emoción en el alumno difícilmente hay un aprendizaje en el alumno, vaya previo a que planeas, te planteas un propósito, que planteas un objetivo, pero para mí sí es importante siempre mover las emociones de los jóvenes, y yo al estar trabajando con ellos, este no veo alguna emoción de reacción la que sea, entonces yo creo que estoy hablando al aire, ¿no?” (EM07)

Como podemos ver, el proceso de asimilación de los discursos en el aula, nos lleva a un cambio de conducta por parte del oyente, pero dicha perspectiva no ha sido una tarea sencilla para explicarla por parte de la psicología social, sin embargo, la teoría cognoscitiva dio lugar a una importante aportación, ya que desde la perspectiva de Van Dijk se emplearía el término de “equilibrio cognoscitivo”.²²³ Esto es, que hay información que se asimila con mayor facilidad que otros, y que por tanto el proceso de discriminación de la información podría facilitar u obstaculizar la asimilación y la aceptación de las intencionalidades del discurso, por lo que es un término para valorar si es o no satisfactorio.

²²¹ *Ibíd.*, p. 41.

²²² BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 47.

²²³ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.99.

La satisfacción del oyente y del emisor en torno a un discurso desde el contexto son varias, ya que en ocasiones el discurso que se emite como lo es el político en el ámbito educativo puede tener una discrepancia en la práctica cotidiana del docente como se muestra en la siguiente entrevista:

“yo he escuchado muchos discursos, pero yo siempre estoy alejado de todos esos discursos, yo creo que no tienen nada que ver con mi vida, con mi vida como maestro, yo trabajo con el bachillerato universitario, y también escucho discursos de las autoridades, y siempre es un discurso de modelos, pero de modelo que las autoridades piensan en ese momento como un discurso político, ¿no?,” (EM08)

La insatisfacción del discurso oficial con la práctica docente cotidiana, puede involucrar varios elementos como los siguientes: en primer lugar el contexto sociocultural donde se está emitiendo el discurso; segundo, la estructura cognoscitiva del oyente; tercero, la coherencia del propio discurso; y finalmente, los intereses del propio oyente(s) conforme a las proposiciones que se están haciendo.

La insatisfacción de la que hacen referencia los Docentes tiene que ver con otros intereses más allá del discurso oficial de lo que debe de ser el docente, ¿pero cual?, veamos la respuesta que nos proporcionó un profesor con respecto al discurso de su actividad docente por sus autoridades:

“lo que yo hago pues es mi razón de ser, es estar con los muchachos, a mí no tiene que decírmelo el director de la escuela, ni los jefes, porque es mi responsabilidad estar con mis alumnos, y las autoridades en realidad, éstos no se preocupan de ésta interrelación entre maestros y alumnos, del proceso de enseñanza, del proceso de aprendizaje, desde mi percepción, ¿no?.” (EM08)

El elemento que más destaca en torno a la resistencia del docente conforme al discurso oficial, no es en la forma en la que se describe el ideal del docente como lo habíamos visto con anterioridad, sino en la gestión con la que operan las escuelas. De tal forma, que la diversidad de elementos que influyen para que un sujeto realice determinadas acciones, pueden generar ciertas motivaciones pero ninguna es definitiva, por lo que la influencia de los hablantes en un discurso en torno a las estructuras cognitivas de los oyentes es según Van Dijk de manera “indirecta”.²²⁴ Dicho en otras palabras, que existen otros factores por los cuáles un sujeto a pesar del propio discurso ejerza o no las acciones que se le están solicitando, tal y como lo expresa de la siguiente forma un docente entrevistado:

“ Yo necesito otro tipo de apoyo de las autoridades, yo siempre escucho un discurso normativo, a eso es lo que yo quiero llegar, y las autoridades hacen mucha énfasis en el aspecto normativo de la docencia, pero no en el aspecto cualitativo de la docencia, yo no sé si lo conocen, o lo desconocen, pero más bien les preocupa el aspecto de la administración escolar.” (EM07)

La estructura cognitiva de un sujeto como lo es el docente, no sólo se encuentra compuesta de conocimientos de algo específico, sino también de creencias, esto es, de aquello que se acepta de manera intersubjetiva como cierta en un tiempo y cultura determinada. En ese sentido, la actividad docente como una actividad tipificada lleva consigo ciertas tipificaciones que un directivo de las Escuelas Secundarias Técnicas expresará de la siguiente forma:

“creo que todos los que somos maestros, tenemos conocimientos como universales, y un maestro que en mi caso, así me siento, creo que podemos tener muchas habilidades, muchas destrezas y facilidades para lograr comprender las nuevas metas, pero referidas siempre a la educación.” (ED02).

La tipificación de la actividad docente referente a que un maestro debe de tener conocimientos universales, tiene una estrecha relación con la aceptación de las creencias

²²⁴ *Ibíd.*, p. 100.

concernientes a esa actividad en específico, las cuales están vinculadas a las actitudes, pero cómo podemos entender ¿qué es una actitud?. Para esclarecer dicha categoría nos apoyaremos en la psicología con uno de sus principales representantes que es F.L. Mueller el cual sostiene que es “una disposición mental y nerviosa organizada por la experiencia y que ejerce una influencia rectora o dinámica sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos y todas las situaciones que se relacionan con ella”,²²⁵ esto es, que la personalidad del individuo se encuentra organizada del sentido que se le atribuya a las experiencias psico-biológicas, por lo que nos permite tener cierta disposición hacia cualquier objeto o proceso.

Es así, como se genera un vínculo sumamente estrecho entre las actitudes y las creencias, ya que las creencias son de alguna manera perspectiva que se toman en torno a cierto hecho social, o mejor dicho, a ciertas actitudes del hecho educativo, por lo que coincidimos con Teun Van Dijk al sostener que las actitudes “juegan un papel importante en la comprensión del discurso”.²²⁶ Dicho con otras palabras, las actitudes en sí, son el resultado del sentido que se le ha otorgado a las experiencias que se han tenido a lo largo de la vida, por lo que adquieren gran relevancia para interpretar, codificar y aceptar cierta información que nos proporcionan las acciones por sí mismas en determinados contextos sociales.

