



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC

LAS INTERACCIONES DOCENTE-ORIENTADOR
DESDE LA ESCUELA SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

HAYDEÉ MACIAS SÁNCHEZ

LIC. EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD MATEMÁTICAS

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: MTRA. NORMINANDA CABRERA TELLO

COTUTORES: DRA. GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

MTRO. JUAN ÁNGEL LIMÓN SANTAMARÍA

ECATEPEC, MÉXICO.

DICIEMBRE, 2020

DEDICATORIAS

A Dios, por tu paciencia y amor, por cuidar de mi familia en mis ausencias y de mí a cada
segundo.

Arturo, hasta el cielo. Por estar siempre a favor de mi crecimiento profesional, aunque no te
alcanzó la vida para verlo. Gracias por todo papá.

Sofía, por las lecciones de vida, el apoyo, comprensión y cariño incondicional, por ti mamá.

Sophia, Alexander, Fernanda y Valentina, por las ausencias, por su comprensión y amor infinito.

Javier, por incentivar me y ayudarme a reconocer y potenciar mis habilidades, por tu apoyo,
solidaridad y amor.

AGRADECIMIENTOS

Mtra. Norminanda Cabrera Tello, por ayudarme a construir esta investigación, por el tiempo y la paciencia, a pesar de sus circunstancias. Y más aún por escucharme y orientarme cuando no me encontraba.

Dra. Gloria Elvira Hernández desde el primer instante admiré su profesionalismo, su sencillez y su inteligencia, gracias por ayudarme a encontrar el rumbo de mi investigación, por cada comentario, por sus enseñanzas; académicas, personales y profesionales.

Mtro. Juan Ángel Limón, por su tiempo, disposición y apoyo desinteresado, por ser una parte primordial del presente trabajo, por ayudarme a entender desde otra mirada parte de las aristas de la orientación.

A cada uno de los docentes que integran el INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO, porque mi tránsito por las aulas de este maravilloso instituto marcó mi vida profesional y académica, pero, sobre todo, la personal.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Trazos teórico-metodológicos	13
Presentación.....	15
1.1 Incertidumbre: entre lo posible y lo adverso.....	26
1.2 Construcción lógica del método	27
1.2.1 Ruta metodológica.....	33
1.2.1.1 Observación participante	33
1.2.1.2 La encuesta.....	36
1.2.1.3 La entrevista	38
1.3 Interacción	40
1.3.1 Interacción situada.....	43
1.3.1.1 Del territorio a la territorialidad. Espacios: <i>apropiados y no apropiados</i>	45
1.3.1.2 Primeras inferencias	55
1.3.1.3 Interlocutores de la investigación	58
CAPÍTULO 2. La interacción docente-orientador: entre la indefinición, la incertidumbre y las expectativas	65
Presentación.....	67
2.1 La interacción desde distintas conceptualizaciones	69
2.2 Interacción y territorialidad: subjetivación del tiempo y del espacio.....	71
2.3 ¿Sujeto docente?	77
2.4 ¿Orientador Vocacional vs Orientador Técnico?.....	83
2.5 De la oficialidad a la institucionalidad. Docente y orientador técnico.....	92
CAPÍTULO 3. Interacción subjetiva	103
Presentación.....	105
3.1 Trayectos familiares: entre la irrupción y la dirección.....	105

3.2 Interacción subjetivizada. El <i>buen orientador</i>	112
3.2.1 Conocimientos y saberes de la interacción subjetivizada	116
3.3 Interacción por afinidad	122
CAPÍTULO 4. Voces, saberes y prácticas de la interacción docente-orientador	127
Presentación	129
4.1. Comunicación intermitente y precarizada	129
4.2 La interacción docente-orientador: un espacio de indefinición	137
4.2.1 Sujetos docente y orientador. Agentes de la interacción	138
4.3 Interacción estigmatizada	141
4.4. Interacción sitiada.....	145
4.5 Interacción institucionalizada. De la experiencia a la regla	148
Conclusiones.....	157
Consideraciones Finales	164
Fuentes de consulta.....	167
Bibliográficas	169
Electrónicas.....	172

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge a raíz de mi práctica profesional en el nivel de secundaria, al estar inmersa en funciones y contextos diferentes; formas de trabajo, solución de problemas, actividades, de relación entre docentes, incluso tensiones, todo era distinto. Una experiencia vivida, que provocó fricciones me llevó a analizar mi práctica como orientadora e iniciar un proceso de comprensión e interpretación de las interacciones docente-orientador. Para ello, fue necesario diseñar una ruta metodológica que me permitió trazar las pautas, durante los primeros acercamientos al campo pude obtener un panorama general y con ello diseñar una ruta a seguir, la cual, por supuesto, no fue definitiva, con el paso del tiempo y las necesidades de la propia investigación se complementó o modificó con herramientas como la observación participante y la entrevista, en distintos momentos de la dinámica escolar.

No soy un sujeto parcelado, no dejo de ser docente para ser orientadora -o viceversa-, por el contrario, ambas funciones me complementan en una situación de empatía; sin embargo, a lo largo de esta investigación y como lo describo en los primeros apartados, se observa una clara inclinación hacia la orientación, ya que, por su carácter me brinda más posibilidades en la práctica.

Las relaciones humanas tienen cierto grado de complejidad debido a la carga cultural, afectiva, ideológica, social, parto de esta idea y de la necesidad de convivir con los otros, no sólo en el ámbito social sino en el laboral y bajo el supuesto de que tal condición coloca a los sujetos en un plano de tensiones, fricciones, desacuerdos, afinidades, empatías, que se ven reflejadas en los tiempos y formas que los sujetos construyen para relacionarse, es por esto que decido enfocar mi mirada en los procesos que llevan a cabo docentes y orientadores para la construcción de sus interacciones.

Indudablemente, otro de los motivos por los que decido investigar al respecto es por los roles que he jugado en distintas instituciones, situación que me colocó en ambos contextos, con respecto a las funciones, y que me permitió re-conocer las situaciones en que se construyen las interacciones docente-orientador, pero además posibilitó una revisión crítica que al inicio de la investigación se justificaba a partir de la práctica misma, aunque con argumentos empíricos importantes, hacía falta una interpretación mejor sustentada, por ello una situación favorable fue el distanciamiento de mi

práctica, y el acercamiento visto desde un rol diferente, así como la reflexión constante y profunda acerca de la información que fui recabando a lo largo del trabajo en campo y que con el paso del tiempo se convirtió en dato que dio pauta a múltiples reflexiones y hallazgos que se irán puntualizando. El primer capítulo está diseñado para dar un panorama del contexto en donde se realizó la investigación, por lo que además de lo geográfico se ubican características de los sujetos que forman parte de la institución, así como particularidades de quienes apoyaron en el desarrollo de la presente, así mismo, para centrar la investigación se dan algunas especificaciones del momento social y sus repercusiones al interior de las instituciones.

En este proceso, fue necesario abrir la mirada a los elementos que conforman las interacciones, el uso del espacio como lugar geográfico tiene implicaciones en la construcción de la identidad institucional, ¿qué impacto tiene en las interacciones y en la identidad institucional la falta de apropiación del espacio?, cuando existe una apropiación, la territorialidad da un sentido de pertenencia, protección, de arraigo que es posible identificar en la creación del espacio-tiempo para la interacción, y para el logro de metas institucionales, situación que se detalla en el capítulo uno.

La cultura institucional se construye a partir de los sujetos que intervienen en la dinámica de las escuelas, todas las funciones que conforman el nivel de secundaria, tienen encomiendas específicas que deben llevar a cabo, sin embargo, en el caso de la orientación, existe una condición distinta en las políticas a nivel federal, situación que se enfatiza en el capítulo dos de la presente investigación, por lo que no existe un documento de oriente su práctica. En el Estado de México, en el año de 1985 se creó un Manual que contiene las acciones que debe desarrollar un orientador: sin embargo, es poco conocido, ante tal condición, uno de los primeros hallazgos deriva en la afirmación siguiente: la función se va conformando en la práctica misma, en concordancia con las necesidades de las instituciones, y cuyas encomiendas son flexibles y adaptadas de acuerdo con diferentes condiciones y expectativas ya sean institucionales o de los sujetos; en este sentido, una de las encomiendas asignadas y atribuidas tiene que ver con los estudiantes en los ámbitos: académico, conductual, vocacional, por mencionar algunos. Cabe destacar la necesidad implícita que ubica a docentes y orientadores en un trabajo en conjunto que ayude a desarrollar estrategias en apoyo para el aprendizaje y la imagen institucional, ubico mi tema de investigación en la necesidad de interacción entre docentes y orientadores que surge de la práctica misma.

La docencia para llevar a cabo su función, está definida y determinada por lineamientos y programas de estudio, dentro de las instituciones las acciones que desempeña normalmente tienen que ver con la enseñanza y aprendizaje, sin embargo, en los últimos tiempos, es común que realicen su función bajo una fuerte carga de actividades adicionales que tienen que ver con imposiciones de distintas fuentes, a pesar del enfoque humanista que en el discurso oficial caracteriza a la Reforma Educativa, la función está regida por acciones que lo restringen a lo laboral, y una particularidad que se identifica es la reducción de los tiempos libres, situación que los coloca en constantes tensiones y repercusiones al interior de las aulas y a nivel de las interacciones.

Las interacciones docente-orientador son hegemónicas, existe un poder implícito en cada función en distintos ámbitos, desde el organigrama institucional, ambas funciones están en diferente plano por lo que una se subyuga a la otra, así mismo, los directivos, en el discurso posicionan a los orientadores como una función imprescindible para la organización escolar e incluso para mantener el equilibrio institucional. En este sentido, en cada escuela existen condiciones a las que debe adaptarse quien ingresa, pues a pesar de cumplir con un perfil profesional, cada institución posee particularidades que forman parte del estilo escolar, por lo que deberán cumplir con un perfil institucional.

En el capítulo tres *Interacción Subjetiva*, doy cuenta de cómo juega la biografía de docentes y orientadores en la construcción de las interacciones, ya que desde los motivos para el ingreso es posible ubicar una fuerte influencia de la familia direccionando o irrumpiendo en las decisiones profesionales, ya en la práctica, como importante referente para la conformación de la identidad docente, las formas de habitar las escuelas e incluso en las interacciones con los otros. En esta misma lógica subjetiva surge la categoría el *buen orientador*, el cual se construye a partir de las expectativas y básicamente tiene dos encomiendas, crear las condiciones para la enseñanza y mantener una imagen institucional, en concordancia con lo anterior, en la práctica de la orientación, los docentes privilegian los saberes, es decir, el perfil profesional necesario para el ingreso queda de lado por lo instituido.

Otro de los elementos que constituye a la interacción es la comunicación; sin embargo, en las condiciones en que docentes y orientadores llevan a cabo su labor, son poco los momentos en que es posible; la organización escolar, las encomiendas oficiales y la práctica misma limitan las

posibilidades de los sujetos, es por ello que se propone que la comunicación es intermitente lo cual se desarrolla en el capítulo cuatro; la función que desempeñan, el tipo de relación con los otros impacta en los tiempos y formas. Sin embargo, existe una condición particular, cuando a partir de afinidades y lazos de amistad, docentes y orientadores se convierten en agentes de la interacción, es decir, gestionan los espacios-tiempo que les permitan realizar su labor o llevar a cabo actividades de otro tipo como conversar o desayunar, independientemente del rol que jueguen en la institución. En este mismo sentido, se propone que la interacción es estigmatizada ya que, al tener una fuerte carga subjetiva, en ella se incluyen valores, posturas, expectativas, ideologías, prejuicios.

Los sujetos somos complejos desde nuestra propia constitución personal, familiar y social, pero además sociales por naturaleza, cumplimos funciones dentro de una institución, sin embargo, no podemos dejar de lado todo aquello que nos constituye, razón por la que las interacciones tienen una fuerte carga subjetiva que no puede ser desdibujada por un rol, es en este escenario como se construyen las interacciones docente-orientador y que trataré de explicar a lo largo de la presente investigación.

CAPÍTULO 1
TRAZOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Quien conoce al enemigo y se conoce a sí mismo
disputa cien combates sin peligro...
Quien no conoce al enemigo ni se conoce a sí mismo
es derrotado en todas las ocasiones.
Sun Tzu*

Presentación

En este capítulo doy cuenta de la construcción teórico-metodológica que fue producida desde un trayecto específico, la transición de docente-orientadora a docente-orientadora- investigadora, en el que se alude tanto a un proceso de construcción teórico-metodológica, como al de mi implicación cuyo tránsito fue sentando las bases para la conformación del presente trabajo. Dicha transición fue una de las situaciones más complejas que me tocó enfrentar, y es que no fue fácil iniciar un proceso de interpretación empírica, apropiación, identificación e incluso discusión con algunos teóricos, lo anterior resultado de una autorreflexión, que fue posible considerando los conocimientos previos derivados de lo aprendido a lo largo de la práctica misma. Así, una vez consciente de mi práctica y de la responsabilidad que la profesión implica pude focalizar lo que para mí constituye una problemática que abordar para comprender mi práctica y así dislocar mis propias concepciones. Pues en un primer momento los saberes y las tensiones de la práctica fueron la base para el desarrollo de la investigación; sin embargo, la profesión exige una preparación constante, pues las formas de adquisición de conocimientos de los estudiantes cambian, así como la profesionalización de los docentes y por ende las formas de relacionarse "...ha desbordado lo tecnológico y lo económico, se ha entronizado culturalmente y también se ha articulado como parte nodal de la construcción social del mundo actual" (Lindón, 2011: 16). La tecnología representa un apoyo, al tiempo que modifica las formas de habitar las escuelas.

Imagen 1. Plantilla docente y personal administrativo



Fuente: Galería propia. Ceremonia de entrega de certificados (2017).

Tengo la oportunidad de estar inmersa en dos funciones dentro del nivel secundaria, en el turno matutino, me desempeño como orientadora, a pesar de mí perfil profesional - ¿o quizá por contar con él?, es decir la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, situación que me coloca como profesora frente a grupo en el turno vespertino. Desde los primeros años en la docencia, uno de mis propósitos era ser orientadora, debo reconocer que el nivel de autoridad que ello representa ante los alumnos y padres de familia, según observaciones en algunas instituciones, y desde mi apreciación personal, y que además coincide con los planteamientos de la Directora de la institución que me abrió sus puertas para la presente investigación.

(...) entonces es muy importante definitivamente no nada más en el sentido de apoyo, sino también con los propios alumnos pues son para ellos: su consejero, su refugio, su eh, la forma en la que, me pasa algo a quién, con quién voy a ir, pues el orientador, o sea es la instancia ¿no? inmediata los propios maestros, ya no puedo con esto, me pasa esto, entonces me voy con el orientador ¿no? nosotros, parte administrativa qué hacemos, ¿cómo?, ¡ah! No es que hay que preguntarle al orientador cómo es o qué ha visto o qué ha observado, entonces es una parte muy muy importante en todo lo que es el trabajo de, en la parte administrativa, académica, social, de relación de, de este, de autoestima para los que intervenimos aquí, definitivamente creo que su función es muy relevante porque la palabra orientar ejerce demasiadas, este, cargas... (D.R. 27-02-18)¹

¹ Para efecto de una mejor interpretación se abreviaron las distintas funciones de la siguiente manera P.R. (profesor), P.A. (Profesora), O.T.F. (orientador técnico femenino), O.T.M. (orientador técnico masculino), S.D. (subdirector), las líneas horizontales representan butacas vacías. La directora conduce cada sesión, en caso contrario, permanece de pie al frente, cerca del escritorio de lado derecho.

El fragmento de la entrevista anterior, da cuenta de la forma en que desde la dirección escolar, la función de orientación es posicionada como una autoridad inmediata, en esta misma lógica de asignaciones en el plano jerárquico, a pesar de la ausencia de un organigrama visible en la dirección escolar para los integrantes de la comunidad educativa (como se observa en otras instituciones) que ubique a los sujetos desde su función; sin embargo, en la escuela cuentan con una organización hecha en la dirección y sólo conocida por directivos y secretarías, la cual se encuentra en un material engargolado, en que se ubica por páginas a los sujetos, directivos: directora, subdirector, secretaria escolar; orientadores, colocados por apellido en orden alfabético y profesores, colocados por apellido en orden alfabético. Al cuestionar a la directora sobre lo anterior, en una charla informal, comenta que la falta de tiempo no le ha permitido elaborar dicho organigrama, por ello los coloca en ese orden, lo cual señala que no tiene que ver con que uno sean más que otros, sino que desde la supervisión se establece ese orden. En el diálogo, hace alusión a la importancia que representa para la organización escolar y además, coloca a los orientadores en un plano de autoridad y apoyo con respecto a la función docente. Cuestiones como la antes planteada formaban parte de la cotidianeidad de mi labor, por ello, aunque ambas funciones me satisfacían a nivel profesional y personal, logré insertarme de una forma más agradable en el área de orientación. En congruencia con lo antes descrito, es posible afirmar que existen elementos que ayudan a dar un sentido a la orientación, y que no necesariamente están relacionados con la asignación por medio de un nombramiento, tampoco con un documento oficial que direcciona las acciones a desempeñar del orientador el cual es desconocido por los orientadores y directivos de la institución que me ocupa y por otros entrevistados de manera informal, y que data de los años 80, pero que ha sido sustituido, en la práctica, por otro documento federal en algunas zonas escolares y que, sólo es conocido por uno de los orientadores². En este sentido, existe una asignación de poder tácita que se confiere desde la dirección a través del discurso, al otorgar espacios, y en la elaboración de documentos que rigen las acciones y sanciones para los estudiantes, –como se detallará en capítulos posteriores– condiciones que los ubican con respecto a los demás integrantes de la comunidad escolar, son realmente las interacciones las que con el paso del tiempo irán conformando el sentido de la

² Datos obtenidos de la encuesta realizada a los orientadores de la institución en abril de 2017.

orientación que se ha instituido en la escuela secundaria y que da cuenta de ese aprendizaje por contagio mimético que propone Mèlich (2010), quien señala:

(...) aunque no se pueda enseñar, lo que el maestro desea transmitir tiene que ser aprehendido por su discípulo. En este caso, la forma de aprender es por contagio mimético. ...el maestro no puede enseñar enseñando explícitamente, esto es, demostrando o explicando lo que quiere enseñar. El maestro enseña enseñando lo que no se puede enseñar. El maestro muestra, da testimonio. Es entonces cuando el discípulo aprende, aprende por contagio, por mimesis, y descubre lo que el manual no puede enseñar, comprende el juego de implícitos, de evocaciones, aunque, al mismo tiempo, no pueda hacerlo explícito. (2010: 279)

El aprendizaje que se construye a partir de la interacción con otros indudablemente está cargado de expectativas, necesidades y atribuciones que los sujetos depositan en quienes están *modelando* y modelándose para el desempeño de su función, en este caso la orientación o la docencia. Siendo éstos, docente y orientador, un sujeto de posibilidades y opciones que se construye con distintos sujetos referenciales: directivos, docentes, alumnos, padres de familia, por mencionar algunos, es posible que no cumpla todos los rubros que se esperan, ocasionando tensiones.

Por lo anterior, y ante la ausencia de un programa de orientación que estableciera los aspectos a trabajar con los estudiantes, consideraba que desde la orientación se me brindaba más oportunidad de proponer actividades a nivel institucional en las cuales siempre tuve el apoyo de mis compañeros docentes, situación que me dio satisfacciones tanto a nivel personal como profesional, es importante señalar que me sentía bien integrada con los profesores que conforman la dirección escolar, además de que siempre se me informaba de las actividades que iban a realizarse dentro de la institución. Tomando como referente los argumentos antes planteados y a la vez fortalecidos con el trabajo en campo, mi expectativa de la función del orientador estaba conformada por el ejercicio de la autoridad y el poder simbólico que ésta representa al ser un enlace con los distintos integrantes de la comunidad educativa, consideraba que al tener dicha función mi opinión sería tomada en cuenta, habría mayor jerarquía ante los docentes, sin embargo, luego de la investigación realizada, planteo una serie de cuestiones que han dislocado mi postura, para mirar más allá de la propia cotidianeidad, ubicarme en un sentido crítico desde varios puntos de vista que colocan al sujeto en el centro de las tensiones provocadas por las indefiniciones, las expectativas propias y de los otros, la oficialidad, la institución, entre otras.

Para efecto de un proceso de autorreflexión de mi práctica, ¿qué postura tenía ante el resto del personal docente, directivo y administrativo desde mi función de orientadora? ¿Qué implicaciones tenía para mi práctica el uso del poder institucional y frente a grupo que me otorga la propia escuela?, a diferencia de la función de profesora horas clase, en la cual, a pesar de ejercer una forma de poder frente al grupo, me sentía bajo el mando de los demás integrantes de la institución, pues era común que la información me fuera enviada mediante una circular y que tanto mi opinión como la del resto de los docentes no fuera tomada en cuenta, por lo que viví como docente en un ambiente de incertidumbre en el que ocasionalmente fueron los estudiantes quienes disiparon las dudas respecto a cuestiones institucionales.

La entrada al campo me permitió mirar de forma distinta ambas funciones y además *reconocer* las funciones de orientación y docencia, pues el referente que de ellas se tenía fue adquirido en la práctica misma, por lo que esta investigación propicia un giro epistemológico. De ahí que:

Epistemología no sería sólo el objeto de estudio de una disciplina, ni el trasegar de ésta a través de la historia. Es más que esto: no es una práctica continua y móvil de un mundo dinámico que: aunque esté plagado de leyes fijas e inmutables, el científico-investigador por multiplicidad de razones (la mayoría de ellas en confrontación y reflexión con el otro) se encarga de desenterrar o arrancar toda esa urdimbre estática que sustenta la ciencia en su generalidad y en especial, aquellas propias su saber disciplinar. (Jaramillo, 2003: 5)

Es decir, parto de los conocimientos que construí en la cotidianidad de ambas funciones en contextos específicos a partir de mis propias experiencias, pero, además, a través de la interacción con los otros, concebía a la orientación como una función de poder en sí misma, y contrario a ella, a la docencia en carencia, sometida al resto de las funciones. La problematización desencadenó la reflexión que me permitió arrancar esa *urdimbre estática* en que se fundaba mi mirada a través de cuestionamientos como los siguientes: ¿Cómo cambia mi mirada y sentido de poder al estar inmersa en esta investigación? y más aún, dentro de las instituciones educativas de nivel secundaria, ¿cuáles son los ámbitos de poder ejercidos por el docente?, ¿el ejercicio del poder tanto del docente como del orientador, repercute en las interacciones que entre ellos se construyen? Mis supuestos se ven trastocados una vez que ingreso al campo de investigación, situación que me permite re-conocer las funciones a partir de otros marcos referenciales que posibilitaron abrir la mirada a otras posturas.

De tal forma que uno de los supuestos de los que parte la investigación es que la labor del orientador técnico tiene que ver con una relación directa con sujetos ubicados en distintas funciones, ya sea con directivos, administrativos, padres de familia, alumnos o con docentes, con quienes se construyen diferentes tipos de relaciones que van desde lo meramente laboral pasando incluso al plano personal. Este supuesto tiene que ver con la forma en cómo me he colocado en la función de orientadora como lo referí anteriormente.

Me parece importante ubicar dentro de mi descripción, la forma en la que me coloqué en la función de orientadora, así como en mi trayectoria profesional, ya referida con anterioridad, tengo estudios de licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, a pesar de que la tradición en esa zona escolar indica que el perfil profesional necesario para ser contratada debe ser en el área de psicología o pedagogía, un director que conocí hace unos diez años me comentó que se abriría un nuevo folio para una orientación en la escuela en donde él trabajaba, preguntó si me interesaba ingresar, acepté, al momento de llevarle mis documentos enfatizó en las pocas posibilidades que tendría debido a mi preparación, decidí aceptar, ingresaron mis documentos, fui la propuesta del director y de la supervisora de zona, mi caso, como el de otros docentes fue una situación fortuita en la que las condiciones; preparación profesional, ser egresada de una Escuela Normal, referencias laborales y personales, así como una buena relación de trabajo e incluso personal, son un apoyo que me posibilitó el acceso a determinada función, aun sin contar con uno de los requisitos que se solicitaban para el ingreso. Situación coincidente al momento de empezar el trabajo en campo, puesto que en el diálogo con mis interlocutores me encuentro con experiencias de ingreso a la función, similares a la antes descrita.

(...) mi vida siempre ha sido como una hoja sin rumbo, yo soy una hoja sin rumbo, a donde el viento me lleve, se dio la oportunidad de entrar al subsistema educativo estatal en primaria, ¿te gusta la primaria?; sí, si me gusta, entré a primaria, después terminó el interinato y se dio la oportunidad de entrar a secundaria. (O.T.A 19-01-18)³

Lo anterior da cuenta de la forma en la que algunos orientadores se han colocado dentro de las instituciones, aunque cabe aclarar que el entrevistado tiene estudios de psicología, por lo que oficialmente su perfil profesional le permite llevar a cabo la función de orientador, y que a pesar de ello se fue constituyendo dentro de la propia secundaria a partir de la interacción con el resto de

³ La anterior abreviatura representa al orientador técnico varón que apoyó en la entrevista, así como la fecha en que ésta fue realizada.

los orientadores, sus experiencias como estudiante y las expectativas de la propia institución. En este sentido, me parece una posibilidad el estudio a detalle de la función, la forma en la que ingresaron los primeros orientadores a su actividad y el cómo se constituyeron para cumplir con las exigencias del sistema y de la institución.

En el caso de los docentes el ingreso al servicio para algunos tiene que ver con la implementación de la reforma educativa 2011, en la institución se les ha perfilado de acuerdo a sus especialidades, es decir, imparten asignaturas de acuerdo a su perfil profesional, a este respecto se hablará a detalle en el capítulo cuatro.

Por mi parte, en menos de un mes me convocaron a una ceremonia de entrega de nombramientos, para mi sorpresa abarcaba cerca de diez meses, lo que en ese momento me hizo preguntarme: ¿qué factores influyeron en mi asignación como orientadora sin haber cubierto el perfil profesional que por tradición es solicitado, por lo menos en la zona escolar?, ¿Cómo cumpliría con las actividades que el Gobierno del Estado de México me confió considerando que no contaba con el perfil profesional requerido para la función? No fueron resueltas en su totalidad las interrogantes aquí planteadas pero poco a poco fui adquiriendo los conocimientos y habilidades que en esa institución debía tener un orientador, ello con la ayuda de mis compañeras, quienes desde el primer día me dieron breve capacitación en la técnica de la función misma que se aplica en el desarrollo de las actividades cotidianas: atención a grupos, justificantes, dictado de recados, llenado de pre boletas y cuaderno de reportes, por mencionar algunas. Cabe destacar que existen prácticas motivadas desde la dirección escolar y que pueden o no ser factores que inciden en las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, por ejemplo, el uso de poder como asignación desde la dirección, que se ve fortalecido con las expectativas de docentes y alumnos, construidas a través de supuestos generados por el sentido común⁴ propio del nivel educativo y que trastoca las formas de concebir a cada una de las funciones que en ella se desempeñan.

Construí una personalidad como orientadora desde la escuela secundaria a partir de diversos elementos; expectativas, experiencias escolares, identificación con otros, pero además debido a un proceso de integración en la escuela misma, donde las prácticas cotidianas, las exigencias docentes

⁴ Hablar de sentido común alude a un acuerdo que implícitamente ha sido aceptado por un grupo de personas, no es utilizado en un sentido de desvaloración “Lo común que se elabora desde la experiencia no fija, no encierra, no excluye, porque siempre se está abierto a la palabra del otro, esto es, a la escucha” (Berlangu, 2014; 5).

y las propuestas personales dieron vida a la función, pues como lo plantea Fernández, refiriéndose a *estilo institucional*:

(...) aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su relación, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones (...) (Fernández, 1994: 7)

El trabajo desde un centro educativo necesariamente tiene elementos característicos y específicos que conforman la identidad institucional construida en cada escuela secundaria, aunado a lo anterior, conformada desde el ideal de lo que es una orientadora con base en experiencias y anhelos personales, pues como lo plantean Berger y Luckmann (2003):

(...) los sujetos compartimos un sentido común de la realidad; es la actitud natural, es la actitud de la conciencia del sentido común, porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana. (Citado en Aguirre y Jaramillo 2010: 41).

A lo largo de mis cuatro años de experiencia en la función de orientadora me encontré en una considerable cantidad de situaciones problemáticas que tuve que resolver bajo la premisa del sentido común, mi experiencia como docente y la tradición institucional. Como orientadora viví una circunstancia poco agradable que se generó en el aula con la profesora de matemáticas, ya que un grupo de tercero impedía que diera su clase de manera fluida haciendo ruidos y comentarios que la docente consideró falta de respeto, fue tal su molestia que gritó e insultó al grupo completo, por tal motivo se me solicitó intervenir, en un primer momento consideré viable hacer una indagación acerca de lo que ocurrió en el aula, previamente escuchando la versión de la profesora, una vez que tuve los elementos necesarios para determinar el nivel de responsabilidad de cierto grupo de alumnos notifiqué a la subdirección escolar, quién, al tener antecedentes del comportamiento de los estudiantes detectados me indicó las acciones a realizar con los alumnos y sus respectivos padres, se llevaron a cabo las medidas acordadas con el subdirector escolar, sin embargo, días después el director solicitó hablar con la profesora y conmigo, en su oficina, una vez ahí, mi compañera aceptó parte de la responsabilidad; sin embargo, agregó otros argumentos que a su parecer favorecieron las condiciones para que se suscitara la problemática en el aula: la falta de trabajo en el grupo (por parte de la orientadora), comentó que era mi culpa porque *no hacía*

nada con respecto a la indisciplina del grupo, ¿Qué rol⁵ le asignan los docentes, alumnos, padres de familia, el resto de los orientadores, la gestión escolar y la teoría a los orientadores en el ejercicio de su función?, el director la dejó hablar y al final la cuestionó sobre su responsabilidad frente a los grupos, así como el uso de su autoridad en la solución de problemas generados durante su clase, la profesora mostró un gesto ya conocido por mí, frunció el ceño y guardó silencio afirmando con la cabeza sin mostrarse realmente convencida de dicha situación. La indicación del director fue que orientación llevaría un seguimiento y entraría a observar constantemente las clases para evitar cualquier tipo de agresión a los estudiantes por parte de la docente, lo anterior es un ejemplo de las expectativas construidas por el director hacia la función de orientación, a su vez haciendo uso del poder simbólico que ejerce la función de orientación para amedrentar al grupo y al mismo tiempo restarle autoridad a la docente, este tipo de dinamismos sociales (Aguirre, 2000: 42)⁶ son parte del día a día en las instituciones educativas, cuestiones que se reflejan en tensiones, para este caso particular, entre docente y orientador, lo que me lleva a cuestionar ¿Cómo impacta el rol que le asignan las autoridades escolares a los orientadores en su interacción con el Docente?...la compañera salió molesta, ofendida sin mirar a nadie, su comportamiento tanto personal como profesional a partir del suceso, se tornó evasivo y hosco... Lo antes narrado me impactó de manera considerable, durante varios días me cuestioné qué parte de culpa me correspondía, después de algunos meses, las dudas se convirtieron en la problematización de la presente investigación, que como lo define Sánchez es: "...un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como: Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador" (Sánchez, 1993: 2), esta descripción me permitió reflexionar en torno no sólo al suceso sino a las funciones de orientación y docencia, ¿impactan en la interacción docente-orientador las expectativas que de la función se tienen?, ¿La detección y atención oportuna de las problemáticas escolares, repercute en la interacción

⁵ Uno de los frutos de los procesos de socialización es precisamente la asimilación de los roles sociales y su creación...son términos que remiten a determinadas posiciones en la sociedad; tienen sobre las espaldas el peso de las exigencias y expectativas colectivas... El desempeño del rol implica ejercicio y entrenamiento constante, mediado por historias personales, por historias institucionales, por circunstancias cultural, como lo señala Aguirre. En este sentido, institucionalmente, se crean expectativas de los orientadores, como lo plantea el autor, "tienen en sus espaldas, el peso de las exigencias y expectativas colectivas"

⁶ "...no aluden a situaciones micro-entendidas en el sentido de su pequeñez-sino al movimiento molecular de la realidad, es decir, aquel en el que se entrecruzan muchos tiempos y espacios y se muestra de mejor manera esa realidad heterogénea, difusa y en gran medida imprevisible donde lo necesario y lo causal coexisten y se articulan" Zemelman, Hugo.

orientador-docente?, ¿Cómo impacta la jerarquización de actividades que propone el orientador en su relación con los docentes?, ¿ejerce el orientador poder y autoridad, en ese caso, qué impacto tiene en su relación con los docentes?, ¿Impacta la relación docente-orientador en las dinámicas de trabajo institucional?

Otra situación que puso en debate mis funciones como orientadora y profesora ⁷ es que, en el turno vespertino, laboraba en una institución que cuenta con seis grupos, dos por grado. Inicialmente había un profesor encargado de la dirección, sin nombramiento ni oficio de comisión que respaldara el puesto que ocupaba, brindábamos servicio a seis grupos de alrededor de 35 alumnos, en los primeros Talleres Generales de Actualización, como se le llamaba al actual Consejo Técnico Escolar (CTE) ⁸, acordamos que por la ausencia de directivos y administrativos algunos profesores se encargarían de ser tutores de grupo con la finalidad de apoyar en la parte tanto académica como conductual, y el resto apoyaría en cuestiones administrativas o a cubrir grupos en caso de ser necesario, pues como lo menciona Freire (2011) “...el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo.” (p. 31). Por ello el trabajar a partir de metas comunes en compromiso constante permitió que la institución funcionara de esa forma por alrededor de un ciclo escolar, posteriormente se incorporó una directora, quien determinó que dicha organización continuaría hasta tener departamento de orientación, lo antes descrito me lleva a reflexionar, ¿Cómo repercute en la organización y funcionamiento de una escuela secundaria la ausencia de orientadores?, por el contrario, ¿Cómo repercute en la organización y funcionamiento de una escuela secundaria, la ausencia de docentes?... en este sentido, los profesores llevamos a cabo las actividades propias de la función, además de cumplir con el rol de tutores de alguno de los grupos a quienes impartíamos clases, lo cual más adelante se explica detalladamente cómo concibe la tutoría el Sistema Educativo Federal. En la escuela, los estudiantes sabían que asuntos específicos como justificantes, problemáticas ya sea en evaluaciones o con sus compañeros eran resueltos con su tutor, así fue posible organizarnos prescindiendo del servicio de orientación. Al

⁷ La docencia y la orientación son funciones asignadas desde el Gobierno del Estado de México a través de un nombramiento, sin embargo, a partir de la definición del término rol (antes descrito), es posible argumentar que cada institución asigna actividades a los distintos miembros de la comunidad escolar, así pues, somos partícipes de la transmisión de hábitos y valores propios de cada institución educativa. Más adelante se explicará lo que he nombrado perfil institucional.

⁸ “De la definición del Consejo Técnico Escolar. Es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, s/f :8) SEP, Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica.

siguiente ciclo escolar se incorporó una orientadora, recuerdo que pocas veces acudíamos a verla para arreglar situaciones de nuestros grupos, supongo que la ausencia de dicha función nos habituó a trabajar de forma independiente. Actualmente, siguen siendo seis grupos, dos de cada grado, la diferencia es que cada grado tiene una orientadora.

En ocasiones, en reuniones informales entre compañeros de la institución, hacíamos comentarios con la intención de comparar a los grupos, y constantemente se mencionaba a la orientadora como responsable de la disciplina y aprovechamiento de los mismos, como docente ¿Qué papel juega en el éxito o fracaso de mi clase la figura de la orientadora?, preguntas como la anterior desestabilizaron mis supuestos: el orientador cumple una función fundamental dentro de las instituciones, el profesor frente a grupo necesita el apoyo del orientador para desempeñar sus actividades, la orientación es una figura imprescindible para la organización escolar, como puede leerse, esto da cuenta de mi anterior postura y lógica de construcción del rol que desempeña un orientador dentro de la escuela secundaria, en la que existe una subordinación del docente, que requiere apoyo para cumplir con las labores que se le encomiendan, cuestiones que me motivaron a llevar a cabo no sólo una investigación, sino una reflexión profunda sobre ambas funciones, las interacciones que se construyen entre ellas y las posibles repercusiones en la organización escolar. Es en este sentido como inició un proceso de re-conocimiento de las funciones de docencia y orientación a través de cual se va re-significando la postura personal ante ambas, surge, además, la necesidad de conocerlas a fondo desde la oficialidad y más aún en la cotidianidad de las instituciones, en donde las acciones están cargadas de expectativas recíprocas, influenciadas por situaciones de sociales, institucionales y personales.

Para poder llevar a cabo la investigación pensando en lo antes descrito, realicé una serie de gestiones con distintas autoridades: supervisora de zona, directores y subdirectores de escuelas secundarias, así como delegadas sindicales, en un intento de insertarme lo más pronto posible en la dinámica institucional e iniciar con el proyecto.

El siguiente apartado, permite ubicar a groso modo las emociones presentes ante la ausencia de una respuesta positiva para llevar a cabo la investigación, y que a la vez abrió nuevas posibilidades de interpretar desde contextos antes desconocidos pero que en algunas condiciones tienen semejanzas con el ámbito laboral en que me desempeñaba.

1.1 Incertidumbre: entre lo posible y lo adverso

La inestabilidad tanto de pensamiento como de certezas -adoptadas a largo de la escolaridad y en la práctica misma-, que implica la investigación para el sujeto que investiga, fue una de las primeras confrontaciones que me ayudaron a repensar mis supuestos, estuve plenamente convencida de hacer el trabajo de campo en la misma zona escolar en que laboro como orientadora, sin embargo, las experiencias resultado de los primeros acercamientos al trabajo de campo caracterizadas por negativas a nivel supervisión e incluso dirección para llevar a cabo la investigación en el municipio de Tecámac, me dieron la posibilidad de buscar nuevas alternativas hacia el municipio más poblado del Estado de México, así como en una institución educativa con características distintas a las primeras elecciones, tanto de organización como de infraestructura, con una historia de más de 40 años. Ya que fue ahí en donde encontré la posibilidad de ingreso para llevar a cabo la investigación, así como las facilidades en cuanto a tiempo y espacio.

Por lo anterior, considero que las vivencias experimentadas dan cuenta de momentos contrastantes; placenteros, desmotivadores, retadores, estimulantes y hasta decepcionantes, cada uno de ellos ofrece la posibilidad de aprendizajes, la vida es eso, una serie de entramados, eventos que van construyendo, y de/construyendo la personalidad, identidad y conocimientos de los sujetos, el cambio es una posibilidad de movilidad del *status quo* en el que ocasionalmente consolidamos nuestras acciones, pensamientos e ideologías, a un pensar epistémico que de acuerdo a Zemelman, "...significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos...plantearse el distanciamiento...para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar" (Zemelman, 2008: 5). Ese "distanciamiento" me permitió re-conocer las funciones, así como la renovación de antiguos referentes.

Si hemos de comprender la vida social, qué es lo que motiva a las personas, cuáles son sus intereses, qué les acerca y qué les separa de los demás... hemos de ser capaces de ponernos en su situación y contemplar el mundo desde su punto de vista. (Woods, 1998: 56).

Punto de vista que será re-significado por el propio, pues la interpretación es un acto subjetivo que conlleva la inserción de una postura del sujeto que interpreta, convirtiéndose en una lectura de la realidad compartida, construida, posiblemente dislocada, pues trastoca la forma de mirar del investigador y la del interlocutor, al situarse de forma distinta incluso si se tratase de un mismo

contexto. Así pues, luego de abordar la implicación decidí centrar la investigación en las funciones que han marcado mi vida personal y profesional: docencia y orientación. No es mi intención dar a conocer cada función en su complejidad, o la historia de su trayectoria en la educación a nivel secundaria, más bien investigarlas en la complejidad de su cotidianidad al momento de interactuar, por ello en el siguiente apartado doy cuenta de la ruta metodológica que diseñé a partir del objetivo y de las necesidades que fueron surgiendo a lo largo de la investigación.