Esta idea se ve plasmada en la identidad de la práctica docente, cuando se le preguntaba a uno de ellos con relación a las prácticas discursivas que han permeado en la construcción de la identidad de su actividad, él afirmaba lo siguiente:

“los discursos que he escuchado y que incluso he sido difusor de ellos, han sido lo relacionado a mi propia experiencia, o sea, lo que me ha dado resultado a mí, a lo largo de toda mi historia académica y docente, si es decir, tales como ser un maestro excelente, o como ser un maestro que se interesa por el bienestar de la gente que está frente a ti dispuesta a aprender siempre, y además, otra parte muy importante”. (ED02).

²²⁵ MUELLER, F.L. *La psicología contemporánea*. Edit. F.C.E. México, 1992, p. 147.

²²⁶ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p. 102.

Conforme a lo anterior, el proceso por el cual se seleccionan las actitudes preferidas en la actividad docente, será el resultado de una toma de decisiones en torno a las posibilidades del mismo hecho en un mundo posible, de las habilidades y capacidades del propio docente para realizar dicha acción, de cierta forma diríamos que los deseos que se realizan vienen cumpliendo un determinado objetivo en la personalidad del docente.

La toma de decisiones para tener un cambio de opiniones y de creencias por parte del docente, con relación a un discurso de su actividad docente, es sin lugar a dudas un proceso sumamente complejo, pero puede revisarse desde la óptica de otra disciplina que es la comunicación, cuyo aporte en éste sentido es la categoría de la persuasión.

Las prácticas discursivas de la actividad docente desde la perspectiva de la persuasión, deben de tener una estructura cognitiva con mayor impacto que la estructura del docente, esto es, debe ser convincente en todos los aspectos de la pragmática y de los deseos, para que pueda ser asimilado como una verdad por el docente y en esto promueva un cambio, dado que en la esencia del discurso según Teun Van Dijk, se estructuran “conocimientos, sistemas de necesidades, actitudes y en general de normas y valores”,²²⁷ dado que el discurso en sí lleva una estructura cognitiva, y ésta a su vez, es portadora de elementos axiológicos y normativos de un determinado núcleo social.

Si bien es cierto que el contexto social donde ubicamos su funcionalidad, sus efectos pragmáticos del mismo, los ubicamos de acuerdo con Teun Van Dijk por la “estratificación y la estructura social, por una parte, y los principios de microinteracción por otra”,²²⁸ es decir, que por un lado, existen ciertos códigos que determinan a las sociedades como unidades y que son expuestas o socializadas a partir del discurso, y por la otra, juega un papel preponderante en los procesos de interacción frente al otro, estando uno consciente del otro, dicho con otras palabras, la comunicación cara a cara.

²²⁷ *Ibíd.*

²²⁸ *Ibíd.*, p.106

La comunicación cara a cara, ha sido llamada comúnmente por los lingüistas como el acto de la conversación. El acto de la conversación es considerado como es el caso de Teun Van Dijk como una “forma específica del discurso”,²²⁹ puesto que independientemente de que carece de un plan inicial, sobre todo en el plano de la vida cotidiana, éste cuenta con un bagaje cognitivo y cierta coherencia de las proposiciones en torno a un tema global como condición mínima, para poder establecer el diálogo, por lo que podemos deducir, que es posible estudiarlo a partir de las superestructuras esquemáticas globales.

Un nivel de análisis acorde a las características sociales donde se realizan los discursos de la actividad docente, es tomando en cuenta la situación social real en la que la gente habla, que dicho con otras palabras, en qué medida el contexto social da las condiciones pertinentes para el proceso de interacción, como sería la noción de rol y estatus, tiende a modificar la estructura del discurso y la pertinencia del mismo, por ejemplo, no es lo mismo hablar de lo que un docente en una escuela por una autoridad educativa, que con un taxista, en ambos casos la percepción del la misma actividad tendrá una tendencia diferente, pero sobre todo la pertinencia del propio discurso será diferente por el contexto.

Ahora bien, para realizar un análisis del contexto es preciso recuperar el conocimiento de ciertos estereotipos, como sería el buen y el mal maestro al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas, y que son conocidos por los integrantes de la comunidad educativa, ello determina de cierta forma las actitudes que corresponden a cada papel, por lo que da ciertas pautas para poder deducir el contexto inicialmente para un análisis a un nivel micro, pero ello brinda suficientes herramientas entender las situaciones de esa sociedad en general.

A partir del marco social se pueden identificar el tipo de contexto donde se produce o reproduce un discurso, que tradicionalmente han sido clasificados de acuerdo con Teun Van Dijk como “públicos y privados, formales o informales, institucionales o no institucionales, cerrados o abiertos, etc.”²³⁰ En cada tipo de contexto participa la gente con

²²⁹ *Ibíd.*

²³⁰ *Ibíd.*

determinados papeles, y si cada papel tiene cierto status y conductas determinadas, ello puede determinar el tipo de interacción que se esté llevando a cabo, y como tal, determina al discurso, así como a la satisfactoriedad del mismo.