1.2 Construcción lógica del método

Desde tiempos remotos, los sujetos han tratado de consolidar su poderío ante los demás, en el caso de las ciencias se han dado situaciones parecidas, ejemplo de ello fue descartar de idea de la divinidad como creadora de lo que nos rodea, sustituyéndola por el uso de la razón como única explicación legítima de la realidad que acontece a nuestro alrededor, dicho argumento aunque no fue aceptado en su totalidad comenzó a tener un gran número de adeptos, con el paso del tiempo y la diversidad de propuestas, el debate se ha centrado en la descalificación de las Ciencias Sociales por las Ciencias Naturales puesto que al no ser comprobables ni universales, frente a quienes están convencidos del método experimental como creador de verdades absolutas, han sido excluidas y segregadas Wallerstein (1996), al grado de que el propio Estado ha restado importancia y recursos a aquellas investigaciones de tipo social en comparación con las ciencias naturales y recientemente a la tecnología, ejemplo de ello es el proceso de selección para ser beneficiario de una beca en COMECYT, Buenfil, (2006), la autora destaca la preferencia dada a las áreas antes mencionadas, y la poca atención prestada a las Ciencias Sociales, no es de extrañarse ya que las tendencias tanto nacionales como internacionales impuestas por los grupos dominantes llevan a priorizar acciones que ayuden a la producción y eficacia en los procesos, incluyendo a la educación escolarizada “...esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer” (Zemelman, 2008: 2), dejando de lado el estudio del sujeto en su subjetividad resulta poco redituable para el logro de tales objetivos. Dentro de las instituciones educativas convergen una serie de condiciones que dependen de los sujetos, es por ello que el presente

recupera el sentido humano de la investigación, en el entendido de que la ciencia social ayuda a comprender al sujeto en sus relaciones. Indudablemente la investigación cuantitativa ayuda a dar una visión de fenómenos a estudiar, pero para este caso específico resulta insuficiente puesto que la mirada con la que se trabaja la interacción para ser considerada como tal, requiere de la participación de dos o más sujetos quienes le otorgan sentido, así pues, la presente se enfoca en una perspectiva cualitativa y hermenéutica para dar cuenta del sujeto en sus interacciones desde distintas funciones en la escuela secundaria.

El enfoque cualitativo me brindó la posibilidad de modificar y ampliar tanto la visión como la percepción con respecto al propio proyecto inicial, derivado del vagabundeo, el cual “Es un proceso para iniciar los contactos informales en el campo de cara a obtener una representación vivida de la población que va a ser objeto de estudio...” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 110)⁹ y en las primeras observaciones me fue posible ir construyendo un enfoque metodológico que me permitió trazar un eje a partir del cual se construyó la metodología a desarrollar.

Para poder concretar el objetivo planteado, me permito considerar al orientador y al docente como sujetos biográficos, cargados de subjetividad, construyendo relaciones (ver apartado 1.3 del presente capítulo), que en ocasiones transitan al ámbito de la interacción y que indudablemente están mediadas por condiciones externas tales como: documentos oficiales vigentes, políticas institucionales e incluso las características de los sujetos con quienes interactúa, e internas: cultura, expectativas y la propia subjetividad que lo conforma, de tal manera que está cargado de símbolos coincidentes o no con los otros, situaciones que inciden en la construcción de las interacciones, a partir del supuesto de la complejidad de las interacciones humanas y más aún de quienes cumplen una función que involucra subjetividades, es imprescindible ubicar aquellas situaciones, condiciones o elementos que confluyen entre ambas funciones provocando interacciones y que en algunos casos como el narrado al principio del presente, provoca tensiones e incluso rupturas. Pensar en docentes y orientadores como sujetos implica un proceso de reconocimiento no sólo de lo individual, pues lo familiar e incluso lo social constituyen una fuerte influencia en la

⁹ En esta definición, no estoy de acuerdo con el sentido de nombrar objeto de estudio a quienes me apoyan en la investigación, los sujetos interlocutores.

construcción de la identidad personal. En el capítulo dos se especifica la concepción de sujeto y se describe los motivos para tal posicionamiento.

Es en este sentido como concibo al docente, recuperando su condición humana que lo hace perfectible y lo coloca como un sujeto subjetivo, así pues, es de esperarse que haya particularidades que lo ubiquen en fricciones y coincidencias con el otro, ocasionados por distintos motivos que van desde las encomiendas no sólo oficiales sino institucionales pasando por las características personales.

Hablar de sujeto biográfico implica pensarme-nos como resultado de interacciones a lo largo de la vida, pues si existimos como sujetos, en gran medida es a consecuencia de una influencia recíproca. En el ámbito de la investigación, lo biográfico tiene diferentes acepciones “...apunté la necesidad de establecer si al usar el concepto de biografía se hacía referencia a un género, a un método, o a un recurso –o a alguna combinación de esas posibilidades-” (Bruno, 2016: 269). En este sentido es considerado un recurso que ayuda en la comprensión de los datos cuya variabilidad depende de las situaciones de vida de cada sujeto, por tanto, una forma de reconocer a los interlocutores en su subjetividad es enfatizando en la importancia del impacto de sus situaciones de vida, sin dejar de lado sus propias posibilidades de cambiar su entorno inmediato.

El método biográfico permite salir de la oposición entre individuo y sociedad, entre subjetividad del hombre y las regularidades subjetivas de lo social. Su objetivo es comprender la dialéctica de lo social, es decir, la relación entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido como el producto de sus condiciones de existencia, como una condensación de las relaciones sociales en el seno de las cuales está inscrito. (De Gaulejac, Rodríguez y Taracena, 2005: 21)

Cabe mencionar, que no es el objetivo de esta investigación recabar relatos de vida, lo anterior es una manera de explicar el impacto de las biografías al momento de interactuar con los otros y las formas en que construyen sus prácticas, sin duda a lo largo de la presente será posible ubicar el sentido de los sujetos como producto y productores del medio que les rodea. Por ello, se concibe a los interlocutores como sujetos biográficos.

Construir la lógica del método es una tarea que puede ser direccionada a partir del planteamiento de un objetivo, así como de preguntas que surgen de la propia problematización, pero también con

la toma de decisiones, de tal forma que permitan direccionar la investigación. Para el caso de la presente se plantea:

Objetivo

- Analizar las interacciones que se gestan entre docentes y orientadores desde una escuela secundaria general oficial del Estado de México.

Preguntas

- ¿Cómo se construyen las interacciones entre docente-orientador dentro de la escuela secundaria?
- ¿Qué elementos, situaciones o condiciones intervienen en la construcción de dichas interacciones?
- ¿Qué impacto para el logro de metas institucionales el tipo de interacciones que se construyen entre docentes y orientadores?

El ámbito educativo está inmerso en dinamisismos sociales, cuyo carácter no depende propiamente de la institución, más bien de los aportes de los sujetos que integran determinada comunidad escolar, así pues, resulta imperativo poner especial atención a situaciones cotidianas que den cuenta de las interacciones docente-orientador, ya que como señala Zemelman:

Estudiar a los sujetos en su proceso de constitución implica romper con las teorías que explican al sujeto- movimiento, actor, fuerza- como punto de llegada de un proceso de organización social, para dar cuenta del proceso de transformaciones múltiples en el que un colectivo puede devenir en sujeto social. (1990: 90)

Esto es, un sujeto con la posibilidad de incidir de distintas formas en el medio que le rodea, capaz de reproducir la dinámica de una institución, pero a la vez con la posibilidad de producir nuevas formas de organización e interacción entre sus miembros, como en el caso de las interacciones entre docentes y orientadores, pues desde la inserción a la escuela inicia un proceso de construcción de sujetos docentes y orientadores con base en las normas establecidas y las lógicas institucionales, fortaleciendo y/o conflictuando la cultura escolar, situación que se explica a lo largo del presente trabajo.

El tema de investigación que me ocupa tiene que ver con las interacciones que construyen los orientadores con los docentes en el nivel secundaria, por ello, es importante considerar que, al ser relaciones interpersonales, están definidas por elementos como: historia, cultura e ideologías personales, por mencionar algunas, por lo tanto, es importante construir una investigación considerando parte de la esencia de las personas.

Hablar de interacciones supone un proceso de indagación de los sujetos desde su territorio como una forma de interpretar su quehacer y actuar cotidiano, en este caso específico, para dar cuenta de aquellas condiciones que permiten la construcción de interacciones entre docentes y orientadores. Al hablar del sujeto y su cotidianeidad necesariamente evoca a una investigación con un enfoque de tipo cualitativo pues "... los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez *et al*, 1999: 32), que por sus características brinda la posibilidad de interpretar las interacciones desde distintas lógicas como: la normativa, institucional, simbólica y personal, ello, a través de los ojos y la subjetividad del investigador en un ejercicio de análisis e interpretación de la información, el enfoque de mi mirada es hermenéutico puesto que permite la interpretación de datos de acuerdo con objetivos y características propias de la investigación.

De acuerdo con Rodríguez *et al*, existen diferentes niveles a partir de los cuales puede ser trabajada la investigación cualitativa:

Nivel ontológico...se especifica la forma y la naturaleza de la realidad social y natural.
 Nivel epistemológico...establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y la bondad del conocimiento...asume una vía inductiva.
 Nivel metodológico...carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación...se recaban visiones y perspectivas...
 Nivel técnico...utilización de técnicas que permiten recabar datos que informen de la particularidad...permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta...
 (1999: 35).

Considero que su conjunto me permitió tener una visión detallada de la realidad reconstruida y recuperada a partir de los elementos que aportó cada una de las técnicas utilizadas en el trabajo en campo, cabe mencionar que para efecto de una mejor comprensión de la dinámica institucional, en algunas ocasiones se utilizaron datos numéricos que ayudaron a tener un panorama general de la

escuela y quienes en ella laboran, así como las coincidencias y divergencias entre el colectivo, por ejemplo en la aplicación de la encuesta.

En la investigación cualitativa existen diferentes métodos a través de los cuales es posible recabar información, de acuerdo con las características de la presente, decidí retomar elementos de la etnometodología, pues como lo plantea Ameigeiras:

(...) intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de actividades humanas... la característica distintiva... radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. (2006: 50)

Se trata de ubicar al sujeto en sus interacciones, en el caso de esta investigación se dará especial atención a dos funciones de la escuela secundaria; orientadores y docentes, una de las interrogantes que me planteo es ¿Existen elementos condicionantes en las interacciones que construyen los docentes y orientadores?, puesto que desde mis supuestos, las personalidades individuales, el temperamento, género, edad, antigüedad en la institución e incluso elementos externos como la excesiva carga de trabajo, el espacio asignado pueden crear tensiones entre los miembros de la comunidad educativa.

El enfoque metodológico dio pauta para la construcción de la trayectoria a seguir, la flexibilidad que la caracteriza posibilitó la adecuación de herramientas a partir de las necesidades propias de la investigación pero sin perder de vista el cumplimiento del objetivo inicial, bajo esta misma lógica de construcción metodológica me fue posible adecuar las técnicas pues, la constante interacción con el medio escolar dio pauta a la modificación del diseño inicial que sin lugar a dudas me permitió abrir la mirada hacia aspectos antes invisibles a la investigación que se convirtieron en parte fundamental para la construcción del presente trabajo, la implementación de distintas estrategias me permitió recabar una serie de datos cualitativos "...el sentido etimológico (*datum*: lo dado)..." (Rodríguez *et al*, 1999: 198), que surgieron de la aplicación de encuestas, observaciones, así como del diálogo con docentes y orientadores quienes aportaron información que permitió la construcción de la realidad que desde mi marco de referencia se fue presentando y que dio cuenta de las interacciones que ocurren en el lugar natural en que se relacionan profesores y orientadores, específicamente, dentro de una secundaria en el Estado de México en el municipio de Ecatepec, cabe mencionar que los datos se van conformando a partir de la mirada no sólo epistémica sino

también empírica y que éstos se fueron integrando a la interpretación mediante del análisis de las coincidencias pero también de las divergencias que entre ellos se presentan puesto que indudablemente conforman la cotidianeidad de dicha institución educativa.

1.2.1 Ruta metodológica

No basta con diseñar un proyecto de investigación desde las posibilidades de la teoría, como se argumentó en líneas anteriores, se trata de ir a la subjetividad de docentes y orientadores en un sentido más humano de las interacciones que surgen en el plano laboral, pero que indudablemente trastocan otros ámbitos en los sujetos, cuestión que ha quedado olvidada desde los documentos oficiales, pues su prioridad está centrada en la calidad de la educación como si se tratase de un proceso estable con pocas posibilidades de variaciones, una producción en serie, en contraste a esa ideología, el enfoque que aquí se empleó se apoya de la investigación de campo, entendida como “...aquella investigación que involucra datos recolectados en ambientes naturales, o de la vida real, tal como ocurre en la acción” (Knobel, 2003:125), con ello me fue posible comprender y analizar las formas en las que interactúan docentes y orientadores desde su lugar de trabajo, posibilitando así la interpretación desde mi subjetividad apoyada por los elementos teóricos que ayudaron a dar cuerpo a la presente.

Como un ejercicio de reconocimiento del propio campo educativo, y con el afán de lograr el objetivo planteado, se hizo uso de técnicas tales como la encuesta, observación participante y la entrevista, de las cuales se hablará más detallada en los próximos párrafos.

1.2.1.1 Observación participante

En el momento inicial de la investigación, una constante en los escritos fueron las afirmaciones basadas en las experiencias de tipo personal a partir de mi práctica e incluso de las expectativas que tenía como persona de las funciones docencia y orientación, además de una fuerte influencia de los argumentos narrados por otros docentes y orientadores en el momento de la revisión del campo de estudio, por ello, y para evitar la generalización de situaciones y argumentos consideré

el uso de la observación participante como una alternativa de apoyo dentro del trabajo en campo, puesto que con ella es posible:

Mediante la observación se pretende captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, la identidad de movimientos sociales, las jerarquías sociales, las formas de organización, etcétera... se trata de conocer los sentidos y significados que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas. (Sánchez, 2008: 102)

La investigación se convierte en participante, puesto que al estar inmersa en las actividades de la secundaria de alguna forma repercutió en el comportamiento de los sujetos, pues sus actitudes no son las mismas que al estar quienes conviven habitualmente, por tanto, aún sin así haberlo previsto me establecí como un participante más, con una visión peculiar pues no es un ámbito desconocido para mí.

Así pues, el objetivo que persigo al momento de llevarla a cabo es: analizar la realidad que se construye en una escuela secundaria oficial ubicada en Ecatepec de Morelos, turno matutino, entendida como un espacio en el que se llevan a cabo prácticas académicas, pedagógicas como de tipo social entre docentes y orientadores mediante la contemplación de acciones, situaciones, actitudes, formas de comunicación e interacción en el medio natural donde se relacionan dichos sujetos de la investigación.

En este sentido, se llevó a cabo la observación participante en distintas temporalidades, es importante destacar la relevancia del vagabundeo, ya que me permitió construir el plano de la escuela para ubicar el uso del espacio geográfico y simbólico desde las distintas funciones, más trascendente aún fue ubicar el espacio para dar cuenta de las interacciones entre docentes y orientadores, así como el impacto en la construcción de ellas, situación que será abordada a detalle en capítulos posteriores.

En esta misma lógica, a partir del mes de mayo de 2017 se llevaron a cabo observaciones en actividades como: consejos técnicos escolares en sus fases ordinarias e intensivas, ceremonia de clausura de ciclo escolar, de entrega de certificados, semana de la ciencia y la tecnología, festival de día de las madres, jornadas de rehabilitación del edificio escolar, imágenes 2 y 3 después de los sismos de septiembre de 2017, los cuales ocasionaron afectaciones moderadas a la institución y celebración del día de muertos, fueron importantes insumos que me brindaron la posibilidad de ubicar a los sujetos que me apoyaron en la investigación, además de dirigir mi mirada a elementos

antes desdibujados como: uso del espacio, género y la experiencia de los sujetos como elementos que impactan en las interacciones entre docentes y orientadores.

Imagen 2. Jornada de rehabilitación edificio escolar



Fuente: Galería personal (2017)

Imagen 3. Jornada de rehabilitación fachada trasera



Fuente: Galería personal (2017)

En las imágenes 2 y 3, se puede observar a docentes y padres de familia trabajando en conjunto después de los sismos de septiembre de 2017, pues luego de una inspección, autoridades determinaron que no era seguro que los estudiantes regresaran a clases de manera inmediata, por lo que la directora tomó la decisión de organizar una jornada de limpieza en donde padres, docentes, orientadores y directivos llevaron a cabo acciones para mejorar las condiciones de la institución.

La observación participante, como el resto de las herramientas para la recolección de datos, debe tener claros los propósitos que se buscan, por tanto, fue necesario llevar a cabo una reflexión sobre lo que se observó, en el entendido de profundizar en aquello que diera elementos para la construcción de la presente, cabe mencionar su relevancia, pues dio pauta para la elaboración de encuestas y además en la focalización de los sujetos informantes, por lo que a lo largo de la investigación esta actividad contribuyó, como el resto de las estrategias a la construcción de una metodología más eficaz basada en el objetivo y las preguntas de investigación, además me permitió desarrollar cierta agudeza para ubicar frases, acciones, o situaciones que constituyeron elementos importantes en la construcción de la investigación.

Por ello, ubiqué tres ejes de observación:

a) Espacio físico y temporalidad:

Referente a aulas que ocupan docentes y orientadores: características; dimensiones, colores, muebles, cantidad de personas que lo habitan, situaciones que los colocaron en ese espacio, restricciones de acceso, lugares y tiempos de interacción; características, cantidad.

b) Interacciones simbólicas¹⁰:

Expresadas en el lenguaje verbal, no verbal y corporal, observadas durante las interacciones, de qué forma se comunican, postura corporal, vista, atención. Situaciones de tensión: ¿Qué las provoca?, ¿Cómo son abordadas en la cotidianeidad de la institución?, lenguaje corporal, reacciones tanto de docentes como de orientadores.

c) Organización Institucional:

Aspectos generales: receso, horas de clase, cambio de hora, salida y entrada (saludos, conversaciones), Consejo Técnico Escolar, ceremonias cívicas, eventos de tipo social. Y aspectos específicos de las funciones del orientador y de los docentes. En qué consiste la intervención del orientador en los espacios áulicos y la participación de ambos en las reuniones académicas y eventos institucionales.

1.2.1.2 La encuesta

Centrar mis observaciones en los elementos anteriores me permitió dar paso al diseño de otras herramientas de apoyo en la investigación, ejemplo de ello es la encuesta, definida como: “...un procedimiento que permite explorar cuestiones que inciden en la subjetividad y al mismo tiempo

¹⁰ El interaccionismo se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de los que éstas significan para él...La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer, 1982: 2). Situación que da soporte a la concepción de sujeto biográfico pues, la interacción está influenciada por un proceso de apropiación de lo social y las experiencias en lo individual.

obtener esa información de un número considerable de personas” (Grasso, 2006: 13), sin embargo, para efecto de ésta investigación brinda un panorama que permite ubicar generalidades de la institución; la percepción que tienen docentes y orientadores con respecto a las interacciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad escolar, ello gracias al sentido argumentativo de las respuestas otorgadas por los interlocutores. En suma, la aplicación de encuestas en el desarrollo de este trabajo fue un referente importante que aportó elementos no sólo estadísticos, debido a su enfoque cuantitativo, sino que abrió posibilidades para la construcción de nuevos horizontes para el diálogo con docentes y orientadores.

Además, me permitió tener un panorama general de elementos constitutivos tanto de los sujetos en sus funciones, docente y orientador, como de las apreciaciones que tienen del trabajo que se realiza en la institución y las primeras impresiones específicamente de sus interacciones desde distintos ámbitos de la propia escuela: actividades cívicas, sociales, CTE, comisiones, ceremonias, por mencionar algunos. Además, con la propia normatividad, es decir, la influencia de las funciones asignadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y desde la misma institución. Así pues, a partir de la interpretación de los datos que arrojaron se pudieron establecer: los sujetos entrevistados y además los ejes rectores que me permitieron construir la entrevista.

La encuesta tuvo como objetivo: identificar generalidades acerca del conocimiento de las funciones propias tanto del docente como del orientador en una escuela secundaria del municipio de Ecatepec, así como el impacto de ello en sus interacciones, mediante preguntas específicas de opción múltiple a los docentes de la institución. Fue aplicada a 19 profesores, diez mujeres y nueve hombres, durante el mes de junio de 2017 y a seis orientadores, cinco mujeres y un hombre, durante el mes de julio del mismo año, bajo los siguientes ejes de construcción:

- a) Normatividad: Conocimiento de las funciones propias del docente y del orientador, respectivamente.
- b) Interacciones: Relaciones docente-docente, docente-orientador, docente-directora, cómo perciben las relaciones con otros desde su perspectiva personal y en colectivo.
- c) Organización y desarrollo de actividades con orientadores y con docentes, respectivamente. Carga de trabajo administrativa y académica, momentos en los que recurre a orientación, situaciones en las que recurre a dirección en apoyo a la solución de conflictos.

La sistematización, análisis e interpretación de los datos arrojados por la encuesta me permitieron la construcción de las entrevistas en un sentido dialógico con los sujetos, cuya selección fue ubicada también a partir de las observaciones.

1.2.1.3 La entrevista

De acuerdo con Vela, la entrevista “(...) es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social (...) se ubica en un plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos”, (2001: 67) para la presente investigación representó una herramienta indispensable que aportó datos para el análisis de las relaciones que se llevan a cabo entre docentes y orientadores. Fueron entrevistados cuatro docentes y dos orientadores, cuya descripción fue detallada en el apartado 1.3. Los criterios de selección fueron establecidos luego de varios meses de observaciones y del análisis de la información obtenida de las encuestas.

El objetivo fue comprender la dinámica entre orientadores y profesores de una escuela secundaria, para dar cuenta de la forma en que se construyen las interacciones, además de las condiciones y/o situaciones que impactan en la construcción de estas. Los ejes a partir de los que se desarrolló fueron los siguientes:

- a) Personal: preparación profesional, años de servicio, situación por la que llegó al magisterio.
- b) Normatividad: conocimiento de la normatividad que rige las actividades que desempeña desde su función (profesores y orientadores). Cómo se determinan las actividades que lleva a cabo en su función.
- c) Interacción: momentos en que por organización institucional interactúan con docentes y orientadores, respectivamente (organización de actividades, disciplina y aprovechamiento de los alumnos), emociones que le provocan dichas interacciones. Formas y momentos de interacción entre docentes y orientadores dentro de la escuela, pero fuera de la organización institucional, es decir, por iniciativa propia.

La construcción lógica del método tuvo una serie de instrumentos que me permitieron organizar la información para su sistematización e interpretación, en el caso de la observación se diseñó un cuadro en el que además de narrar los acontecimientos se iban realizando inferencias, posibles ejes de diálogo e incluso ubicando a los probables interlocutores, ello concentrado en un diario de campo que además contiene esquemas y anotaciones que se convirtieron en parte importante del presente.

Para el caso de la encuesta, además de lo descrito en el apartado 1.2.1.2, se consideraron tanto el objetivo general como las preguntas para diseñar el cuestionario que se presentó tanto a docentes como a orientadores, cabe mencionar que previo a su aplicación se llevó a cabo un piloteo con docentes y orientadores de otras instituciones.

Con la interpretación de los datos producto de la sistematización de encuestas, de las observaciones y tomando como referente una vez más el objetivo y las preguntas de la investigación se construyeron ejes que orientaron el diálogo con los interlocutores.

Los instrumentos antes descritos fueron una parte fundamental para el diseño, desarrollo y concreción del presente trabajo.

Así pues, transitar de docente-orientadora a docente-orientadora investigadora fue un proceso de re/construcción personal y profesional que me permitió mirar otras aristas de las funciones en las que me desempeño a través de la interpretación de la dinámica de otra institución.

En este sentido, mirar y mirarme con y desde el otro posibilitó la construcción de una metodología que dio como resultado una valoración distinta de la función que desempeñan docentes y orientadores, así como hallazgos que serán descritos en los capítulos posteriores.

Por ello, en el siguiente apartado doy cuenta de una categoría central que se fue construyendo y consolidando con el trabajo de campo, la teoría y las interpretaciones y que a su vez permite explicar el giro epistemológico al que me refiero en las primeras líneas del presente apartado.

1.3 Interacción

Dentro de la dinámica de las instituciones de nivel secundaria, existen distintos momentos en que los sujetos deben relacionarse con la intención de llevar a cabo actividades propias de las funciones. Al observar los primeros días del trabajo en campo, así como una introspección de mi propia práctica pude darme cuenta de las acciones que realizan los sujetos, situación que me permitió hacer un ejercicio interpretativo, que posibilitó mirar la complejidad de tal dinámica partiendo de la categoría relación para dar paso a la interacción, “Las relaciones son naturalizadas y los actores olvidan su complejidad y su evolución...” (Grossetti, 2009: 45), en concordancia con el autor, las relaciones son superficiales, es decir, existe un contacto que debido a la propia dinámica escolar, a las normas de convivencia debe estar presente entre los individuos, y cuya existencia se convierte en parte del día a día en las instituciones.

Al centrarse en las relaciones, los analistas de las redes sociales tienden a dejar de lado los otros tipos de componentes de las estructuras sociales: las familias, las organizaciones, los colectivos, las comunidades son reducidas a conjuntos de relaciones, definidas ellas de una manera bastante sumaria. Todo esto puede conducir a una visión bastante pobre del mundo social, bajo la forma de un esquema de redes cuyas propiedades estructurales explicarían todos los fenómenos en los cuales se interesan los investigadores en ciencias sociales. (Grossetti, 2009: 2)

Hablar de relación me permite comparar o contrastar entre dos sujetos que quizá comparten algo común y que en determinado momento tendrán coincidencias espacio-temporales, existen componentes que no deberán ser considerados como mero sumario, es decir, no son simples condiciones, en realidad con componentes de los sujetos que indudablemente los influyen de manera tal que están presentes en sus acciones, gustos, conversaciones, e incluso ideologías. Al paso de la investigación se puede ubicar la complejidad antes mencionada, por lo que la categoría relación no alcanza para explicar la dinámica entre docentes y orientadores.

En este apartado doy cuenta de la forma en que construyo la categoría de interacción a partir de distintos autores, pero además pensando en el diálogo con los interlocutores, en las observaciones derivadas del trabajo de campo, así como en mi experiencia.

Una posibilidad no sólo de explicar sino de comprender cómo se construyen las interacciones entre docentes y orientadores es mediante la comprensión de la propia interacción, pues no es

conveniente ubicar las relaciones e incluso los vínculos en el mismo plano de la interacción, puesto que ella está determinada por ciertas condiciones que no se cumplen para las anteriores, sin embargo, en la cotidianeidad es posible confundirse, por ello, es importante aclarar cuál es la mirada a partir de la que se llevó a cabo la investigación y la interpretación de los datos.

Así pues, por su definición etimológica, interacción viene del latín *interactio* y significa acción entre dos o más cosas. Sus componentes léxicos: *inter*: entre, *agere*: mover, impulsar hacia adelante, más el sufijo *ción*: acción y efecto¹¹, dos son los elementos de la definición anterior a considerar para efecto de la presente, en primer lugar, establezco como una particularidad de la interacción la parte subjetiva, es decir, la acción a desarrollarse será necesariamente entre sujetos, pues una de las condiciones para que se cumpla la interacción de acuerdo con Marc y Picard, (1992) es la relación dialéctica, es decir, un encuentro entre dos o más logos traducidos en formas o lógicas de pensamiento que son atribuibles a los sujetos. Es indudable que los sujetos en el día a día se relacionan con una serie de elementos: la normatividad, el uso del espacio, los acuerdos de convivencia, etc. y que cobran relevancia en la interacción, pues ellos conforman un medio a través del cual se hace posible o no la interacción, y que serán abordados en capítulos posteriores.

Así pues, la interacción como lo plantea Goffman (2001) constituye un encuentro cara a cara en el cual es primordial la presencia física entre dos o más sujetos en un ejercicio de reciprocidad, entendida ésta como una “acción y efecto”, es decir, conlleva una respuesta, cabe aclarar que como lo plantea Woods “Una interacción puede sustentarse sobre diversas construcciones de la realidad y definiciones opuestas” (1998: 51), ya que los sujetos al ser resultado de un constructo familiar y social, indudablemente formamos parte de una diversidad que enriquece su sentido dialógico, hablar de una acción mutua, indudablemente refiere a un encuentro/desencuentro que puede provocar tensiones, fricciones, desacuerdos, y a pesar de tales cuestiones, conservar su carácter de interacción.

Para que la interacción pueda darse, es necesario que los interactuantes concuerden en el significado que le otorgan a determinados símbolos, porque “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él”, (Blumer, 1982: 2) siendo ésta la primera de tres premisas para el interaccionismo, de lo contrario, será poco probable la acción recíproca, un

¹¹ Tomado de www.etimologías.dechile.net 12 de octubre de 2017

ejemplo cotidiano de las instituciones educativas es cuando los orientadores salen de sus oficinas en el cambio de hora, caminan por los pasillos y en un acto casi inmediato, los estudiantes entran a sus salones, algunos ocupan sus lugares y otros más permanecen en la puerta, la presencia del orientador provoca una reacción, pues ya se le ha otorgado un significado a esa función, el cual depende de los objetivos institucionales, de las experiencias de los alumnos, y de los propios orientadores e incluso de las expectativas que cada uno posee, en este sentido Mèlich concibe al símbolo de la siguiente forma:

El símbolo es una forma de expresión, un modo de lenguaje, una manera de entrar en relación. En la expresión/relación simbólica hay algo que está separado y aunque consiga reunirse siempre mantendrá la cicatriz, la marca, el resto de la separación... propiamente el símbolo no dice, *quiere* decir, y lo que quiere decir no lo *puede decir*, por eso el símbolo, evoca, convoca y provoca. (2010: 108,109)

Así pues, las significaciones que los sujetos otorgan a los símbolos son una parte fundamental para que la interacción pueda llevarse a cabo, es importante considerar que existen otros elementos que han de incidir en las interacciones que se presentan entre docentes y orientadores, luego de emplear una serie de técnicas y herramientas que más adelante serán descritas, es posible considerar que existen condiciones que posibilitan o limitan la interacción.

Para comprender mejor las interacciones es necesario especificar la concepción que se tiene de los sujetos, la cual está desarrollada en el capítulo 2, sin embargo, una característica que resalta para una mejor interpretación es la parte biográfica, es decir, no son sujetos vacíos que se constituyen con las vivencias presentes y que actúan a partir de lo inmediato, más bien, existe un constructo social, familiar, personal que confluye y permite interpretar la realidad a partir de concepciones muy particulares.

El enfoque biográfico concibe al individuo como el producto, el actor y el productor de toda su experiencia. Esto implica que individuo es el producto de una historia individual que está enraizada en una historia familiar, enraizada ésta a su vez en una historia social. (Cornejo, 2006: 102)

Entender a la interacción como una forma compleja de acción común que involucra elementos tales como la comunicación, los símbolos y la subjetividad ayuda a la comprensión e interpretación de la dinámica que se vive cotidianamente entre docentes y orientadores de secundaria no sólo pensados en su función también en la complejidad de su condición de sujetos. Cabe mencionar que las condiciones sociales, materiales y humanas tienen cierta incidencia en la forma en que se

construyen las interacciones, por ello me permito situar la presente investigación en la particularidad de una escuela secundaria, cuyas características serán descritas en apartados posteriores.

1.3.1 Interacción situada

Dentro de las instituciones se desarrollan interacciones entre sujetos, el presente apartado tiene el objetivo de ubicar las condiciones en las que se desarrolló la investigación considerando el marco contextual de la misma, en este sentido, es importante tener en cuenta que existen limitaciones subjetivas, temporales, espaciales, por lo que sería casi imposible narrar, describir y analizar agotando todos los elementos posibles, pues siempre existe una posibilidad no vista por el investigador. Hablar de una interacción situada da cuenta de las interacciones docente-orientador bajo circunstancias específicas, en este sentido, se hablará de la importancia del uso del espacio y cómo éste cobra relevancia para dar paso a la territorialidad, así mismo se describe el resultado de los primeros acercamientos al campo, primeras inferencias constituyen un primer proceso en el que se develaron cuestiones antes consideradas cotidianas pero que con el paso del tiempo cobran importancia. En esta misma lógica de situar la interacción, el último apartado describe a los interlocutores de la investigación, aquellos sujetos que aportaron datos sumamente importantes para el desarrollo y concreción de la investigación.

Debido a cómo juega lo subjetivo de las interacciones en esta investigación, fue necesario realizar un recorte que permitió ubicar las características en la especificidad de una institución, así como de la temporalidad social, política, territorial e incluso humana bajo la que se construyen las interacciones. Por ello me permito dar cuenta de las circunstancias contextuales de la investigación, partiendo de la etimología de la palabra para su mejor comprensión.

Por su definición etimológica, el contexto es: "... un término que deriva del vocablo latino *contextus* y que se refiere a todo aquello que rodea, ya sea física o simbólicamente, a un acontecimiento..."¹². Por esta razón, describir el contexto de una investigación como un mero lugar

¹² Tomado de <http://definicion.de/contexto/> fecha de consulta: 17 de octubre de 2017.

geográfico resulta insuficiente para la comprensión de los fenómenos sociales que ahí acontecen, pues existe una amplia diversidad de elementos que impactan en las situaciones que se presentan a diario. Para Rodríguez el contexto es: “Aquel conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación.” (Rodríguez *et al*, 1999 :152), sin embargo, tal definición es insuficiente para dar cuenta de aquellas condiciones que rodean los espacios-temporales de la interacción, tanto para el investigador como para los sujetos de estudio. Marc y Picard proponen para el caso de la interacción social, hablar de lo que llaman *marco*.

El marco designa las estructuras espaciales y temporales en las que se inscribe la interacción. El marco espacio-temporal no es un simple entorno, especie de telón de fondo en donde los efectos serían relativamente neutros. Estructurados por la cultura, tiene un efecto estructurador sobre las relaciones sociales. (1992: 77)

Como se ha venido enfatizando, la condición subjetiva de la propia investigación exige considerar más que lo meramente visible, en este sentido el sujeto afecta su entorno social a partir de sus propias concepciones pero a la vez fuertemente influenciado por los sujetos con quienes interactúa, lo que Marc y Picard (1992) plantean como *efecto estructurador*, por tanto, el estudio de lo contextual permite poner especial atención en elementos que tienen que ver con el sujeto quien ya está estructurado pero que a la vez se encuentra inmerso en un proceso de apropiación.

Para llevar a cabo un análisis más detallado Rodríguez *et al* (1999) propone varias técnicas que ayudan a la descripción del lugar (en este caso la escuela secundaria), así como en la interpretación de la información, la cual cobra relevancia y sentido pues apoya en la comprensión del problema de estudio, convirtiéndose en dato que aporta a la investigación. Como se describió en la ruta metodológica, se llevaron a cabo estrategias iniciales como el vagabundeo, los mapas sociales y mapas espaciales¹³, las cuales dieron pauta para el diseño y adecuación de nuevas técnicas tales como la observación participante, la encuesta y la entrevista, así como los diálogos informales con

¹³ Vagabundeo: “Es un proceso para para iniciar los contactos informales en el campo de cara a obtener una representación vivida de la población que va a ser objeto de estudio...” (Rodríguez *et al*, 1999; 110), en esta definición, no estoy de acuerdo con el sentido de nombrar objeto de estudio a quienes me apoyan en la investigación, mis sujetos informantes.

“Los mapas sociales ayudaron a comprender los acontecimientos que se desarrollan delante de nuestros ojos, a saber, con quiénes conversábamos y cómo debíamos hacerlo –cuándo era el momento más oportuno, qué tipo de reacción podía suscitar en los demás profesores, etc. (Rodríguez *et al*, 1999: 113).

Los mapas espaciales: “... implican la localización de las personas (profesores, padres, alumnos y personal no docente), los equipos, las dependencias y los acontecimientos dentro del centro.” (Rodríguez *et al*, 1999: 113)

docentes, orientadores, directora y subdirector que se entablaron en distintos momentos: recesos, eventos cívicos y sociales, Consejos Técnicos Escolares, entre otros. Lo anterior me permitió conocer parte de la dinámica escolar, y más aún enfocar mi mirada en sujetos clave, aquellos que debido a la forma de establecer o limitar las interacciones con los otros brindaron elementos para conocer algunas aristas de la interacción docente-orientador, convirtiéndose en parte fundamental de esta investigación.

Por tal motivo, me permito llevar al lector por un viaje en el que construyamos juntos el marco contextual en el que se desarrolló la investigación y que a su vez le permita imaginar condiciones no sólo físicas sino sociales y simbólicas que dieron cuerpo a este trabajo y elementos para ir trazando una ruta metodológica concordante con las necesidades, posibilidades y orientaciones propias del desarrollo de la investigación, de los sujetos interlocutores y del contexto en que se ubica la institución.

1.3.1.1 Del territorio a la territorialidad. Espacios: *apropiados* y *no apropiados*

Llevar a cabo una investigación con un enfoque cualitativo requiere un recorte que permita delimitar en el entendido de focalizar el problema de estudio, pues debido a las condiciones esta, es posible perder el objetivo inicial y desviarse hacia otros rumbos. Por lo anterior, en este apartado doy cuenta de las condiciones en las que se desarrolló la investigación, cabe mencionar que el uso del espacio cobra trascendencia debido al valor simbólico que para la institución y los sujetos representa, situación que se detallará a lo largo del presente.

La investigación se desarrolló en una escuela secundaria estatal de tipo general¹⁴, ubicada en el fraccionamiento, Izcalli Jardines, en el municipio de Ecatepec de Morelos, la institución brinda servicio en ambos turnos, sin embargo, la investigación se realizó en el turno matutino.

¹⁴ De acuerdo con Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), existen tres modalidades de Educación Secundaria:

Educación Secundaria General, reciben alumnos de todos los estratos sociales en un rango de edad que va de los 12 a los 16, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. Variantes: escuelas de tiempo completo, escuelas en turnos discontinuos, nocturnas, de horario cruzado, de horario ampliado

Educación Secundaria Técnica, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brinda una educación tecnológica básica.

Para efecto de una mejor ubicación presento datos del municipio antes mencionado. *Ehecatépec*, es el nombre prehispánico de Ecatepec, es un vocablo de origen náhuatl compuesto por las palabras *ehécatl* que significa viento y *tepec* que quiere decir *en el cerro*. La forma original de esta última palabra es *tépetl*, *cerro*, pero se encuentra modificada por el sufijo gramatical *c* que significa *en o lugar de*, de esta manera, se traduce como *lugar del Cerro del Viento*. Por Decreto Oficial, el 30 de septiembre de 1997¹⁵ se le agregó *de Morelos* en honor al generalísimo José María Morelos y Pavón, quedando como municipio de Ecatepec de Morelos.¹⁶

Una de las características propias del municipio es la utilización del suelo para vivienda, ya que por hectárea, el 43.13% es utilizado como zona habitacional, existen 8 pueblos, 6 ejidos, 12 barrios, 163 fraccionamientos y 359 colonias, la situación actual del municipio es el resultado de un periodo de migración hacia el Estado de México debido a un proceso de industrialización, el cual, comparado con las condiciones del resto de los estados en los que la principal actividad económica era la agricultura, fue considerado como sinónimo de estabilidad económica (pues se generaron empleos en las distintas industrias) para quienes decidieron llegar de su lugar de origen en busca de mejores condiciones de vida.