El discurso de la identidad docente que se realiza al interior de los planteles, por parte de las autoridades educativas de las Escuelas Secundarias Técnicas es de carácter formal, y adquiere los siguientes tintes:

“Lo que me comentan como autoridades, es que deben ser comprometidos, ser responsables, e incluso por ahí, bueno, no es extraño, ni es, porque todo mundo lo sabemos, exigencia en torno al trabajo, eso es lo que quieren de un buen docente, que sea el comprometido responsable, que cumpla hablando en lo administrativo, hablando en lo laboral, y en mi caso, mi visión con respecto a mis compañeros docentes es, que efectivamente esas partes”. (ED02)

La satisfacción de un discurso, va emanado de un conjunto de estrategias por parte del hablante o hablantes, que en éste caso hacemos referencia a una autoridad de las Escuelas Secundarias Técnicas, cuyo discurso debería tener una constante adaptación entre sus necesidades, propósitos y preferencias de los docentes y las que demanda la institución, así como de las situaciones del contexto, esto es, que en una interacción comunicativa hay una constante adaptación del discurso, y sólo en la medida en que satisfaga según Teun Van Dijk “las metas de los participantes”,²³¹ dichas propuestas del discurso serán satisfactorias. Ahora bien, el discurso que acabamos de citar solamente cumple el objetivo de las autoridades educativas, por lo que diremos que fueron “subjétivamente satisfactorias”,²³² es decir, que el discurso sólo satisface a las autoridades educativas y no a los docentes.

El conjunto de proposiciones que se realizan a través de un discurso, se encaminan a cubrir necesidades no sólo del oyente, sino que también del hablante en diversos niveles de autoimagen, axiológicas, morales y de status.

²³¹ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.109.

²³² *Ibíd.*

La asimilación del discurso de la identidad docente

Uno de los campos de investigación en el ámbito de la educación y de la psicología cognitiva, han sido los mecanismos por los cuales se produce y reproduce el discurso tanto de forma escrita como de forma hablada. Ahora bien, aunque esos estudios se han enfocado preferentemente a la memoria de corto plazo, existe una memoria a largo plazo donde se almacenan las experiencias previas y que Teun Van Dijk denomina como “marcos”,²³³ y cuya utilidad la empleamos constantemente para comprender el mundo que nos rodea.

La memoria, no sólo es rememoración o traer al presente el pasado, sino más bien conforme a Carles Mélich es “la facultad de trascender la inmanencia de su presente y viajar en el tiempo, hacia el pasado y hacia el futuro”,²³⁴ esto es, que en la medida en que se recupera el pasado en el aquí y el ahora, éste sirve de condición para desear en el futuro, de pensar que las cosas pueden ser diferentes.

En ese sentido, la memoria es un mecanismo donde el hombre nunca es definitivo, ya que siempre somos diferentes, por ello es que siempre que recurrimos a ella interpretamos las cosas de otro modo, desde nuestra perspectiva y nuestro tiempo, del sentido que le damos a las experiencias. Por tanto, si siempre somos diferentes, también afirma Carles Mélich “nuestra identidad es una identidad inscrita en la secuencia temporal”,²³⁵ es decir, la identidad es una contingencia conforme al contexto y la biografía del individuo. Por lo mismo, que la identidad de la actividad docente sea una contingencia del docente, por ésa movilidad del individuo.

Los mecanismos por los cuales se interpretan discursos en torno al ideal del docente, es de manera dinámica e inconsciente, y permiten interpretar la información, evaluarla, seleccionarla con gran rapidez y eficacia, a dicho proceso se le denomina como estrategias

²³³ *Ibíd.*, p.154.

²³⁴ MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herber, Barcelona, 2002, p. 97.

²³⁵ *Ibíd.*

y que de alguna manera juegan un papel decisivo en el mecanismo de la interpretación de los textos, actos del habla o cualquier otro acto comunicativo.

Las estrategias permiten recuperar toda la información disponible en torno a un nivel o dominio en específico, pero tienden a auxiliarse de otras estrategias como son las de análisis o las de procesamiento, es así como las estrategias en su conjunto permiten procesar la información de los discursos en general.

Las estrategias que recuperan la información no están constantemente activas, sino que tienden a activarse en el momento en el cual el sujeto las requiera dependiendo de las características y del tipo de texto, de las necesidades del sujeto y de las esencias del discurso en general, y que Teun Van Dijk denominaría a dicho proceso como “memoria episódica”.²³⁶ Esto es, que el oyente no tiene como prerequisite escuchar y decodificar todo el discurso, sino que con cierta información que logre obtener puede obtener una idea, aunque de forma muy general de las propuestas del discurso.

En el procesamiento de la información que realiza el sujeto en torno al discurso, no sólo requiere de información previa para procesarlo, sino que también de una cierta contextualización de las proposiciones en la mente, es decir, que el sujeto crea en su imaginario el contexto de las proposiciones del discurso, por lo que podemos decir que el proceso de mediación es en dos sentidos: por un lado la mediación de la información con el bagaje cultural; y por el otro, una con el contexto que se le denomina en la pragmática como modelo de la situación.

Conforme a esto, podemos entender, que cuando el docente escucha el discurso de sus autoridades en torno a la actividad docente, lo que él identifica son las características contextuales en las cuáles desarrolla su actividad, y si ésta no es satisfactoria, va a generar una cierta resistencia o insatisfacción del discurso oficial, ya que lo que se proyecta con éste es el tipo de organización al interior de la institución educativa, aunque las proposiciones del discurso con respecto al nosotros ideal, sea compartida por los docentes.

²³⁶ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.157.

Los modelos de la situación recuperan las experiencias previas de todo sujeto, pero a su vez nos permiten procesar información aún de lugares o tiempos que no hayamos tenido contacto directo, por lo que nosotros coincidimos con Berger y Luckmann al sostener que “experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal”,²³⁷ por lo que todas las experiencias de aprendizaje quedan imbricadas en una compleja red de modelos.

Las representaciones de los contextos que realizan los sujetos a través de los modelos, de acuerdo con Teun Van Dijk “pueden incorporar nuestras opiniones personales”,²³⁸ es decir, que en la medida en que el sujeto procesa dicha información, ésta tendrá una gran dosis de su subjetividad, y como tal, de sus temores, deseos, frustraciones, etc.