(...) también arribaron al Estado los contingentes de migrantes... para la década de 1960-1970 llegaron a sumar un millón 125 mil personas, que se asentaron principalmente en Naucalpan, Tlalnepantla, Nezahualcóyotl y Ecatepec.” (Beato, 1996: 277)

Con la industrialización surgieron nuevas necesidades de aquella población migrante y sus familias, entre ellas, la de una vivienda, ejemplo de ello es la construcción del fraccionamiento¹⁷

Telesecundarias, ha tenido como finalidad abatir el rezago educativo específicamente en comunidades rurales, indígenas y semiurbanas, utilizando como medio educativo una señal de televisión... tomado de: <http://www.seiem.edu.mx/web/Servicios%20Secundaria>

¹⁵ Por el Decreto Oficial número 32, publicado el 30 de septiembre de 1997 y por iniciativa del entonces Diputado Local por el Distrito 42, Eruviel Ávila, la LIII Legislatura Mexiquense, reformó el Artículo 6 de la Ley Orgánica Municipal, que permitió agregar al municipio de Ecatepec las palabras “de Morelos”, quedando de la siguiente manera: MUNICIPIO DE ECATEPEC DE MORELOS; cuyo objetivo fue reforzar la identidad de Ecatepec y honrar la memoria del Generalísimo María Morelos y Pavón. Tomado de: <http://www.ecatepec.com/historiaecatepec.htm>

¹⁶ Tomado de <http://www.ecatepec.com/historiaecatepec.htm>

¹⁷ “Se entiende por fraccionamiento, la división de un terreno en manzanas y lotes, que requiere del trazo de una o más vías públicas, así como la ejecución de obras de urbanización que le permitan la dotación de infraestructura, equipamiento y servicios urbanos conforme a la clasificación prevista en el código Urbano del Estado” Recuperado de:

<http://ags.gob.mx/transparencia/art.9/fracc%201/Municipal/53.%20REGLAMENTO%20DE%20DESARROLLO%20DE%20FRACCIONAMIENTOS,%20CONDOMINIOS,%20DESARROLLOS%20ESPECIALES%20Y%20SUBDIVISI.pdf> REGLAMENTO DE DESARROLLO DE FRACCIONAMIENTOS, CONDOMINIOS, DESARROLLOS ESPECIALES Y SUBDIVISIONES PARA EL MUNICIPIO DE AGUASCALIENTES.

Izcalli Jardines en el cual se encuentra ubicada la secundaria que me ocupa, estuvo a cargo del instituto AURIS,¹⁸ organismo responsable de la regulación del proyecto durante el periodo sexenal en el cual el profesor Carlos Hank González fue gobernador del Estado de México, se construyeron 1970 viviendas en dicho fraccionamiento, consideradas de tipo popular. Considero pertinente mencionar que este fraccionamiento es muy cercano al pueblo de San Cristóbal en donde también se ubica la cabecera municipal. Lo antes descrito es un ejemplo del acelerado proceso de urbanización, cuyas implicaciones en lo educativo residen en la demanda de instituciones para cubrir las necesidades de la población en crecimiento, del que fue objeto el municipio, 15 Fraccionamientos, y en general el Estado de México, puesto que en el periodo sexenal de 1969-1975 se autorizaron 141 fraccionamientos con un total de 131 522 viviendas¹⁹, las nuevas estructuras y viviendas, reconfiguran la condición social y el paisaje del municipio convirtiéndolo poco a poco en una urbe en desarrollo, con necesidades distintas a las de los años anteriores, las familias ya establecidas con viviendas propias y una economía estable, se caracterizaron por tener un número considerable de hijos quienes requieren de instituciones que proporcionen oportunidades de escolaridad, por lo que se establecen escuelas a nivel primaria y secundaria que brindan servicio a una gran cantidad de alumnos vecinos de los fraccionamientos, ¿Qué implicaciones tiene para las condiciones sociales y económicas de un municipio la construcción de fraccionamientos?

La migración al municipio se ve reflejada en datos planteados en el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2018, Ecatepec de Morelos Estado de México; en el año 2010, de un total de 15 175 862 habitantes, 9 341 942 nacieron en la entidad, lo cual representa el 61.55%, 5 566 585 nacieron en otra entidad, es decir, el 36. 68%, cabe destacar que 50 642 habitantes nacieron en otro país (0.33%) y el resto no especifica su lugar de nacimiento²⁰, de acuerdo con lo anteriores datos, y

¹⁸ Instituto AURIS, Instituto de Acción Urbana e Integración Social, creado en la década de los 70, con la finalidad de "...promover, coordinar y fomentar la construcción, el mejoramiento, la regeneración, y la rehabilitación de viviendas y fraccionamientos...", el 23 de septiembre de 2003, se publica Ley que crea el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Instituto Mexiquense de la Vivienda Social (IMEVIS), a partir de los recursos asignados al Instituto AURIS y la Comisión para la Regulación del Suelo del Estado de México, los cuales dejaron de existir. Tomado del Instituto Mexiquense de Vivienda Social (2019) y Chávez, Silvia (2004),

¹⁹ Fraccionamientos Autorizados en el Periodo Sexenal del Gobernador Profesor Carlos Hank González (1969-1975), tomado de: Instituto de Política de Oficio Mexiquense (2019).

²⁰ Para una revisión más detallada consultar Plan De Desarrollo Municipal 2016-2018. Ecatepec de Morelos Estado de México, Gaceta Municipal en Gobierno de Ecatepec (2016).

tomando como referente a Giménez (2005), ¿qué tipo de apropiación del espacio²¹ consolidan los habitantes del municipio, específicamente los habitantes del fraccionamiento en un territorio como Ecatepec conformado en su mayoría por población migrante?, ¿la condición de migrantes, la reciente apropiación territorial y la relevancia para la movilidad social que conlleva la escolarización tienen alguna repercusión en el ámbito escolar, específicamente en las interacciones docente-orientador dentro de la escuela secundaria?. Así pues, como se mencionó en líneas anteriores una de las necesidades de la comunidad en crecimiento es la de espacios educativos, la secundaria en donde se realizó la investigación, a diferencia de las que se construyen en los conjuntos urbanos recientes tiene una estructura con un diseño propio, es decir, no es igual a las de los alrededores, más bien se fue adaptando a las necesidades y posibilidades resultado de aportaciones gestionadas por las autoridades educativas.

A continuación realizo una descripción de la distribución espacial de la institución: la escuela secundaria desde la que se realizó la investigación ofrece servicio en ambos turnos, el inmueble en su totalidad está hecho de loza, cuenta con espacios físicos de apoyo a la enseñanza²², además de las 12 aulas convencionales para impartir clases a 4 grupos de cada grado, cancha de baloncesto, estacionamiento, bodega para materiales de Educación física, taller de corte y confección, aula telemática, 2 aulas audiovisuales, biblioteca²³, taller de electricidad, laboratorio, computación, baños para niños y niñas, cooperativa, oficinas de orientación (una de ellas está dividida para ser compartida con los docentes), dirección y subdirección. A partir de la observación de los distintos espacios que conforman la institución puedo decir que cuenta con un amplio terreno que posibilita el desarrollo de actividades deportivas; su infraestructura y las diferentes aulas permiten llevar a cabo estrategias didácticas diversificadas en apoyo al proceso de adquisición de conocimientos.

Para el caso de docentes y orientadores, existen dos aulas que han sido acondicionadas (una de ellas fue dividida en dos partes), como sala de maestros para 23 profesores y dos oficinas para uso

²¹“...la apropiación del espacio puede ser predominantemente utilitaria y funcional o predominantemente simbólico-cultural.” (Giménez, 2005; 10).

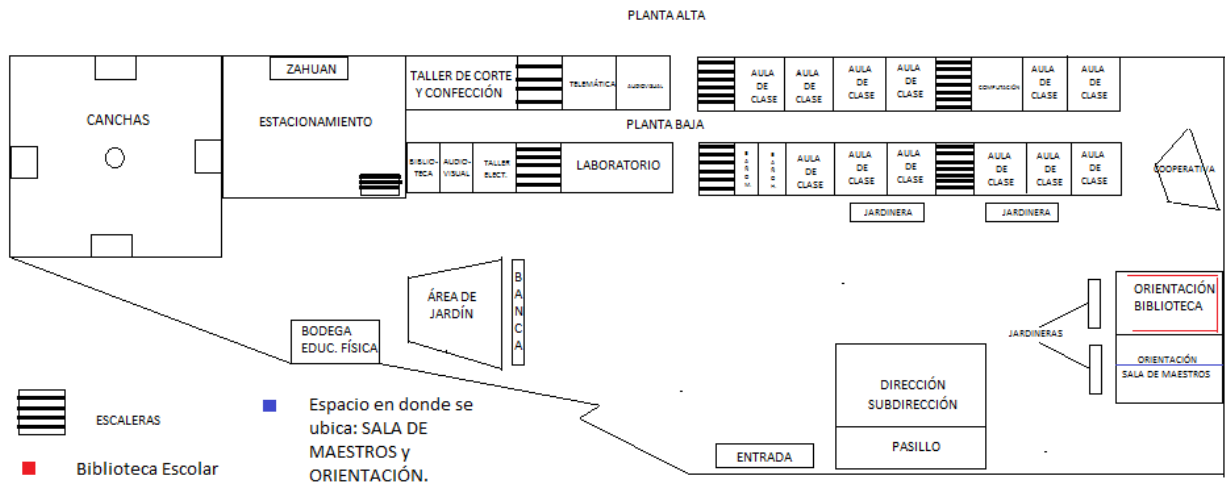
²² De acuerdo con el estudio de infraestructura escolar realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en México son pocas las escuelas que disponen de todos los espacios físicos de apoyo a la enseñanza: salones de cómputo, bibliotecas escolares, salas de profesores y salones de actividades artísticas. Recuperado de: ediciones-sm.com.mx/?q=blog-como-la-infraestructura-escolar-influye-en-la-calidad-educativa

²³ Cabe mencionar que en uno de los edificios existe un aula asignada para ser biblioteca, sin embargo, por cuestiones de organización, por el momento los materiales propios de ese espacio están resguardados en una de las aulas que comparten tres orientadores.

de 6 orientadores. A continuación, presento el plano de la institución, en él es posible ubicar y contrastar las dimensiones simbólicas de los espacios asignados para los fines antes mencionados.

ESPACIO DE INTERACCIÓN

Imagen 2. Plano de la institución



Fuente: Elaboración propia, (2017), con base en el plano de la Sec. 0286

El uso del espacio institucional entendido como la geografía de la escuela, conformada por aulas, oficinas y demás lugares de apoyo a las actividades para la enseñanza comienza a ganar relevancia y tener un sentido simbólico en la presente investigación toda vez que éste incide en la interacción entre docentes y orientadores, puesto que el sentido y los significados que le asignan desde las distintas funciones constituyen un vehículo a través del cual es o no posible la interacción y que da cuenta de la importancia que cada sujeto le otorga ya sea manifiesta o simbólicamente, además de representar jerarquía y poder asignado desde la dirección escolar y que incluso ha sido apropiado por docentes y orientadores. En este sentido, resalto las dimensiones que ocupan las oficinas; en primer lugar, sala de maestros-orientación, considerando la cantidad de sujetos que las habitan y en segundo lugar orientación-orientación, para ubicar el criterio a partir del cual les fue asignado el lugar que ocupan como oficina, tomando en cuenta que una de ellas constituye la mitad de las dimensiones de la otra.

Cabe reiterar que la sala de maestros es utilizada por 23 docentes quienes, de acuerdo con las necesidades de la institución y su cantidad de horas, tienen momentos libres, por lo menos una

hora-clase²⁴ a la semana, en los que puede ser ocupado dicho espacio. Para el caso de los orientadores, la organización es distinta, pues la oficina es utilizada durante toda la jornada escolar.

Bueno, los orientadores siento que deben tener un espacio para ellos precisamente, sin embargo, los docentes también debieran de contar con un espacio propio ¿no? ellos pueden, tener la libertad de hacer ciertas actividades en sus ratos libres, este, de hecho, también las oficinas de los orientadores son improvisadas, son improvisadas, no hay tanta diferencia el problema es que todo es improvisado, todo es improvisación, en la mayoría de los casos. (P.I. 23-01-18)²⁵

La importancia de la asignación de un lugar específico para el uso de quienes desempeñan una u otra función, transita de la ocupación espacial como mero lugar en el que se puede hacer uso del mobiliario a una apropiación con una serie de características y condiciones que permiten la construcción de identidades, así como el empoderamiento que indudablemente impacta en las interacciones docente-orientador, pues como lo aborda Giménez.

(...) el espacio se considera como la materia prima a partir de la cual se construye el territorio y, por lo mismo, tendría una posición de anterioridad con respecto a este último. Dicho de otro modo, al margen de sus connotaciones geométricas o Kantianas, el espacio sería una porción cualquiera de la superficie terrestre considerada antecedentemente a toda representación y a toda práctica. (Giménez, 2005: 9)

En este sentido, la ocupación de un aula únicamente como una superficie, no es como la conciben los docentes, en el caso del fragmento presentado, se trata de una forma de reconocimiento negado a ambas funciones, pues se considera que su importancia radica en la apropiación del espacio a manera de reconocimiento e incluso ausencia éste, Giménez (2005) propone que el espacio ayuda a la conformación de la identidad del sujeto y puede ser asumido como un elemento de poder. Es en este sentido, transitar del espacio como un lugar habitable a la territorialidad, implica, como lo plantea Lindón (2011) un vínculo con el espacio, que además produce una sensación de confianza en los sujetos, cuya realidad está colmada de exigencias: del sistema, la institución, comunidad, padres de familia, estudiantes, además, familiares y personales que conllevan un distanciamiento con el resto de los individuos debido a la celeridad con que llevan a cabo sus actividades: “Para el

²⁴ En el nivel Secundaria una hora clase es de 50 minutos.

²⁵ Por cuestiones de confidencialidad de los interlocutores se abreviaron su función y nombre, respectivamente. por lo que se observan de la siguiente manera: P.I (profesor y su nombre), P.M. (profesor y su nombre), P. A. (profesor y su nombre) O.T.C. (orientadora técnica y su nombre), P.E. (profesora y su nombre), O.T. A. (orientador técnico y su nombre) y D.R. (directora y su nombre).

sujeto, la territorialidad –que en esencia es inmaterial, es un sentido- tiene su anclaje en la corporeidad: el sentido de pertenencia y el bienestar que genera el lugar está corporizado” (Lindón, 2011: 21), por ello, el uso de un espacio representa una posibilidad de arraigo y de pertenencia, no sólo por el hecho de tener un lugar corporalmente habitable, pues en él están presentes emociones generadas por los objetos que las componen y más aún, por las experiencias que en ella se han vivido, ya sean negativas o positivas.

(...) a nosotros nos prometieron desde siempre que nos iban a poner un cubículo cerca de nuestros grupos para que estuviéramos al pendiente y creo, dicen que ese es el ideal, pero, a mí, sería igual trabajar de manera aislada, personalista este, tú arréglatelas como puedas, o sea como que tampoco habría ese espacio para comunicarnos, para mí el mejor trabajo fue cuando estuvimos los seis, los seis orientadores este, en la oficina de aquel lado porque, bueno, también el adaptarlo, aquí era muy frío, bueno estaba mal, nada más era un salón y allá nos adaptaron muy bien, inclusive nuestros, o sea la imagen también que damos, el hecho de que nos mandó a hacer nuestros seis mantelitos iguales las seis sillas iguales, este nuestras cortinas o sea eso también le da hasta para cuando llega el papá, el padre de familia “hay su oficina y todo *cuquis*, e inclusive la silla del padre de familia también, las seis sillas iguales también, o sea, no sé en qué momento se, se perdió esa situación de que por qué ellos juntos y también había una sala de maestros de ellos solos y, este, también se perdieron los espacios... (O.T.C.16-01-2018)

Cabría preguntarse, si las propias reformas educativas, las necesidades institucionales o quizá personales, fueron situaciones que derivaron en la separación de los orientadores, es posible que el propio sistema educativo de forma implícita condujera al trabajo individual, situación que como se mencionará en capítulos posteriores dio lugar a lo que nombro *interacción sitiada*.

Así, el uso del espacio se convierte en territorialidad pues el sujeto que lo habita lo hace propio no sólo por el hecho de nombrarlo a partir de su función como en el caso de la oficina que ocupan los orientadores, llamada *orientación* sino por las adecuaciones con objetos personales que construyen una identidad además de una sensación de arraigo, y más aún, un poder otorgado por la dirección escolar que los coloca simbólicamente por encima de la función docente, priorizando la asignación y adaptación de oficinas que serán ocupadas por los mismos de acuerdo a sus necesidades e intereses. Cabe mencionar que los 6 orientadores cuentan con un escritorio personal, así como un área específica que es acondicionada por ellos, convirtiéndose en un lugar personalizado, un territorio propio, es decir, han hecho suyo un espacio que les ha sido otorgado por las autoridades institucionales. ¿Dicha asignación empodera a los orientadores frente a la función docente, ello repercute en sus interacciones?

Para el caso de los docentes, existen condiciones arraigadas que los subordinan simbólicamente ante los orientadores, ejemplo de ello es la *improvisación de espacios* como lo nombra el sujeto entrevistado líneas atrás, e incluso un descontento por la inequidad al momento de asignar espacios “...los docentes también debieran de contar con un espacio propio...” (PI, 23/01/18), lo *no apropiado* representa la ausencia de identidad con el espacio utilizado, pues a pesar de la asignación desde la dirección escolar, son dimensiones despersonalizadas, carentes de rasgos distintivos que le permitan a cada docente ubicar un sentido de apropiación, pluralizar el nombre permite la generalización, es decir, no existe un lugar específico para cada profesor, razón por la que hablan de la necesidad de un *espacio propio*, situación coincidente con la opinión de otros docentes.

(...) bueno en primera, aunque es sala de maestros y se llama sala de maestros, hay muchos niños, quizás, a veces los orientadores llevan a los niños ahí, este, los tienen ahí por alguna situación de que se pelearon, etcétera, entonces de alguna manera, es nuestro espacio pero, es nuestra hora libre y es así como que nuestro break, para que, descansemos de alguna manera de lo que ya hayas trabajado en clase, entonces este pues no me agrada, que te estén molestando, no de molestar, sino incomodando... (P.E. 15-01-2018)

Para el caso de los orientadores, a pesar de contar con un espacio adaptado como oficina y que es compartido por tres, refieren que no es apropiado para habitarlo y sentirse cómodos en él, no así para llevar cabo su función, pues el lugar no les representa ningún obstáculo o condición que los favorezca para desempeñar su labor, independientemente de las condiciones físicas de éste.

(...) yo puedo estar ahí en ese cuchitril y ser el peor orientador o puedo estar en ese cuchitril y desempeñar mis funciones como lo marca la normatividad, o al revés puedo estar en una oficina de lujo con piso de mármol, este, con fuente, con una pantalla de plasma y la misma, ser el peor orientador, o estar en una oficina lujosa y desempeñar mis funciones bien... (O.T.A. 19-01-2018).

Existe una postura compartida en ambas funciones: docencia y orientación, en la que el espacio no es un impedimento para desempeñar su labor. Así, la territorialidad como lo plantea Lindón va más allá de la ocupación de una superficie, tiene que ver con la pertenencia y las emociones que provoca el estar en un lugar agradable, como es calificado por algunos sujetos entrevistados y que indudablemente otorga o no un sentido de pertenencia a la institución.

Situación que coincide con los planteamientos de la directora al referirse a la *mala relación* existente al momento de su llegada a la institución y que, desde su postura, se relaciona con la falta de identidad para con la escuela.

(...) yo sí he observado muy poca identidad del personal con el espacio, en el sentido de que no se han apropiado de que es suya no en lo físico ni en el recurso ¿no? sino para hacerla que sobre salga, que se mantenga este, sí, es esa parte de identidad la que, la que nos hace falta... (D. R. 27-02-2018).

La *identidad* simbólica de los docentes hacia la institución en la que laboran, no surge por formar parte de un equipo de trabajo, por el contrario, la sensación de arraigo deriva de la apropiación de un espacio físico asignado, es decir, la construcción de una territorialidad, de lo *apropiado* tiene un anclaje en la corporeidad, Lindón (2011). La presencia de un espacio *no apropiado* no impacta en la práctica de docentes y orientadores, sin embargo, es un referente para iniciar un proceso de identificación con el espacio físico asignado. *Hacerla que sobre salga* tiene que ver con el cuidado de una imagen institucional de la cual no todos forman parte.

Hablar de lo *apropiado* y lo *no apropiado* tiene que ver con cuestiones más subjetivas que la superficie habitada por los sujetos a partir de la función que desempeñan, es una aproximación a la posibilidad que se les brinda para adaptarlo de tal forma que les provoque sensaciones agradables, transitando del uso del territorio como mero uso espacial a la territorialidad, de lo habitable al arraigo.

De tal forma que lo *apropiado* está dado en el discurso de la dirección escolar al asignar una oficina de orientación o una sala de maestros que sea identificada por la comunidad escolar como tal, sin embargo, la presente investigación permite develar la forma en que los sujetos se relacionan con el espacio comprendiendo que en la medida que van adaptándolo de acuerdo a sus intereses y necesidades, se va construyendo también identidad y arraigo hacia la institución y más aún hacia su función, por el contrario, toda vez que el uso del espacio se concreta a una superficie en la que se llevan a cabo actividades propias de su función el sentido de apropiación se va diluyendo, dando paso a lo *no apropiado* como una ocupación de las aulas adaptadas u oficinas, dada por sus autoridades institucionales como parte de los recursos y condiciones materiales que se debe proporcionar en las escuelas para el desarrollo de las distintas funciones. Así, al tratarse de un espacio ajeno, *no apropiado*, los sujetos no encuentran relación entre las condiciones materiales del lugar en donde llevan a cabo su labor y el cumplimiento de sus funciones.

(...) esa siempre ha sido la oficina de orientación, pero una subdirectora anterior se le ocurrió la brillante idea de poner una tabla roca a la mitad y dividir sala de maestros y sala de orientadores, una idea tonta, ¿no? por decirlo así de una forma suavecita pero bueno... primero porque estamos todos hacinados, ahí en ese espacio, usted lo conoce, para empezar estamos hacinados, entonces cuando tenemos casa llena, hay situaciones que se deben de tratar nada más orientador, padre de familia y alumno “tan, tan”, entonces al estar hacinados, por eso fue una horrible idea. (O.T.A. 19/01/2018)

En suma, la territorialidad constituye un medio que subyuga a los sujetos, empodera y otorga privilegios (ver imagen 4) a otros, en este caso específico: a la función docente frente a la orientación, pues la asignación de los espacios está dada de acuerdo a la importancia que desde la dirección escolar se otorga a la función, por otro lado, es posible observar que existe un tiempo dado para la elaboración de trabajo administrativo, los docentes, por el contrario deben buscar sus espacios-tiempo para la realización de las actividades que no corresponden propiamente a la enseñanza, evaluaciones bimestrales, por ejemplo.

Imagen 4. Puerta de la oficina del área de orientación



Fuente: Galería personal (18-09-2017)

Así, la sala de maestros representa un lugar que ocasionalmente es habitado por los docentes en sus horas libres, despersonalizado, a excepción de sus *lockers*, en el que otros actores educativos orientadores, padres de familia y alumnos, tienen la posibilidad de ingresar y permanecer sin una previa autorización, se convierte en un lugar “no apropiado” de los docentes, por ello eligen otros espacios tales como: cooperativa, oficina de orientación, estacionamiento, e incluso la entrada de la dirección escolar, lo cual posibilita un encuentro por afinidad con orientadores, secretarías, directivos, e incluso personal de apoyo en cooperativa y papelería. Docentes y orientadores

comparten espacios, ya mencionados anteriormente, con el resto de los integrantes de la comunidad como lo son directivos y secretarias, los momentos para la interacción generalmente son de dos tipos: acudir al llamado para la asignación de actividades, en el caso de los directivos, y por decisión propia, en el de las secretarias.

Para ubicar las condiciones en que se encuentran quienes conforman la plantilla de la institución, en el siguiente apartado me permito dar un panorama general sobre cuestiones relativas a directivos, docentes y orientadores de la institución.

1.3.1.2 Primeras inferencias

Los sujetos que conforman la plantilla docente están distribuidos de la siguiente forma: 23 profesores horas clase, seis orientadores y tres directivos: secretario escolar, subdirector y directora; tres secretarias, dos conserjes y cuatro personas que dan servicio en la cooperativa y papelería escolar. Con el propósito de tener más elementos que ayuden a la caracterización de los docentes, se tomaron datos de la encuesta. (Ver apartado: Construcción lógica del método).

Llaman la atención ciertas cuestiones extraordinarias, situaciones que dan una condición distinta en la conformación del sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa, pues la antigüedad de los docentes en la escuela es variada desde meses hasta más de 30 años de servicio; por mencionar casos específicos, al inicio del ciclo escolar 2017-2018 se incorporó a la plantilla docente un profesor que ingresó al subsistema por medio de la evaluación, otro ejemplo es el de una de las orientadoras que apoyó a la investigación, quien llevaba 32 años de servicio hasta una semana antes de la entrevista, pues al momento de realizarla ya estaba jubilada, sin embargo, aún en su condición aceptó tener un diálogo para la presente investigación. En este sentido, cabe destacar que una de las preguntas del diálogo con los interlocutores trata sobre cómo perciben las relaciones entre profesores, más de la mitad opina que entre regular y mala, una constante en los motivos se refiere a la incompatibilidad y falta de comunicación, ¿La edad, años de servicio y la antigüedad en la institución, influyen en estas relaciones?, ¿Qué condiciones o características consideran los docentes para identificar si son o no compatibles con otro sujeto? La siguiente tabla permite situar las cuestiones antes mencionadas con respecto a las características de los sujetos.

Tabla 1. Años de servicio y antigüedad en la institución

Años de servicio (Docentes)	Mujeres	Hombres	Antigüedad en la Institución	Mujeres	Hombres
1 - 5	3	1	0 - 5	3	3
1 - 10		1	6 - 10		
11 - 15		2	11 - 15	1	2
16 - 20	3	3	16 - 20	1	2
21 - 25	1		21 - 25	1	1
26 - 30		1	26 - 30	2	1
31 - 35	2		31 - 35		
No contestaron	1		No contestaron	2	

Fuente: Elaboración propia (2017), con base en encuesta a docentes

En el caso de los orientadores, se observa en los datos de la encuesta que su antigüedad en la institución oscila entre los cinco a los 26 años, en este sentido, al cuestionarles sobre la relación entre orientadores, los 6 refirieron que es buena, ¿Qué condiciones favorecen la percepción de buenas relaciones en el trabajo entre los orientadores de esta institución?, ¿Se refleja esa buena relación en el logro de metas institucionales?, ¿Ello repercute en las interacciones que construyen con los profesores y en general con los miembros de la comunidad escolar?

Tabla 2. Años de servicio y antigüedad en la institución. Orientadores.

F	M	Años Servicio	Años Institución
	X	13	9
X		18	17
X		21	14
X		22	5
X		33	26
X		5	5

Fuente: Elaboración propia, (2017) con base en encuesta a orientadores

Los datos aquí presentados sirven para dar un panorama general de las características relacionadas con la antigüedad de los docentes que forman parte de la institución. En el segundo capítulo se hará una caracterización detallada de ambas funciones: docencia y orientación.

En el caso del subdirector, directora y algunos maestros su llegada fue por examen²⁶ por lo que su condición es de incertidumbre, es decir, carecen de una certeza laboral tanto en la función que desempeñan como en la propia institución, ¿La condición de preladados²⁷, impacta en la forma de relacionarse con los integrantes de la comunidad educativa, desde qué parámetro se relacionan; normativo o institucional? Cabe mencionar que quienes llegan en la condición antes mencionada están sometidos a un proceso de evaluación, a través de cursos, exámenes, entrega de evidencias y valoraciones por parte de la dirección escolar, todo ello en un periodo de dos años, una vez concluido el proceso, el Servicio Profesional Docente determina la idoneidad para la asignación de una plaza.

En contraste con lo anterior, a partir de las tablas presentadas, es posible ubicar que, entre docentes y orientadores, suman siete aquellos que se encuentran en un rango de entre 25 y 35 años de servicio, lo cual sugiere un posible proceso prejubilatorio, ¿Qué implicaciones tiene para las interacciones docente-orientador, docente-directivos, orientador-directivos que la experiencia profesional de las autoridades en cuestión de antigüedad es menor a la de algunos docentes y orientadores?

Dentro de esta construcción y análisis de datos, centro mi mirada en la oportunidad de observar, cuestionar, interpretar los datos de tal forma que sea posible identificar aquellos elementos o condiciones que permiten la construcción de interacciones entre dos actores educativos que tienen una vinculación directa con los estudiantes del nivel de secundaria; orientador y docente. Ya que

²⁶ A partir de la Reforma educativa se crea un organismo llamado Servicio Profesional Docente, el cual tiene la facultad de aplicar exámenes que les permite a profesionistas, no solo egresados de escuelas normales, sino a los universitarios en general para: ingresar, permanecer o ser promovidos a ocupar distintos cargos dentro del sistema educativo mexicano.

...el acceso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el acceso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional... (SEP, 2015; 4)

²⁷ Cabe aclarar que el término “prelado” es la forma en que se identifica dentro de las escuelas a los docentes que han ingresado al sistema educativo a través del concurso para el ingreso, es importante mencionar que en “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018”, INEE (2016) en donde se señala que existe una lista de prelación la cual señala que “...se integrarán únicamente con los sustentantes que obtengan resultados idóneos, según las características específicas de los concursos de oposición”.

La cual justifica la forma en que se nombra a los docentes que han tenido evaluaciones idóneas de acuerdo a los rubros que el Servicio Profesional Docente establece.

es común generar opiniones tomando como marco de referencia la propia práctica de la cual, pocas veces han sido cuestionados con un sentido crítico los motivos por los cuales es de tal o cual forma nuestro comportamiento para con los demás, por ello es importante la investigación aunque ella represente un momento de desequilibrio epistémico, pues viene a desvelar todo aquello sobre lo cual hemos sustentado nuestras reflexiones, ya que una parte característica de quienes iniciamos en el proceso de hacer investigación es la de incluir juicios previos que se agregan a las experiencias e incluso con los sentimientos que nos provoca el problema que nos colocó en la investigación, situaciones que quizá dejan en lo superficial la interpretación de las realidades vividas.

Situarme como investigadora con antecedentes laborales en las dos funciones que se abordan, docencia y orientación, es un proceso complicado, el cual entre otras cuestiones, pone en juego la habilidad para transitar de un pensar empírico²⁸ a otra forma de pensamiento cuyas características brindan la posibilidad de mirar y mirarse desde otra perspectiva más compleja, a éste se le conoce como pensar Epistémico “...significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos...plantearse el distanciamiento...para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” Zemelman, (2008).

Primeras inferencias es un apartado que, junto con la construcción lógica del método, me permitió comenzar a focalizar a quienes fueron elegidos interlocutores, así como llevar a cabo un proceso de reconstrucción y ubicación tanto en una temporalidad como en una espacialidad con el afán de interpretar, comprender y analizar aquellas circunstancias que inciden en la interacción docente-orientador. Así pues, el siguiente apartado da cuenta de quienes me ayudaron en gran medida en esta investigación y que fueron elegidos de acuerdo con ciertas características que describo a continuación.

1.3.1.3 Interlocutores de la investigación

Indudablemente, toda investigación con un enfoque cualitativo está constituida en gran medida por las aportaciones que los interlocutores brindan en el diálogo, este caso no es la excepción, el

²⁸ Nombro así a quienes escribimos afirmaciones a partir de aquello que la propia práctica y la cotidianeidad nos presenta, bajo argumentos tomados de ellas mismas.

presente apartado permite ubicar algunas características de los sujetos que llamaron mi atención para la investigación pues sus aportaciones, formas de relacionarse con el colectivo e incluso particularidades de su personalidad fueron cuestiones que se tomaron en cuenta para su selección debido al impacto que lo anterior tuvo en las interacciones docente-orientador.

SUJETOS

Cabe destacar que, como se describe en el siguiente apartado, el uso de técnicas como la observación en distintos momentos como Consejo Técnico Escolar (CTE), ceremonias cívicas, desayunos, faenas, actividades sociales, la encuesta y conversaciones informales con distintos sujetos, me permitieron llevar a cabo la elección de quienes fungieron como interlocutores, en este sentido, pensar en el proceso de construcción de las interacciones docente-orientador me condujo a la observación de actitudes, afinidades, tensiones, momentos de recreación, años de servicio, edad, es decir, particularidades de los sujetos, en el entendido de tener información desde distintas posturas, que me permitieran conocer la forma en que se construyen dichas interacciones. Rodríguez plantea que:

La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación. (Rodríguez *et al*, 1999: 136).

Rodríguez plantea que la selección de los sujetos que nombra informantes es una tarea que no queda definida en un momento específico de la investigación, puesto que, como en mi caso, la aplicación de instrumentos me permitió hallar distintas posibilidades, debido a la diversidad de personalidades fue posible interpretar diferentes aristas presentes en la interacción docente-orientador, "...el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación..." (Rodríguez *et al*, 1999: 135).

Cabe mencionar que, de acuerdo a las necesidades del trabajo, hubo dos tipos de interlocutores: los de carácter referente y los centrales. En el primer caso, se trata de quien debido al rol que desempeñan dentro de la escuela tiene información panorámica, es decir, puede mirar en su conjunto el funcionamiento de la institución, las características de las personas con quienes trabaja a diario y además es considerada la máxima autoridad responsable del funcionamiento e

incluso de la forma en que los sujetos se relacionan “...el papel del directivo juega, juega una, es, es primordial en el equipo docente que se pueda integrar...” (P.I. 23-01-18). A pesar de ser considerada de carácter referente, al momento del diálogo, sus aportaciones dieron elementos importantes para comprender las formas de asignación-apropiación de poder de la orientación, así como la relevancia que tiene para las interacciones la creación e incluso negación de los espacios-tiempo, además de que la conceptualización y expectativas que tiene sobre las funciones docencia y orientación delinean la conformación del perfil institucional de cada uno. Como ya se mencionó, la directora llegó a la función mediante el examen de promoción y al momento de la investigación estaba en su segundo año, preparando evidencias para nuevamente ser evaluada con el propósito de continuar en el mismo cargo, cuenta con 20 años de servicio, su preparación profesional es Lic. en Educación Primaria y tiene una Maestría en Ciencias de la Educación, cabe mencionar que es docente horas clase de educación secundaria en el turno vespertino. La ausencia de un perfil relacionado con el nivel educativo en donde se desempeña y estar inmersa en dos roles distintos le ha permitido contrastar ambas funciones:

(...) me ha costado mucho trabajo irme adaptando a todo lo que es la dinámica directiva porque definitivamente pues nada que ver con lo que venía yo realizando como docente sin embargo, siento que, no se me ha hecho complicado en el sentido de que diga que no lo puedo hacer, o sea, lo aprendo este, y sobre todo me doy la idea de cómo poder generar la actividad, de cómo poder generar la instrucción, de cómo poder guiar, en el sentido de que digo que lo desconozco va porque no tengo el perfil, de alguna manera siento que sí es necesario tener un perfil independientemente de lo que pude haber leído para mi examen de perfiles, parámetros, es alejado a la realidad, entonces ya realmente en el cargo es generar y visualizar desde lo mínimo, que es la escoba que no está en su lugar, hasta la parte más complicada de la institución incluidos ahí pues docentes, alumnos, padres de familia que son parte de la dinámica que se presenta todos los días en la escuela ¿no?, entonces cómo atender a cada uno de esos ambientes de la manera apropiada. (D.R. 27-02.18)

Estas son algunas de las características del interlocutor nombrado referente, pero que durante el proceso se convirtió en un sujeto clave pues, sus aportaciones dieron elementos importantes para el análisis y la comprensión de las interacciones docente-orientador.

Al llevar a cabo la observación y la encuesta pude ubicar al segundo tipo de interlocutores aquellos que, por sus aportaciones, pero sobre todo por estar inmersos en las funciones que dan origen a la presente investigación fueron centrales: docentes y orientadores.

Mi presencia en los Consejos Técnicos Escolares fue primordial para la elección de los interlocutores pues, como se detallará en apartados posteriores, el uso del espacio durante esos momentos me permitió analizar cómo interactúan docentes y orientadores, considerando el lugar que ocupaban y las actitudes, además de la forma y personas con quienes se relacionaban me dio elementos para solicitar su apoyo, mi propósito fue ubicar posturas distintas a partir de sujetos que desde mi perspectiva tenían escasa, media o mucha interacción con docentes, orientadores y directivos de tal forma que los referentes me permitieran comprender y analizar cómo se construyen las interacciones con la ayuda de perspectivas diferentes. Durante las entrevistas, uno de los docentes se acercó a mí para preguntar si lo entrevistaría, inmediatamente decidí que era oportuno tomar la información de un sujeto voluntario, pues quizá tenía mucho que decir, en efecto, sus aportaciones fueron muy importantes para el desarrollo del presente.

Las características en cuanto a preparación profesional y años de servicio quedan detalladas en la Tabla 7. Docentes Interlocutores. Cabe mencionar que al momento de la sistematización una recurrencia importante entre los docentes interlocutores tiene que ver con la profesión de un familiar cercano: para tres de ellos su padre y su hermano en el caso del último, situación que se explica en el capítulo 3.

En el caso de los orientadores, como ya se mencionó la institución cuenta con seis, de los cuales cinco son mujeres, debido a tal condición de género decidí entrevistar al único varón, así como a una mujer de acuerdo al siguiente criterio, en el que nuevamente el espacio-tiempo del Consejo Técnico Escolar fue relevante para la selección, la forma en que la orientadora interactuaba con el resto, pero además una condición específica, su antigüedad en la función y específicamente en la escuela, además de que, para el momento de la entrevista tenía 33 años de servicio y ya estaba jubilada. Por su parte el orientador tiene poco menos de la mitad de antigüedad en la función, y su forma de interacción con docentes y orientadores es opuesta a la de la orientadora.

Tabla 3. Orientadores interlocutores

F	M	Edad	A. Ser.	A. Func.	A.Inst.	Licenciatura	Institución	Maestría	Institución
	X	38	13	13	9	Pedagogía	U. de Ecatepec	Formación Docente	U. San Carlos
X		53	33	26	26	Psicología Educativa	No contestó	Competencias	No contestó

Fuente: Elaboración propia, (2018) con base en encuesta, 2017.

Por respeto a la confidencialidad de los interlocutores decidí ocupar una simbología que los representara, por lo que a lo largo de la investigación se encontrarán citas que significan: la primera letra en mayúsculas la función, la segunda letra en mayúsculas la inicial de su nombre y por último la fecha de entrevista, organizada por día, mes y año.

Mirar el contexto no significa una suma de elementos tangibles que únicamente dan cuenta de los recursos propios de un lugar específico, dimensiones geográficas y particularidades sociales o poblacionales, el contexto conlleva una serie de cuestiones que permite ubicar la temporalidad y territorialidad por la que atraviesa el tema de investigación, permitiendo no sólo la comprensión sino el análisis de lo que se ha decidido investigar. De tal forma que el momento personal, social, político tanto de investigador como del lugar en cuestión tendrá repercusiones en la manera de actuar, así como en la toma de decisiones y en el caso del investigador, en la interpretación que realice de los datos obtenidos.

En este sentido, es indudable que la implicación del investigador está presente en todo momento, a partir de ella me fue posible ubicar una particularidad con respecto a la forma de ingreso y a la construcción del perfil deseable para el orientador, pues una cuestión común entre interlocutores e investigadora es que el ingreso a la función; a partir de un apoyo, además de que el rol se establece de acuerdo a las necesidades, expectativas e incluso ideales construidos por los sujetos a partir de su propia experiencia.

Trazos teórico-metodológicos también me permitió mirar la importancia del uso del espacio como medio que posibilita la interacción entre los sujetos, ya que su uso transita de un lugar de asignación dada por las autoridades escolares hacia una apropiación que más que permitir el desarrollo de una función, posibilita la construcción de un sentido de arraigo e identidad hacia la institución e incluso a la función.

La flexibilidad de la metodología cualitativa fue de gran ayuda en el proceso de investigación pues me permitió llevar a cabo técnicas en diferentes momentos del ciclo escolar, como un ejercicio constante que se fue adecuando a las necesidades de la investigación, así el ir y venir por las técnicas me dio la posibilidad de mirar y volver a mirar aquello que no quedaba claro, un importante aprendizaje es que no existe una ruta metodológica exacta, ésta se delinea de acuerdo a las necesidades y posibilidades propias de: los sujetos, investigador, e incluso de la dinámica presente en la institución.

CAPÍTULO 2

LA INTERACCIÓN DOCENTE-ORIENTADOR: ENTRE LA INDEFINICIÓN, LA INCERTIDUMBRE Y LAS EXPECTATIVAS

*Conocer al otro y conocerse a uno mismo,
significa que no haya pérdidas en mil batallas.*
Sun Tzu

Presentación

Este capítulo tiene como propósito dar contenido a la afirmación que sostengo en el anterior, a través del cual ubico a la interacción docente-orientador como una interacción situada, es decir, se ve fuertemente influenciada por las condiciones y prescripciones propias de los sistemas federales y estatales, lo cual indudablemente repercute en las concepciones institucionales. Partiendo de lo anterior, llevé a cabo una contextualización en la cual elementos como la temporalidad y territorialidad fueron primordiales para dar sentido a la construcción del presente trabajo.

Así pues, con el propósito de delimitar la investigación realicé un recorte metodológico en el entendido de ubicarme en un contexto específico que me permitió la interpretación de los datos. En este sentido, elementos como la Reforma Educativa 2011, el Nuevo Modelo Educativo que entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019, las concepciones del sistema federal, estatal y por último la institución donde realicé el trabajo de campo fueron cuestiones que me permitieron articular al docente y al orientador como sujetos que se asumen, en la medida de sus posibilidades como agentes de su ámbito escolar, y cómo esas concepciones impactan en la interacción que se construye entre ambos.

Imagen 4. Interacciones



Fuente: Galería personal, (2017) evento del día de muertos

Tabla 4. Conceptualización: docencia y orientación.

Docente	Orientador	Agente Educativo
<p>Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.</p> <p>Este perfil corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y tiene un carácter nacional. Está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente... (SEP, 2016 pág. 16)</p> <p>“...si el docente no genera o hacen una participación pues también que harían los orientadores o, sea van conectados uno con el otro el trabajo del docente pues es lo que va a permitir que los orientadores puedan hacer su trabajo si definitivamente los maestros no, no se apropian de lo que les toca hacer aquí quien va a entrar es el orientador pero también está, no está el maestro, pues el orientador de qué manera hace su trabajo o las funciones que se le asignen, entonces todas las funciones, aquí hablando de la función del orientador, del maestro, pues todas van a ser importantes en el sentido de que, que tenemos a cargo algo que hacer...” (D.R. 27-02-18)</p>	<p>El tutor debe ser docente de alguna asignatura del grupo pues así tendrá la posibilidad de conocer a sus tutorados desde varias facetas, y tener más tiempo para convivir con ellos. (SEP, 2016, pág. 178)</p> <p>“responsable de asistir y orientar a los alumnos para encausar correctamente sus habilidades, aptitudes e intereses, así como llevar el control administrativo de los grupos a su cargo para informar a los padres de familia y a los propios alumnos.”</p>	<p>Sistema Federal</p>
<p>“...si el docente no genera o hacen una participación pues también que harían los orientadores o, sea van conectados uno con el otro el trabajo del docente pues es lo que va a permitir que los orientadores puedan hacer su trabajo si definitivamente los maestros no, no se apropian de lo que les toca hacer aquí quien va a entrar es el orientador pero también está, no está el maestro, pues el orientador de qué manera hace su trabajo o las funciones que se le asignen, entonces todas las funciones, aquí hablando de la función del orientador, del maestro, pues todas van a ser importantes en el sentido de que, que tenemos a cargo algo que hacer...” (D.R. 27-02-18)</p>	<p>“...es una parte muy importante en todo lo que es el trabajo de, en la parte administrativa, académica, social, de relación de, de este, de autoestima para los que intervenimos aquí, definitivamente creo que su función es muy relevante porque la palabra orientar ejerce demasiadas, este, cargas...” (D.R. 27-02-18)</p>	<p>Sistema Estatal</p>
<p>“...si el docente no genera o hacen una participación pues también que harían los orientadores o, sea van conectados uno con el otro el trabajo del docente pues es lo que va a permitir que los orientadores puedan hacer su trabajo si definitivamente los maestros no, no se apropian de lo que les toca hacer aquí quien va a entrar es el orientador pero también está, no está el maestro, pues el orientador de qué manera hace su trabajo o las funciones que se le asignen, entonces todas las funciones, aquí hablando de la función del orientador, del maestro, pues todas van a ser importantes en el sentido de que, que tenemos a cargo algo que hacer...” (D.R. 27-02-18)</p>	<p>“...es una parte muy importante en todo lo que es el trabajo de, en la parte administrativa, académica, social, de relación de, de este, de autoestima para los que intervenimos aquí, definitivamente creo que su función es muy relevante porque la palabra orientar ejerce demasiadas, este, cargas...” (D.R. 27-02-18)</p>	<p>Institución</p>

Fuente: Elaboración propia, (2018) con base en: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011.

La tabla 4, tiene como propósito establecer ejes de análisis que permitan comprender el contexto en el que se desarrollan las interacciones docente-orientador, a partir de las conceptualizaciones que de ambas funciones se tienen desde distintos niveles del ámbito educativo. Así, me es posible ubicar una coincidencia importante, la indefinición, puesto que el orientador como agente educativo no tiene una dirección que permita a ambos (docente-orientador) ubicar las acciones que desde su función le encomienda el Gobierno del Estado de México.

2.1 La interacción desde distintas conceptualizaciones

La tabla 4 da cuenta de la conceptualización que se tiene desde distintos niveles de las funciones docencia y orientación del contexto a través del cual se han llevado a cabo las funciones de orientación técnica y la docencia, me permito enfatizar en la orientación debido a las condiciones a partir de las que se ha desarrollado, cabe resaltar que al no existir en la Secretaría de Educación Pública la función de orientación técnica, decidí por la propia práctica, tomar como referente al tutor ya que en mi experiencia se me asignó dicho rol. Así pues en el entendido de ubicar un parámetro que me permita situar a la orientación, parto de la idea que prevalece en una zona escolar del municipio de Tecámac, en donde la labor de los orientadores queda direccionada entre otros elementos, por los lineamientos que establece el sistema federal en el nivel de secundaria los cuales direccionan la práctica de los tutores de grupo, cuya principal característica es que sea un docente horas/clase que imparta una asignatura de fuerte carga horaria, mismo que deberá llevar a cabo acciones a favor de los estudiantes a partir de cuatro ámbitos que marcan los Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes, SEP (2011).

Para el caso del subsistema estatal desde los años ochenta se cuenta con la función de orientación técnica, calificativo que se les otorga en el nombramiento, la cual se ha ido conformando sin un programa o plan de estudios que le permita direccionar sus acciones dentro de las instituciones, por lo que una característica para quienes están inmersos en la función es la indefinición, no es fortuito que investigaciones recientes planteen la ausencia de una dirección que ubique las acciones a desempeñar dentro de las instituciones.

(...) entonces más bien yo siento que fue una situación de reproducción, pero algo que ya estaba previamente preestablecido por una persona y que no les permitió a ellos también el saber en base a qué necesidades tengo y que su trabajo puede generar, ahora también considero que no hubo esa, esa estructura que a ellos les permitiera el saber cómo y qué, desarrollar en su trabajo, entonces yo siento que fue más bien como una parte de imitación de a pues es que como la persona que ya está así lo tenemos que hacer y la que sigue, “ha pues es que así lo hacen todos” y el que se incorpora, pues es que así lo hacen todos, entonces lo repetimos, es nada más una repetición de esa forma o de un estilo de trabajo.” (D.R. 27-02-18)

Bajo las condiciones antes descritas, en la cotidianeidad de las escuelas es como se construyen interacciones cuya esencia es la indefinición que genera un ambiente de expectativas que cada sujeto va creando de acuerdo a los recursos con que cuenta; así pues, los ideales, experiencias del pasado, instituciones, por mencionar algunas, se convierten en un parámetro que incide en la construcción de orientadores ideales que deberán responder a las necesidades y expectativas de distintos sujetos del ámbito educativo tales como: directivos, docentes, alumnos y padres de familia, cuestión que incide no solo en el desarrollo de las actividades escolares sino en las propias interacciones.

Para el caso de los profesores frente a grupo, la Secretaría de Educación Pública a través del Servicio Profesional Docente, especifica una conceptualización docente²⁹ y más aún, establece un perfil deseable en el que se explicitan dimensiones, parámetros e indicadores de tal forma que se cumpla con un *perfil deseable* y que además orientan su práctica, en este sentido, es posible identificar las actividades que desde su función debe realizar. Aunado a lo anterior, para cada asignatura existe un programa que determina los contenidos temáticos que cada docente, por asignatura debe desarrollar al interior de las aulas, quedando así definida su práctica en las escuelas, aunque existen actividades adicionales que se establecen a lo largo del ciclo escolar y que son asignadas por la SEP, en algunos casos propuestas que surgen en las supervisiones, o bien en los Consejos Técnicos Escolares. Las anteriores, son algunas de las variantes a las que puede enfrentarse el docente en su labor.

El caso específico de la institución da cuenta de las afirmaciones antes planteadas, los orientadores se fueron construyendo partiendo de sus propias concepciones, y más aún, con base en los criterios

²⁹LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018. LINEE-12-2016.

y expectativas creadas por quienes ingresaron primero a la institución, así con elementos tomados de distintos referentes; supervisión de zona, dirección escolar, docentes y el resto de los orientadores e incluso las expectativas de padres de familia y alumnos, ellos van desarrollando su función día con día, ¿qué implicaciones tiene para la interacción docente.-orientador la indefinición de las acciones a desarrollar?. Así pues, al no existir un punto coincidente en las acciones que debe desarrollar el orientador, cada sujeto con el que establece una relación laboral se formula ideas distintas sobre lo que debe hacer y más aun lo que debe ser un orientador, de ahí que en el momento en que dichas expectativas no sean cumplidas haya un impacto negativo en las interacciones.

Las interacciones docente-orientador están estructuradas por una serie de condiciones que, al ser parte de la cotidianeidad dentro de las escuelas, quedan distantes de ejercicios críticos e incluso pasan desapercibidas para algunos sujetos, pues suelen ser normalizadas. Tal es el caso del uso del espacio como un lugar habitable o no, de acuerdo con la función que se desempeñe, bajo esta lógica, el siguiente apartado da cuenta del uso del territorio y su tránsito hacia la territorialidad y la forma en que ello posiciona a los sujetos, así como su posible impacto en la construcción de interacciones docente-orientador.

2.2 Interacción y territorialidad: subjetivación del tiempo y del espacio.

En este apartado retomo las afirmaciones planteadas en el capítulo uno referentes a la territorialidad, pues la interacción se encuentra mediada por elementos tangibles de los que hacen uso los sujetos, ya sea por asignación o por apropiación. Cuestiones generales que impactan a un gremio como la Reforma Educativa, las próximas elecciones presidenciales, por lo que en materia educativa pueda repercutir, o la implementación del nuevo modelo educativo 2018 son parte de las asignaciones que por el hecho de formar parte de un sistema se deben llevar a cabo, por el contrario existen situaciones propias de las instituciones, en la presente investigación una cuestión particular fue el uso de los espacios otorgados, sala de maestros y oficina de orientación, por las autoridades e incluso, los apropiados por los sujetos docente y orientador.

El momento político por el que atraviesa el país es, sin duda alguna, decisivo en materia educativa puesto que de ello depende la continuidad o la anulación a la Reforma Educativa pues, “el

Presidente Enrique Peña Nieto presentó una iniciativa de reforma constitucional en materia educativa. Fue aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre de 2012 y por el Senado de la República el día siguiente”³⁰, uno de los temas controversiales es la evaluación docente en sus tres variantes: ingreso, permanencia y promoción en la función, situación que impacta directamente al magisterio a nivel nacional y que es uno de los temas centrales de dicha reforma.

La reforma constitucional en materia educativa dota al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación — INEE—, como máxima autoridad en materia de evaluación. (Gobierno de la República, s/f: 1)³¹

Para el caso de las interacciones docente-orientador la situación social y política actual representa una variante más, pues la orientación no existe como una de las funciones que será sujeta a evaluación, cuestión que parece anularlos o peor aún desconocer su existencia, en este sentido, la incertidumbre que abrumba a los docentes por ser o no sujetos de evaluación por la permanencia se incrementa para los orientadores puesto que no existe una certeza de que dicha función continúe o desaparezca, hablar de territorialidad como lo plantea Lindón, necesariamente involucra un ejercicio de ubicación en la temporalidad, toda vez que para la SEP, la reforma educativa y específicamente la evaluación docente, tendrá repercusiones positivas directamente en los estudiantes y que por ende dará como resultado una mejora en la calidad de la educación, para el magisterio en general y los orientadores en particular “...pues incertidumbre , porque la lógica indica que al no aparecer en el catálogo significa que no nos van a evaluar, pero los del Servicio Profesional Docente se sacan cada cosa...” (O.T.A. 22-05-18) representa un momento de incertidumbre que pone en juego su certeza laboral y cuyas repercusiones trastocan lo familiar, es en este escenario social donde se construyen las interacciones docente-orientador.

³⁰ Recuperado de: <https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/educativa.pdf>

³¹ Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

(...) de hecho existe una presión, a lo mejor no se puede ver, pero se puede sentir en el ambiente, el hecho de saber qué, que existe una evaluación o que vamos a ser evaluados en algún momento las personas que conocemos al 100% la reforma educativa, lo que dice la reforma educativa, pues sabemos las implicaciones que tiene, existe una presión. (P.I. 23-01-18)

Dentro de la institución existen una serie de exigencias derivadas de una ideología común: la entrega de evidencias, cuyas repercusiones se notan al interior de las escuelas en donde los docentes llevan a cabo distintas actividades impuestas desde la federación, situación que a decir de algunos docentes le quita tiempo para desarrollar su labor al interior de las aulas, así, el tiempo de la implementación de la Reforma Educativa argumentando la calidad se interpreta de distintas formas entre los docentes. Las afirmaciones anteriores permiten situar en una temporalidad de indefinición, evaluación, incertidumbre y cumplimiento de actividades adicionales a las interacciones docente-orientador.

Subjetivar el espacio es una forma de construirlo, bajo la propia concepción de sujetos, lejos de las funciones, misma que en la dinámica escolar se va modificando e incluso se reconstruye por las exigencias y tensiones diarias, así pues, situarme en la dinámica escolar me permitió a lo largo de esta investigación reconocer a docentes y orientadores como sujetos construyéndose a partir del diálogo con otros, o quizá en el sentido que plantea Zemelman (1990: 28) cuando se refiere a las realidades continuas y discontinuas, entre lo dado y lo dándose, probablemente pensar en un sujeto abierto al mundo pero captándose desde el mundo; las posturas anteriores me permitieron pensar en un sujeto completo el cual, se construye en la cotidianidad, en el diálogo y en las experiencias de su realidad, ya sea como continuos o rupturas, por tanto, es un sujeto inacabado pues su capacidad de aprendizaje constante le permite crear y recrearse, indudablemente, en la relación con el otro.

Con base en la concepción anterior de sujeto planteo la subjetivación del espacio el cual ha transitado a la territorialidad debido a la importancia que cobra en la presente investigación como lo describo en el capítulo anterior, un ejemplo de ello puede observarse durante los consejos técnicos escolares, cuya organización les brinda la posibilidad de elegir el lugar que ocupan durante la jornada, a continuación presento la forma en la que es posible ubicarlos mes a mes con algunas variantes pero conservando una segmentación en dos partes un tanto evidentes.

Cuadro 1. Ubicación Espacial CTE

	P.A.	P.R.				
O.T.F.	O.T.F.	_		S.D	_	P.R.
O.T.F.		P.A.			_	_
P.A.			P.R	P.A	_	O.T.M
O.T.F.			_		P.R.	P.R.
P.A			P.R.		_	P.R.
P.A	O.T.F.	P.A.	P.R.	_	_	P.R.

Fuente: Elaboración propia, (2017), con base en observaciones durante diferentes CTE, (2017)

En el cuadro 1 es posible ubicar que para el caso de las orientadoras, marcadas con color rojo, se relacionan con un mayor número de profesoras, de color morado; en el caso de los orientadores, color rojo, está rodeado en su mayoría por profesores varones, de color azul; ésta situación es una constante en las distintas reuniones del mismo tipo, los argumentos de docentes y orientadores coinciden: afinidades y amistades, llama la atención que la parte académica no es considerada para la elección de un lugar, es decir, tiene que ver con el tú a tú únicamente, dos o más personas en un encuentro cara a cara, en donde las significaciones son coincidentes con sus posturas personales, así la teoría, los conocimientos, la escolaridad, propuestas o intervenciones quedan en un plano que no es nombrado por los interlocutores, es ahí donde cobra una gran relevancia la subjetividad. En capítulos posteriores se habla de las categorías: interacción estigmatizada e interacción por afinidad las cuales dan cuenta del análisis que se hace sobre el uso del territorio en el Consejo Técnico Escolar y que sin duda alguna es una muestra del tipo de interacción que docentes y orientadores llevan en la cotidianidad de su labor.

[mira hacia arriba] yo lo atribuyo a las afinidades, eh, tenemos ciertos grupos que nos reunimos para comer, para platicar, entonces va en ese sentido, no, no es que haya esa división en la escuela, pero en el consejo técnico cada quién tenemos como en la primaria cada quien, con sus amiguitos, con sus amiguitos ¿no?, pero no, no tiene nada que ver con que no quiera trabajar contigo... (O.T.A. 19-01-2018)

(...) sí, por amistad, este eh, bueno Sonia y yo somos, desde que llegué aquí somos inseparables, entonces, este, conforme llegamos ahí “pum” en el rinconcito porque éramos las primeras que llegamos y hasta atrás escogíamos, tienes la, el panorama y la visión y puedes ver gesticulaciones y todo lo que... E.- ¿o sea que es estratégico su lugar? - sí (risas). (O.T.C. 16-01-18)

Los fragmentos anteriores permiten ubicar las prioridades de docentes y orientadores al momento de elegir a los sujetos con quienes podrán interactuar, cabría preguntarnos ¿qué tan diferente es la dinámica que se construye en los consejos técnicos a la de los estudiantes en las clases?, por otra parte, ¿cómo repercute en la realización de las actividades cuando se imponen espacios-tiempo e incluso sujetos para la interacción?

Al observar la dinámica de la institución en distintos momentos, se puede ubicar una particularidad, docentes, independientemente de la función que desempeñan, asumen actitudes parecidas a las que se observan entre adolescentes, grupos de amigos, conversaciones, organización para actividades ya sea llevar alimentos, colocarse en un lugar, etc., grupos por afinidad, bromas, actitudes que pueden ser vistas en el día a día de las instituciones con los estudiantes, como si dentro de las aulas quedara una cierta energía, una magia especial que posibilita el trabajo, que les permite desinhibirse y ser ellos sujetos y dejan de lado el ser docente u orientador, la formalidad del discurso que se da frente a padres de familia, estudiantes e incluso docentes en otras funciones. El propósito fundamental es *desempeñar un papel* creíble para quienes observan su actuación.

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser. (Goffman, 2001: 12)

El fragmento anterior permite plantear interrogantes en torno a la apropiación del espacio, pues al interior de las aulas existe una dinámica especial, ¿es posible afirmar que docentes y estudiantes construyen territorialidad toda vez que hacen uso de su libertad al elegir un lugar, con quién conversar, colocar objetos personales, etcétera?, ¿qué sucede cuando se irrumpe en dicha construcción? ¿impacta en las interacciones de los sujetos, en condición de iguales y en quienes se encuentran en otros planos jerárquicos distintos?

El tiempo del Consejo Técnico Escolar para docentes y orientadores representa una oportunidad de interacción, en donde la comunicación es recíproca, ya que los sujetos que participan de ella comparten significados y también le dan un sentido particular al espacio-tiempo oficialmente dado. La territorialidad está marcada entre otros elementos por los lugares que ocupa cada miembro de la comunidad educativa, haciéndose presente una *apropiación*, a diferencia de lo que representa la sala de maestros y la oficina de orientación, respectivamente, ¿será que el aula se convierte en un espacio neutral en los Consejos Técnicos Escolares para las interacciones en general?, de ser así, el sentido de neutralidad desdibuja las jerarquías entre docentes y orientadores, y a la vez los recoloca, pues como lo plantea Lindón, se reduce la espacialidad cotidiana, y la temporalidad, ya que el rol que se desempeña ha cambiado, el uso del espacio se convierte en territorialidad, la dinámica que se construye y la posición espacial ante los sujetos se modifica y abre posibilidades de construir nuevas y diferentes interacciones.

La reducción de la espacialidad cotidiana se constituye en una forma con la que se busca mitigar la fatiga de la aceleración, la falta de identificación con territorios extensos en los que se dispersa la cotidianeidad con otredades antes lejanas, pero que la comprensión espacio-temporal coloca junto a nosotros. (Lindón, 2011: 21)

Sí por lo regular yo creo que uno se sienta en el espacio que uno cree pertinente y adecuado y muchas veces, bueno somos los que generamos el ambiente cordial dentro del aula, entonces creo que tendemos a juntarnos o a sentarnos donde nos sintamos más reconfortados. (P.I. 23-01-2018)

Lo anterior permite afirmar que el territorio representa más que un espacio habitable para los sujetos, pues les brinda la oportunidad de reconocer-se en su subjetividad, cuyas posibilidades de interacción van más allá del plano laboral y lo profesional, transitan a lo personal dando paso a las afinidades y las emociones que les provoca situarse en un lugar del que se han apropiado y los distancia de las jerarquías, la subjetivación del territorio significa: apropiación, afinidades, expectativas, reconocimiento –te coloca-, protección, construcción y deconstrucción, en la presente investigación consiste en retomar esa condición subjetiva en aquellos momentos de interacción en que la libertad se traduce en posibilidades de elección, es ahí donde los sujetos se apropian del espacio más acorde a sus intereses, individuales o grupales, necesidades y por supuesto afinidades, da paso a una interacción entre sujetos, que no queda limitada a las funciones, más bien, abre la posibilidad de una interacción humana, afectiva, subjetiva, sin dejar de lado la posibilidad de conflicto corriendo el riesgo de ver afectada la posibilidad de una construcción

académico pedagógico para la institución, pues no transita a la construcción de posibilidades de mejorar condiciones para estudiantes y docentes.

Subjetivación del espacio permite ubicar al sujeto en la posibilidad de apropiación con respecto a un territorio elegido en el que a pesar de cumplir espacios-tiempo institucionales, la libertad de elección impacta en las interacciones docente-orientador pues se construyen con base en afinidades e incluso afectos y a veces en conflictos, situación que normalmente no se vive en la dinámica escolar debido a las exigencias del sistema, la institución y el resto de los sujetos desde sus funciones.

El siguiente apartado permite dar cuenta del perfil deseable que exige la Secretaría de Educación Pública a partir de su normatividad, pero, además, en el acercamiento con la realidad, conocer el rostro de docentes y orientadores³² de una escuela secundaria, a través de varios marcos de referencia que van desde la propia concepción del sujeto como el análisis de lo que propone la Reforma, para situarnos en la especificidad de una escuela secundaria en el municipio de Ecatepec. En este apartado quiero compartir la forma en que se fue reconstruyendo mi postura personal a partir de la interpretación y análisis de datos cualitativos producto de insumos como: vagabundeo, encuestas, observaciones y entrevistas, así como de referentes teóricos en apoyo a la construcción de interpretaciones mejor sustentadas, reflexionadas y apropiadas.

2.3 ¿Sujeto docente?

Situarnos en la concepción que se tiene del docente desde el discurso oficial es motivo de una reflexión importante, pues la forma de nombrarlo lo coloca o descoloca en niveles tanto de subjetividad como de participación ya que alude a las expectativas que de él se tienen en torno al cumplimiento de acciones previamente asignadas a través de documentos oficiales como lo son aquellos editados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Mirar al docente desde esta postura significa pensar en conceptos como *aptitudes deseables*, ¿Deseables para quién, desde qué ideología, quiénes han sido considerados para estructurar dichas aptitudes?, en un sentido de

³² El uso del término orientador y profesor no es en el afán de masculinizar dicha función, obedece a las necesidades propias de la redacción y se utiliza pensando en un sentido genérico.

cooptar la función a partir de las expectativas planteadas en los documentos que los rigen en el entendido del cumplimiento cabal de las determinaciones ahí planteadas como una pérdida de los propios deseos y anhelos académicos y pedagógicos, -que caracterizaron a aquellos hombres reconocidos en la historia del país como Vasconcelos- situación que está presente como una problemática analizada desde décadas atrás “Lo anterior permite afirmar que en este modelo hay un intento por restarle creatividad al acto educativo y propiciar la robotización o cosificación del mismo” (Díaz, 1999: 31), otro término empleado en el discurso del documento oficial Perfil, Parámetros e Indicadores (SEP, 2018) es: *personal docente*, lo cual me remonta al cumplimiento y adquisición de ciertas características que homogeneizan a los sujetos en el entendido de operativizar las acciones establecidas en los planes de estudio así como una lógica impersonal del sujeto ya que son nombrados desde un discurso empresarial cuyo rol principal es el de llegar al logro de aprendizajes esperados, planteados desde el currículum “Los currícula llegaron a ser reducidos a series encadenadas de acciones en pos de objetivos, a operaciones de control de la conducta” (De Alba, 1995: 12) así pues, pensando en la evaluación para la permanencia se impone un clima de competencia³³ en el cual cada docente se desempeña a favor de sus propios intereses en el entendido de la lucha por su permanencia en el sistema y que indudablemente representan el sustento de muchos hogares, pero impuestos desde el discurso oficial por medio de documentos que sustentan la evaluación, pues la oferta laboral es limitada y sujeta a restricciones establecidas desde la oficialidad, por ello me pregunto ¿la concepción que la SEP tiene del docente así como el perfil deseable impactan en la relación que establece con los orientadores?, ¿las situaciones sociales en el marco de la Reforma y el nuevo Modelo Educativo son un detonante para el tipo de interacción que establecen docente y orientador?

El perfil que se presenta a continuación expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño eficaz. Está integrado por 5 dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente... a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalen el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan. (SEP, 2016:12)

³³ Este clima de competencia no sólo tiene su origen en la evaluación docente, es una tendencia oficial que se ha venido trabajando en el currículum con el propósito de cumplir con exigencias internacionales de mercado “La tendencia al individualismo por parte de los profesores resulta coherente con el modelo disciplinar de organización de los estudios y se ve reforzado por él (que actúa como soporte del status quo)” (Zabalza, 2005; 54).

En líneas posteriores se describen a detalle las características que en teoría deberá tener un docente para cubrir con ese perfil deseable, deseable para el sistema, el sujeto está destinado a dejar de lado sus propios deseos en el afán de dar cumplimiento a las exigencias establecidas.

Educación como arte es un acto de resistencia a los modos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por eso, también es un acto creador que nos transforma que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto que se mueve en una relación que se vuelve puramente instrumental. (Skliar y Téllez, 2008: 143)

Exigencias que son congruentes con las necesidades del modelo económico imperante “El proceso de la hegemonización del saber científico se constituyó y se confundió con su proceso de legitimación que, a su vez, se dio a costa de la deslegitimación de otras formas de saber” (Vidal y Borges, 2014: 2) así pues, se diseña a un docente carente de voz, propuestas y deseos propios, deslegitimando los saberes del docente el cual queda predestinado a cumplir con las funciones establecidas sin un sentido de crítica o reflexión ante la multiplicidad de encomiendas oficiales que lo sumergen en una vorágine de actividades administrativas, cívicas, sociales, conductuales y académicas.

(...) la directora como tal nada más está promoviendo eh, la difusión que a ella le solicitan, pero pues yo siento que es a consecuencia de la reforma, a consecuencia de algunos procesos, que vienen donde tengo que demostrar cuáles son los resultados de la aplicación de la reforma como tal, de que va a haber beneficios, de que en el caso de algunas indicaciones para evaluaciones sucede lo mismo, no puede haber evaluaciones bajas, debemos de tener buenos resultados y eso no es por parte de dirección, sino eso viene por parte de la reforma. (P.A. 24-01-18)

En el discurso oficial se plantea la necesidad de una educación humanista, la cual, en teoría, se va concretando mediante la puesta en marcha de las exigencias que establece el propio sistema a través de los documentos oficiales cuyas prescripciones direccionan la práctica docente

El modelo educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige...En este sentido, el planteamiento pedagógico- es decir, la organización, y los procesos que tienen lugar en la escuela, en las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo-constituye el corazón del modelo.

Partiendo de un enfoque humanista... Este habrá de servir para orientar y encauzar los esfuerzos de los maestros, padres de familia...a fin de asegurar el logro de los fines de la educación. (SEP, 2016: 18)

Habría que hacer una pausa para reflexionar sobre el enfoque humanista y sus principales características, sin ser ésta una pretensión de profundizar en el tema, así como algunas posibles implicaciones de su influencia en el ámbito educativo, no sólo como un discurso dado, más bien de acuerdo los propósitos que tal teoría propone. Cordua (2013), menciona las implicaciones de una formación humanística:

La formación humanística representará en todas partes a la libertad desinteresada, no utilitarista; en particular allí donde sus beneficiarios no están demasiado urgidos a abandonar temprano los estudios para ganarse la vida. Se supone que tales estudios, combinados con determinadas circunstancias sociales, le ofrecen al estudiante un plazo prolongado para crecer y aprender, y para prestar atención a sus voces interiores que le revelarán quién es y lo que le cabe esperar de la vida. (s.p.)

La realidad muestra que el enfoque humanista de la educación planteado por la SEP carece de esa libertad desinteresada, incluso, no existe la libertad que le permita al estudiante detenerse a reflexionar sobre su actuar, sus emociones e incluso sus intereses vocacionales pues, es bien sabido que existen diferentes mecanismos que coartan dicha libertad que van desde el cumplimiento de ciertos programas de estudio con objetivos previamente establecidos con el afán de posicionarse con respecto a otros en pruebas estandarizadas, hasta el uso de uniformes escolares, los cuales homogeneizan a todo el estudiantado. Así, el enfoque humanista de la educación se convierte en un sueño utópico que para ser consolidado requiere más que un discurso convincente o asignaturas que en teoría son acordes a la formación integral.

El enfoque humanista que se plantea tiene como objetivo central al estudiante, quien deberá ser acogido por las instituciones educativas y por aquellas que hagan valer los derechos humanos, condición que para el docente e incluso directivos tiene un significado distinto y que además tiene repercusiones en las actitudes y desempeño de los estudiantes.

Yo se lo he venido remarcando a los maestros, pero creo que el humanismo mal entendido ¿no?, porque ahora es no lo toques, no le grites, no lo presiones, no le pidas, no lo presiones porque lo dañás, entonces, al ser humano hazlo tontito, hazlo pasivo, hazlo no pensante, hazlo no crítico y ya con eso está bien para que este, se pueda obtener el producto que quiere el nuevo modelo y las otras reformas, entonces humano se ha dicho y se ha incorporado más instituciones y organismos, derechos humanos con todo contra los maestros ¿no?, las instituciones con todo contra los maestros por cualquier situación lo que antes pues era visto como algo positivo ahora es una situación que se está recriminando en contra de los docentes y que ahora eso ya no permite que se pueda tener pues no un control, pero si un apoderamiento de lo que es mi papel en la sociedad, o sea

es al contrario, ya se ha ido perdiendo y como que no, aquí el que manda es el niño ¿no? y sobre todo lo que pase, el único que no es responsable es el niño, todos los demás, los padres, los maestros, las autoridades somos los responsables, menos el niño, por no querer hacer cosas que les tocan ¿no?, entonces, es un humanismo mal visualizado. (D.R. 27-02-18)

Con lo anterior, queda claro que al no estar definido el sentido de humanismo en el discurso de la Reforma, crea una serie de confusiones, tanto en el discurso de los docentes como en el de los padres de familia y sobre todo en las prácticas.

A pesar del texto establecido por la Secretaría de Educación Pública, resulta complejo llevar a cabo una educación de tipo humanista cuando las exigencias administrativas y las propias condiciones de las escuelas impiden el logro de los fines de la educación determinados en el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Es aquí donde encuentro incongruencias entre la concepción y expectativas que se tienen del docente con un discurso oficial colmado de tendencias que parecieran considerar a los sujetos en sus particularidades pero que en realidad buscan la homogeneización no sólo de la práctica docente sino del propio estudiantado.

Contrario a esta postura un tanto estandarizadora, existen otras que rescatan las emociones del docente como parte esencial de la estabilidad y congruencia que debe imperar en la labor educativa, tal es el caso de Collingwood (citado en Woods) “Los docentes deben sentir lo que dicen, y manifestar con claridad sus emociones, potenciando así que los estudiantes reaccionen igual y descubran las suyas propias.” (1998: 44) Un elemento básico para la enseñanza, además de las emociones, es la ética, convirtiéndola en una posibilidad solidaria y altruista con el otro, tal como lo plantea Bárcena:

Como tal es un acontecimiento ético, o, dicho de otra forma: es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. (2000: 13)

Es en este sentido como concibo al docente, recuperando su condición humana que lo hace perfectible y lo coloca como un sujeto subjetivo, diferente al *enfoque humanista* que propone la Reforma, así pues, es de esperarse que haya particularidades que lo ubiquen en fricciones y coincidencias con el otro, ocasionados por distintos motivos que van desde las encomiendas no sólo oficiales sino institucionales pasando por las características personales.

La pregunta planteada como título de este apartado obedece a la anulación implícita desde los documentos oficiales en donde se cosifica al docente ubicándolo en un plano meramente de ejecución de acciones, -colocando al centro el aprendizaje como una forma de desdibujar al sujeto docente como elemento de la enseñanza justificándose en el enfoque humanista-, previamente establecidas por los grupos dominantes, en contraste con ello, planteo la posibilidad que surge a partir de la presente investigación de recuperar al docente biográfico que describo en el capítulo uno como sujeto, histórico, emocional, deseante, social, cultural, dialógico pero tensionado por las exigencias, mandatos y prescripciones oficiales e institucionales las cuales son un detonante en las interacciones que establece con otros.

Por ello, la respuesta a la cuestión inicial ¿Sujeto docente? es afirmativa, el docente es un sujeto con todo lo que ello implica, a pesar de cómo se quiere determinar a partir de discursos oficiales en donde la docencia pareciera ser una nueva conformación de sujeto, uno que deja de lado su subjetividad y debe adaptarse a las necesidades laborales que se le encomiendan, con imposiciones basadas en la premisa *evaluación docente* que indudablemente tienen repercusiones en su estado anímico, el temor, la incertidumbre, el miedo a perder el empleo son razones suficientes para cumplir cada imposición, así, a pesar de que al ingreso al sistema educativo los nombramientos especifican cantidad de horas que se deben laborar, la realidad actual dentro de las instituciones deja entrever que, los docentes carecen de un horario dentro del turno en que trabajan, pues con la implementación de herramientas tecnológicas que permiten la comunicación casi inmediata y disponible a todas horas, es más probable que las encomiendas impuestas deben ser atendidas en lo que se conoce como tiempo libre.

Luego de las reflexiones anteriores, cabe preguntarse ¿cuál es el espacio-tiempo del docente como sujeto?, más aún, a pesar del discurso con *enfoque humanista*, ¿el docente es realmente considerado sujeto con lo que ello implica? En este mismo sentido, se pregunta a la directora ¿Cuál sería el tiempo libre del docente para realizar el curso del nuevo modelo educativo maestra?, ella levanta la ceja, abre un poco más los ojos con un gesto de sorpresa, baja la mirada y el tono de voz, su respuesta se relaciona con aquello que el docente dejará de hacer con el afán de cumplir y que indudablemente lo coloca en tensiones permanentes, quizá la reflexión que lleva a cabo es producto de su labor como docente en el turno vespertino. La Directora responde:

Hay dios mío pues su tiempo de familia, ya no va a tener familia (risas), su tiempo de mis hijos, los que tienen hijos, su tiempo de mi hora de dormir, mi hora de comer, mi hora de distraerme, entonces, olla express, más para los maestros, entonces “hay tengo dos horas para dormir, no, mejor esas dos horas me meto a mi curso” tengo el fin de semana para ir a pasear, bueno me voy a pasear, no inventes ahora ya en la semana no sé qué voy a hacer me voy a mega saturar, sin dormir, sin esto, sin lo otro, porque tengo que avanzarle todavía al curso, entonces esos son los espacios...(D.R. 27-02-18)

En estas condiciones y otras que se mencionan a lo largo de la investigación, dadas desde la oficialidad, es como se construyen las interacciones docente-orientador, bajo las tensiones y mandatos oficiales re-significadas en la práctica, donde la rendición de cuentas y la eficiencia en los tiempos son factores predominantes para el desarrollo del trabajo cotidiano. Los orientadores, por su parte tienen una condición distinta a los docentes pues los documentos que direccionan su práctica son ambiguos y poco reconocidos, sin embargo, la indefinición que caracteriza a la función los coloca en una condición similar en cuanto a expectativas y exigencias provenientes de distintos ámbitos.

2.4 ¿Orientador Vocacional vs Orientador Técnico?

Considerando el párrafo anterior, se contrastó entre las distintas formas en que se le ha nombrado al orientador desde el discurso oficial y más aún de la diversidad de acciones que se le han asignado, ya sea desde los documentos oficiales o dentro de las instituciones. La orientación tiene sus orígenes en el año de 1954, como respuesta a las necesidades de difusión del recién creado Instituto Politécnico Nacional (Meuly, 2000: 28-30). Por las encomiendas oficiales se determinan sus características y la función a desempeñar a partir de las necesidades vocacionales del país, pues recordemos que, para un alto porcentaje de la sociedad, la secundaria representaba el nivel máximo de estudios, en este sentido la orientación posibilitó que los estudiantes conocieran nuevas opciones académicas antes de egresar, además de los beneficios de escolarización, para la época, la educación representaba una oportunidad de movilidad social.

Lo anterior da cuenta del sentido vocacional con que emerge la función como respuesta a las necesidades de la época en un momento coyuntural para el país -ya que al término de ésta los jóvenes debían tener una preparación para ingresar al campo laboral, por ello además de los

contenidos académicos existía una capacitación en la técnica de un oficio determinado- pues como lo plantea Taba citado en Díaz (1999) la educación sirve como instrumento del Estado para llevar a cabo los objetivos que persiguen:

Taba considera que el análisis de la cultura y la sociedad brinda una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección de contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje. (Díaz, 1999: 23)

En congruencia con lo anterior “...la orientación vocacional/profesional que corresponde a la ayuda que se lleva a cabo con las personas en sus elecciones respecto a ocupaciones, profesiones, trabajos y trayectos educativos.” (Rascovan, 2013: 50), la educación secundaria representa una posibilidad de adquisición de información para la elección de una carrera a futuro, y que en algunos casos representa el primer acercamiento de las familias al nivel medio superior, es ahí donde cobra mayor relevancia la orientación vocacional en apoyo a los estudiantes y su futuro académico y/o laboral.

Actualmente, de acuerdo a las necesidades, expectativas sociales, institucionales, personales e ideologías imperantes, el orientador desempeña una función distinta, cabe mencionar que forma parte de la educación básica por lo que representa un eslabón para continuar con una formación escolarizada, dado que, además de cumplir con una exigencias relacionadas con lo que en el ámbito educativo se impone desde las organizaciones internacionales por medio de los docentes, –en cualquiera que sea su función- lleva a cabo acciones encaminadas al desarrollo de los ámbitos propuestos para la tutoría que tienen que ver con aspectos personales, sociales, académicos y de convivencia de los estudiantes. Es importante mencionar que en la actualidad los adolescentes habitan de forma distinta, la sociedad y la concepción de los mismos no tiene igual connotación que años atrás, los organismos de derechos humanos y protección para los niños, las niñas y los adolescentes ayudaron a modificar las formas de interacción en las instituciones, hoy por hoy, las prácticas violentas son sancionadas, y aunque no se han erradicado, es clara una modificación en el actuar de los padres y docentes. Las condiciones sociales y familiares de los estudiantes plantean nuevos retos para el ámbito académico, pues la concepción social de docente también ha cambiado, y en ocasiones se muestra desvalorizada por los medios de comunicación, lo cual impacta en las formas de relación al interior de las instituciones.