Puesto que los modelos van cargados de la subjetividad del individuo, y son a través de éstos por los que se realizan las mediaciones entre las experiencias previas del sujeto con respecto a las proposiciones del discurso, la coherencia de éste último dependerá en gran medida de los propios modelos del sujeto, es decir, de aquellos modelos que se comparten socialmente, o más bien, subjetivamente en un mundo ya interpretado.

Como ya hemos visto, los modelos son una importante herramienta para poder procesar los discursos de forma general o particular. Ahora bien, existe otro modelo del cual nos auxiliamos en el proceso de interacción comunicativa y que según Teun Van Dijk establece como “modelos de contexto, o de situación comunicativa”,²³⁹ y cuya función se enfoca a la propia persona tanto del hablante como del oyente, esto es, que es el medio que informa a los otros modelos de lo que está sucediendo, y como tal controla las estrategias de interacción en esa conversación, por lo que hasta cierto punto también controla las estrategias de procesamiento del discurso y del propio acto del habla en sí, en el inconsciente del sujeto.

²³⁷ BERGER y LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, p. 40.

²³⁸ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.159.

²³⁹ *Ibíd.*, p.164.

Las acciones sociales estereotipadas pueden adquirirse o modificarse a través de los discursos, y éstas pueden ser incluso características específicas de una cultura. De tal forma, que los estereotipos pueden generar estrategias específicas conforme al manejo que ha tenido esa estructura social, que en el caso del ámbito educativo, el estereotipo de la escuela y de la actividad docente, por lo que las representaciones de lo que es la docencia y la escuela, son compartidas intersujétivamente para ser recuperadas en un tipo de memoria que Teun Van Dijk denominaría como “memoria social”,²⁴⁰ y que es expresada por un docente como una referencia en torno a su propia actividad conforme a lo siguiente:

“Bueno, tengo muchos cursos cada fin de año, en el transcurso del ciclo escolar hay muchos cursos de cómo debe ser un maestro, qué es lo que debe desarrollar, aparte del estereotipo que hay de fuera, ¿no?”. (EM06)

En definitiva, la memoria social es producida por las cogniciones sociales, que dicho de otra forma, es el conocimiento que tiene en torno a la misma sociedad y su funcionamiento, como son: las normas, valores e ideologías, ya que invariablemente el discurso juega un papel preponderante para reproducir ese tipo de cogniciones a través del símbolo, el mito o el rito. En éste sentido, la actividad docente al interior de la Escuela Secundaria Técnica no. 25, ha tenido una mitificación en torno a la gratificación que se tiene como docente de ésta actividad en específico que sería explicitada de la siguiente forma:

“es que todas las personas que han pasado por un desarrollo intelectual es gracias al maestro, ¿no?, o sea se le atribuye al maestro que todo mundo tenga conocimiento, eso es lo que se difunde”. (E08)

Como podemos ver, la noción del conocimiento en la sociedad es atribuida a los docentes, pero dicho conocimiento es un saber al interior de la sociedad no sólo del docente, sino que más bien de la función con la que fue diseñada la institución educativa, es decir la escuela. Pero que si lo miramos de una forma profunda, el saber de que el conocimiento ha sido transmitido a través de un maestro, es según Carles Mélich “dar testimonio o

²⁴⁰ *Ibíd.*, p.166.

testimoniar”,²⁴¹ en torno a una acción pedagógica, que socialmente en éste caso es reconocida.

En ese proceso, al igual que en cualquier otro acto de diferenciación existe un grupo dominante, el cual puede producir un discurso cuyas propiedades están controladas por las cogniciones subyacentes, o bien, sólo vigilar las representaciones del propio discurso, que dicho con otras palabras es la descripción del otro, del extraño, del extranjero a diferencia de nosotros, el cual es expresado por algunos docentes en el momento de interactuar con otros actores al interior de la institución educativa, con relación a la caracterización del docente ideal, donde un docente afirma que:

“A través de artículos, a través de intercambiar opiniones con directivos, con maestros, si son preguntas detonantes que te llevan a la reflexión de algo que entre otras cosas descubres que tiene implicaciones muy profundas, muy serias y que demanda mucho de la persona que está en relación y en contacto con las otras personas que están en el medio, te lleva a ese cuestionamiento”. (EM07)

Las cogniciones sociales no sólo son de carácter cognitivo, es decir, no se limitan a brindar información de la sociedad que es compartida de manera intersubjetiva, sino que también, esta cumple la función de imponer el discurso dominante, por lo que adquiere un carácter político y social, ya que de acuerdo con Teun Van Dijk es a partir de las propias cogniciones las que mantienen la “legitimación o la explicación del statu quo socio-político”.²⁴² Entonces, las cogniciones sociales de la actividad docente, son producto de un discurso que fue creado por un grupo social, el cual se ha impuesto al grueso de la población docente, por ejemplo, la noción del profesor como facilitador, en lugar de docente.

²⁴¹ MELICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herber, Barcelona, 2002, p. 108.

²⁴² VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.171.

El proceso de asimilación del discurso oficial en torno a la actividad docente al interior de la Escuela Secundaria Técnica No. 25, ha sido explicada por los docentes de la siguiente manera:

“yo creo que de alguna manera hemos sido influenciados por una gran corriente de pensadores, de una búsqueda permanente que los pedagogos de excelencia dicen, y bueno, trata uno de poner en marcha algunos conceptos, algunas de esas ideas, y en ese sentido pues, es como que se ve reflejado cuando hay una respuesta positiva, cuando hay una respuesta favorable, de que ha estado bajo nuestras instrucciones, bajo nuestras enseñanzas.” (E004-DISC-004)

Así el empleo del discurso de un grupo dominante como serían las corrientes pedagógicas en torno hacia lo que es la actividad docente, tiende a implementar distintas estrategias para cubrir los intereses de dicho grupo, donde el objeto primordial radica en elaborar proposiciones donde se refleje una supuesta inferioridad de los otros. Por ejemplo, en el periodo del Estado mexicano donde se abogaba por lo laico, el ideal del docente lo describe Manuel R. Gutiérrez en su discurso lo describe como “los profesores de la escuela ejercen un verdadero sacerdocio, tienen “cura de almas”(…)”.²⁴³