Por lo anterior no es de asombrarse que, en el caso del área de orientación, vista desde la oficialidad se le asigne un rol de apoyo emocional y académico a los estudiantes, por lo que el sentido vocacional que en un principio caracterizó a la función, pasa a un segundo plano de prioridades, se amplía y complejiza con el paso del tiempo, dando paso a nuevas formas de orientación, que es la orientación educativa “La Orientación Educativa es la disciplina que estudia y promueve a lo largo de la vida todas las capacidades de la persona, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo individual con su desarrollo social” (Alonso, 2010: 76). La definición anterior sitúa a la orientación educativa en el plano más amplio, pues considera la educación en los distintos ámbitos en los que ésta puede desarrollarse, uno de ellos es la escuela secundaria, en la cual, son los orientadores quienes tienen la encomienda de *guiar* al estudiante en diferentes esferas de su desarrollo incluyendo el vocacional que fue el primer objetivo de la creación de ésta función, hablar de promoción de las capacidades y el vínculo entre lo personal y lo social remite a un discurso humanista, el cual en teoría persigue nuestro sistema educativo actual. Por definición, tanto la orientación educativa, como la técnica tienen como propósito central al alumno para potenciar sus habilidades y capacidades, en el entendido de que a futuro puedan integrarse y desarrollarse en la sociedad, para el caso de la orientación técnica, se promueve además la comunicación constante con padres de familia y alumnos de tal forma que se hagan conscientes de su historial académico, sin embargo, en la práctica la función ha sido adaptada de tal forma que trabaje además, en el logro de otros objetivos, centrándose en la adquisición y desarrollo de aspectos técnicos³⁴ que las autoridades educativas y quienes inciden en lo académico consideran como relevantes y necesarios para los estudiantes de dicho nivel.

Actualmente, en la Subsecretaría de Educación del Estado de México existe la figura de *orientador técnico* reconocida por un nombramiento -el cual puede cambiar en las condiciones de contratación, no así en las funciones a desempeñar-, y en organigramas institucionales, cuestión que me incita a realizar un ejercicio interpretativo-comprensivo sobre la técnica de la orientación, “*la palabra técnica proviene de téchne, un vocablo de raíz griega que se ha traducido al español como arte o ciencia*”³⁵, aunque las raíces de la palabra podrían situarme en

³⁴ Considero aspectos técnicos acciones como: cuaderno de reportes, llenado de Kardex, lista de asistencia, gráficas de aprovechamiento, informes académicos y conductuales con padres de familia, por mencionar algunos.

³⁵ Tomado de: <https://definicion.de/tecnica/>

la estética de la orientación, es decir, abrir la posibilidad de externar las emociones de los estudiantes a través de creaciones propias, auténticas, que le permitan expresar sus sentimientos y desarrollar su creatividad a partir de estrategias diseñadas por el orientador, o quizá en un sentido más pragmático, llevar cabo procesos de construcción y/o explicación de fenómenos que impacten en su desarrollo, y que además le ayuden a comprender su entorno, la realidad es que ha sido enfocada a la implementación de pruebas que deriven en una preferencia vocacional, además es utilizada en el sentido de reproducir conductas deseables, ya sea para la institución o en general aquellas que, de acuerdo a interpretaciones personales tanto del orientador, como de docentes y/o directivos, sean solicitadas por el propio Sistema Educativo Nacional a través de los documentos oficiales, en caso de que la práctica de la orientación sea guiada por alguno de ellos, así mismo en la realización de aspectos técnicos que se mencionaron en párrafos anteriores. De acuerdo a Padrón (2002) la técnica constituye un fin en el que el hombre es un medio a través del cual es posible llegar a ciertos objetivos, ejemplo de ello es que el orientador debe coadyuvar al logro del perfil que todo estudiante debe tener al término de la educación básica, (SEP, 2017:48-52). El cual es congruente con las necesidades económicas y sociales que persigue el gobierno en curso.

La técnica ha dejado de ser un medio y se ha convertido en el único horizonte de la vida, pues regula, dispone, organiza y conforma, de una u otra forma, todas las manifestaciones y actividades del hombre. La técnica constituye ahora el fundamento de la vida moderna. Las técnicas y las tecnologías están presentes en todas las políticas económicas, administrativas, de gobierno, en fin, en todo tipo de actividad humana. Los vínculos humanos se han transformado en técnicas de relación. Nuestro mundo moderno es una civilización de medios técnicos, donde los medios son más importantes que los fines; en otras palabras, los medios técnicos determinan los fines humanos. (Padrón, 2002: 29)

Ya no es la estética de la creación aquello que orienta la práctica del orientador, desde el sentido de técnica, son los medios técnicos la prioridad para alcanzar los fines planteados por las necesidades actuales: productivos, económicos, académicos, de relación. Los medios técnicos están dados de manera situada en las instituciones, es decir, el desconocimiento del Manual de Organización permite la adaptación de la función a las necesidades institucionales e incluso personales posibilitando un trabajo cuasi original, tomando algunas características comunes, pero

con elementos propios de quienes lo desempeñan, direccionan y demandan: orientadores, directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, por mencionar algunos.

Lo antes descrito da cuenta de la indefinición con que es ejercida la función, pues aunque la forma de ser nombrados cambie, la realidad es que no se tiene la necesidad de establecer un perfil básico de sus prácticas, aquel que las oriente hacia el logro de objetivos, más aún, éstos no han sido lo suficientemente claros, por ello se propone un rol situado, es decir, depende las temporalidades y está determinado por un contexto escolar que demanda acciones de acuerdo a las expectativas que de la función se tienen³⁶, cada docente, orientador e incluso directivo que ingresa a una escuela, se incorpora a la dinámica ahí establecida y a la vez incide en nuevas formas de trabajo y de interacción con los otros, se crea así, un perfil institucional, la construcción de una identidad que les permite una sensación de pertenencia.

Para el caso del orientador, específicamente, su función está direccionada a dos objetivos principales: construir ambientes áulicos favorables para la enseñanza: de ahí la importancia dada por los docentes a la intervención de orientación en el conocimiento de lo estudiantes, algunas de las acciones que favorecen el ambiente áulico.

Vigilar aprovechamiento y orden, básicamente, y mantener una imagen y equilibrio escolar disciplina, orden, limpieza, convivencia, aprovechamiento, cuestiones que serán observadas por padres de familia, autoridades educativas e incluso la comunidad, manteniendo así un prestigio institucional, dejando de lado, en ocasiones el trabajo con los estudiantes en su subjetividad, es ahí donde queda de lado la técnica en el sentido estético original, dando paso a la técnica como medio para alcanzar los fines antes mencionados.

³⁶ En su tesis de maestría Limón, (2012) propone una categoría para nombrar al orientador, la cual se refiere a "...las acciones del orientador cobran sentido y son guiadas por los discursos de lo oficial que en su ejecución se van oficializando en tanto que al interior de la escuela se van adaptando a la escuela misma...por tanto queda sublimada a las acciones que se designen desde la oficialidad, convirtiéndola en una práctica técnica, y ésta a su vez responde a las necesidades de la escuela, de la institución. A esta práctica institucionalizada e institucionalizadora le he llamado Orientador Institucional" (Limón, 2012: 92)

(...) los orientadores que han estado aquí casi han sido los que han estado desde siempre, entonces toda esa, todo ese tiempo les generó una apropiación de que él está y eso es lo que hace y así lo tenemos que hacer los demás, entonces más bien yo siento que fue una situación de reproducción, pero algo que ya estaba previamente preestablecido por una persona y que no les permitió a ellos también el saber en base a qué necesidades tengo y que su trabajo puede generar, ahora también considero que no hubo esa, esa estructura que a ellos les permitiera el saber cómo y qué he, desarrollar en su trabajo, entonces yo siento que fue más bien como una parte de imitación de a pues es que como la persona que ya está así lo tenemos que hacer y la que sigue, “ha pues es que así lo hacen todos” y el que se incorpora, pues es que así lo hacen todos, entonces lo repetimos, es nada más una repetición de esa forma o de un estilo de trabajo. (D.R.A. 27/02/2018)

Cuestiones como la antes descrita por la directora son una praxis común en las instituciones, el sentido de *imitación* al que se refiere da cuenta de la creación de un perfil institucional que se gesta entre quienes se incorporan al servicio, ¿de qué manera impacta la apropiación, o en su caso, la no apropiación de lo instituido en las escuelas a las interacciones docente-orientador? Como se menciona en párrafos anteriores, no es del interés de las autoridades escolares crear un perfil explícito que dirija la práctica de la orientación, pues ello se aprende y aprehende con el paso del tiempo, a través de la experiencia, de las vivencias diarias, de la imitación.

Así pues, las acciones propias del área de orientación son situadas, en una temporalidad dada, imitada, a merced de las necesidades y expectativas propias o colectivas. La transición de lo vocacional a lo técnico va más allá de una forma de nombrar, la orientación técnica se complejiza con el paso del tiempo, pues la técnica del orientador da cuenta de un cúmulo de acciones dirigidas a diferentes ámbitos de la dinámica escolar e incluso personal de los estudiantes. Como lo menciona Limón:

A decir de Meneses (1993), la orientación educativa se ha tecnificado, se ha preferido orientar lo humano desde la interpretación de los test psicométricos, privilegiando a la institución en su organización escolar, en las correcciones estadísticas, los perfiles, los resultados de las pruebas estandarizadas, los prestigios... (2012: 82)

Atendiendo lo anterior, es posible afirmar que se le ha ido asignando un rol de tipo instrumental en menor o mayor medida, el cual se va fortaleciendo debido a la flexibilidad con que ha sido constituida dicha función, situación que es expresada en investigaciones recientes ³⁷.

³⁷ En el resumen del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, presenta algunas ponencias sobre el tema de la orientación y la tutoría: “La tutoría en Secundaria: un servicio educativo por integrar al proceso formativo” por Lilia

Así pues, para poder hablar del orientador técnico de secundaria es necesario ubicarlo en un contexto específico, desde una institución con todo lo que ello implica, llevando a cabo su función a partir de las necesidades tales como: la escuela como organización social, comunidad, docentes, alumnos y además las exigencias propias de la oficialidad³⁸. En la actualidad, la revisión del nuevo Modelo Educativo 2018 me permitió identificar la ausencia del orientador técnico dentro de las funciones que permiten la implementación de dicho modelo, sin embargo, prevalece la asignación de un tutor de grupo, situación que de alguna manera ayuda a direccionar la práctica del orientador, así pues, continúa la incertidumbre que ha envuelto a la función por la ausencia de reconocimiento y por la falta de certeza de su permanencia, puesto que tampoco es incluido por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

Ahora bien, la palabra orientación puede entenderse como una posibilidad de direccionar, dar un sentido, es decir, trazar una ruta a partir de un marco referencial con el propósito de ubicarse, o en un caso extremo, no perderse. El uso de esta palabra en el ámbito educativo va más allá de una ubicación geográfica, se encarga de aquellas características propias de los individuos en los que las emociones, condiciones biológicas y toma de decisiones van de la mano, dar sentido, desde mi perspectiva, tiene que ver con las emociones, cuya presencia se encuentra en todo momento de la labor educativa, no sólo de la propia orientación sino de la docencia en general. Sin embargo, al igual que en la docencia, la orientación técnica se va direccionando cada vez más al logro de metas institucionales, a través de la rendición de cuentas a partir de instrumentos como: fotografías, test, llenado de formatos, hojas de acuerdos, etcétera, en las que el centro de sus acciones es la institución para dar respuesta a las exigencias del mismo sistema, dejando de lado al estudiante y sus necesidades, y al mismo tiempo sin cubrir las expectativas docentes en torno a la función.

Uno de los argumentos por los que se les asignan actividades –a los orientadores- de acuerdo a las necesidades de las instituciones es: el desconocimiento de las funciones del orientador a pesar de que el Manual de Organización. Escuelas de Educación Media Básica (1985) plantea una serie

Beatriz Ortega Villalobos, (2011) “La tutoría en Secundarias, entre el deber ser y el deber hacer” Lilia Rey Chávez, (2011) “Las concepciones de tutoría de los tutores de secundaria” Roberto Pérez Baltazar, (2011).

³⁸ En el Estado de México, las acciones que lleva a cabo el orientador técnico están determinadas por el documento: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría.

de ejes a partir de los que el orientador puede direccionar su práctica. Por lo anterior se fortalece el argumento de que los orientadores carecen de información con respecto a su función. Pues, hasta el momento, es el documento: Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro (SEP, 2011) el que ha servido de referente en algunas zonas escolares y municipios para asignar actividades a orientadores del Estado de México, por lo que se les ha nombrado también como tutores³⁹, aun cuando dicho rol fue creado para ser implementado por profesores frente a grupo que laboran en el Sistema Educativo Federal. Así pues, la orientación técnica, en la teoría tiene una serie de objetivos que complementan la educación dada por los docentes y padres de familia, representa un apoyo para los estudiantes primordialmente y además, en coordinación con los docentes promueve el aprendizaje e incluso genera estrategias que les ayuden en su rendimiento, sin embargo, la realidad dista de los objetivos planteados, en la actualidad la orientación técnica se ha ido consolidando como una función *camaleónica*, es decir, se va adaptando a las condiciones, necesidades y exigencias institucionales, y que indudablemente tiene raíces centradas en lo vocacional, por tanto, la orientación técnica no se opone a la orientación vocacional, ambas se complementan para dar respuesta a las problemáticas que desde su ámbito de injerencia les sea posible resolver.

El presente apartado permite dar contenido a la afirmación que sostengo a partir de una revisión teórica, del acercamiento al campo de estudio y de mi experiencia profesional, en la que coloco al orientador técnico en una función caracterizada por la indefinición y aunque la forma de nombrarlo ha sido modificada, tal condición continúa tanto en lo laboral como en la práctica, más que un tránsito de lo vocacional a lo técnico, la función se ha complejizado, por lo ambiguo de sus exigencias; lo vocacional, académico, conductual, atención a padres de familia, administrativo, permiten al orientador constituirse, sin embargo, habría que preguntarse ¿lo anterior resuelve las necesidades de los estudiantes, la institución, los docentes? Y más aún, ¿cómo impacta en las interacciones docente-orientador?, ¿cómo afecta ésta indefinición en la práctica tanto de docentes cómo de orientadores?

³⁹ “Éste (el tutor) es el docente que atiende la Tutoría en un grupo de alguno de los tres grados de educación secundaria... el tutor funge como un intermediario entre el grupo y los demás integrantes de la comunidad de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de educación secundaria...” (SEP, 2011; 21)

Si bien es cierto que la actual incertidumbre y el desconocimiento de las acciones a desempeñar, fomenta la flexibilidad en el desarrollo de sus actividades, también los coloca en tensiones que se ven reflejadas en las interacciones con los sujetos que integran la comunidad educativa.

Para solventar esta cuestión de indefinición, las autoridades plantean en su discurso para la asignación de plazas de orientación ciertos parámetros que en teoría pudieran cubrir el perfil profesional del orientador, sin embargo, la interpretación, comprensión y análisis de la problemática me permite plantear que las instituciones demandan implícitamente la creación de un perfil institucional que si bien está basado en un perfil profesional que dio lugar a la asignación, se va reconstruyendo con base en las necesidades y expectativas de quienes están inmersos en la dinámica escolar.

(...) en determinado momento como que alguien llegó allá arriba y se enfocó mucho en nosotros, entonces nos mandaban a capacitación y a cursos y ese programa GUÍA todavía existe, es un libro grueso en donde viene el desarrollo de actividades para aplicar con los muchachos, sobre sexualidad, todo, todo nada más que van llegando compañeros que lo desconocen entonces no hay una secuencia para decirle bueno que opinas, porque también bueno hemos cambiado muchas veces de directivos o desconocen el trabajo. (O.T.C 16-01-2018)

(...) por apoyo de los compañeros, a ver mira hacemos esto, hacemos lo otro, hacemos aquí, entonces ya con el tiempo, con la experiencia, vas viendo que es lo que te toca y lo que no te toca... (O.T.A. 19-01-2018)

(...) Pues yo creo que, un documento oficial que diga funciones del orientador, no lo hay, nos basamos en un documento que es el antiguo plan anual de trabajo, que ahora es la ruta de mejora, que es exactamente lo mismo, nada más le cambian el nombre, nada más es a ver (mueve una libreta de izquierda a derecha) voy a quitar esto de aquí, es exactamente lo mismo, nada más que ahora lo cambio de lugar lo mismo con el PAT, el PETE, la Ruta de Mejora, etcétera, etcétera yo lo veo de dos vertientes, primera, a lo que la escuela pida y necesite y a los que se supone, entre comillas, está en la Ruta de Mejora sobre esas dos líneas de trabajo es en donde nos desempeñamos... (O.T.A 22/05/18, entrevista complementaria)

Los párrafos anteriores dan cuenta de la construcción de un perfil con base en las necesidades y expectativas propias y ajenas, pues, a pesar de formar parte de la misma institución, el haber ingresado en épocas distintas le permitió experimentar distintas apreciaciones de lo “inherente” a la función ya que depende en gran medida de la perspectiva de la autoridad en turno, así pues, es

posible afirmar que el perfil profesional del orientador queda de lado por lo instituido⁴⁰ en cada escuela.

El siguiente apartado me permite explicar la forma en que docentes y orientadores en un ejercicio *camaleónico* se adaptan a las condiciones dadas en las instituciones, empero de igual manera inciden en cambios ya sea de manera intencional o sin haberlo planeado.

2.5 De la oficialidad a la institucionalidad. Docente y orientador técnico

En este apartado me permito hacer un ejercicio interpretativo- comprensivo de docentes y orientadores, ubicándolos como una parte esencial de la labor educativa del nivel secundaria, tomando como referente aquellos documentos oficiales⁴¹ que, aunque en el caso de la orientación son poco conocidos, contienen elementos que ayudan a direccionar cada función, partiendo de la concepción oficial se hace un análisis en el contexto de la institución de estudio.

Mucho se habla de la búsqueda de la calidad como eje que justifica, guía y articula las acciones en torno a la construcción de la Reforma en el Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, las tareas puestas en marcha apuntan hacia la evaluación docente como garante de la mejora en su práctica, en consecuencia asegurar la tan nombrada calidad de la educación, enfatizando sus discursos en la construcción de un *docente ideal* que cumpla cabalmente con las exigencias determinadas en los documentos oficiales y que en su momento serán evaluadas por organismos creados para determinar la “idoneidad” de quienes aspiran al ingreso, permanencia y promoción de la función. Docencia y orientación se construyen en las instituciones con base en necesidades, demandas y expectativas propias y del colectivo, la diferencia entre ambas es la definición de la función en los documentos que direccionan las prácticas.

⁴⁰ De acuerdo con Fernández, (1994) Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional desde el que se pauta y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional. De manera menos evidente, lo instituido incide también a través de la trama de expectativas sociales con que se “presiona” a los actores institucionales para que respondan según los modelos operantes y confirmen las predicciones sociales.

⁴¹ Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. 2016, para ubicar la función docente y Manual de Organización. Escuelas de Educación Media Básica 1985, en el caso de los orientadores.

Para ubicar las condiciones en que se desarrolla la orientación me permito analizar la forma en que es definida en el Acuerdo 98 (SEP, 1982) “El personal de servicios educativos de asistencia educativa es el responsable de proporcionar, en forma integrada, los servicios de orientación educativa, trabajo social y prefectura, conforme a los objetivos de la educación secundaria y a las normas y disposiciones aplicables.” (Artículo 25). Así mismo, se realizó un comparativo de lo anterior con la concepción del tutor, figura que ha sido adoptada por el Subsistema Educativo Estatal, presente en los Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011 (SEP, 2011), se muestran además las acciones que desde la oficialidad direccionan la práctica de ambas figuras.

Tabla 5. Orientador Técnico

LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN Y ATENCIÓN DE LOS ADOLESCENTES 2011.GUÍA PARA EL MAESTRO	ACUERDO 98
Definición: ...el tutor funge como un intermediario entre el grupo y los demás integrantes de la comunidad de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los adolescentes de educación secundaria. (SEP, 2011: 21)	Definición: “...responsable de proporcionar, en forma integrada, los servicios de orientación educativa, trabajo social y prefectura...” (Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria, 1982, Artículo 25)
Acompañar la formación integral de los alumnos mediante el abordaje de los cuatro ámbitos de acción de la Tutoría.	Contribuir al desarrollo integral del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales y adaptación al ambiente escolar, familiar y social.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e implementar un Plan de acción tutorial con base en las características del grupo y del contexto 	Contribuir a la obtención de mejores resultados en el proceso educativo, a través de la aplicación de técnicas específicas adecuadas en las actividades inherentes a sus funciones;
<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la participación de los alumnos, en la realización de actividades de interés, cediéndoles la palabra y promoviendo la autonomía en la toma de decisiones relevantes para su vida. 	Participar en la preservación de la salud física y mental de los educandos, adoptando aquellas actitudes que influyan positivamente en el proceso formativo de los alumnos;
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo colegiado en torno a la Tutoría con los diferentes actores educativos que integran la comunidad de aprendizaje de la escuela. 	Colaborar con el personal directivo y docente para disminuir la magnitud y frecuencia de los factores internos y externos que obstaculicen el desarrollo efectivo de la labor educativa;
Respecto al tutor, en cualquiera de los servicios de secundaria –general, telesecundaria, técnica–, se espera que posea o desarrolle los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes para llevar a	Fomentar el uso adecuado y racional por parte de los alumnos de los recursos con que cuente la institución.

<p>LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN Y ATENCIÓN DE LOS ADOLESCENTES 2011.GUÍA PARA EL MAESTRO</p>	<p>ACUERDO 98</p>
<p>cabo sus actividades y conformar un vínculo significativo con los adolescentes del grupo:</p>	
<p>Interés por los alumnos, interlocución, respeto, iniciativa, compromiso, objetividad, flexibilidad, confianza, empatía con los alumnos, mediación, escucha activa y libre de prejuicios, observación (SEP, 2011: 22)</p>	<p>Coadyuvar a establecer entre los miembros de la comunidad escolar las relaciones humanas adecuadas a la función educativa.</p>
	<p>Coordinar la realización de sus actividades con las autoridades del plantel, en todos los asuntos técnicos relativos al ámbito de su competencia; y</p>
	<p>Cumplir con las demás funciones que le señale el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades educativas, de conformidad con la naturaleza de su cargo.</p>

Fuente: Elaboración propia, (2017)

La concepción que se tiene tanto de la orientación educativa como de la tutoría, en los documentos oficiales, coincide en que de ellas se espera trabajo en conjunto con otras funciones del ámbito escolar de cuyo trabajo emanen acciones que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, estrategias a favor del desarrollo y mejor desempeño toda vez que sean construidas en colectivo a partir de distintas percepciones.

Para el caso de la orientación, en el discurso puede observarse un posicionamiento en un plano diferente a la docencia ya que los coloca como parte de la organización de la dirección escolar. Cabe resaltar que en las instituciones se viven cuestiones muy particulares en las que dichas asignaciones se complejizan de acuerdo a las expectativas que de la función se tenga.

Por otra parte, el tutor funge como intermediario, su ámbito de injerencia está expresada como mediación entre estudiantes e integrantes de la comunidad de aprendizaje, entendida ésta como docentes y directivos que desempeñan alguna función dentro de la institución, su participación se plantea como trabajo en conjunto que permita un crecimiento integral en lo cognitivo, emocional y social del estudiante, lo anterior expresado en *4 ámbitos de la tutoría*, SEP, (2011)⁴².

⁴² Los cuatro ámbitos que desarrollar por la tutoría en el Sistema Educativo Federal son: Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela, Convivencia en el aula y en la escuela, Seguimiento del proceso académico de los alumnos y orientación para un proyecto de vida.

Así, en concordancia con la concepción que de ambos se tiene, existen una serie de características y/o acciones que cada sujeto deberá realizar de acuerdo a la función que desempeñe, es posible notar una preocupación por reconocer a los jóvenes, pues las acciones a desempeñar están enfocadas a la ayuda, la formación integral, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, demanda una serie de características que colocan al tutor en un plano con tendencias hacia el humanismo pues en todo momento se consideran acciones que permitan una relación de empatía con el otro. Lo anterior se orienta a lo que docentes interlocutores llaman *buen orientador*.

En contraste, los orientadores deben cumplir con exigencias que complejizan su función puesto que se convierte en un ser *todo poderoso*, que habrá de resolver principalmente, las problemáticas: institucionales, conductuales, vocacionales y en un segundo plano, las de enseñanza, aprendizaje e incluso personales del estudiantado, además su ámbito de injerencia se abre a intercambios con otras instituciones, investigaciones de distintos tipos y todas aquellas *inherentes* al cargo, sin embargo, una interrogante que se plantean en las instituciones es justamente ese sentido de lo *inherente*, a qué se refiere, cuáles serían las posibles acciones que se agregan a la labor, habría que hacerse un análisis exhaustivo y consensuado que permita disipar aquellas dudas que lo ambiguo de la redacción provoca, e incluso ubicar si es posible que se lleven a cabo todas las acciones planteadas, la orientación requiere del conocimiento de distintas áreas del saber para apoyar a los estudiantes en lo personal, familiar, social (convivencia), académico, vocacional y pedagógico, además de dar cumplimiento a encomiendas institucionales: comisiones, gestión, propuestas, evaluación institucional, e incluso aquellas *inherentes a su función*, aunque no se especifique cuáles serían dichas acciones.

Me encanta esa palabrita *inherente*, a ver vamos a ver qué es lo inherente... a ver dónde dice, quién dice, qué autoridad lo, lo está determinando o lo está marcando, qué ley, qué norma, no hay... (O.T.A. 19-01-18)

Las emociones que provoca la indefinición son diversas: la incertidumbre, angustia, y el enojo son una forma de expresar el descontento que provoca desconocer una guía que permita direccionar la práctica del orientador en el nivel Secundaria, el ejercicio de la función y las interacciones se vulneran ante las expectativas y las necesidades que construyen los miembros de la comunidad escolar.

Para el análisis de las interacciones docente-orientador es necesario ubicar la concepción que se tiene de ambas funciones desde dos referentes normativos. En el caso del Acuerdo 98, la expectativa que de los orientadores se tiene está encaminada a la atención de los estudiantes principalmente, dado que las acciones a desempeñar son dirigidas a la implementación de estrategias que coadyuven en distintos ámbitos: académico, social, conductual, cognitivo, social, etc. en una labor que deberá desempeñar, en su mayoría, de forma individual puesto que en pocas ocasiones se hace mención de los docentes, salvo el párrafo que indica *vigilar* la enseñanza, lo cual puede entenderse como una forma de inspeccionar, así, la función está dada para la atención de las disposiciones institucionales, por su parte, la función del tutor teóricamente está signada en el entendido de un enfoque humanista pues en distintos momentos se refiere a la atención del estudiante considerando su contexto, particularidades, al mismo tiempo, se refiere a un trabajo colegiado lo cual permite que miembros de la comunidad escolar participen en la implementación de estrategias para los adolescentes. Este último escenario abre la posibilidad de las interacciones docente-orientador en el diseño e implementación de acciones a favor de la institución, específicamente de los estudiantes. Sin embargo, la realidad muestra una clara tendencia a la concreción de las disposiciones dadas dentro de las instituciones, lo cual obstaculiza las interacciones docente-orientador e impone implícitamente una forma de trabajo individualista en el que desde ambas funciones se asumen roles de agentes de la interacción en constante búsqueda de espacios propicios y propiciados para esa comunicación que en trabajo de campo privilegian ambas funciones.

Para colocar en contexto las interacciones, a partir del análisis de los documentos anteriormente citados, es notorio que la práctica brinda pocas posibilidades para la interacción, pues las acciones a desempeñar están ligadas al cumplimiento de actividades en torno a las necesidades de los estudiantes, las autoridades educativas y se hace mención del docente únicamente para ser sujeto de control de la enseñanza por parte de los orientadores. En el caso del tutor, en el discurso puede observarse una tendencia a la interacción puesto que en distintos momentos favorece la comunicación con docentes, además, el documento que direcciona su práctica forma parte de los planes y programas de Educación Secundaria, situación que da cuenta de: quienes fungen como tutores tienen una guía reconocida que establece un perfil a desarrollar.

A pesar del desconocimiento –de la directora- del documento rector , se observa que las expectativas que de la orientación se tienen coinciden con la concepción que la directora tiene de la función (Ver tabla 8 Conceptualizaciones de la orientación) y que además se refleja en los ámbitos de autoridad que la directora le asigna a los orientadores, lo cual indudablemente tiene repercusiones en las interacciones docente-orientador, pues son posicionados como una parte esencial en la organización escolar para desarrollar las otras funciones, son ubicados como eje que marca, una pauta que complementa.

(...) es muy importante definitivamente no nada más en el sentido de apoyo, sino también con los propios alumnos pues son para ellos: su consejero, su refugio, su eh, la forma en la que, me pasa algo a quién, con quién voy a ir, pues el orientador, o sea es la instancia ¿no? inmediata los propios maestros, ya no puedo con esto, me pasa esto, entonces me voy con el orientador ¿no? nosotros, parte administrativa qué hacemos, cómo, ¡ah! No, es que hay que preguntarle al orientador ¿cómo es o qué ha visto o qué ha observado...? (D.R. 27-02-18)

Por su parte la docencia, como se analizó en el apartado 2.3 del presente capítulo, es una función que está direccionada, es decir, existe un documento oficial que describe las características que deben tener los profesores para desempeñar su rol, aunado a lo anterior, a decir de los docentes, existe presión por parte del sistema, ya que la evaluación docente es una situación que obliga a conocer o incluso dominar aquella información que pudiera ser motivo de valoración.

El perfil que se presenta a continuación expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, además de ser una guía que permita a maestros y maestras orientar su formación para desempeñar determinado puesto o función SEP. (2016: 12)

Además de contar con un programa de estudio que por signatura determina los contenidos temáticos a desarrollar. La siguiente tabla, de manera general menciona lo que se espera del docente de secundaria para el desarrollo de su función marcado en 5 dimensiones, el documento⁴³ oficial determina los parámetros e indicadores. Como puede observarse, las responsabilidades atribuidas al docente van más allá del aula, lo institucional e incluso lo personal, pues se requiere de un conocimiento profundo del estudiante, de los contenidos temáticos y además llevar a cabo acciones que favorezcan a la institución en general, cabe mencionar que los profesores que están

⁴³ Perfil, parámetros e indicadores para docentes de Educación Secundaria. 2016

en servicio, a diferencia del orientador, serán evaluados por la permanencia en el sistema. Así las interacciones docente-orientador están marcadas por la desigualdad proveniente de la oficialidad y que se acentúan al interior de las escuelas a través de las autoridades educativas:

(...) pues creo que va encaminado a lo mismo, o sea si el docente no genera o hacen una participación pues también que harían los orientadores o sea van conectados uno con el otro el trabajo del docente pues es lo que va a permitir que los orientadores puedan hacer su trabajo si definitivamente los maestros no, no se apropian de lo que les toca hacer aquí quien va a entrar es el orientador pero también está, no está el maestro, pues el orientador de qué manera hace su trabajo o las funciones que se le asignen, entonces todas las funciones, aquí hablando de la función del orientador, del maestro, pues todas van a ser importantes en el sentido de que, que tenemos a cargo algo que hacer, entonces si cualquiera de estos no se realiza pues entonces se pierde el equilibrio. (D.R. 27-02-18)

En un primer momento, se ubica dos funciones complementarias, es decir, el funcionamiento óptimo de una, construye y permite la realización de la labor de la otra, situación que en gran medida es el resultado de una apropiación de las acciones a desarrollar desde la docencia. La anterior postura da cuenta del posicionamiento de la autoridad institucional con respecto a la importancia e incluso jerarquía que posee cada función, la cual más que posesión ha sido una asignación implícita y explícita (en documentos icionales, por ejemplo; el *acuerdo de convivencia* interno) presente en el discurso de la directora y que empodera al orientador, posicionándolo en un plano superior a la docencia y que cuya intervención oportuna posibilita el equilibrio institucional.

En el diálogo con la directora, la concepción del profesor queda referenciada a partir del orientador, su labor no es vista como la misma autoridad, autonomía e incluso relevancia, más bien como un sujeto que trabaja para no desequilibrar la labor del otro y que además puede ser sustituible, por el contrario la orientación representa un fuerte apoyo en distintas áreas pues tiene la información necesaria para brindar ayuda a quien así lo requiera, el docente más que una figura de autoridad es concebido como subordinado de otras, que además requiere un sentido de apropiación en su función, lo anterior para poder desempeñarla de manera eficaz.

Para el caso de los docentes, existen lineamientos que rigen su práctica, representan un eje que brinda la pauta para llevar a cabo su labor y que les permite establecer, los cuales se encuentran en la tabla siguiente.

Tabla 6. Perfil deseable. Docentes

DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	DIMENSIÓN 3	DIMENSIÓN 4	DIMENSIÓN 5
Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad
Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente. Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la asignatura que imparte para su práctica docente. Analiza los contenidos de aprendizaje de la asignatura que imparte para su práctica docente.	Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos. Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora. Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica como medio para mejorarla. Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente. Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente. Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente. Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa en la escuela. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.

Fuente: Elaboración propia, (2018) con base en Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Secundaria. 2011

La tabla anterior, elaborada con base en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Secundaria, las expectativas que se tiene de los docentes y una función encaminada a la subjetividad del estudiante, pues su labor está centrada en acciones relacionadas con el conocimiento del alumno, su forma de aprendizaje, la participación de los padres de familia, su contexto, sin embargo, no es posible ubicar acciones que permitan la interacción con

sujetos docentes, orientadores, directivos, es decir, el ejercicio de la docencia es una acción horizontal hacía para los alumnos. Por lo anterior, a pesar del tiempo, las reformas educativas, el desconocimiento del documento, se puede afirmar que para los orientadores sigue vigente el Manual de Organización con todas las limitantes que pudiera tener para su implementación, y para el caso que me ocupa, en las interacciones docente-orientador.

Situar ambas funciones tomando como referente el discurso oficial para transitar al discurso institucional tuvo como propósito reconocer las condiciones en las que se construye la dinámica de las funciones donde una cuestión que emerge es la desigualdad en las concepciones y en las prácticas, situación que se puede observar desde el desconocimiento, de las autoridades y del propio orientador del documento que marca las acciones a desempeñar, por lo tanto, queda indefinida y propensa a ser moldeada de acuerdo a lo que he señalado como perfil institucional.

Como resultado de la reflexión en el apartado categorial donde abordé la interacción como categoría central, se destaca en la conceptualización su complejidad, debido a que es una forma de acción común entre sujetos, que depende de las funciones mismas y más aún, de aspectos que la rodean como el uso del espacio, las normas, la asignación de autoridad y que en la misma dinámica se construyen, además involucra elementos como: la comunicación, los símbolos y la subjetividad de quienes participan de ella, así mismo, existen medios que la propician o complejizan; para el caso específico de docentes y orientadores, la interacción está marcada por lo instituido y lo instituyente, en la función docente toma mayor relevancia lo instituido dadas las características que acompañan a la docencia, por lo que deberá adaptarse a las condiciones explícitas e implícitas de la institución y de la normatividad, en el caso de los orientadores, prevalece lo instituyente debido a la naturaleza misma de la función.

Puedo afirmar que la orientación técnica, es una función que está indefinida; por su inexistencia en la Reforma Educativa 2011, el escaso conocimiento que se tiene del Manual de Organización y la construcción del perfil al interior de las instituciones con base en expectativas de distintos sujetos: docentes, directivos, alumnos, padres de familia y las personales, a diferencia de la docencia, función que cuenta con lineamientos que definen las acciones que deberá desempeñar y más aún los contenidos temáticos a desarrollar con sus estudiantes. Por lo tanto, la interacción docente-orientador se construye en un plano altamente subjetivo en el que, como se ha descrito

en un apartado anterior (2.2), el tiempo y el territorio también se subjetivan dando paso a la territorialidad donde los sujetos crean un sentido de arraigo y pertenencia a la institución, además de lazos afectivos, lo anterior entrelazado con el empoderamiento de los orientadores al asignarles oficinas como territorio *cuasi* sagrado, en el que para el ingreso se requiere previa autorización, por el contrario la sala de maestros subyuga a los docentes pues deja entrever el posicionamiento de una función con respecto a otra, en un territorio en el que existe fácil acceso por el resto de los miembros de la comunidad escolar incluyendo estudiantes.

La función docente queda determinada, entre otros aspectos, por lineamientos específicos que de cierta forma introyectan el plano subjetivo pues la sumergen en una excesiva carga de actividades impuestas a desarrollar.

En el caso de la orientación, su práctica es situada, es decir, se lleva a cabo bajo las condiciones y características propias de la institución, con una fusión entre lo vocacional y lo técnico, pero sobre todo a partir de las necesidades, expectativas e incluso la experiencia que de otros orientadores se tiene.

A partir de este escenario es como se construyen las interacciones docente-orientador: entre la indefinición, la incertidumbre y las expectativas, ambas funciones determinadas por acciones que deberán cumplirse cabalmente en el afán de mantener un equilibrio institucional, a través de la implementación de lo instituido⁴⁴ caracterizada además por una fuerte ambigüedad proveniente del Subsistema Educativo Estatal respecto a las funciones del orientador, además del control normativo e institucional hacia la labor docente.

⁴⁴ Aquellas acciones impuestas al interior de las instituciones, las cuales no pueden dejarse de lado, tales como las derivadas de acuerdos de CTE, evaluaciones, formatos, cuestiones administrativas, entre otras.

CAPÍTULO 3
INTERACCIÓN SUBJETIVA

*En el caso de que quieras atravesar un río,
si la lluvia cae sobre lo alto del torrente y
el caudal desciende agitado, espera a que se estabilice.*
Sun Tsu

Presentación

No es posible dejar de lado las relaciones entre humanos cuando se trata de llevar a cabo actividades de nuestra vida cotidiana, constantemente con vemos inmersos en conversaciones breves, incluso con personas ajenas a nuestra dinámica diaria, es por ello que al hablar de interacciones docente-orientador una de las principales características que resalta es la parte subjetiva, es decir, conlleva un entramado de valores, experiencias, vivencias, ideologías, costumbres arraigadas, formas de pensar, emociones, etcétera, de quienes están involucrados en dicho proceso. Interacción subjetiva tiene como propósito central dar cuenta de aquellas condiciones que envuelven las interacciones docente-orientador pensando en las características que como sujetos tenemos, las cuales dejan *huella* en cómo actuamos ante distintas circunstancias, nuestras formas de mirar la vida, y específicamente, como parte de los hallazgos de este trabajo, la importancia de la familia para la creación de un proyecto futuro, las formas en que interactuamos con los otros, pero además las expectativas que vamos creando, fortaleciendo o en otros casos, desechando. Así mismo, la importancia de no dejar de lado lo subjetivo de la interacción radica en comprender la dinámica de quienes ejercen distintas funciones al interior de las instituciones, para poder explicar desde mi rol el papel que juega la subjetividad en las interacciones docente orientador.

3.1 Trayectos familiares: entre la irrupción y la dirección

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1977:82, citado en Lera y Genolet, 2007: 35)

Hablar de la forma en que se ha construido la trayectoria profesional de los sujetos que me apoyan en la investigación me permitió mirarlos desde de la complejidad de sus propias historias y contextos que de cierta forma han incidido en el ingreso al ámbito educativo, pero además en la conformación de su cultura e identidad docente. En este sentido, dar un espacio al proceso de construcción e ingreso a la función surgió como una necesidad de la investigación misma a partir de las coincidencias, pero también en las divergencias que se encuentran en el análisis del empírico, -entrevistas específicamente-, en el que la familia se hace presente como un elemento importante en la toma de decisiones sobre el futuro profesional y más aún de la construcción de una cultura docente. El presente apartado da cuenta de agentes familiares que influyen en la conformación de nuevos profesionales de la educación y las interacciones que construyen al interior de las instituciones.

Partir de la idea de un sujeto docente u orientador, implica la concepción del mismo como un ser de experiencias familiares y sociales, de aprendizajes que lo han orientado a tomar decisiones para su vida presente y futura, indudablemente los primeros referentes surgen en el entorno familiar, pues el contacto inicial con elementos de la vida se dan en ese ámbito, de ahí que los sujetos vayan construyendo identidades y personalidades mediante la identificación con alguien de su medio inmediato. La elección de su profesión no es la excepción, pues como lo plantea Sánchez (2003), existen motivaciones que orientan la elección e incluso, propone una clasificación que engloba en dos los elementos que los sujetos directa o indirectamente consideran para su decisión.

Atendiendo a la diversidad de teorías que se producen en el ámbito de la elección vocacional, podemos establecer una clasificación orientativa que intente cubrir esta amplitud. Así proponemos una distribución que atienda, por un lado:

- A la dimensión psicológica, en la medida en que dicha elección esté mediatizada por los factores intrínsecos de cada sujeto.
- Y por otro, a la dimensión social, que considera fundamentalmente, las distintas variables que están en el medio y que rodean a los individuos. (Sánchez, 2003: 216)

Cabe mencionar que para el caso de los interlocutores existe una tendencia marcada ante la dimensión social ya que han sido impactados por otros sujetos, concretamente por la familia, aunque, en los diálogos es posible ubicar que la dimensión psicológica se encuentra presente en su discurso con palabras como: *vocación*, *ayudar al otro* o incluso, *me gusta que me reconozcan*,

sin embargo, no es tan enfática como la anterior. “Me gustan mucho las satisfacciones que te da, me gusta enseñar, pero también me gusta que reconozcan los alumnos que efectivamente no eres una persona del montón, sino que eres una profesora única o que inspires ¿no?” (P.E. 15-01-2018). De ahí la importancia de hablar de las trayectorias familiares, pues como lo plantea Bourdieu consisten en una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977: 82, citado en Lera y Genolet, 2007: 35), por tanto, referir una trayectoria permite dar cuenta de un proceso en el que se trazó un camino que quizá en algunos de los casos no estaba contemplado, pero que se fue orientando con experiencias y momentos en que el actor principal fue un miembro de la familia, hablar de irrupciones y direcciones permite ubicar la forma en que las trayectorias familiares incidieron en los interlocutores de tal forma que hoy sean parte del sistema educativo.

(...) mi papá es profesor o fue profesor, ya ahorita él está retirado es un trabajo que me agradó mucho desde pequeño yo veía cómo era mi papá en cuanto a su forma de trabajar, en cuanto a su gusto que tenía por la docencia, bueno, me gustó mucho. (P.A. 24-01-18)

Una recurrencia importante planteada en apartados anteriores es que tres de los 4 profesores entrevistados coinciden con la profesión docente de sus padres, por lo que distintas etapas de su vida estuvieron familiarizadas con las actividades propias de la profesión, es decir, su primer referente para el conocimiento de las actividades de la docencia fueron las vivencias desde el hogar y en ocasiones en las instituciones y en el aula misma. “desde pequeño tuve la inquietud de ser docente y también porque mi padre es docente”. (P.I. 23-01-2018) Vivir de cerca la dinámica de las escuelas, así como la forma en que su padre se desempeñaba constituyeron una guía que direcciona, lo que Pidello (2003) plantea como *motivos orientativos*, situación que les permitió diseñarse desde pequeños como el docente que anhelaban ser, es decir, el inicio de la conformación de una identidad profesional que por supuesto a lo largo de su trayectoria académica y laboral ha sido modificada y fortalecida.

(...) en la elección de la carrera docente, las redes cognitivo-afectivas conforman mapas contruidos en la interacción con los motivos orientativos de una secuencia de motivación-acción que tiene, entre sus referentes, una representación de sí mismo, de la profesión y del sistema de relaciones en el que ambos están insertos. (Pidello, 2003: 127)

La construcción de una identidad profesional está impactada por las *redes cognitivo-afectivas*, las cuales tienen que ver incluso con aquellas conductas que no quieren ser reproducidas al no ser coincidentes con sus necesidades o incluso expectativas.

(...) yo le decía [a su padre] ¡ay! Yo si soy maestra, yo nunca voy a ser como tú [risas] yo voy a querer a mis alumnos, y él decía: no es que no los quiera, pero de alguna manera tienes que mostrar también ese lado como, como estricto, ¿no? (P.E. 15-01-18)

Otro de los argumentos que me permite hablar de la influencia de las trayectorias familiares es la congruencia que existe entre su profesión y su labor actual, es decir, los interlocutores referenciados anteriormente eligieron una escuela Normal para cursar sus estudios superiores y aunque algunos han dado continuidad a su formación, están relacionados con el ámbito educativo.

Cabe destacar que aunque uno de los docentes entrevistados no habló de la familia como referente para ser profesor, en un diálogo posterior dio cuenta de un hermano que es directivo, sin embargo, comentó que la decisión de ser maestro no tuvo que ver con ello, llama la atención su edad al momento de la entrevista (53 años) y los años de servicio con que cuenta, lo anterior tomando como referente el caso de los profesores de 39 y 42 años (ver tabla 7), puesto que su interés no era tener una escolaridad a nivel licenciatura, pues contaba con un negocio con el que cubría las necesidades básicas de su familia, al paso del tiempo las condiciones económicas se vuelven inestables, situación por la que decide ingresar a la docencia.

El hermano referenciado contaba para ese entonces con varios años de servicio, ¿es posible que indirectamente la elección de su profesión haya sido motivada por las condiciones laborales que vivía su hermano?

En este sentido, el interlocutor no considera una influencia de tipo familiar para la elección de la profesión, sin embargo, existen *redes cognitivo-afectivas* que indirectamente impactaron a favor de la elección de su profesión.

Tabla 7. Docentes interlocutores

Preparación Profesional	Edad	Años de servicio	Antigüedad en la institución	F	M	Asignaturas que imparte
Lic. Educ. Media, Ciencias Naturales Lic. Pedagogía Lic. Socio-antropología	39	18	16		X	Tecnología, Matemáticas Historia. Formación Cívica y Ética, Asignatura Estatal y Educación Física.
Lic. Educ. Sec. Química	26	4	2	X		Ciencias 3
Lic. Educ. Sec. C. Sociales	42	18	17		X	Español
Lic. Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias de la Educación	53	17			X	Historia, Asignatura Estatal, Artes

Fuente: Elaboración propia, (2018) con base en encuesta a docentes, (2017).

La tabla anterior y el diálogo con interlocutores dan cuenta de la importancia de la familia como referente y en estos casos determinante para la elección de la profesión, cabría preguntarnos ¿la especialidad de los interlocutores coincide con la de sus padres y hermanos?, pues, para el caso del nivel educativo, los cuatro eligieron el mismo que sus referentes. Por ello aludo a las trayectorias familiares puesto que trasciende de su esencia proveedora, de protección, cuidado, formadora de valores, etcétera, para impactar en el plano laboral y cognitivo, y por ende en las formas de interactuar con los otros, direccionando, sin que necesariamente se lo haya propuesto.

Cabe aclarar el sentido del uso de la palabra dirección en este apartado, en el entendido de que por definición etimológica de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española proveniente del latín *directio*, *-onis* es la acción o efecto de dirigir, tiene distintas acepciones, para el caso que me ocupa: “Consejo, enseñanza y preceptos con que se encamina a alguien”⁴⁵ aunque su definición es un referente importante, vale la pena completar para su uso en este contexto, que las enseñanzas y preceptos con que se conformaron no siempre fueron de forma explícita, es decir, bastó con la inserción al campo educativo como meros observadores para verse influenciados con la práctica educativa y las formas de interacción, las cuales delinearán las maneras de habitar las escuelas en la práctica profesional.

⁴⁵ <http://dle.rae.es/?id=DqohmoE>

Mi papá es profesor o fue profesor, ya ahorita él está retirado es un trabajo que me agradó mucho después, desde pequeño yo veía como era mi papá en cuanto a su forma de trabajar, en cuanto a su gusto que tenía por la docencia, bueno eh, me gustó mucho, y después tuve la oportunidad de experimentarlo cuando empecé a trabajar de joven, dando clases de computación y ya de ahí, bueno, fue algo que dije no, yo soy de la normal y me ayudaron a estar dentro de la Normal afortunadamente seguí. (P.A. 24-01-18)

Así, la forma en que los interlocutores se integraron al ámbito educativo, está dada por una fuerte influencia de las trayectorias familiares que simbólicamente direccionan o incluso irrumpen el curso profesional que siguen otros miembros de la familia, en este caso padre e hijo y/o hija. Por tanto, es posible afirmar que la elección de la docencia como profesión y más adelante las interacciones que se construyen en la práctica, se ven direccionadas entre otras cosas por las trayectorias familiares de los sujetos entrevistados en los que la constante relación con el ámbito laboral de sus padres se convierte en un referente para la elección de una carrera futura y las formas de interactuar en el ámbito profesional. En este sentido, cabe mencionar que, a partir del trabajo de campo fue posible observar que a pesar del discurso de una profesora interlocutora (P.E. 15-01-18) en el que hace una crítica a la forma de enseñanza de su padre, su propia práctica se caracteriza por ser estricta, es decir, su postura ante los estudiantes representa seriedad y un carácter imponente, coincidente con la identidad docente de su padre, de ahí la importancia del estudio de las trayectorias familiares como referente de la práctica y más aún de la interacción con los otros.

Para el caso de los orientadores, las trayectorias familiares impactan de una forma distinta, pues, aunque el perfil profesional, como se ha enfatizó en el Capítulo 1 (ver tabla 3 Orientadores interlocutores), corresponde al rol que desempeñan, el ingreso a la función e incluso al ámbito educativo no fue considerado como primera opción por ninguno de los interlocutores.

Mi hermana es profesora también, entonces ya después de ahí vimos que estaba cerca porque a lo mejor, porque yo de antemano quería ser médico, yo quería ser doctor, pero mi mamá no me quería dejar ir al Distrito, entonces hice mi examen y pasé, entonces fue, no cualquiera se quedaba en ese tiempo, y ya me quedé, fueron dos años de bachillerato, entré lo que fue la Normal. (O.T.C. 16-01-18)

El diálogo anterior permite ubicar la forma en que las trayectorias familiares impactan e incluso imponen la elección de una profesión, es en este sentido cuando hablo de una irrupción ante las

preferencias profesionales del sujeto para ubicarlo en aquellas que por experiencias anteriores consideran menos riesgosas ante su condición de mujer

Hablar de irrupciones necesariamente coloca a los sujetos en una condición de cambio involuntario, en el que a pesar de las necesidades y preferencias personales están encaminadas a otras áreas, es la familia quien toma la decisión que parece más viable en el afán de protección y cuidado ante lo desconocido, en este sentido, la docencia era un camino ya transitado por lo que, más que incertidumbres, había certezas y posibilidades en la profesión.

La coincidencia en los sujetos orientadores radica en la irrupción, en el caso del interlocutor varón, su profesión está relacionada con el perfil profesional que se solicita en la función de orientación, sin embargo, al concluir su licenciatura no estaban claras las opciones, por lo que el apoyo de “alguien” le brinda la posibilidad de ingreso a nivel primaria.

E. Maestro, ¿usted cuando estaba estudiando pensaba en ser orientador?

O.T.A. No, yo pensaba en otras cosas, [risas] E. y ¿por qué está aquí como orientador, qué situaciones de vida lo trajeron por estos rumbos? - O.T.A. mi vida siempre ha sido como una hoja sin rumbo, yo soy una hoja sin rumbo, a dónde el viento me lleve, se dio la oportunidad de entrar al subsistema educativo estatal en primaria, te gusta la primaria; sí, si me gusta, entré a primaria, después terminó el interinato y se dio la oportunidad de entrar a secundaria como orientador ... (O.T.A. 19-01-18)

Como puede observarse en los dos diálogos anteriores, existe una particularidad común, ambos ingresaron al sistema educativo en el nivel Primaria, y posteriormente refieren una oportunidad para el ingreso, “En secundaria también un conocido de mi papá le comentó: oye mira acaba de salir, se le terminó su contrato en prepa; y, pues órale, hay un espacio en secundaria, dile que venga a verme, nada más hacemos la propuesta”. (O.T.A. 22-05-18) situación que da cuenta de la condición de poder mediante el apoyo de “alguien” que no sólo brinda dicha posibilidad, sino que los coloca en una función que, como ya se ha mencionado, está vista entre las que pueden ejercer autoridad hacia docentes y alumnos en el nivel de Secundaria, cabría preguntarse las razones por las que quedan ubicados en tal función, ¿Por qué colocarlos como orientadores, la propia indefinición de la función provocó en ese momento su fácil acceso? Y más aún, ¿repercute la forma de ingreso a la función en las interacciones docente-orientador?

Así pues, destaco la influencia de las trayectorias familiares en la elección de la profesión, y más aún en la conformación de una identidad posterior que indudablemente impactará en los estilos

de enseñanza que habrá de caracterizar al docente, por su parte la orientación sigue siendo considerada una función de poder si se toma en cuenta la forma de acceso pero que además debido a la indefinición abre la posibilidad de ser cubierta por quienes sean beneficiados con un apoyo para el ingreso, así la familia representa una fuerte influencia para docentes y orientadores ya sea direccionando o irrumpiendo los planes futuros.

Este apartado permite ubicar no sólo a las funciones, sino a las interacciones en un plano subjetivo, es decir, hablar de trayectorias familiares es una forma de reconocimiento del sujeto constituido por una historia familiar, y personal, además de lo social en la constitución histórica de las funciones. En esta misma lógica de interacción con sujeto es como conciben los docentes la relación que debe establecerse entre alumnos y orientadores, por ello el siguiente apartado da cuenta de las expectativas que los propios docentes crean a partir de la función encaminada a la concreción de propósitos de su propia práctica, lo que es identificado como, el *buen orientador*.

3.2 Interacción subjetivizada. El *buen orientador*

Aunque en las instituciones educativas a nivel de secundaria existen diferentes funciones, cada una con un grado de relevancia para el logro de metas educativas e institucionales, tanto la docencia como la orientación se relacionan constantemente con el resto de los sujetos pues debido a su labor y tiempo al interior de las escuelas deben estar en contacto con: directivos, administrativos, alumnos y padres de familia. En este apartado propongo que la interacción tiene un carácter subjetivo, es decir, no se trata solamente de un encuentro/desencuentro en las funciones con el otro, vacío o formal, más bien interactúan dos o más biografías/trayectorias en constante reconstrucción, impactadas por cuestiones personales, sociales, afectivas, económicas, etcétera. Marc y Picard plantean que:

(...) la personalidad de los participantes se caracteriza por -una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un estatus social y roles psicosociales-. Todos estos elementos tienen un impacto en la comunicación. (Marc y Picard, 1992: 28)

En congruencia con lo anterior, a través del diálogo con los interlocutores existe una coincidencia con respecto a la concepción que los docentes tienen de los alumnos, es decir, los reconocen

como sujetos con una historia y condiciones similares a las que plantean Marc y Picard, (1992), por ello al cuestionarlos sobre su definición del *buen orientador*, el rol que debe desempeñar dista de las concepciones que a lo largo de la investigación se ha venido planteando por orientadores y directora como actividades propias de la función, pues no tiene que ver con la disciplina, el castigo, la parte administrativa o las técnicas de estudio, tampoco con la vigilancia hacia los profesores, el único elemento al que el docente le otorga un lugar es al conocimiento del estudiante como sujeto con todo lo que ello implica.

Que haya empatía con los niños, ese es un buen orientador para mí, por qué, porque con eso tú puedes decir a ver Juan, siéntate aquí, ¿por qué no traes el uniforme “mijo”?, entonces a veces el niño no es que no lo quiera traer, es que no lo tiene... (P.M. 18-01-18)

Así pues, el buen orientador es aquel que retoma la parte humana de los estudiantes, en el sentido del conocimiento de su historia personal⁴⁶, intereses, pero sobre todo sus problemáticas, porque de forma implícita los profesores manifiestan que existen situaciones originadas en la familia que repercuten al interior de la escuela, ya sea en su conducta o aprovechamiento y que debe ser atendida por el orientador, para que éste a su vez les informe la problemática y en conjunto den solución a la misma, mediante la implementación de estrategias de apoyo.

Los orientadores se ven en la necesidad/posibilidad de formar un perfil institucional que por acuerdo implícito se establece en las instituciones, a fin de cumplir con las exigencias, necesidades y expectativas del colectivo, pues al no contar con un programa que dirija su práctica, se convierte en una función en construcción constante, pues también los directivos tienen una concepción propia del *buen orientador*. Por ello afirmo que no basta con tener conocimientos académicos que cubran un perfil profesional, ya que ello posibilita el ingreso a la función y será de gran ayuda en el desarrollo de los contenidos que se acuerde trabajar con los estudiantes, sin embargo, a decir de los docentes la información que debe conocer el orientador

⁴⁶ Para este efecto, en la institución se llevan a cabo diferentes estrategias: ficha de salud (contiene especificaciones médicas del estudiante), estudio socioeconómico, test de lo familiar (estado civil de los padres, escolaridad, tipo de familia, etcétera), y test de estilos de aprendizaje. Los datos recabados son presentados a los docentes en el Consejo Técnico Escolar de septiembre y además son entregados en físico. Cabe mencionar que dichos datos se colocan en una carpeta en el archivo de cada orientador y que en “casos especiales” se integra información que puede ser; psicológica y/o médica, para el resto de los estudiantes, la interacción cotidiana re-descubre algunas de sus particularidades. (D.R. 31-05-2020 diálogo)

es de los estudiantes, la cual cobra relevancia y se convierte en la prioridad de la función, toda vez que sea compartida con el propósito de crear apoyos para la enseñanza.

(...) un buen orientador para mí es una persona que se, que conoce todo el perfil de los niños, que conoce toda su problemática de los niños y que, aun conociendo su problemática de los niños, el orientador sea compatible con ellos, que haya empatía.
(P.M. 18-01-18)

La Educación Secundaria, en comparación con otros niveles, es transitada en una etapa importante para la conformación de la identidad de los estudiantes, es por ello que, en el discurso, se enfatice en la empatía como elemento esencial para la atención, docentes y orientadores se esmeran en la formación humana, como parte primordial de su labor, pues las vivencias dentro de las instituciones trascienden a la esfera personal de los estudiantes, una de las razones por las que la escuela como institución sigue vigente en nuestros días, a pesar de las nuevas posibilidades que la tecnología ofrece, pues la magia de las aulas, las amistades, las emociones, la interacción con los otros son elementos esenciales para los seres humanos, y eso es lo que las instituciones educativas brindan como un adicional a lo educativo.

Que el orientador sea compatible con ellos, que haya empatía, resulta una demanda coincidente, -aunque, con otras palabras-, entre los profesores ya que, desde su perspectiva, en las interacciones estudiante-orientador suele existir una etiqueta, es decir, el historial del alumno: académico, conductual e incluso familiar y que en determinado momento se convierten en referente que permite o incluso direcciona el trato e incluso las expectativas que de él se tienen. En este sentido, dentro de las interacciones docente-orientador me refiero al estigma como uno de los elementos que estructuran las interacciones, hallazgo de esta investigación, el cual habita, también, la complejidad, de la interacción docente-estudiante.

La condición de indefinición en la que se encuentra la orientación así como la falta de acuerdos dentro de la institución para establecer lo *inherente* a la función repercute indirectamente en el tipo de interacción que se establece no sólo con docentes, pues directivos, administrativos, alumnos y padres de familia también construyen a su orientador *ideal* es decir, de acuerdo con sus necesidades, expectativas, experiencias e incluso creencias van delineando el tipo de orientador que cumple con lo anterior, de tal forma que al no ver materializados sus anhelos, en

las interacciones existen: fricciones, desacuerdos, tensiones e incluso complicidades, lo anterior reafirmando aún más la postura de que la interacción es subjetivizada.

Como se planteó anteriormente, la concepción de administrativos, docentes y orientadores tiene que ver con las expectativas de los sujetos quienes delinear las características que de acuerdo a su concepción debe tener quien lleve a cabo cada función. Para el caso de la orientación, indudablemente la percepción de la máxima autoridad institucional es un referente que impacta en el resto de las expectativas y que aporta al tipo de interacción que se construye entre docentes y orientadores.

(...) es muy importante definitivamente no nada más en el sentido de apoyo, sino también con los propios alumnos pues son para ellos: su consejero, su refugio, su eh, la forma en la que, me pasa algo a quién, con quién voy a ir, pues el orientador, o sea es la instancia ¿no? inmediata los propios maestros, ya no puedo con esto, me pasa esto, entonces me voy con el orientador ¿no? nosotros, parte administrativa qué hacemos, ¿cómo, ah! No es que hay que preguntarle al orientador cómo es o qué ha visto o qué ha observado, entonces es una parte muy muy importante en todo lo que es el trabajo de, en la parte administrativa, académica, social, de relación de, de este, de autoestima para los que intervenimos aquí, definitivamente creo que su función es muy relevante porque la palabra orientar ejerce demasiadas, este, cargas ¿no?... (D.R. 27-02-18)

A pesar de que no existe un trabajo técnico sistematizado dentro de los cánones más rigurosos de la psicología y la pedagogía, el trabajo de orientación impacta a los alumnos, sin embargo, en ocasiones el trabajo se centra en el establecimiento de condiciones adecuadas para ejercer la enseñanza, el aprovechamiento, la adaptación escolar e incluso el equilibrio institucional, situaciones que indudablemente inciden en los estudiantes, sin embargo, no impactan en la formación más profunda de todos los alumnos.

A la orientación se le han asignado múltiples funciones que inciden en ámbitos distintos, hablar de *consejero*, *refugio* para describir el trabajo con los estudiantes y parte administrativa, académica, social, de relación, autoestima, para definir el trabajo con docentes y administrativos refiere una concepción de suma importancia en la institución, situación que demanda de los orientadores cuentan con ciertas características para el cumplimiento de su labor y que los posiciona en diferentes planos por encima de la docencia puesto que se puede observar un poder asignado que los posibilita para resolver situaciones problemáticas del colectivo que favorezcan la enseñanza, no tanto el aprendizaje, en el discurso es posible ubicar la jerarquía e importancia

dada a la función, para el caso de la docencia, la concepción de la directora cambia, el profesor es reconocido como un sujeto a partir del cual es posible referenciar la labor de la orientación, así pues, en caso de incumplimiento de su labor se pierde el equilibrio institucional.

(...) si el docente no genera o hacen una participación pues también que harían los orientadores o sea van conectados uno con el otro el trabajo del docente pues es lo que va a permitir que los orientadores puedan hacer su trabajo si definitivamente los maestros no, no se apropian de lo que les toca hacer aquí quien va a entrar es el orientador pero también está, no está el maestro, pues el orientador de qué manera hace su trabajo o las funciones que se le asignen, entonces todas las funciones, aquí hablando de la función del orientador, del maestro, pues todas van a ser importantes en el sentido de que, que tenemos a cargo algo que hacer... (D.R. 27-02-2018)

Las concepciones que se tienen de las distintas funciones repercuten en la asignación de poder e incluso en las expectativas para el cumplimiento de su labor. Hablar de interacción subjetivizada presupone una carga subjetiva en la forma de interactuar entre sujetos, para el caso específico de docentes y orientadores, no solo involucra dos subjetividades, puesto que ambas funciones en mayor o menor medida están inmersas en expectativas de distintos sujetos, situación que indudablemente repercute en sus interacciones, tal subjetivización domina la interacción y desplaza el aporte de la pedagogía y de la psicología, el propósito de la orientación está fundado y direccionado por elementos subjetivos.

En congruencia con lo anterior, el siguiente apartado da cuenta de las expectativas que los sujetos construyen entre sí, resaltando nuevamente la forma en que la interacción ha sido subjetivizada por quienes están inmersos en el trabajo institucional.

3.2.1 Conocimientos y saberes de la interacción subjetivizada

Hablar del ámbito escolar presupone una serie de características que deben estar incorporadas a la cotidianeidad, una escuela, evoca a un lugar donde se imparten contenidos científicos que serán aprendidos por estudiantes para distintas finalidades, sin embargo, en la práctica, de manera quizá indirecta estudiantes y profesionales de la educación en cualquiera que sea la función que desempeñen, e incluso personal de apoyo, suelen construir aprendizajes a partir de la interacción con el resto de los sujetos. A lo largo del presente trabajo se ha enfatizado en cómo juegan un

papel importante en las interacciones docente-orientador las expectativas que de una u otra función se tienen. En este apartado me centro en la función de orientación, pues debido a la flexibilidad con que se ha configurado, la práctica de ésta es un blanco fácil para que de ella se generen expectativas por parte del resto de la comunidad educativa, así pues, es posible afirmar que para el cumplimiento de la función no basta con tener un grado de conocimientos que como lo plantea Villoro, se define como "...el conocimiento en general es un estado disposicional a actuar, adquirido, determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos, que se acompaña de una garantía segura de acierto" (1994: 220-221), entendido lo anterior como información que se adquiere teóricamente en el proceso de escolarización, la *garantía segura de acierto* está dada a partir de la reproducción de aquellas teorías que han sido aplicadas y comprobadas anteriormente, de ahí la justificación que les permite ser reproducidas por los aprendices de tal o cual profesión. Existen conocimientos académicos que en primera instancia posibilitan el ingreso al servicio y que brindan herramientas para desempeñar algunos ámbitos de la función, pues como se especifica en capítulos anteriores, existen asignaciones que conllevan conocimientos académicos para ser cumplidos, ejemplo de ello es en el desarrollo de la clase de tutoría. La práctica de la orientación exige el uso de estrategias propias de la profesión con la finalidad de dar alternativas a los jóvenes en diversos aspectos de su vida académica y personal, tal es el caso de la orientación vocacional, para ello se llevan a cabo técnicas que permiten al estudiante ubicar sus preferencias profesionales. En este sentido, existen expectativas de los docentes con respecto a la función que en cierta medida exige contar con un perfil y conocimientos que le permitan dar alternativas de solución a los problemas en la institución.

(...) yo creo que el orientador debe tener los conocimientos que yo tengo más los que él adquiriera, porque sí, a todo hay que entrarle, hay que dar matemáticas, hay que dar esto, y a veces pues ya diste ese tema o lo negamos, ¿no?, pero se supone que si sabes tú función de orientación sabes que tienes un tiempo así... (P.M. 18-01-18)

A pesar del discurso centrado en los conocimientos necesarios para llevar a cabo la función, éstos son desplazados por el diseño de estrategias que le permitan al docente tener las condiciones áulicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza, por ello el rol sancionador y de autoridad que representa la función, a nivel dirección, los orientadores trabajan en el mantenimiento de la imagen institucional, la disciplina, el aprovechamiento, aquellas situaciones que posibilitan el *status quo*, de ahí la relevancia otorgada a la función. Con el paso del tiempo las exigencias

institucionales derivadas de lo oficial se encaminan a la preservación de una imagen escolar en donde el orden y la disciplina se muestra como sinónimo de aprendizaje, lo cual está signado por el perfil institucional que debe construir el orientador.

Sin embargo, en la práctica cotidiana existen condiciones que modifican los procesos y los resultados de tal aplicación lo que Hargreaves (1999)⁴⁷ llama balcanización de la enseñanza, no basta con poseer una profesión congruente con las expectativas oficiales determinadas por el grado y tipo de escolaridad para desempeñar su función, es decir, contar con cierta preparación profesional como garante de un cúmulo de información relacionada con el ámbito laboral que podrá ser empleada para el desarrollo de su función y que además es necesaria para la supervisión escolar como requisito de ingreso al sistema, en la práctica se puede constatar que existe un elemento que los docentes privilegian para la atención de los adolescentes; los saberes experienciales, aquellos que se han adquirido en la práctica, en la sociedad y principalmente en la familia, incluso sin así determinarlo, se convierten en parte importante para generar estrategias de atención funcionales para la institución e inclusive en la interacción con otros, específicamente entre docentes y orientadores.

De acuerdo a lo antes establecido, en el discurso queda claro que, para la función docente, la prioridad que debe ser atendida por el área de orientación y por la misma docencia está relacionada con el alumno como sujeto con su historia personal, sin embargo, la dinámica escolar da cuenta de que las expectativas y prácticas docentes (profesores, directivos, e incluso orientación), en torno a la orientación se encaminan a posibilitar la enseñanza y a mantener el *statu quo* institucional.

Pues un buen orientador tiene que, debería de conocer bien a sus alumnos y de saber que trabaja con emociones no trabaja con robots que necesitan estar sentados frente un aula y aprender a reproducir todo lo que, todo lo que se conoce día a día, el buen orientador y el buen maestro en general debe de conocer a su alumno en los ámbitos que sea, en el académico y en el personal. (P.E. 15-01-2018)

⁴⁷ De acuerdo con Hargreaves, “la balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal (...) y por las diferencias de poder (...) se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización (...) restringe el cambio profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores”. (1999: 258)

Así pues, afirmo que en las interacciones docente-orientador los saberes cobran cierta relevancia en la función, saber, según Foucault, queda definido por "...posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso...existen saberes que son independientes de las ciencias...pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma." (Foucault, 2002: 307). Se establece que los saberes se construyen en la práctica misma, a partir de la cotidianidad como una forma de reproducción de lo ya establecido, sin embargo se modifican a razón de las mismas necesidades, adaptándose a las nuevas condiciones prevalecientes, hablar de la función del orientador, es dar cuenta de la experiencia personal de quien ocupa el cargo, no sólo por la función en sí misma, sino como sujeto de y en familia, pues el ser madre o padre de hijos adolescentes, e incluso haber transitado por esa etapa, dota de experiencia que puede ser utilizada eficazmente en la orientación que se brinde a los estudiantes en conjunto con aquella que se adquiere en la práctica, los saberes propios que demanda cada institución para cumplir con un perfil institucional.

(...) entonces un buen orientador para mi es una persona que se involucra en la problemática sin estar muy profundo y la única parte que va a dar es la sugerencia, y la sugerencia es, si quieres hazlo y si no, no lo hagas, más no que te vayas sobre ellos... (P.M. 18-01-18)

Así, la prioridad para los orientadores desde el discurso docente, debe ser la atención de los estudiantes en el plano personal, sin embargo, la realidad es distinta, la función de orientación sirve, entre otras cosas, para crear las condiciones áulicas necesarias para que los docentes lleven a cabo su función, el discurso, tiene la idea utópica, *romántica* de la atención al sujeto en pro de sus necesidades e inquietudes, en el sentido humanista que proponen los planes y programas de estudio, sin embargo, las situaciones atendidas por los orientadores tienen que ver con la ausencia de tareas, la conducta inapropiada en clase, atención de conflictos, etcétera. El fragmento anterior da cuenta del rol sancionador que le ha sido asignado o quizá del que se ha apropiado el orientador *más no que te vayas sobre ellos* es una crítica al rol asumido u asignado, así como a las estrategias que se implementan que distan de la práctica subjetiva de la que se habló en el apartado anterior, pero que son congruentes con los *acuerdos para la convivencia escolar* que rigen de forma tácita la práctica del orientador, pues será en dicha área donde se ubiquen las consecuencias de los acuerdos no cumplidos.

A partir de lo anterior se puede afirmar que los saberes se crean con experiencias personales y se modifican en la práctica misma, cabe resaltar que existe un discurso prevaleciente en el que se prioriza al estudiante con su subjetividad, es decir, se le otorga gran importancia a la parte personal en un sentido de empatía, sin embargo, lejos del discurso idealista está la realidad, aquella que se vive en las aulas, colmada de situaciones particulares que deberán ser atendidas y que sin duda, modifican las interacciones docente- estudiante, orientador-estudiante e incluso docente-orientador, y que en muchos de los casos desdibuja ese sueño utópico en el que se prioriza el apoyo al estudiante en el plano personal, y se dejan de lado los propósitos educativos, para dar paso al deber ser.

Por lo anterior, las expectativas y las creencias que los docentes construyen respecto a los conocimientos y saberes que debe poseer el orientador son mediadores en las interacciones- docente orientador, puesto que son parte de las asignaciones que desde otras funciones buscan en la orientación, ya sea para satisfacer una necesidad o por hegemonía, es decir, para ejercer un dominio consensuado, sin embargo, a pesar de dar un lugar a cada uno, se prioriza a las cuestiones que tienen que ver con el sujeto estudiante para el desempeño eficaz de la función de orientación, pues el *buen orientador* no es quien sanciona o reprime, por el contrario, es quién tiene mayor información de sus estudiantes y la da a conocer a los docentes en un sentido de empatía ante las problemáticas que viven, por ello propongo el reconocimiento de que la interacción es subjetivizada dando un lugar privilegiado a la interacción con sujeto, con todo lo que ello implica. Por lo tanto, para el docente, “el buen orientador” es el resultado de la concreción de expectativas, necesidades y creencias construidas en la interacción con otros, en su formación académica y/o en el ámbito personal, laboral e institucional.

En esta misma lógica de interacción subjetivizada es importante destacar la opinión que tienen los orientadores al respecto de la función docente, así como la importancia que le otorgan en relación con la vida futura de los estudiantes, pues como se ha enfatizado, las interacciones están construidas, además de otros elementos por expectativas.

(...) somos (...) como parte importante de, de los niños, a, a seguir, porque muchas veces están con nosotros más tiempo del que están con sus papás, o sea, a veces dices tú si es increíble, y nosotros como, en la forma en la que hablemos, en la forma en la que te vistas, en la impartas, también o sea va a ser un impacto para el niño ¿sí? Muchas veces decimos hay pues si no gano para vestirme con traje, ¡no con traje no!, nada más con que seas limpio, este, tengas buenos sentimiento hacia los niños, de respeto... (O.T.C. 16/01/2018)

(...) es pilar para el ser humano, decían los medios de comunicación, algunos y platicaba con otras personas, todos, todo ser humano pasa por las manos de un docente, directa o indirectamente, vamos a suponer de una persona que es mecánico y de un muchachito que no le gusta la escuela pero quiere ser mecánico, cuando va a aprender o cuando va de aprendiz quien le enseña es alguien que ya sabe, a lo mejor no tiene el título de maestro, de profesor, no tiene la didáctica, no tiene la experiencia, no tiene la preparación, pero el proceso es exactamente el mismo de enseñanza por parte del maestro mecánico, así se les dice; *oiga maestro*, a albañil, *oiga maistro* ¿no?, y el aprendiz, entonces todos hemos pasado por las manos de un maestro directa o indirectamente, con la preparación de docente o sin la preparación de docente. (O.T.A. 19-01-2018)

Además de las expectativas que generan las funciones, los fragmentos anteriores dan cuenta de que orientadores, al igual que los docentes, privilegian los saberes como parte constitutiva de la función, dado que *ser maestro* no es la mera transmisión de conocimientos, mucho menos un grado académico, tiene que ver con la enseñanza de un saber funcional para la vida, para los orientadores, un docente es un sujeto, un modelo que impacta a sus estudiantes, más que en lo académico, en lo personal, ya que su actuar, su ser con el mundo y en el mundo, de forma indirecta repercute –indudablemente- en la formación del sujeto estudiante pero, en mayor medida del sujeto adolescente.

Conocimientos y saberes de la interacción subjetivizada representan elementos necesarios, ya sea para la incorporación o para el desarrollo de cada función, sin embargo, ambos, en su discurso y en la interpretación privilegian los saberes ya sea para el desarrollo de la función o por las implicaciones que, desde su mirada, tiene en la formación de los estudiantes, así, es posible hablar de una interacción docente-orientador subjetivizada. En esta misma lógica subjetiva, el siguiente apartado da cuenta de otro elemento que habita en las interacciones, pues la comunicación constante y el tiempo coincidente de quienes laboran en las instituciones, suelen ser factores propicios para dar paso a una cercanía que en ocasiones deriva en amistades y aprecio entre los sujetos.

3.3 Interacción por afinidad

Uno de los argumentos constantes entre los interlocutores para justificar los momentos en que por decisión propia interactúan con ciertos sujetos, tiene que ver con la *buena relación, la misma forma de pensar* que hay entre ellos, partiendo de las ideas anteriores y otras no referidas en este momento, propongo que la afinidad impacta en la forma en que interactúan los sujetos. A este respecto, retomo la categoría propuesta por Maisonneuve:

Las afinidades son en principio una cierta vivencia, unida a la atracción (y al apego) actual y mutua entre las personas que se llaman y se responden, desde la señal de acuerdo más fugitiva hasta el impulso de un primordial encuentro. (Maisonneuve, 1966:485, citado en Marc y Picard, 1992: 71)

Una de las complejidades de las interacciones docente-orientador tiene que ver con lo que se ha planteado en el apartado anterior debido a las expectativas construidas por distintos referentes ésta se subjetiva. Dentro de la dinámica escolar existen espacios-tiempo en que se abre la posibilidad de encuentros con sujetos afines.

(...) es simplemente a lo mejor por las funciones que están desempeñando, vamos a poner, no sé caso de orientación, la relación o la cercanía que hay entre ellos, obviamente la convivencia es mucho mejor que con los otros compañeros docentes, que son en su gran mayoría maestros, en el caso de orientación, nada más hay un maestro, entonces las orientadoras obviamente tienden a tener buena comunicación y su grupo es muy cerrado y de ahí pues las maestras que llevan una excelente relación con ellas, eh que están incluso conviviendo con ellas en sus horas libres pues ocasionan esa convivencia y esa cercanía que se dan en los consejos. (P.A 24-01-18)

La afinidad vista como una atracción tiene que ver con las actitudes, habilidades, formas de pensar e incluso la cuestión física, condiciones o características que llaman la atención de otros sujetos y que posibilitan una interacción. En congruencia con el interlocutor anterior afirmo que incluso la función que desempeñan y el género son elementos que apoyan en la construcción de interacciones, como se plantea, las actividades afines, la búsqueda de metas comunes, las condiciones en que se desarrolla el rol, las imposiciones, el tiempo de convivencia son factores que ayudan a descubrir afinidades entre los sujetos y que además posibilitan interacciones voluntarias bajo condiciones distintas a aquellas que son impuestas.

(...) me gusta su percepción en cuanto a cómo ven el funcionamiento de la escuela, del funcionamiento de cada grupo y este, yo creo que eso es lo que nos ha empatado, o que nos ha unido, en cuanto a los consejos técnicos, este, porque dices a bueno sí, yo puedo verlo desde esta perspectiva y por ejemplo con las otras maestras, es así como que ten cuidado con tus palabras porque, este, todo lo que digas puede ser usado en tu contra. (P.E. 15-01-18)

Ante los argumentos anteriores afirmo que la afinidad tiene distintas aristas que tienen que ver con el plano personal, tales como: género, empatía, roles, formas de ver la vida, percepciones, expectativas, postura personal ante situaciones relacionadas con la organización y funcionamiento de la escuela, y que pueden ser de gran apoyo en la implementación de estrategias al interior de la institución, para la integración de grupos de trabajo (en el desarrollo de comisiones), grupos de recreación (llevan a cabo actividades fuera de su horario laboral), o incluso para determinar qué lugar habrán de ocupar en los CTE, por ejemplo. Sin embargo, la cuestión académica de los sujetos, entendida como área del conocimiento que cada uno posee, así como la experiencia profesional, las aportaciones al trabajo, no son mencionadas en el discurso de docentes ni orientadores como un elemento a considerar para establecer interacción.

Es que, muchas veces trabajaba yo con compañeras, pero que somos, tenemos un lazo de amistad ¿no?, entonces... este, por ejemplo, era maestro, era docente y orientadores o sea yo pienso que más que nada es conforme tú te lleves bien con esa persona y estés a gusto, lo vas a hacer. (O.T.C. 16-01-2018)

Existen interacciones por convicción, es decir, los sujetos inmersos toman una decisión por voluntad propia, siendo en algunos casos los “lazos de amistad” el mejor y mayor motivo que les permite realizar actividades “a gusto”, incluso de ello depende la concreción de éstas. Las interacciones por afinidad transitan, en algunos casos, a la amistad a tal grado que pueden llegar a formar lazos afectivos, los cuales en el caso de la institución que me ocupa posibilitan la concreción de actividades e incluso el diseño de propuestas a favor de la institución, esto, en aquellos casos en que se abre la posibilidad de trabajo con grupos afines.

De acuerdo con Marc y Picard, la afinidad entre dos personas “...implican un juego de interacciones y de –orientaciones interpersonales- donde se conjugan estrechamente los elementos perceptivos y afectivos, las intenciones y las expectativas.” (1992: 72). En este sentido, nuevamente entra en juego la subjetividad, ya que la afinidad también tiene que ver con las

expectativas que cada sujeto crea no sólo de los otros, sino de la propia función que desempeña y más aún, cuando existen coincidencias acerca de la apreciación que se tiene de otros sujetos.