A pesar de haber creado una imagen del docente como apóstol o mártir, y cuyas conceptualizaciones respondían a ideologías de la época, como a los dogmas de la misma, se llegó al grado de conceptualizarlo e idealizarlo por las cualidades físicas que en esa época eran importantes. Así lo describía un pliego de peticiones que planteaba Bonilla “ puede ser un maestro fuerte y sano, pero con la boca ida de lado, los ojos desviados, las piernas torcidas, jorobado, o con cualquier otra deformidad física que no sólo lo hacen feo, sino que le dan un aspecto risible”.²⁴⁴ Por tanto, si se era feo, en esa época no podía ser profesor de ningún nivel educativo.

²⁴³ GUTIERREZ, R. Manuel. *La nueva faz de la Evolución del Método*. México, 1902, p. 13.

²⁴⁴ BONILLA, José M. *Disciplina escolar, condiciones relativas al maestro*. En: “ La Enseñanza Primaria”. Tomo IV, No. 16, febrero 15 de 1905, p. 251.

Ahora bien, independientemente de que el discurso es para acrecentar las diferencias de un grupo con respecto al otro, en ocasiones, se implementan según Teun Van Dijk ciertos “valores de tolerancia”,²⁴⁵ esto es, que dentro de la estructura del discurso se guarda cierta neutralidad ante actitudes que socialmente no son bien vistas, pero que en la esencia del discurso guarda la misma intencionalidad.

El discurso de los medios de comunicación, son esencialmente discursos dirigidos a grandes masas, y si bien hemos visto como influye el discurso en la perspectiva que se tiene de la sociedad en general, ahora observaremos cómo influye el discurso de los medios de comunicación en la vida cotidiana.

Si consideramos que el discurso dominante, tiene cierta finalidad en la sociedad en general, éste utiliza preferentemente los medios de comunicación para influir en el contenido de los principios fundamentales de nuestros conocimientos, esto es, debido a que los medios tienen la facultad de manipular y seleccionar la información e imágenes que se van a transmitir, por lo que aún en un análisis crítico de la información, sólo se procesa la información que se tiene, lo que se pretende que se procese y modifique en nuestros esquemas de referencia en torno al mundo en el que vivimos, o más bien, cómo creemos que es mundo, y por consiguiente, se pretenda controlar las cogniciones sociales.

Por último, cabe señalar que el proceso de identificación de la actividad docente a partir de las prácticas discursivas, se ve afectado por múltiples factores, ya sea por los medios de comunicación, el conocimiento social que se tiene de la actividad, las dinámicas que adquieren los planteles educativos y la estructura psicosocial del docente, para que se identifique con esa actividad en específico.

²⁴⁵ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001, p.172.

Reflexiones Finales

En esta investigación, se ha avanzado en analizar la forma en que los docentes de las Escuelas Secundarias Técnicas construyen la identidad de su actividad docente, a partir de prácticas discursivas. Aunque cabe señalar, que dada la complejidad del problema y la diversidad del mismo difícilmente este trabajo podría tener una validez total, sino que sólo nos acerca al fenómeno estudiado.

Conforme a lo anterior, un elemento primordial que nos habla de la identidad de las instituciones educativas, son los fines con los cuales fueron creadas. En el caso de las Escuelas Secundarias Técnicas, son creadas como un medio para que los alumnos egresados de dicha institución pudieran incorporarse al mercado de trabajo, ante la situación tan precaria en la que vivía el país a finales de los años setentas y mediados de los ochentas, así como la inoperancia del aparato productivo, y cuya problemática se le atribuía a la falta de mano de obra calificada.

El proceso ya descrito, responde a un modelo nacionalista entre los 70's y los 80's que absorbió a mucha gente al aparato burocrático, donde el ámbito educativo no fue la excepción, ya que tal y como lo muestran las gráficas, el hablar del 83.88 % de una planta docente que inicialmente no fueron formados como docentes, y de los cuáles sólo el 53.24% cuentan con un nivel máximo de estudios de licenciatura, nos indica que el Estado mexicano en el ámbito educativo, tuvo que improvisar docentes que inicialmente no habían sido formados para esa actividad en específico.

La improvisación de docentes, no sólo es una problemática exclusiva del Estado mexicano, sino que también en América Latina en todos los niveles educativos, la cual obedece ante la masificación de la educación que arrojó una necesidad imperante que sostiene Alfredo Furlan de "incorporar enormes grupos de profesores recién recibidos, o a veces ni siquiera recibidos, a las tareas de docencia, sorteando el sistema tradicional de reproducción de los

cuadros académicos, que era vía las adjuntías o ayudantías de cátedra”.²⁴⁶ Por tanto, la problemática no sólo responde a cuestiones económicas, sino más bien, a la necesidad de expandir el sistema educativo al grueso de la población.

Como resultado de esa dinámica social, el proceso de construcción de la identidad de la actividad docente, no es el resultado de su formación inicial, sino que es el resultado de la interacción de los docentes con los demás actores sociales en el ámbito educativo, es decir, que construyen su identidad en la medida en que desarrollaban dicha actividad.

La identidad de la actividad docente en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, responde a dos niveles fundamentales que son: la identidad cultural y la identidad individual. En el primer caso, el docente recurre a los códigos culturales a través de palabras, categorías, referencias e imágenes que son sólo socialmente identificables. Y en el segundo, el docente le otorga un significado a ese cúmulo de códigos conforme a su propia biografía, a sus experiencias que le sirven de base para el nosotros ideal.

El nosotros ideal, es el resultado de una mediación que realiza el individuo con el mundo y la vida en un doble plano: el plano del imaginario y el de las relaciones cotidianas. En el plano de lo imaginario, la autoimagen del docente conforme a su actividad nos permite identificar los códigos que establecen como el “nosotros ideal” en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, que conforme a su discurso, tienen una tendencia a identificarse con el conocimiento, es decir, el docente es una persona preparada que enseña una determinada materia, de manera comprometida y ética.

Hemos analizado cómo la identidad de la actividad docente, no es un proceso que se realice de forma aislada, sino que contrariamente, es el resultado de la interacción con el otro, tanto con el que no es docente (la alteridad), así como con quienes comparten los códigos que lo identifican como docente (el eidos). Bajo esta perspectiva, la autoimagen del docente no sólo se reconstruye con el contacto con los demás, sino que incluso, cumple con una

²⁴⁶ FURLAN Alfredo, MEMORIA. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, *Currículum y condiciones institucionales*, Fac. de Ingeniería México septiembre de 1991, p. 20.

función de protoreferencia para generar códigos de identificación, que sostienen los docentes, de aquellos profesores “que admiraban” durante su proceso de formación.

Del mismo modo, las imágenes arquetípicas como posibilidades de asimilación y de realización en la sociedad, han jugado un papel preponderante en el proceso de identificación del docente ideal, sobre todo las que representan el régimen diurno ante la idea de la educación como vía de progreso, y el docente como instrumento para acceder a ella. Por tanto, el docente no sólo recupera la imagen del docente como protoreferencias para construir su ideal de docente, sino que también las imágenes arquetípicas como posibilidades de toda creación.

El imaginario cumple una función primordial para comprender el mundo y la vida, así como medio para establecer lazos de solidaridad al interior de la actividad docente, cuya significación adquiere sentido como factor de equilibrio psicosocial, que nos remite a la experiencia que trasciende más allá del tiempo y el espacio, ya sea en el régimen diurno, nocturno o sintético.

La identidad puede originarse en las instituciones, ya que las instituciones se sustentan en las tipificaciones de las actividades, las cuáles se sedimentan a través del tiempo, se reproducen al interior de la sociedad y otorga un subuniverso de significados a los individuos que desarrollan dichas tipificaciones. En ese sentido, las instancias educativas, han instalado un sin fin de mecanismos para socializar entre los miembros que las conforman, las tipificaciones que las integran y sustentan como medio de reproducción de las actividades tipificadas.

Es así, como la actividad docente ha sido tipificada por la Secretaría de Educación Pública a través de publicaciones, conferencias y comunicados, donde ubicamos en primera instancia al artículo tercero constitucional, el Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, el Reglamento de la SEP, entre otros, cuya intencionalidad entre otras, es la de determinar el “Ideal del Docente” desde la perspectiva del Estado mexicano.

La asignación de los códigos que hablan de la identidad docente, ha sido empleada de igual manera en los subsistemas que conforman la S.E.P., como es el caso de las Escuelas Secundarias Técnicas, que por medio de publicaciones, cursos de formación permanente y rituales (como es el himno a las escuelas Secundarias Técnicas) al interior de la misma, han intentado brindar un subuniverso de significados que pretenden establecer el “ideal” de escuelas Secundarias Técnicas, así como el “docente ideal”.

De tal forma, que la tipificación del docente ideal en dicho subsistema, nosotros la ubicamos como el rol del docente ideal en Secundarias Técnicas, que bajo la perspectiva estructural, dicho rol establece el orden de la institución y controla las pautas de comportamiento de lo que debe ser el docente, es decir, brinda los códigos de referencia para que el docente se identifique con esa actividad en específico. De hecho, hay cierta congruencia entre el discurso institucional y la forma en la que se miran los docentes de nuestro objeto de estudio, es decir, su autoimagen del “nosotros ideal”, aunque en la mayoría de los casos no se reconozca o se hable del discurso institucional como algo que no permea entre la población docente.

En el análisis del discurso oficial y el discurso del docente con relación a los códigos que identifican la actividad docente, nos encontramos con ciertas coincidencias entre ambos, donde el docente es un trasmisor del conocimiento, un transformador y un mediador entre el conocimiento y el alumno, por lo que podemos deducir, que son tipificaciones por un lado, de la actividad docente al interior de la Educación Secundaria Técnica, y por la otra, es una característica de esa actividad como código de identidad entre los docentes.

El proceso mediante el cual el docente le otorga un sentido al discurso instituido es sumamente complejo, ya que en primer lugar, el discurso institucional debe tener cierta coherencia con los esquemas de referencia del docente. Y en segundo, el discurso institucional debe ser satisfactorio al docente, para que éste último no sólo le otorgue cierto significado, sino también, realice las proposiciones del discurso, por lo que podemos inferir que la asimilación no sólo del discurso institucional, sino que de cualquier discurso, lleva consigo los deseos, las pasiones y frustraciones de quien escucha o lee el discurso.

La satisfacción que tienen los docentes que entrevistamos en torno a su actividad cotidiana, es “que gracias a él” los alumnos concluyeron su proceso de formación, o bien, retomaron el buen camino. Ante tales afirmaciones, podemos ver que el reconocimiento del alumno a la labor docente, se ubica en la representación de la imagen diurna, de manera más específica con el progreso, donde el docente es el intermediario para poderlo alcanzar, por tanto, la satisfacción a la actividad docente genera una autoimagen en el sentido diurno.

La representación de la imagen docente bajo el régimen diurno, responde al arquetipo mesiánico, ya que éste se asume como el salvador de aquellos que han caído en el derroche en todos los aspectos, es decir “el mal alumno”, por lo que se le considera la sombra de la sociedad, y por consiguiente, hay que inducirlo al buen camino donde el docente es el que cubre esa labor.