Los sujetos tienden a buscar los espacios-tiempo para la comunicación con sus afines, logran establecer una dinámica en la que es posible llevar a cabo las actividades propuestas/impuestas por la dirección escolar situación que los fortalece como grupo, pero que a nivel institución ocasiona una notable división⁴⁸ que se puede observar en el Consejo Técnico Escolar, la cual ha sido referida en apartados anteriores (Cuadro 1. Ubicación espacial CTE) y que indudablemente repercute en las interacciones docente-orientador, pues algunos profesores optan por el trabajo individual para evitar altercados que, a decir de los interlocutores, son ocasionados por las distintas formas de pensar y de dar solución a los conflictos.

(...) solamente cuando se organizan actividades, por ejemplo para proyectos, para resolver situaciones con los niños, pero más que nada la comunicación se da cuando existen problemas con los niños...en lo personal evito, evito la comunicación con los orientadores...precisamente porque no hay una, una, este, un empate de ideas, ni de forma de trabajo, hay mucha diferencia entre la forma de resolver conflictos, se supone que el papel del orientador porque es especialista en el área, este de psicología, debería de orientar precisamente, no de sancionar, promover lo que sería una conciliación, estrategias precisamente para evitar situaciones de reprobación, mejoramiento académico, conductual, etcétera, sin embargo plantean estrategias que no van acorde. (P.I. 23-01.18)

En el fragmento anterior queda claro que los docentes tienen expectativas de la orientación relacionadas con la creación de condiciones propicias para la enseñanza pues debe generar estrategias “para evitar situaciones de reprobación, mejoramiento académico, conductual...”, por tanto, la afinidad puede establecerse toda vez que los sujetos cumplan con las expectativas de otros, es decir, existe una clara tendencia a ser subjetivizadas, pues tienen que ver con percepciones, expectativas y posturas personales hacia: el trabajo, la organización, las actividades, las problemáticas -e incluso la forma de solucionarlas-, la autoridad, los sujetos; ante tales condiciones construyen grupos que trabajan por la concreción de objetivos particulares y de grupo, lo cual provoca una balcanización de la enseñanza, Hergreaves (1999). Por tanto, las interacciones por afinidad no están determinadas por una función, un rol dentro de la institución, lo académico o aportes a la práctica, se trata de un encuentro en donde convergen formas de

⁴⁸ Balcanización de la enseñanza. Hergreaves (1999)

percibir el mundo, a la profesión e indudablemente tienen un grado de impacto en las interacciones docente-orientador.

A lo largo de este capítulo fue posible ubicar la importancia de la subjetividad en las interacciones, pues en un primer momento es la familia quien incide no sólo en la elección de una profesión sino en el tipo de profesionista que se desea ser, es decir, en la formación de una identidad docente, así como en la forma que han de interactuar con los otros, siendo la imitación una de las principales formas de construcción de dicha identidad, o incluso un referente de lo que no se quiere ser.

Para el caso de la orientación, una vez más se muestra el uso de poder que acompaña a la función, pues se puede observar el apoyo de sujetos para el ingreso al sistema, una vez dentro, es notorio que la interacción les permite diseñarse en la práctica misma, consolidándose así como una función de expectativas e indefiniciones resultado de las distintas percepciones que cada sujeto se forma de la función, en el discurso, para el docente la orientación es una labor dirigida a las cuestiones personales de los estudiantes, la dirección escolar la concibe como apoyo y rol administrativo, sin embargo, en la práctica, la orientación lleva a cabo acciones encaminadas a generar condiciones óptimas para la enseñanza, para la dirección escolar su rol está direccionado a mantener un equilibrio institucional que se refleja en el orden, la disciplina, el aprovechamiento, es decir, permite consolidar una imagen institucional, así que, la interacción docente-orientador está fuertemente ligada a expectativas personales e institucionales, situación que se refleja en la construcción del perfil institucional que facilita las interacciones no sólo docente-orientador, sino entre todos los miembros de la escuela.

Por último, una de las exigencias de los docentes con respecto a la orientación tiene que ver con el dominio de contenidos de las asignaturas propias del nivel, pues la ubicación jerárquica por *encima* de la docencia crea expectativas que van encaminadas a los conocimientos, de las asignaturas propias del nivel y de su área, pero además de aquellos saberes que conduzcan hacia un trato más humano con los estudiantes, consolidando así una interacción subjetiva.

CAPÍTULO 4
VOCES, SABERES Y PRÁCTICAS
DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ORIENTADOR

*Coloca a los hombres en dificultades y
de este modo convierten la derrota en victoria.*
Sun Tzu

Presentación

El presente capítulo proporciona los elementos que permiten la comprensión de las interacciones docente-orientador, pues, el análisis de éstos desde la mirada de la investigación, permite incursionar en las maneras en que se resuelven situaciones de la cotidianidad; las formas, tiempos y calidad en la comunicación, el ejercicio del poder, las fricciones, los riesgos, los roles que juega cada sujeto, las prioridades, en fin, para la comprensión de las interacciones propongo elementos que sintetizan las condiciones en que docentes y orientadores resuelven y viven el día a día en las instituciones.

Sin lugar a duda, el Sistema Educativo Federal o Estatal, las instituciones, sus dinámicas, las autoridades, estudiantes, padres de familia, y la propia concepción teórica que se tiene de ambas funciones, tienen un grado de impacto en las interacciones docente-orientador, sin embargo, son los sujetos quienes determinan las formas y condiciones de la construcción de estas. Para una mejor comprensión elaboré algunas nociones resultado de la investigación.

4.1. Comunicación intermitente y precarizada

Indudablemente, uno de los elementos primordiales de la interacción entre sujetos es la comunicación, la cual puede manifestarse a través de un lenguaje no verbal, sin embargo, en este apartado me enfoco a las circunstancias en que se presenta la comunicación verbal con base en la experiencia y percepción de los interlocutores, quienes aportaron elementos que me permitieron ubicar una condición particular en torno a ésta, la intermitencia, es decir, no es mi pretensión negar su existencia, más bien interpretar y describir las condiciones bajo las cuales se construye dentro de la institución. Para explicar la intermitencia me apoyo del siguiente esquema, el cual representa las formas en que los sujetos conciben la comunicación dentro de la escuela, pues, de acuerdo a sus aportaciones es calificada como: viciada, áspera, no existente, limitada, buena, por lo tanto afirmo que no es una comunicación lineal, es decir, concebida y practicada

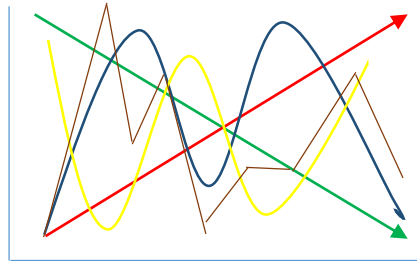
de la misma forma por todos los sujetos, el sentido de la intermitencia alude a un pulso constante, indefinido y limitado en un espacio-tiempo trastocado por un exceso de actividades e incluso actitudes de los sujetos frente al trabajo, hacia la colectividad, a la propia función y de los otros, pero que constituye un componente importante de la interacción.

Una interacción se puede sustentar sobre diversas construcciones de la realidad y definiciones opuestas de la situación, que conducen a una ruptura del orden. La definición de las situaciones sienta la base para saber cómo percibimos y cómo interactuamos con los demás, y orienta nuestra conducta. (Woods, 1998: 51)

La definición de las situaciones, en la interacción docente-orientador, tiene que ver con la concreción de las acciones que deben realizarse en la función, cuestión que, como se ha venido enfatizando, permanece indefinida y sujeta a las necesidades institucionales, ya que como lo señala Reguillo, “Mirar la ciudad desde la comunicación implica en primer término trabajar la relación entre cultura objetivada y cultura incorporada, es decir, la observación de la presencia de agencias, instituciones, discursos y prácticas objetivas...”. Reguillo (2007:5), la comunicación no es un acto terminal, vacío, bidireccional, es un asunto más complejo que tiene que ver además con una cultura incorporada de ahí que ésta se vuelva “viciada”, cuando los sujetos que intervienen en el proceso no concuerdan con las concepciones de los otros, es decir, luego de un proceso interpretativo de entrevistas, encuestas y observaciones puedo afirmar que el tipo de comunicación que prevalece entre los sujetos docente-orientador, orientador-orientador, docente-docente, tiene que ver con una agencia, apropiación de discursos e ideologías de grupos al que pertenecen y que es evidente en los espacios-tiempo en donde existe la posibilidad de comunicarse con otros, (por decisión propia): CTE, recesos, eventos culturales y sociales.

Percibir distintas formas de comunicación es parte constitutiva de la interacción docente-orientador, situación que tiene que ver con la con la subjetividad (es decir, con aquello que conforma al sujeto: concepciones, personalidad, ideologías, etc.), muestro gráficamente distintas líneas que representan las formas en que los sujetos conceptualizan la comunicación desde sus experiencias en la escuela.

Esquema 1. Conceptualizaciones de la comunicación



Fuente: elaboración propia, (2018)

Las líneas: amarilla y azul cuya trayectoria es curva representan los altibajos en la comunicación, porque a decir de los sujetos, existen momentos en que es posible establecer un diálogo que en otros momentos es limitado: “...cuando se dan los espacios y los tiempos somos de tener comunicación y ser directos en cuanto a los conflictos o vicisitudes que se presentan.” (Encuesta a profesores abril 2017).

Por otro lado, la línea roja hace referencia a aquella postura en la que la comunicación dentro de la institución se encuentra de forma ascendente a partir de la llegada de los directivos (hace dos años): “Existe apoyo, comunicación y respeto. La toma de decisiones se realiza considerando todas las opiniones.” (Encuesta a profesores abril 2017). Sin embargo, existen posturas que afirman que la comunicación está limitada, situación que representé con una línea en forma descendente, para señalar la decadencia ocasionada por diversos factores: “En ocasiones por mi forma de trabajo y/o metodología; pues, no se generan espacios para llevar una mayor o mejor comunicación”. (Encuesta a profesores abril 2017).

La comunicación, de acuerdo a las personas con quienes dialogué tiene distintas variantes, cuyas características impactan en la forma de relacionarse con los sujetos y particularmente en las interacciones docente-orientador “... creo que es algo que me he percatado en esta escuela, que la comunicación está viciada, la comunicación en lugar de que me ayude a unir a mi equipo de trabajo, lo separa en ocasiones...” (P.A. 24-01-18), “muchas veces la falta de comunicación con los orientadores genera situaciones de conflicto que muchas veces, rebasan la cuestión laboral por la cuestión personal, en ocasiones es demasiado áspera este tipo relación...” (P.I. 23-01-18), situaciones que se representan en la gráfica anterior mediante una línea en zigzag café, la cual coloca a la comunicación como una actividad compleja, pues en ella están necesariamente

involucradas las subjetividades, por lo que se tensa al ser una actividad impuesta en ocasiones, necesaria en otras, e incluso negada por las exigencias y espacios-tiempo que se reducen cada vez más. La comunicación como parte fundamental de la interacción docente-orientador se construye en escenarios de expectativas creados desde el imaginario personal, cuyo éxito o fracaso tiene que ver con expectativas personales que de los sujetos e incluso de las funciones se tengan.

Mientras interactúan, las personas interpretan constantemente las indicaciones de los demás, conformando así su comportamiento... la interacción social es un proceso continuo, que implica unas personas que definen y otorgan significados, crean y recrean sus acciones, calibrando cómo servirán mejor a sus propósitos, comparándolas y contrastándolas con las de otros, puliéndolas si es necesario, y planificando estrategias. (Woods, 1998: 64)

Así pues, la percepción de los sujetos con respecto a la comunicación dentro de la institución y específicamente en la interacción docente-orientador, me permite hablar de una intermitencia (se representó gráficamente), es decir, una comunicación vista desde varias aristas con diferentes significaciones y expectativas que en algunos casos es negada su existencia y cuyo pulso es variable en el sentido de las posibilidades que tiene, habitada por incongruencias que surgen de las propias indefiniciones de la norma y que se alimentan de acuerdos no concretados, así como de percepciones distintas no dialogadas entre quienes están implicados, e incluso en condiciones de desigualdad ya sea por la indefinición de la orientación como función o por la jerarquización de las funciones en donde la docencia queda en un plano distinto al de la orientación.

Un claro ejemplo de dichas desigualdades queda al descubierto en la elaboración de lo que han nombrado como *acuerdos para la convivencia escolar*, documento a través del cual el docente funge como mero ejecutor de una serie de acciones que han sido propuestas/impuestas por el área de orientación y validadas por la dirección escolar.

En este sentido, la comunicación recoloca a los sujetos en un plano de subordinación de una función hacia otra, pues de acuerdo con Marc y Picard:

La comunicación se ha revelado no solamente como una relación entre un emisor y un receptor sino fundamentalmente como –el establecimiento de una forma de relación psicosocial entre dos personas- (Rimé, 1984, pág. 420). Por relación psicosocial hay que entender una relación determinada por la identidad social de los interactuantes (su edad, sexo, rol, *status*; es decir, en cierto lugar en la estructura y la jerarquía social...) y por la posición respectiva y el tipo de relación que une estas identidades unas con otras. (...cuando existe una relación jerárquica entre interactuantes, ésta relación influye sobre la calidad de la comunicación y a menudo, en sentido negativo). (1992: 33)

Indudablemente existe una “relación jerárquica” entre docentes y orientadores, en donde, el rol de los orientadores permite mayor cercanía con la dirección escolar, siendo ésta una de las razones por las que la calidad de la comunicación al llegar a los docentes se ve afectada. Para comprender mejor la intermitencia de la que se habla en los párrafos anteriores, es necesario establecer el sentido de los *acuerdos para la convivencia escolar*, ya que su elaboración fue resultado de un consenso establecido en el área orientación y validado por la dirección escolar, situación que coloca a docentes y alumnos como ejecutores de un reglamento y que de forma tácita establece los ámbitos de autoridad de: directivos, docentes y orientadores, (así como algunas de las acciones que debe realizar en su labor). Además de establecer las prioridades de la institución impone una lógica en que: para la organización escolar los valores intentan determinar el actuar de profesores y alumnos y quedan centrados en el establecimiento del orden, la disciplina y la creación de condiciones áulicas para la enseñanza, traducidos en el cuidado del mobiliario, la presentación personal, la ejecución de acciones y el respeto por los miembros de la comunidad escolar, situación que recoloca a los orientadores ante docentes y que una vez más, da cuenta de la asignación y apropiación de autoridad ante la función (orientación), precarizando la comunicación.

El sentido de la comunicación entre docente-orientador va más allá de un diálogo cotidiano en el ámbito laboral:

(...) la comunicación no es un proceso lineal entre un emisor y un receptor, sino un proceso interactivo en el cual los interlocutores ocupan alternativamente una y otra posición... cuando dos personas se encuentran en situación de co-presencia, la percepción que cada uno tiene del otro es también portadora de significaciones; se apoya, sobre todo de un conjunto de elementos como la apariencia física, el vestido, los gestos, la mímica, la mirada, la postura: cada comportamiento se convierte en un mensaje implícito y provoca una reacción en retorno. (Marc y Picard, 1992: 20)

Existe un lenguaje no verbal en la comunicación, que va desde la apariencia física, la postura, las gesticulaciones, etcétera, pero que además se articula con los significantes de los sujetos, la acción interactiva entre docentes y orientadores es poco común ya que los espacios-tiempo son reducidos a las necesidades propias de la institución (interacción sitiada), por ello la percepción del tipo de comunicación da contenido a la intermitencia propuesta.

El ejercicio comunicativo no es necesariamente homologar ideas, tampoco significa modificar opiniones sin estar de acuerdo con ellas, la comunicación, para el caso que me ocupa, debe ser una forma de acuerdo en el que los sujetos tracen metas comunes con la finalidad de alcanzarlas haciendo uso de sus recursos partiendo de la idea de la colectividad desde mismos marcos de referencia trabajando para el bien común. Indudablemente, en el proceso habrá tensiones, discrepancias o desacuerdos, sin embargo, ello permite dejar de lado supuestos y vicios como se plantea en una cita anterior cuando un profesor califica como viciada la comunicación, pues, establecer un diálogo constante en donde *los interlocutores ocupen una y otra posición*, Marc y Picard (1992), con propósitos claros es clave en la construcción de las interacciones docente-orientador.

La comunicación intermitente da cuenta de la forma en que los sujetos interactúan, sin la delimitación de la función del orientador desde la SEP, con las expectativas de directivos, docentes y orientadores hacia las distintas funciones y el poder otorgado, además espacios limitados para el diálogo. El acuerdo, es un acuerdo en tensión puesto que ello, no es pensar lo mismo, sino desde ambas perspectivas hacerlo confluir en un sentido común: aprendizaje de los jóvenes, logro de metas institucionales, desarrollo y concreción de proyectos, las actividades que cada uno debe desarrollar de acuerdo con su función, por ejemplo. Establecer un acuerdo, permite que aun pensando distinto podamos sumar acciones hacia un propósito, en este sentido, los acuerdos no se están dando, situación que repercute en las interacciones docente-orientador, pues un elemento clave que la habita es la comunicación que al ser intermitente, permite la creación de “lagunas” dejando espacios que pueden ser llenados por supuestos o expectativas, las cuales al no ser coincidentes crean una interacción en tensión, lo anterior y en congruencia con los comentarios de docentes y orientadores en el diálogo pero además en las observaciones se puede afirmar la existencia de una comunicación intermitente y precarizada por agentes internos y externos al sujeto.

En este sentido los sujetos, a través de la encuesta y las entrevistas coinciden en la importancia de la comunicación para el desarrollo de sus actividades, en el logro de metas establecidas por la colectividad y particularmente en la atención a los estudiantes, así pues la comunicación se convierte en un elemento clave de las interacciones, en el que la intermitencia es una muestra de cómo las exigencias institucionales y oficiales limitan el proceso comunicativo y por ende, las interacciones docente-orientador.

(...) luego hablando con el maestro... que es con uno de los orientadores que tengo cerca cuando estoy en consejo técnico me pongo a platicar y empezamos a ver casos ya particulares, nombres en mano y asuntos de ver cómo salir adelante (chasquido) “a ver maestros se me separan por favor, ustedes se me van a su lugar” y luego hemos hecho comentarios él y yo de que no estamos de acuerdo en eso, realmente los minutos que estábamos ahí era porque estábamos aprovechando, no era de, de charla o de pérdida de tiempo, para nosotros era, o en el caso mío era mucho más productivo... (P.A. 24-01-18)

Hablar de la gestión de espacios-tiempo para la comunicación implica la incorporación de un sentido de agencia presente en los sujetos, que, como puede observarse en algunos momentos es obstaculizada por las autoridades escolares, situación que precariza la interacción, es decir, la limita mediante la negación o limitación de espacios-tiempo aun cuando son una necesidad de los sujetos para la atención de cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de su trabajo. En este sentido, habría que preguntarse los motivos por los cuales no se asignan espacios-tiempo para la comunicación entre ambas funciones, aun cuando de alguna manera representa una inquietud generalizada.

La ausencia de espacios-tiempo propicios y propiciados por los sujetos para la comunicación es una característica más de la intermitencia con que se desarrollan a diario las actividades en la institución.

(...) el docente tendrá que buscar el espacio con el orientador para que lo pudieran trabajar, a lo mejor es bueno, a tal hora tengo clase con ese grupo, dejo trabajo y voy a checarlo, o cuando el maestro sale o tenga hora libre o si, ellos tendrán que buscar precisamente sus espacios en cuanto al espacio y al tiempo... (D.R. 27-02-18)

En suma, en las interacciones docente-orientador existe una demanda común, la creación de espacios-tiempo para la comunicación con objetivos pedagógicos entre ambas funciones, sin embargo, no se ha hecho una gestión por parte de docentes y orientadores, a pesar de coincidir en que es un elemento primordial para el logro de objetivos comunes. Por su parte, la dirección

escolar, en su discurso, no hace mención una necesidad comunicativa pedagógica entre ambas funciones, así, es posible afirmar que la comunicación es un elemento que los sujetos privilegian y posicionan como importante para el logro de objetivos.

Sin embargo, al no existir dichos espacios-tiempo, –la comunicación- se ve debilitada (intermitencia) por una serie de subjetividades tales como expectativas personales y de la función derivadas de la indefinición, la asignación y apropiación de autoridad, que como ya se ha mencionado, caracteriza a la orientación, situación que se puede observar en los espacios convertidos en territorio, así como la participación en la creación del acuerdo de convivencia para una función –orientación- y la ejecución de la otra –docencia-.

Es posible afirmar que existe una falta de reconocimiento del sujeto con necesidades,

(...) en el momento en que aparece la preocupación por las condiciones de reconocimiento, es decir, cuando el actor de la comunicación deja de ser concebido como el circuito terminal del proceso comunicativo y se le construye como sujeto histórico, situado, capaz de intervenir en su realidad, ello lleva a plantearse la ubicación espacial y social del actor como mediaciones fundamentales para comprender los procesos socioculturales de la comunicación. (Reguillo, 2007:2)

Cabría preguntarse, ¿quién es concebido como el circuito terminal del proceso comunicativo? Situación que no necesariamente proviene de las autoridades institucionales, más bien, consiste en una lógica establecida de ejecución de acciones encaminadas a la rendición de cuentas, a eficientar tiempos y recursos, en la que lo solicitado tiene el mismo fin, la imagen institucional ante la comunidad, las autoridades e incluso el resto de las escuelas, el trabajo está centrado en la rendición de cuentas en donde sea posible evidenciar la labor cotidiana como muestra de la aplicación de estrategias, proyectos, concursos, mandatos establecidos por autoridades y que serán presentados en determinado momento ante el resto de la zona escolar para fortalecer ese sentido de competitividad presente en nuestras escuelas, situación que convierte a los sujetos en actores de lo educativo, por tanto, la comunicación que se propicia en las instituciones por las autoridades se centra en lo informativo para la ejecución de acciones. En este sentido, cabe mencionar que existe un desfase de tiempo, por lo que prevalece una tensión constante por la entrega de evidencias que soportan el trabajo y que son solicitadas de manera permanente por las autoridades.

(...) sobre todo yo creo que la parte cómo se bajan porque uno, la situación del tiempo, todo es de, era de ayer para hoy ¿no? ahora sí que la cuestión del tiempo, la otra la forma en cómo se estipula, ya muy marcada sin poder así como que hacer un poco más allá de lo que se requiere, entonces, a ver “aquí nada más necesitamos que vengan listas sin alumnos reprobados” y esa es la indicación, entonces pero este, no ya no, en el ambiente escolar, todo debe ser una ambiente de convivencia pacífica “aquí en esta escuela ya no hay consumo de drogas” pero y, cómo cuándo y por qué, a pues el director va a ir a una conferencia, los orientadores van a curso, este les mandamos un folletito... (D.R. 27-02-18)

A pesar de las encomiendas oficiales que llegan a las instituciones, las propias –de las escuelas- y las actividades de cada función, existen sujetos que propician espacios-tiempo para la interacción docente-orientador, situación que se desarrolla en el siguiente apartado.

4.2 La interacción docente-orientador: un espacio de indefinición

Al reflexionar acerca de la definición se puede considerar que es una operación lógica, que permite concretar y describir los rasgos esenciales del objeto o fenómeno y, al mismo tiempo, diferenciarlo de todos los otros objetos... Llegar a la definición no es solo plantear el concepto con una palabra o término, ya que es el reflejo en la conciencia del hombre de los nexos esenciales de la realidad objetiva, no el objeto en sí, sino las propiedades que lo caracterizan. (Barrios, 2006: 31)

La falta de un lineamiento que indique la existencia de la orientación como función dentro del Sistema Educativo Federal y el poco conocimiento y difusión del lineamiento que soporta la existencia de la orientación en el Subsistema Educativo Estatal del cual doy cuenta en el capítulo 2 se ve reflejada en distintos momentos de las observaciones, encuestas y entrevistas, que refieren el alto grado de indefinición de las acciones a desempeñar por dicha figura, situación que incide en el desarrollo de sus actividades y específicamente en las interacciones docente-orientador. “...yo he buscado, manual del orientador no hay, funciones del orientador no las hay, entonces desde ahí, es la primera crítica y se la he hecho al sistema y a autoridades...” (O.T.A. 19-01-18)

Como puede leerse, la función ha sido construida al paso del tiempo con base en las experiencias, lo aprendido en la práctica misma, las exigencias institucionales, pero, sobre todo, pensando en el ideal que cada uno tiene. Por lo anterior, en ocasiones existen tensiones que pueden afectar la comunicación y específicamente las interacciones,

Como lo he señalado en el apartado anterior, existe una comunicación intermitente que se desarrolla en un medio limitado de espacios-tiempo suficientes para ésta, y que, por otro lado, no han sido una demanda por parte de ninguna de las dos figuras (docente-orientador), aunado a ello: las exigencias institucionales y oficiales establecen un clima para una escasa interacción en el afán de llevar a cabo las actividades asignadas. A pesar de lo antes descrito, docentes y orientadores crean los espacios-tiempo cada vez que lo requieren, haciendo uso de breves temporalidades coincidentes pensando en un apoyo mutuo para el logro de metas comunes.

4.2.1 Sujetos docente y orientador. Agentes de la interacción

A pesar de las condiciones en las que se llevan a cabo las funciones de docencia y orientación al interior de la escuela: tiempos coincidentes reducidos entre todos los miembros de la institución, agendas saturadas de actividades impuestas por la oficialidad en CTE, diseño e implementación de actividades en diferentes momentos del ciclo escolar, por mencionar algunas, ambos sujetos han generado espacios-tiempo que les ha permitido interactuar independientemente de la función que desempeñen, cabe resaltar que tal búsqueda está colmada de subjetividades, en las que las afinidades, expectativas, formas de ver la vida e incluso el género juegan un papel importante para la construcción de tales condiciones.

Dicha búsqueda puede ser comprendida en el sentido que Giddens lo plantea, pues los sujetos se convierten en agentes al llevar a cabo acciones para modificar las condiciones que les impiden la comunicación con quienes así lo requieren:

Giddens reconoce que los individuos siguen siendo los únicos “sujetos móviles” en las relaciones sociales y en las actividades de toda índole...esta visión implica que la subjetividad de los actores-es decir, agentes (los términos son intercambiables)- no se pueden dejar al margen, y que los motivos y necesidades de los agentes deben intervenir forzosamente para disponer o impulsar a éstos a participar en una conducta social. (Cohen, 1996: 26)

Como se ha planteado en apartados anteriores, las interacciones docente-orientador se construyen en un plano altamente subjetivo, para el caso de la creación de espacios-tiempo relacionados con las actividades institucionales, cuando es necesario el trabajo con quienes existen fricciones o desacuerdos, es poco probable que se propicien espacios para la comunicación, sólo hasta agotar

otras posibilidades, puesto que los motivos y las necesidades de los agentes están balcanizados, es decir, los intereses que persiguen, no necesariamente son los de la institución, los motivos son de carácter personal o de grupos específicos, en este sentido se desplazan las metas institucionales.

El trabajo en campo permitió observar que aquellos docentes que por alguna condición específica son estigmatizados por un grupo, ven limitadas las interacciones, ya que no tienen la disposición de propiciar dicho encuentro, incluso lo evitan. Situación contraria a quienes se observó en constante interacción con diferentes sujetos, es decir, docentes y orientadores se convierten en agentes de la interacción toda vez que ésta sea con sus afines. “En el inter de, cambio de hora, aprovecho mucho, porque los orientadores, me ayuda mucho que estén en la parte de afuera cuando es el cambio de hora...” (P.A. 24-01-18). Indudablemente son agentes que transitan por la intermitencia de la comunicación hacia la construcción de interacciones, pues han creado espacios-tiempo, a través de los cuales sea posible entablar un diálogo en torno a las situaciones académicas de los estudiantes, y en algunos casos para organizarse con respecto a las comisiones, lo cual les permite dar solución a las demandas de comunicación que se hacen presentes en las técnicas aplicadas a lo largo de la investigación. “Yo trato de abordarlos antes de que entren a clase, entre clase y clase, en el cambio, antes de que entren a clase o vayan saliendo, si hay esos tres minutitos es cuando yo los abordo”. (O.T.A 19/01/18)

En la organización de las secundarias generales, cada 50 minutos se lleva a cabo lo que se conoce como cambio de hora, momento en el cual los docentes salen de las aulas para ingresar a otras, esa transición (dependiendo de las condiciones de infraestructura y organización, básicamente) se realiza en aproximadamente 3 minutos, tiempo en el que regularmente los orientadores salen de sus oficinas y caminan entre los pasillos cuidando hasta que el 100% de los grupos cuente con un docente, en caso contrario serán ellos quienes ingresen al tiempo de la clase.

Así los espacios-tiempo creados por ambos sujetos se convierten en momentos de intercambio que les permite ubicar generalidades de casos que ellos, de forma individual, consideran necesario sean atendidos por ambos: cuestiones como bajo rendimiento, situaciones personales y ausencias de los alumnos, se convierten en el tema a tratar en esos minutos, situación que refuerza el tipo de comunicación planteada líneas atrás, comunicación intermitente y precarizada, lo anterior me lleva

a cuestionarme ¿en qué momentos es posible entablar interacción docente-orientador para quienes no hacen uso del espacio-tiempo antes mencionado? Orientadores y docentes se convierten en agentes de la interacción –con sus afines, generalmente-, toda vez que tienen la necesidad de comunicación para compartir temas comunes centrados en las necesidades ya sea de clase, grupo o asuntos particulares con alumnos específicos.

(...) generalmente era al cambio de hora o cuando ellos hacían su revisión, casi siempre al final del bimestre (risas) hacían una revisión, es que este me debe 5 trabajos, 3, este me debe todos los trabajos, ¿todos los trabajos? De todo el bimestre y apenas me estás diciendo, o sea pues ese también era nuestro inconveniente, por qué hasta ahorita me lo dices, al tercero que no te ha entregado, avísame para que yo tome las medidas necesarias ¿no?, pero este, generalmente era al final del bimestre era cuando teníamos encima todo el trabajo. (O.T.C. 10-01-2018)

Es importante resaltar que a pesar de los comentarios acerca de la comunicación, docentes y orientadores, en conjunto, no han llevado a cabo una gestión participativa ante sus autoridades, es decir, no han solicitado tiempos para la interacción a través de los cuales sea posible llegar a acuerdos que impacten en su labor al interior de las aulas y a nivel institucional.

Ambas funciones tienen la posibilidad de ser agentes de la interacción, sin embargo, en algunos casos se convierte en una prioridad, y en otros se opta por el trabajo individual prescindiendo de la otra función:

E. Y en qué momentos se organiza usted con ellos –orientadores- y para qué situaciones.

P.I. Ah solamente cuando se organizan actividades, por ejemplo, para proyectos, para resolver situaciones con los niños, pero más que nada la comunicación se da cuando existen problemas con los niños, con alumnos conflictivos, nada más, en lo personal evito, evito la comunicación con los orientadores... (P.I. 23/01/18)

En contraste, alumnos e incluso padres de familia, a través de citatorios, gestionan espacio-tiempo ya sea con docentes u orientadores en el afán de aclarar cuestiones con respecto al rendimiento académico, la conducta e incluso la organización escolar. Por lo anterior me pregunto: ¿cuáles son los motivos por los que docentes y orientadores no han gestionado ante sus autoridades un espacio-tiempo para la interacción? Una posible respuesta a tal condición tiene que ver con la apreciación que de los sujetos se tiene, es decir, se fortalece la afirmación que sostengo, la interacción es subjetiva, pues para poder construirse se ponen en juego una serie de condiciones, entre ellas, las

expectativas, afinidades e incluso los ideales de los sujetos, en torno a la función y a quienes las desempeñan.

En el siguiente apartado propongo un tipo de interacción en el que el estigma juega un papel importante, pues la posibilita o limita su construcción.

4.3 Interacción estigmatizada

En este apartado doy cuenta de la influencia que tiene en las relaciones docente-orientador los ideales, y cómo las concepciones no sólo de las funciones sino de los sujetos impactan en la construcción de interacciones.

Las relaciones humanas, específicamente las interacciones docente-orientador como lo he venido reiterando a lo largo del trabajo, están habitadas por expectativas creadas desde la subjetividad de quienes en ella intervienen, las cuales han sido formadas por distintos elementos, ya sea personales o laborales, por lo que al estar inmersos en el ámbito profesional esperan que sean cumplidas a través de los sujetos con quienes se relacionan, sin embargo, al encontrar manifestaciones distintas a las esperadas, se producen tensiones que indudablemente repercuten en el logro de metas establecidas por la colectividad. “Existen algunos desacuerdos y fricciones entre algunos docentes y sus orientadores.” (Informante masculino: encuesta abril, 2017), “En ocasiones no hay tanto tiempo para la comunicación porque tienen carga de trabajo y dificulta interactuar con ellos o en ocasiones no los vemos porque están en cursos, etc.” (Informante femenino: encuesta abril, 2017).

Hablar de expectativas puede colocar a los sujetos en un plano de decepciones, cuando no se concretan sus ideales, lo cual puede provocar frustraciones, tensiones e incluso formas de discriminación ante lo que parece distinto a la normalidad, pero ¿qué es lo normal en un mundo subjetivo?, habría que definir qué entendemos por ella, sin embargo, quedará para otro tema de investigación, el caso que me ocupa tiene que ver con la forma en que esas expectativas no cumplidas -debido a las indefiniciones, (en gran medida) y a la subjetividad -, afectan la interacción docente-orientador. Para poder explicar a detalle lo anterior hablaré del estigma: Goffman, (2001) “Un estigma es, pues, realmente, una clase especial de relación entre atributo y

estereotipo” (Goffman, 2001; 14). En general, la interacción humana como lo plantean distintos autores, y como se ha señalado en el capítulo 1, se nutre de las propias concepciones, las cuales sufren modificaciones debido a la convivencia con otros, ello conlleva la creación de estereotipos o lo que he señalado como ideales, es decir, la forma en que los individuos concebimos a los otros a partir de lo que queremos o anhelamos que sean, en este caso, no sólo como sujetos sino en la función que desempeñan, cuando una serie de características son aceptadas por una colectividad, en este caso en un gremio, se forman estereotipos de tal o cual función, que incluso trastocan el plano personal idealizando cómo debe comportarse o relacionarse un individuo, Goffman plantea:

(...) un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto. (2001: 15)

Las interacciones docente-orientador están habitadas por estigmas⁴⁹ que se han construido en la cotidianidad del trabajo, pero además tienen una carga personal de expectativas, anhelos, prejuicios, etcétera, y que van reforzándose a medida que pasa el tiempo, situaciones como la territorialidad, ubica a los sujetos en un plano de estigmatización con respecto a otros, otros que cuentan con características (de personalidad, comportamiento e incluso funciones) normalizadas por el resto del colectivo, lo anterior es posible ubicarlo en las actividades en que se les permite colocarse con quienes desean, ahí desde la libertad de elección son clasificados, por una serie de atributos que van desde lo actitudinal hasta la situación laboral, ejemplo claro de ello es el lugar que ocupan en el CTE, en el cual observé una clara diferenciación cargada de estigmas, situación que evidentemente obstaculiza las interacciones e incluso genera tensiones y fricciones: dos grupos, el de la *izquierda* y el de la *derecha*, los motivos dados por una orientadora ya jubilada (lo que explica el tiempo verbal del que hace uso), me permitieron dar cuerpo al presente apartado y entender otra de las características que habita la interacción docente-orientador.

El siguiente fragmento da cuenta de qué papel juega el estigma en la interacción docente-orientador.

⁴⁹ El estigma, originalmente fue utilizado para ubicar condiciones físicas relacionadas, en algunos casos, con creencias religiosas, sin embargo, en el presente trabajo es utilizado en un sentido más simbólico.

E. Por qué cree usted que se dividen así, en dos partes así, muy marcadas

(...) ay!, yo lo veo ahí por, en algún tiempo se dio con los que trabajan y los que no trabajan y generalmente los que están en desacuerdo y los que apoyan, o sea, en todo, generalmente esta división es por los que no trabajaban hacían lo que querían, siempre se quejaban de todo y este, faltaban, o sea, la escuela llegó un momento en el que estructuralmente estaba mal, y en cuanto a los docentes también o sea, no es que estuvo fatal, entonces de ahí estuvo, para mí esa fue la división de que esas personitas este, son los que no trabajaban, los que siempre eran renuentes los que permitían sus corrupciones y de acá nosotros pues oye pero es que, “sí, pero no eres amiga del director”, entonces, no se trata de hacer ese tipo de cosas ¿no? entonces de ahí ya fue cuando nosotros preparamos, nosotros para nosotros sí es molesto porque a veces se premia a lo que menos debería de... (O.T.C. 16-01-18)

Lo anterior da cuenta de una generalización en cuanto a las características de los sujetos que se ubican de lado izquierdo del aula, y que han sido estigmatizados en algunos casos por identificación, es decir, quienes se van integrando a la institución tienen referencias simbólicas que pueden ir observando con el paso del tiempo, y que les permitirá tomar una postura. Sin embargo, lo anterior se convierte en bilateral puesto que: es posible ubicar que los sujetos que ocupan el lado derecho han sido estigmatizados por los que se ubican del lado contrario: “...yo les llamo maestros tóxicos, primero te gano ¿no? para que no les hables a ellos, y ya sabes en los consejos técnicos, manita te traje tu pan, para que no le hables a ellos, esa es su técnica...” (P.M. 18-01-18).

La relevancia de lo antes descrito para el presente trabajo radica en el impacto que tiene el estigma en la interacción docente-orientador, es posible afirmar que existe una interacción estigmatizada, es decir, la forma en que interactúan ambos sujetos –docente, orientador- tiene que ver con las concepciones que uno tenga del otro, poniendo en juego la conformación de identidades personales y profesionales, las cuales se van construyendo desde la colectividad. Goffman (2001) hace uso de la categoría estigma para explicar cómo la imagen que se tiene de los sujetos puede contribuir al deterioro o, por el contrario, a la reafirmación de la identidad, para ello refiere el uso que a ésta se le ha asignado desde tiempos remotos, en que se utilizaba para calificar a aquellos considerados fuera de la normalidad por tener “atributos profundamente desacreditadores” (Goffman, 2001: 13).

Así pues, el sujeto estigmatizado, es aquel con rasgos que no coinciden con lo que ha sido normalizado al interior de los grupos que se han conformado dentro de la institución, motivo por

el cual prefieren llevar a cabo las actividades propias de su función en lo individual, y para el caso de lo institucional, en ocasiones no llevar a cabo los proyectos solicitados.

(...) en lo personal evito, evito la comunicación con los orientadores yo E. –por qué maestro- precisamente porque no hay una, una, este, un empate de ideas, ni de forma de trabajo, hay mucha diferencia entre la forma de resolver conflictos... (P.I. 23-01-18)

Una vez que los sujetos han sido estigmatizados se complejiza la interacción, peor aún, se evita hasta el momento en que alguna situación o condición los obliga al trabajo en equipo. Por lo anterior afirmo que la interacción está habitada por estigmas atribuidos a los sujetos que no cumplen con las condiciones deseables para el colectivo en general o incluso para un grupo específico, y que esta estigmatización repercute en la construcción de interacciones puesto que sólo en casos necesarios llevan actividades en conjunto, de lo contrario prefieren el trabajo en lo individual.

Una cuestión que me parece importante de destacar tiene que ver con el género, luego de las observaciones en la institución que me ocupa, se observa que el este impacta en la construcción de una interacción estigmatizada.