Ante tal afirmación, cabe señalar que no es del todo nuevo la perspectiva que se tiene del docente, ya que a finales del siglo XIX, la labor del profesor se describía como un verdadero sacerdocio, definición que plantearía Díaz Covarrubias.²⁴⁷ En esta definición, el docente se convertiría en un verdadero apóstol, y ante tal circunstancia, su oficio no existía. Ya a inicios del siglo XX, la visión de la vocación permeaba en toda definición pedagógica, por lo que la definición de lo que era el docente se transformó en una disposición innata, que sería explicado por Abraham Castellanos que sostenía que “no hay que olvidar, además, que se nace educador, como se nace artista (...)”.²⁴⁸ Aunque la idea de vocación resultaba atractiva en ese ideal de maestro, entró en contradicción con el modelo positivista, y por otra parte, las pocas recompensas y reconocimiento con el que contaba el oficio mismo.

El proceso de asimilación de los discursos en general, lleva consigo un cúmulo de estrategias donde sobresale la memoria episódica. La memoria episódica recupera la información en el momento en el cual el sujeto las requiera dependiendo de las características y del tipo de texto, de las necesidades del sujeto y de las esencias del

²⁴⁷ El tipo de profesor, en un conjunto de virtudes de todo género y su función no es un oficio”, México, 1875.

²⁴⁸ CASTELLANOS, Abraham. *Asuntos de metodología general*. Pedagogía Rébsamen. Edit. Librería de Vda. De Ch. Bouret. México, 1905, p. 94.

discurso en general, por lo que en dicho conocimiento social, no se encuentran constantemente activas, sino que tienden a activarse cuando se les requiere. La memoria episódica alberga una estructura cognitiva en torno a la misma sociedad y su funcionamiento, como son: las normas, valores e ideologías, ya que invariablemente el discurso juega un papel preponderante para reproducir ese tipo de cogniciones a través del símbolo, el mito o el rito. Entonces, la actividad docente al interior de la Escuela Secundaria Técnica no. 25, ha tenido una mitificación de lo que ubicamos como el estereotipo docente, tanto en la forma de realizar dicha actividad, como en los satisfactores que se tienen de la misma.

La significación que le otorga el docente al discurso instituido de la identidad de la actividad docente, es un proceso sumamente complejo que involucra la biografía del docente, sus intereses, sus deseos, el bagaje cultural, sus frustraciones y las experiencias que tenga en el hecho educativo y el mundo de la vida, para que a éste último le satisfaga el discurso y realice las proposiciones que demandan los discursos, que en éste caso, es con respecto a su actividad cotidiana. De tal manera, que la construcción de la identidad de dicha actividad, la ubicamos como una contingencia en una red de significaciones.

Por lo mismo, la construcción de la identidad de la actividad docente, tiene lugar en un contexto determinado y demarca contextos a partir de las relaciones de poder, donde el discurso pedagógico, al igual que el político, se han encargado de designar algunas concepciones clásicas del maestro, que independientemente que algunas de ellas fueron explicitadas antes del periodo revolucionario, hoy en día, en pleno siglo XXI se siguen utilizando como discurso instituido del docente ideal.

En definitiva, la construcción de la identidad de la actividad docente en la Escuela Secundaria Técnica No. 25, es un proceso que se realiza frente al otro, la cuál se ve influida por las prácticas discursivas tanto al interior del plantel como son: el discurso oficial y el discurso de la comunidad educativa, como fuera de él. Por tanto, la identidad de la actividad docente se conforma como una contingencia, de acuerdo a un tiempo y un contexto determinado.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ARISTI, Patricia. “Actividad docente: repetición y recurrencia”. En Documentos: *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE-CINVESTAV, México, 1987, pp. 5 – 55.
- ❖ ARISTI, Patricia. “Reflexiones al trabajo de investigación: maestros, entrevistas e identidad”. En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1989, pp. 29 – 35.
- ❖ BENJAMIN, W. *Discursos interrumpidos I*, 1982. P. 191.
- ❖ BERIAIN, Josetxo. *La construcción de las identidades colectivas en las sociedades modernas*. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, pp. 13 – 45.
- ❖ BERTELY Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas*. Edit. Paidós, México, 2000, pp. 17 – 116.
- ❖ BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorróu, Argentina, 1998, pp. 36-163.
- ❖ BONILLA, José M. “Disciplina escolar: condiciones relativas al maestro”. En *La Enseñanza Primaria*. Tomo IV, No. 16, febrero 15 de 1905, pp. 251.
- ❖ BRAUNSTEIN, Néstor y otros. *Psicología: ideología y ciencia*. Edit. Siglo XXI, México. 1994, pp. 361 – 384.
- ❖ CASTAÑEDA, Adelina. “Institución e identidad docente”, En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1987, pp. 19-30.

- ❖ CASTAÑEDA, Adelina. “Reflexiones al trabajo de investigación: maestros, entrevistas e identidad”. En Documentos: *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1989, p. 39.
- ❖ CASTELLANOS, Abraham. *Asuntos de metodología general*. Pedagogía Rébsamen, Edit. Librería de la Vda. De Ch. Bouret, México, 1905. P. 94.
- ❖ CASTELLS, Manuel. “La era de la información: economía, sociedad y cultura”, en *El poder de la identidad*, Vol. 2, Edit. Alianza, Madrid, 1999, pp. 27 – 99.
- ❖ CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad II*. Edit. Tusquets Barcelona, 1989, p. 288.
- ❖ DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Edit. Bellaterra, España, 2000, pp. 2-149.
- ❖ E. DURKHEIM. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Edit. Akal, Madrid, 1982, p. 394.
- ❖ ETKIN, J. y SCHUARSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones : invarianza y cambio*. Edit. Paidós, Argentina, 1991, p. 31-44.
- ❖ EDWARDS, Verónica. “La libertad y el censor: dos imágenes de la identidad del maestro”, En revista *La identidad de una actividad: ser maestro*. México, DIE-CINVESTAV, 1989, pp. 31 – 44.
- ❖ EZPELATA, Justa. “La escuela y los maestros: entre el sujeto y la deducción”, México, DIE, *Cuadernos de Investigación Educativa No. 20*, CINVESTAV-IPN, México, Septiembre, 1986, pp. 1-37.
- ❖ FURLAN Alfredo, MEMORIA. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, *Currículum y condiciones institucionales*, Fac. de Ingeniería México septiembre de 1991, pp. 11-35.
- ❖ GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata, Madrid, 1998, pp. 57-85.

- ❖ GÓMEZ Nashiki, Antonio. *La Creación de la Escuela Secundaria*. Revista Educación 2001, No. 22. México. Marzo, 1997, pp . 47-49.
- ❖ GUEVARA Niebla, Ernesto. “El malestar educativo”. En Revista *Nexos*, No. 170, México, febrero de 1992.
- ❖ GUTIÉRREZ, R. Manuel. *La nueva faz de la evolución del método*. México, 1902, p. 13.
- ❖ HAMMERSLEY, Martín. *Etnografía: métodos de investigación*. Edit. Paidós, México, 1994, pp. 15-140.
- ❖ HEIDEGGER, Martín. *Identidad y diferencia*. Edit. Anthropos. España, 1990, pp. 13 - 98.
- ❖ HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. Edit. Grijalbo, México, 1972, pp. 39-69.
- ❖ HOPENHAYN, Martín y OTTONE, Ernesto. *El gran eslabón*. Edit. F.C.E., México, 2000, pp. 113-127.
- ❖ JEAN, Maisonneuve. *Psicología social*. Edit. Piados, Buenos Aires, 1960. p. 17.
- ❖ JUNG, C. G. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Edit. Piados, España, 1991. pp. 72 – 174.
- ❖ JUNG, C. G. *Simbología del espíritu*. Edit. F.C.E. México, 2003. pp. 265 – 298.
- ❖ KAY Vaughan, Mary. *Estado, Clases Sociales y Educación en México*. México, SEP/80, 1982, p. 207.

- ❖ LARROSA, B. *El trabajo epistemológico en pedagogía*. PPU, Barcelona, 1990, pp. 15 – 51.

- ❖ LAZARÍN Miranda, Federico. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Vol. 1. México, consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C., enero-junio, 1996, pp. 166-180.

- ❖ LIRA Saade, Carmen. “Secundaria Técnica”. En Revista *Observatorio Ciudadano*, México, noviembre de 2003, pp. 1-4.

- ❖ MÉLICH, Carles Joan. *Antropología simbólica y acción educativa*. Edit. Paidós. España, 1996, pp. 17-177.

- ❖ MÉLICH, Carles Joan. *Filosofía de la finitud*. Edit. Herder. España, 2002, pp. 41 – 154.

- ❖ MENDOZA Ávila, Eusebio. *La Educación Tecnológica en México*. IPN, México. 1980, p. 60.

- ❖ MUELLER, F.L. *La psicología contemporánea*. Edit. F.C.E. México, 1992, p. 147.

- ❖ NEWCOMB, Theodore. *Manual de Psicología Social*. Edit. Eudeba, Buenos Aires, 1971.

- ❖ REMEDI, Eduardo. “Individualidad e identidad docente”, En *Documentos: La identidad de la actividad: ser maestro*. DIE-CINVESTAV, México, 1987, pp. 55 – 66.

- ❖ REMEDI, Eduardo. “Supuestos teóricos: Discurso – Contenido – Saber en el Quehacer docente”. En *Documentos: Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión*. DIE-CINVESTAV, México, 1989, pp. 7-17.

- ❖ ROCKWELL, Élsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente*, DIE-CINVESTAD, México, 1987, pp. 3-32.

- ❖ SÁNCHEZ, Aparicio y BENITEZ, Gabriel. “Identidad socioprofesional del maestro”. En Revista: *Educación y Desarrollo*. Año 6, Vol. 6, México, 1993, pp. 28-32.
- ❖ SÁNCHEZ, Joaquín R. *El maestro en la escuela. En la escuela Moderna*, T. W., p. 125.
- ❖ SÁNCHEZ, Capdequi, Celso. *Imaginario cultural e identidades colectivas*. Universidad de Navarra, Bilbao, 1996, pp. 125-153.
- ❖ SEP CONALTE. *Primaria, Plan de Estudios y Programas*, México, 1982.
- ❖ SEP-DGEST, *Desarrollo del Plan de Estudios de Educación Secundaria Técnica (bosquejo histórico)*. México, DGEST, s/a, p. 3.
- ❖ SEP. *Manual General de Organización*. 1975-1976. México, pp. 141-142.
- ❖ SEP. *Manual de Organización de la Escuela de la Educación Secundaria Técnica*. SEP. Nov. 1984, pp. 11- 80.
- ❖ SEP-DGEST. *Programa de desarrollo institucional de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica 2001 – 2006*. Edit. DGEST. México. pp. 18 – 85.
- ❖ UNAMUNO, M. *En torno al catolicismo*. Edit. Espasa Calpe. Argentina 1943, p. 56.
- ❖ VAN Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Edit. Siglo veintiuno, Argentina, 2001. pp. 9-185.
- ❖ VILA de Prado, Roberto. “Las identidades colectivas: entre la construcción y la desconstrucción”. En revista *Acta Académica*. Universidad Autónoma de Centro América, Bolivia, México, 2001, pp. 1-17.

- ❖ ZAMUDIO Vargas, Justo A. *Consideraciones sobre la educación secundaria*. En: “Evolución de la Escuela Secundaria Mexicana”. 2º. Congreso Nacional, 19 al 21 de julio, colegio de Profesores de Educación Secundaria “Moisés Sáenz” III, A.C. 1995.

- ❖ ZÚÑIGA Mendoza, Norberto. *Hacia una historia de la Educación Secundaria Técnica*. SEP-DGEST. 2001. pp. 2-8.