(...) es simplemente a lo mejor por las funciones que están desempeñando, vamos a poner, no sé caso de orientación, la relación o la cercanía que hay entre ellos, obviamente la convivencia es mucho mejor que con los otros compañeros docentes, que son en su gran mayoría maestros, en el caso de orientación, nada más hay un maestro, entonces las orientadoras obviamente tienden a tener buena comunicación y su grupo es muy cerrado y de ahí pues las maestras que llevan una excelente relación con ellas, eh que están incluso conviviendo con ellas en sus horas libres pues ocasionan esa convivencia y esa cercanía que se dan en los consejos, entonces, las maestras de este lado y generalmente los maestros de este lado... (P.A. 24-01-18)

La interacción estigmatizada se ve favorecida además con la asignación de poder a la función de orientación que está presente en diferentes momentos del día a día, como se ha señalado en el capítulo 1, la territorialidad es una muestra de dicha condición, además en el discurso de la directora se observa un posicionamiento ante la orientación claramente definido al considerar que dicha función representa “una parte medular” pues: es de apoyo a todos los ámbitos de la institución, colocando a la docencia en un plano distinto, quizá inferior, bajo éstas condiciones es como se pretende construir una interacción en apoyo mutuo, pero que se ve limitada, precarizada desde las autoridades y del propio lineamiento que describe la función de la orientación y que la coloca textualmente por encima de la docencia, en palabras de un profesor entrevistado, el papel

que deben desempeñar los directivos de una institución es: “Coordinar, ser líderes, motivar en algunos casos, creo yo que son las personas que van a encauzar el trabajo y van a unificar el equipo”. (P.A. 24-01-18), en este sentido se puede ubicar el poder simbólico que le es otorgado a la función de director por parte de los docentes, en tanto que le atribuyen la posibilidad de integrar al personal docente como un equipo de tal forma que sea posible la implementación y desarrollo de actividades. Bajo estas atribuciones y las propias concepciones de la Directora respecto a los roles que juegan docentes y orientadores, se puede observar que la gestión de la interacción por parte de la autoridad depende de las propias necesidades, creencias, expectativas y valores desde la mirada de la autoridad, es decir, se abren los espacios-tiempo de acuerdo a las temporalidades solicitadas desde la supervisión escolar, o de la propia dirección, situación que se repite en distintos momentos del ciclo escolar, por lo que afirmo que la gestión de la interacción desde la dirección escolar está influenciada por las exigencias del sistema y los acuerdos institucionales, es en ese momento en que se gestionan los espacios-tiempo para la interacción docente-orientador, creando un especie de “sitio” (del cual se hablará en el siguiente apartado) en el que las posibilidades para interactuar se ven reducidas a las exigencias externas, dejando en manos de ambas funciones la búsqueda de espacios-tiempo para satisfacer las demandas académicas, disciplinarias y personales de los estudiantes.

En conclusión, la interacción docente-orientador está habitada por estigmas que surgen de las concepciones de los sujetos y que reflejan los estereotipos y procesos de identificación que han conformado -a lo largo de su vida personal, académica y laboral-, no sólo de comportamiento, sino que son atribuibles también a las funciones, en este caso docente u orientación, así, la interacción se estigmatiza.

4.4. Interacción sitiada

Este apartado permite ubicar el impacto del contexto social, específicamente, las exigencias provenientes de la Reforma Educativa “...como matriz que aporta a las interacciones un código, representaciones, normas y roles...” (Marc y Picard, 1992: 91) y el nuevo modelo educativo 2018 en la forma que los sujetos se relacionan, en muchos de los casos limita la interacción pues en el

afán de dar cumplimiento a los distintos aspectos a trabajar prefieren llevarlos a cabo de forma individual, hablar de interacción sitiada me permite ubicar al sujeto en el ámbito laboral con las condiciones sociales actuales tratando de eficientar tiempos, por lo que los espacios-tiempo se van “sitiando” cada vez más, en este sentido, los momentos que propician la interacción se van restringiendo a tiempos específicos del ciclo escolar.

El discurso oficial en torno al ámbito educativo en esencia habla de mejorar la calidad de la educación a través de, entre otras cuestiones, la evaluación docente. Además de lo anterior se han llevado a cabo una serie de programas a nivel federal (Semana de la ciencia y la tecnología, bibliotecas escolares y de aula, actividades de convivencia) que deben implementarse al interior de las escuelas, en este sentido las autoridades educativas reciben la información de aquello que se debe desarrollar en las instituciones, posteriormente, dichas actividades son ejecutadas por docentes a través de comisiones que permiten el cumplimiento de estas.

(...) conlleva la pérdida a lo mejor de, en algún momento de los contenidos o de la atención que se les da a los grupos, se está ocupando mucho tiempo, desde mi punto de vista para estos proyectos, estoy terminando una actividad, me llega la comisión de un nuevo proyecto, me estoy saturando de proyectos y mis grupos realmente en algún momento los voy a desatender... (P.A. 24-01-18)

Las temporalidades del sistema no coinciden con las de los docentes, pues a lo largo del ciclo escolar existen elementos que como parte de la función deben ser cubiertos: dar clase, evaluaciones bimestrales, comisiones en ceremonias cívicas y sociales, desarrollo de proyectos internos e impuestos a nivel nacional, así los tiempos para la interacción docente-orientador, no sólo se ven limitados por las indefiniciones, las exigencias institucionales, sino por una decisión del propio sujeto quien prefiere un trabajo individual en el que rápidamente pueda ingresar a la lista de los que han entregado las evidencias o productos esperados, dejando de lado la parte colaborativa.

(...) trabajamos por lo regular solo... precisamente por la diferencia de ideas, muchas veces existen choques de puntos de vista entonces lo que hacemos es precisamente trabajar solo, para sacar los trabajos al 100%... (P.I. 23-01-18)

Incluso a manera de protesta, existen docentes que prefieren no realizar las actividades para dejar en claro que los tiempos son reducidos y las actividades cada vez más absorbentes, como lo plantea el siguiente interlocutor:

(...) en el caso mío es una forma de decir que ya basta de tantas comisiones, en el caso mío, eh, ya van dos trabajos que bueno, los reportes, este, no me da tiempo de entregarlos porque estoy con comisiones, porque estoy revisando alguna actividad, eso es lo que yo veo... (P.A 24-01-18).

Hablar de interacción sitiada me permite adjetivar una condición que se vive en las instituciones, entre los sujetos docente y orientador y que da cuenta de que las posibilidades de interacción se reducen cada vez más, que el acelerado ritmo laboral que se le impone al magisterio en los últimos años coloca a los docentes en una ideología de cumplimiento en tiempos reducidos, es decir, la eficiencia que acompaña el discurso de la calidad que hoy está latente en el vocabulario del gremio, por lo que la decisión más atinada consiste en el cumplimiento de las comisiones, ya sea en colectivo o en lo individual, sin embargo, a decir de los interlocutores, se ha privilegiado el trabajo en solitario pues ello conlleva una toma de decisiones más acelerada, sin debate, lo cual permite el cumplimiento respetando fechas establecidas por las autoridades escolares. Por su parte, las autoridades de la institución reconocen la inmediatez que se impone, y que de ninguna manera ha sido garantía de calidad en la educación.

(...) he visto que es una situación más estresante de acumulación de trabajo y trabajo de menos calidad porque ahora te piden más pero la calidad que se da es menor, mucho menor, han quitado muchas situaciones de, de poder generar sin que te veas afectado...creo que desafortunadamente se ha perdido esa parte de, de lo que es el sentido de qué se tiene que hacer o cómo, se perdió la autonomía, esto de la autonomía de gestión, autonomía curricular creo que es lo contrario, viene más esa parte de absorber... (D.R. 27-02-18)

Para el caso de los orientadores, ocurren cuestiones similares en cuanto a los tiempos, debido a que entre las actividades que les han sido asignadas se encuentra la de cubrir grupos en ausencia de profesores y cuya solución es más lenta en los últimos ciclos escolares, ya que es el Servicio Profesional Docente quien se encarga de cubrir esas vacantes, al ser una actividad con tiempos establecidos pero con temporalidades distintas, en el entendido de que las necesidades de las instituciones no son las mismas, es imperativo esperar la asignación de un docente idóneo (perfil profesional y compatibilidad de horario, básicamente.) para cubrir dichas horas, mientras ello sucede, son los orientadores los encargados de cubrir la cantidad de horas que correspondan a los grupos a su cargo.

Cuestiones como las antes descritas habitan las interacciones docente-orientador, hablar de una interacción sitiada, da cuenta de las restricciones a las que están sujetas ambas funciones. Uno de

los momentos en que ocurre esa interacción es durante el periodo de exámenes de recuperación, pues de acuerdo con la directora debe existir un trabajo en conjunto que permita apoyar a los estudiantes en el proceso de acreditación, a pesar de ser un proyecto adaptado a las características propias de la institución no se otorgan momentos para su implementación.

Aquí el docente tendrá que buscar el espacio con el orientador para que lo pudieran trabajar, a lo mejor es: bueno, a tal hora tengo clase con ese grupo, dejo trabajo y voy a checarlo, o cuando el maestro sale o tenga hora libre o si, ellos tendrán que buscar precisamente sus espacios en cuanto al espacio y al tiempo. (D.R. 27-02-18)

Así entre espacios necesarios pero indefinidos y más aún, reducidos por las exigencias del sistema, la institución e incluso los propios sujetos, es como se va construyendo la cotidianeidad de las instituciones y específicamente la interacción entre docentes y orientadores.

4.5 Interacción institucionalizada. De la experiencia a la regla

Como se ha mencionado en otros apartados, el presente trabajo es resultado de una investigación situada, es decir, da cuenta de un proceso dentro de una institución específica, para efecto de una mejor comprensión se ha trabajado desde la concepción que tiene la SEP sobre ambas figuras que me ocupan, pasando por el subsistema estatal, por lo que ahora me permito ubicar la institucionalización de la interacción que se va construyendo cotidianamente en el plano de lo local o escolar con, entre otras características, la creación de reglas tácitas y explícitas.

Como se ha venido afirmando en capítulos anteriores, una característica que habita las interacciones docente-orientador, es la indefinición de la orientación como función, para dar cuenta de la forma en que se construye una de las interrogantes que me planteo es, ¿Quién o quiénes determinaron las acciones que debe desempeñar un orientador? pues, para el caso de los docentes existen documentos oficiales que se han citado en el presente (capítulo 2), cuyos lineamientos a nivel federal, rigen la función y describen las acciones que debe llevar a cabo dentro de las instituciones, delineándola al interior de las escuelas (por su misma naturaleza histórica), situación distinta a la orientación.

Para poder comprender la función de la orientación es importante destacar el perfil profesional que a decir de directivos y supervisor escolar, debe tener quien aspire al cargo, pues debido a las

acciones que por tradición lleva a cabo un orientador, es necesario estar inmerso en el área de psicología o pedagogía, una vez cubierto este rubro, existe otro perfil resultado de la apropiación, aquel que se conforma en la práctica misma, aquel que se instituye cotidianamente, el perfil institucional.

Tabla 7. Perfil profesional. Orientadores

F	M	Edad	A. Ser.	A. Func.	A.Inst.	Licenciatura	Institución	Maestría	Institución
	1	38	13	13	9	Pedagogía	U. de Ecatepec	Formación Docente	U. San Carlos
1		44	18	18	17	Psicología	UNAM		
2			21	21	14	Pedagogía			
3		45	22	19	5	Pedagogía	U. Hispanoamericana		
4		53	33	26	26	Psicología Educativa		Competencias	
5		40	5	5	5	Psicología	UAEM		

Fuente. Elaboración propia, (2017), con base en encuesta a orientadores.

La tabla anterior permite situar las condiciones profesionales en que se encuentran los sujetos que llevan a cabo la función de orientación y que les permitieron el ingreso a la función, como puede observarse, todos cumplen con un perfil profesional congruente con lo que las autoridades solicitan para llevar a cabo tal función, por lo menos en esa zona escolar, en teoría, cada sujeto cuenta con los elementos necesarios para desempeñarse como orientadores; sin embargo, ¿Qué repercusiones tiene en la práctica, y más aún en las interacciones docente-orientador, el escaso conocimiento de lineamientos que orienten las acciones que deben llevar a cabo los orientadores, aun cuando su preparación profesional es congruente con la función?, por otro lado ¿La preparación profesional acorde con aquella previamente establecida por las autoridades, impacta de manera positiva en el logro de metas en la función?.

El fragmento siguiente da cuenta de cómo los sujetos participan en la conformación de un perfil institucional.

(...) yo ni sabía ni qué, yo tuve perfectos, no trabajé con orientadores cuando estuve en la secundaria, entonces este, pues sí dije está la opción y si ahí encajo adelante y pues este ya me tocó trabajar aquí, y bueno me dijeron en coordinación, hay este lugar, ¿lo quieres? Y dije pues sí, adelante yo lo que quiero es estar, aquí tuve como compañeros excelentes que me ayudaron, que me apoyaron porque yo venía de cero, llegué en enero a mitad casi del ciclo escolar, entonces ya poco a poco me fui empapando de materiales de trabajos... (O.T.C. 16-01-18)

Ante la indefinición de la función, no basta con cubrir un perfil profesional para llevar a cabo la labor de orientación, pues en la práctica misma se conforma un perfil institucional, es decir, los sujetos llevan a cabo acciones situadas, puesto que cumplen con un rol específico creado por los miembros de la comunidad escolar desde sus propias concepciones, expectativas, necesidades, valores, es decir, la cultura escolar de lo que un orientador debe hacer. En este sentido, los sujetos, al incorporarse a la escuela se van integrando a las dinámicas que en ella se construyen, pues ante el escaso o nulo conocimiento de los lineamientos que rigen su función, la mejor estrategia es la institucionalización, es decir, formar parte de las reglas, traducidas en prácticas cotidianas.

Consideremos las reglas de la vida social, entonces como técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/reproducción de prácticas sociales. Reglas formuladas –las que reciben propiedades articuladoras que consienten la –ligazón– de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a esto una forma sistémica. (Giddens, 2011: 55-56)

De acuerdo con Giddens, las reglas son un elemento fundamental para la estructuración de la dinámica de la escuela, puesto que el uso y reconstrucción de éstas permite que los sujetos se integren a la estructura institucional prevaleciente, así las reglas impactan y direccionan el actuar de los sujetos. Particularmente en el caso de la orientación como función, diseñar un perfil institucional requiere de la apropiación de reglas, las cuales tienen un carácter imperativo e interactivo para el ejercicio de su función, puesto que son, quizá, unos de los pocos referentes que direcciona su práctica.

(...) aquí sí, recuerdo un compañero profesor, compañero orientador de haya arriba, de la sierra de Guadalupe que, buena onda me apoyó “mira tenemos, usamos esto, esto, esto, se maneja así, se maneja así, entonces, la ventaja que tengo es que soy luchón, soy entrón, nada más era cuestión de acoplarme (...) (O.T.A. 22-05-18)

La experiencia vivida por cada sujeto en la solución de los problemas del día a día comienza a dar forma y rostro al perfil institucional, mismo que se refuerza con la aprehensión de reglas prevalecientes dentro de la escuela, así, las actividades comienzan a normarse con base en lo vivido por cada sujeto, es en este sentido donde cobra mayor relevancia la experiencia que alude a las propias expectativas, pero que indudablemente queda influenciada por las del colectivo presentes ya sea de forma tácita o explícita.

En este sentido, es posible afirmar que existen reglas propias de la institución que orientadores y docentes van aprendiendo y aprehendiendo de sujetos con mayor antigüedad, quienes, con base en su experiencia, saben qué es lo que se debe hacer, así pues, se llevan a cabo aprendizajes y aportes a la práctica educativa. Un elemento importante para la aplicación y reproducción de reglas vigentes en la institución, lo constituye lo que se conoce como *acuerdos para la convivencia escolar*⁵⁰, cuyo antecedente es el reglamento escolar, dicho documento es realizado por el colectivo de orientadores al inicio del ciclo escolar bajo la supervisión, autorización y, en caso de ser necesario, con las modificaciones pertinentes de la dirección, al inicio del ciclo escolar se da a conocer a padres de familia y alumnos, éste contiene los derechos, obligaciones y sanciones (en caso cometer alguna falta) que adquieren estudiantes con el conocimiento de sus padres, al ingresar a la institución, pero además de forma explícita se refiere a algunas de las áreas en que docentes, orientadores, subdirección y dirección escolar se encuentran facultados para intervenir, ya sea para sancionar o para apoyar. Los *acuerdos para la convivencia escolar* permiten ubicar reglas explícitas que prevalecen en la institución, las cuales han sido creadas por el área de orientación y que norman a todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual da cuenta de la asignación de autoridad a los orientadores dada por la dirección escolar. Los acuerdos están divididos en los siguientes apartados:

- derechos y deberes del alumno.
- del uniforme y presentación: mujeres, hombres, ambos sexos.
- de la puntualidad del alumno.
- de la asistencia a clases.

⁵⁰ En la institución donde se llevó a cabo la investigación cada año se crea lo que anteriormente nombraban reglamento escolar, para el ciclo escolar 2017-2018 los orientadores crean los *Acuerdos para la convivencia escolar*, bajo la aprobación de la dirección escolar.

- del aprovechamiento académico.
- del expediente del alumno.
- de la disciplina y la conducta.
- Actos que alteran la convivencia.⁵¹
- Consecuencias de los actos del alumno.
- de los padres de familia.

Llama la atención que es posible ubicar que en su mayoría trata de las cuestiones referentes al orientador (aunque no de forma explícita) en el desarrollo de su práctica cotidiana, es decir, situaciones como la asistencia, presentación del alumno, justificación de faltas, acceso restringido de cierto tipo de objetos a la institución, consecuencias de actos que se consideren que alteren la convivencia, traducidos en sanciones. Por el contrario, poco se observa explícitamente de los ámbitos de incidencia del docente, pues todos los alumnos deberán cumplir en tiempo y forma con las actividades que les pidan los profesores. También se enfatizan aquellos actos que alteren la convivencia como la presencia del alumno en canchas, en ausencia del profesor de educación física u orientador, salir del salón de clases sin pase de salida y/o autorización del profesor.

El acuerdo de convivencia le sucede al reglamento escolar, en el entendido de establecer acciones congruentes con una de las prioridades actuales en educación básica la convivencia armónica, sin embargo, la incógnita resulta, como lo he señalado en apartados anteriores, al preguntarse por el sentido de dicho documento, pues en su lógica de construcción no parte de un consenso de la comunidad escolar, está elaborado por el área de orientación, más que acciones para la convivencia, contiene reglas y sanciones para el actuar de los estudiantes, establece una línea unidireccional fundamentada en la regla, es en ese escenario donde interactúan docentes y orientadores cotidianamente. Además, está enfocado a las acciones en la generalidad de la institución, es decir, se trata de mantener en orden la escuela, cuidando elementos como el mobiliario, la pulcritud del alumno, y su asistencia diaria. Son pocos los puntos que refieren a la parte académica o áulica referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁵¹ El uso de mayúsculas y minúsculas es en respeto a la redacción original del documento proporcionado por la institución.

En el tránsito de la experiencia a la regla, dicho documento direcciona las acciones del orientador a nivel institución, así como los ámbitos de autoridad en la asignación de sanciones hacia los estudiantes. Giddens plantea que “La mayor parte de las reglas que intervienen en la producción y reproducción de prácticas sociales son aprehendidas sólo tácitamente por los actores: ellos saben cómo -ser con-” (Giddens, 2001: 59). En este sentido, me enfocaré en la figura del orientador debido a las particularidades descritas a lo largo del presente, pues hablar del tránsito de la experiencia a la regla es poner en juego aquellos saberes que se tienen como resultado de la resolución de situaciones y que forman parte de una construcción empírica personal fortalecida en colectivo, situación que permite el desarrollo de la función, a su vez se complementa con aquellos acuerdos tácitos que se van construyendo, así al prevalecer la indefinición normativa desde el discurso oficial, los sujetos llevan a cabo estrategias, el nivel de aceptación de ellas radica en la reproducción/producción de las prácticas, de tal forma que se convierten en parte de la dinámica de trabajo en la escuela. Por lo tanto afirmo que contar con los conocimientos académicos requeridos para desempeñar una función, (en el caso de la orientación) no son suficientes, pues las instituciones desde sus propias necesidades e incluso las expectativas y concepciones de los directivos y docentes, construyen el perfil del orientador, es así como confluyen los conocimientos académicos y saberes experienciales pero al margen de las necesidades de quienes conforman la comunidad escolar, de los objetivos de la educación y de los estudiantes (directivos, profesores, estudiantes, padres de familia), es aquí donde cobra mayor importancia la apropiación de reglas tácitas y explícitas, pues aun cuando no existe una formalidad de asignación para las primeras, los sujetos llevan a cabo una serie de acciones que forman parte de la cultura escolar y que direccionan su práctica.

(...) yo checo o sea, mi función es esa, checar e informar y ya el maestro (subdirector) tomará la medida pertinente, de acuerdo a qué, si la llamada de atención, si va a hablar contigo, si va a dar seguimiento o lo que sea, pero ya no es dentro de mí para que no haya esa, precisamente ese, ese choque y la otra pues a lo mejor haya, por esa situación ya no haya comunicación, entonces yo reporto porque esa es mi función, para eso es mi función. (O.T.C. 16-01-18)

El fragmento anterior da cuenta de la apropiación personal de acciones, convirtiéndolas en inherentes a la función, en este caso la vigilancia con respecto a los horarios de los docentes, situación que se imita por otros orientadores, cabría preguntarse si esa actividad forma parte de lo que el docente espera por parte del orientador y cómo el cumplimiento de dichas expectativas

repercute en las interacciones docente-orientador. En atención al análisis de la congruencia, la tabla 4 contiene las conceptualizaciones de los sujetos: docente, directora y orientador entrevistados con respecto a la orientación como función, en ella es posible ubicar la forma en que cada sujeto la concibe y de forma implícita lo que se espera de la función. Una constante es la indefinición que se ha sustentado desde los primeros capítulos, sin embargo, existen algunas coincidencias entre las concepciones docente y orientador en las que dan un lugar importante al conocimiento del estudiante en el plano personal, -en el capítulo anterior se especifica el sentido las razones por las que se requiere el conocimiento del alumno- pero que se complejiza con las asignaciones de la dirección escolar, en este sentido se les atribuye un rol cuyas áreas de acción son diversas y trastocan ámbitos de la institución como el administrativo, académico, conductual, e incluso el emocional, que la directora nombra como *cargas*.

Así, las experiencias procesuales de los orientadores hacia su labor se complementan con las concepciones de los otros, pero además por las reglas que se van instituyendo -ya sea de forma tácita o explícita- con el paso del tiempo y las aportaciones personales y de los miembros de la comunidad escolar.

Tabla 8. Conceptualizaciones de la orientación

FUNCIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN
DOCENTE	<p>“...deberían ser personas que brinda apoyo hacia el alumno y deben de servir como vinculación entre el alumno y el maestro...” (P.A. 24-01-18)</p> <p>“Un buen orientador para mí...conoce todo el perfil del alumno...su problemática... que haya empatía...y desgraciadamente los niños le tienen miedo al orientador, porque esa es su forma en que lo encajonan... yo creo que el orientador debe tener los conocimientos que yo tengo (de mi asignatura) más los que él adquiriera, porque sí, a todo hay que entrarle” (P.M. 18-01-18)</p> <p>“se supone que el papel del orientador porque es especialista en el área de psicología, debería de orientar precisamente, no de sancionar, promover lo que sería una conciliación, estrategias precisamente para evitar situaciones de reprobación, mejoramiento académico, conductual...” (P.I. 23-01-18)</p>
DIRECTORA	<p>“...son el fuerte de la parte de dirección, de la parte administrativa porque ustedes son los que conocen muchas cosas de la escuela, de los maestros, de los propios alumnos, de los propios padres de familia incluso de la señora de la cafetería... es una parte muy muy importante en todo lo que es el trabajo, en la parte administrativa, académica, social, de relación de autoestima... creo que su función es muy relevante porque la palabra orientar ejerce demasiadas cargas...” (D.R. 27-02-18)</p>
	<p>“...por apoyo de los compañeros, “a ver mira, hacemos esto, hacemos lo otro, hacemos aquí”, entonces ya con el tiempo, con la experiencia, vas viendo qué es lo que te toca y lo que no te toca” (O.T.A. 19-01-18)</p>

FUNCIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN
ORIENTADOR	<p>“... poco a poco me fui empapando de materiales, de trabajos de este, planes y programas nunca ha habido para orientación...opté por trabajar a nivel grupal los test proyectivos... manejaba un expediente personal, desde su biografía...y ya cualquier situación dices, a ver maestro, más o menos contextualízate... yo checo osea, mi función es esa, checar e informar y ya...entonces yo reporto porque esa es mi función, para eso es mi función... (O.T.C. 16-01-18)</p> <p>...qué es lo inherente, porque hay funciones que sí nos corresponden y hay funciones que no nos corresponden, por ejemplo, yo he buscado, manual del orientador no hay, funciones del orientador no las hay, entonces desde ahí, es la primera crítica y se la he hecho al sistema y a autoridades... (O.T.A. 19-01-18)</p>

Fuente: Elaboración propia, con base en entrevistas (2018).

Dentro de la institución (en el diálogo con la directora) no existe un documento interno que contenga las actividades que deben desempeñar los sujetos de acuerdo con su función, para el caso de los docentes, documentos federales (Perfil, parámetros e indicadores de educación básica) direccionan la práctica. Sin embargo, cada ciclo escolar en la institución, el área de orientación crea ciertos lineamientos que regulan la conducta, los cuales establecen sanciones e incluso dan cuenta del rol que se asigna a las distintas funciones, mismo que se conoce como *Acuerdo para la convivencia escolar* en el que destacan dos aspectos relacionados con la función de orientación. Se refieren en particular a la asistencia a clases y la consecuencia de los actos del alumno. El primero, indica que todos los alumnos deberán presentarse a clases diariamente y en caso de ausencia por motivos de salud o causas de fuerza mayor, es el tutor el responsable de informar al orientador a la brevedad posible. En el segundo, se hace referencia a las sanciones en caso de incurrir en falta.

Hablar de reglas tácitas y explícitas obedece a las condiciones en que se desarrolla el día a día en la institución, pues, aunque los acuerdos de convivencia hacen poca referencia a la función de la orientación, en gran medida las acciones y atribuciones son correspondientes a la función, en este sentido, cabe resaltar que la redacción del mismo estuvo a cargo del área de orientación, siendo éste un argumento más de los ámbitos de autoridad asignados desde la dirección de la institución.

Por tanto, puedo afirmar que la institucionalización de la interacción se va conformando por: experiencias, conceptualizaciones e identificaciones, pues las reglas tácitas y explícitas se van aprendiendo y modificando, situación que corresponde a un proceso identitario intergeneracional, pero no en el sentido etario, tiene que ver con el ingreso a la institución y formar parte de una

generación -en el sentido temporal- de orientadores, que a la vez que reproducen reglas ya establecidas, tienen la posibilidad de producir nuevas que serán apropiadas por las otras generaciones, formando así un perfil institucional, el cual indudablemente tendrá una fuerte influencia de la comunidad escolar con sus propias concepciones de lo que debe ser la función de la orientación.

Escuchar, observar, comprender y analizar las voces, prácticas y saberes de ambas funciones permitió dar cuenta de los elementos que estructuran las interacciones docente-orientador, en donde la comunicación es un elemento primordial pero que está limitado por las exigencias del sistema y de la propia institución, situación que le da un condición de intermitencia pero que además la precariza, sin embargo, a pesar de tal condición, los sujetos, en su mayoría no han asumido un rol de gestión participativa en el que soliciten a sus autoridades espacios-tiempo para la interacción, cuestión que atribuyo al estigma dado por grupos afines, en los que existe un acuerdo tácito de poca interacción con los otros, situación que aunada a las exigencias del Sistema e institucionales reduce los espacios para la interacción en un especie de sitio avalado por diferentes miembros de la comunidad escolar.

Una constante a lo largo de la presente investigación es la asignación de autoridad que empodera la función de orientación, un ejemplo concreto son los *acuerdos para la convivencia escolar* que, además de marcar algunas acciones inherentes a la función, también dan cuenta de los ámbitos de poder ejercidos por el orientador, que marcan una fuerte desigualdad entre las funciones docencia y orientación y, por ende, en las interacciones que entre ellos se construyen.

CONCLUSIONES

La estructura de las conclusiones obedece a la lógica del cuerpo del trabajo mismo, es decir, doy cuenta por capítulo, de los hallazgos y aportes que derivaron del proceso de investigación. Al final, agrego un apartado, Consideraciones finales, el cual me permite ubicar las posibilidades que abre el trabajo al campo de estudio y a la práctica misma.

Una de las preguntas centrales de la presente es ¿cómo se construyen las interacciones docente-orientador desde la escuela secundaria?, uno de los primeros hallazgos que me permitieron comprender dichas interacciones, es la propia concepción de ésta, es primordial ubicarla como un proceso complejo en el que los sujetos transitan de una mera relación, una coincidencia en la que existen respuestas casi mecanizadas, aprehendidas en la rutina del día a día, hacia un encuentro cara a cara Goffman (2001), en un espacio-tiempo de coincidencia propicio/propiciado en el que existe un intercambio dialógico, un ejercicio de reciprocidad donde intervienen percepciones, ideologías, subjetividades, formas de habitar las instituciones y que indudablemente son susceptibles de tensiones, fricciones, pero que también construye acuerdos, afinidades, lazos afectivos, etcétera.

Uno de los primeros aportes a la práctica que emerge de la investigación es revaloración de la docencia como función esencial para el ámbito educativo, y al docente como sujeto con una biografía que lo construye, que al mismo tiempo le permite ser constructor de nuevos dinamismos. Así como dar un giro epistemológico en torno, a mi lógica de construcción e importancia de la orientación, función que desde mi perspectiva se posicionaba por encima de la docencia, como una figura imprescindible para la organización y el logro de metas en las instituciones. El proceso de investigación me permitió mirar/me a los sujetos en sus particularidades desde otras aristas, logrando así, una reconstrucción personal y profesional.

Como aporte al campo afirmo que las interacciones docente-orientador son situadas, es decir, se construyen a partir de condiciones espacio temporales propicias/propiciadas por los sujetos, tal es el caso del espacio dado para la ubicación de las funciones docencia y orientación, el cual no es motivo de debate en el discurso de los interlocutores, tal parece que existe una asignación hegemónica debido al rol que se desempeña “los orientadores siento que deben tener un espacio para ellos precisamente, sin embargo, los docentes también debieran de contar con un espacio propio ¿no?” (P.I. 23-01-2018), situación que no impacta en las funciones, pero sí en la

construcción de una identificación con el proyecto institucional, con repercusiones en el compromiso con la realización y concreción de actividades, el trabajo en campo me permitió observar el aislamiento y desapego –para con el resto- de quienes no tienen un lugar *apropiado* en la institución, todos ellos, docentes frente a grupo. Los espacios *apropiados* son aquellos en donde los sujetos han transitado hacia una construcción más dinámica del espacio. Existen, además, espacios *no apropiados*, pues las condiciones físicas carecen de elementos identitarios que les permitan construir un anclaje en la corporeidad como lo plantea Lindón (2011).

Como hallazgo de la investigación afirmo que una condición que impacta en las interacciones docente-orientador es la ambigüedad que caracteriza a la segunda, pues al no existir un criterio general que permita ubicar sus funciones a desempeñar, la hace objeto de expectativas en donde los sujetos crean ideales a partir de referentes personales y/o laborales, lo anterior derivado de la falta de reconocimiento del documento que direcciona su práctica. La docencia, por su parte, está regida por lineamientos específicos en donde se detallan las acciones y responsabilidades que se le atribuyen, en lo general, cabe mencionar que a lo largo del ciclo escolar se agregan actividades a su labor dentro del aula, por su parte, a pesar de que históricamente la orientación es una función relativamente nueva a diferencia de la docencia, las autoridades educativas tienen concepciones particulares, como aporte al campo afirmo que estas le dan un carácter desigual y hegemónico a las funciones, el cual repercute en las interacciones docente-orientador.

Un hallazgo importante para el estudio de los Consejos Técnicos Escolares tiene que ver con la “apropiación” de los espacios, ya que ahí es posible decidir el lugar a ocupar, la territorialidad se hace presente, los sujetos se ubican con sus afines, el aula se convierte en ese espacio neutral que les permite, por momentos, desdibujar su función, dejar de interpretar un papel Goffman (2001), para dar paso a sus subjetividades y en este proceso construir afinidades, lazos afectivos, los sujetos se posicionan como parte de un grupo, y se apropian de un territorio que les brinda protección y seguridad, el CTE es un espacio propiciado por los sujetos para la interacción docente-orientador en un distanciamiento corporal de las tensiones cotidianas, Lindón (2011). Aunque los motivos y las razones no siempre concuerden con los objetivos institucionales.

La concepción que se tiene de los docentes desde los lineamientos oficiales es otro hallazgo de la investigación ya que las exigencias de la práctica desdibujan la subjetividad del docente, la

carga de trabajo los recoloca como sólo docentes pues cada vez son más limitados los tiempos libres, la labor se desarrolla en constantes “tensiones cotidianas” que sobrepasan el trabajo del aula e incluso los espacios-tiempo personales, por ello afirmo que los docentes son sujetos que están constituidos por: necesidades, anhelos, miedos, expectativas, y en ese sentido es como debieran ser considerados, sin embargo, a pesar del discurso humanista, el rol que cumplen es para operar un programa más las asignaciones institucionales, que derivan de acuerdos o imposiciones de otras autoridades educativas (supervisión escolar y/o SEP).

Por su parte la orientación, desde su construcción histórica, está caracterizada por cierta ambigüedad, situación que se fortalece en el análisis de los documentos que pueden direccionar su práctica en las escuelas –algunas instituciones no los conocen- por su parte, el Acuerdo 98 tiene algunas coincidencias con los Lineamientos para la atención de los adolescentes, en donde los estudiantes son reconocidos en sus subjetividades, sin embargo, existen disposiciones creadas en las supervisiones, las cuales complejizan su labor.

Puedo mencionar como un aporte al campo de estudio, que en cada escuela existe un perfil institucional⁵², el cual está basado en necesidades específicas, y que no sólo aplica para orientadores, pues los docentes que ingresan en la función que les haya sido asignada, comienzan un proceso de institucionalización que les permite desempeñarse, así mismo, forman parte de lo que posteriormente será instituido por otros, para el caso específico de la orientación y por su condición de indefinición, el perfil profesional queda de lado por lo instituido.

El trabajo a porta a la comprensión de las interacciones docente-orientador que la función de orientador técnico es situada, es decir, depende de una temporalidad y espacialidad ya que la ambigüedad que la caracteriza le permite adaptarse a las necesidades de las instituciones, la docencia, por su parte, además es una práctica “sitiada”, es decir, está direccionada pues las acciones a desarrollar están determinadas por lineamientos específicos, los cuales se complementan con las actividades impuestas a nivel general, dirección escolar, y las acordadas en los CTE. Situación que obstaculiza la construcción de espacios-tiempo para la interacción docente-orientador.

⁵² La categoría antes mencionada se deriva de la construida por Limón, (2012), orientador institucional y que es retomada en el capítulo 2.

Las interacciones no sólo están definidas por cuestiones normativas o exigencias de un perfil (profesional o institucional), se construyen con todo lo que compete al sujeto que es docente, como se ha enfatizado, tiene una carga subjetiva, es decir, las interpretaciones que realizan de su realidad, la identidad docente, y particularmente la forma en que interactúan, en gran medida son resultado de la biografía a la que se hace alusión en líneas anteriores, es la familia quien directa o indirectamente los coloca en el sistema y que sienta las bases para la construcción del sujeto docente –y orientador-.

Debido al carácter subjetivo de la interacción, juegan un papel importante la percepción de los sujetos en la función, el trabajo en campo me permitió construir la categoría “buen orientador” que es la concreción de expectativas: subjetivas e institucionales, sus acciones están encaminadas a conservar el prestigio y equilibrio institucional, -aunque en el discurso se enfatice en la importancia del conocimiento del sujeto estudiante-, así como crear las condiciones para la enseñanza, en general, coadyuva a lograr una imagen institucional, así, la práctica de la orientación,

es una función en construcción constante. Cabe preguntarse, ¿una parte del perfil institucional emerge del sentido de lo inherente?, es decir, dicha apropiación/asignación de actividades tiene como referente la ambigüedad o incluso flexibilidad que caracteriza a la función, y por lo tanto la hace más moldeable a las necesidades de cada escuela, es posible hablar de la existencia de negociaciones, acuerdos establecidos entre autoridades y orientadores, en los que puede existir un apoyo para la realización de actividades fuera de la institución e incluso de los horarios de trabajo, así pues, la orientación requiere también una complicidad mutua, la confianza y apoyo, que no es exclusiva ya que suele existir con docentes, al momento de la evaluación, padres de familia, en lo académico o conductual de los jóvenes y en ese mismo sentido con los estudiantes, por mencionar algunos ejemplos.

(...) cuando me comisionan en Consejo Técnico a dónde quieran voy, si quieres que vaya al quinto infierno voy, ¿sí?, este tal vez esa peculiaridad desde que entré a la zona escolar cuando hay alguna situación de que hay que ir a Toluca, este, no sé si eso sea bueno o sea malo, pero este, sí a mí es al que me comisionan para esas actividades, ahorita ya se ha acabado y que bueno... (O.T.A. 19-01-2018)

Para contextualizar lo anterior; al ser una función de expectativas –la orientación-, situada en un tiempo y un espacio específico, no basta con contar con un perfil profesional que le permitió el ingreso, lo que privilegian los docentes es el uso de técnicas eficaces para crear las condiciones

áulicas óptimas para la enseñanza, -aunque en el discurso se plantee como prioridad el conocimiento del estudiante- y, por ende, mantener una imagen institucional de cumplimiento, aprovechamiento y conducta esperada. (que se refleja en la entrega oportuna de documentos en lo administrativo, construcción de acuerdos para lo académico y medidas formativas en lo conductual).

Otro aporte al campo es la existencia de una comunicación intermitente y precarizada en la interacciones docente-orientador, la cual da cuenta de la desigualdad en la que se estructuran ambas funciones, debido a la naturaleza misma de cada una, no es posible dar información verbal en todas las ocasiones, por lo que se recurre a documentos escritos (oficios) que en algunos casos pueden ser leídos y firmados por los docentes), así el proceso de comunicación es lineal, en donde existe un emisor y un posible receptor, el docente en la mayoría de los casos, por cuestiones de lógica organizacional es ubicado como el “circuito terminal del proceso educativo” Reguillo (2007), lo anterior da cuenta de otro hallazgo de la investigación, pues afirmo que la interacción docente-orientador está sitiada, es decir, las demandas oficiales, institucionales y las del día a día “acorralan” las interacciones pues reduce los espacios-tiempo, éstos se ocupan en la entrega de evidencias, concreción de comisiones, evaluaciones, guardias, etcétera. Es posible afirmar que los sujetos se convierten en agentes de la interacción en dos condiciones: cuando hay una necesidad laboral y/o imposición, y cuando existen afinidades.

Las interacciones docente-orientador dependen de las características y atributos de los sujetos y lo que ello les representa a los otros, esa identificación que resalta o es opuesta a lo que consideramos *normal* se conoce como estigma, por ello, como aporte al campo, afirmo que la interacción es estigmatizada, es decir, los sujetos la propician/permiten cuando no existe un estigma del otro, debe cumplir con sus expectativas de la función, de relación, forma de pensar, forma de actuar, en caso contrario, ésta no será propiciada/permitida por el otro.

Para concluir, las interacciones docente-orientador son hegemónicas y por tanto desiguales, los espacios-tiempo se reducen por las autoridades, y aunque reconocen su importancia, por eficientar tiempos, se produce una comunicación lineal que permite, en algunos casos, el cumplimiento de mandatos oficiales. Tienen una fuerte carga subjetiva, no podemos negar la subjetividad en el espacio-tiempo laboral, la convivencia cotidiana crea lazos afectivos entre sujetos afines, quienes,

a pesar de las imposiciones laborales, horarios, carga de trabajo, propician espacios-tiempo para la interacción que les permiten un apoyo mutuo para el desarrollo de su función.

Consideraciones finales

El estudio de los sujetos en la dinámica de las escuelas demanda tiempo para una investigación detallada, durante la realización de la presente surgieron diferentes elementos que me parece importante considerar, cuestiones que abren la posibilidad de comprender a los sujetos en su complejidad.

- Los consejos técnicos son un espacio de interacción muy particular, pues a pesar de que están diseñados para tratar asuntos muy específicos que competen a todos los miembros de la comunidad escolar, permite cierta libertad en la que la territorialidad juega un papel muy importante pues, da un sentido de protección al estar rodeado de tus afines, los posiciona con las aportaciones al trabajo, así mismo, los sujetos asumen actitudes que es posible ubicar en las aulas, juegos, risas, bromas, murmullos.
- Cabría realizar una detallada investigación en torno al enfoque humanista que plantea la Reforma Educativa, ya que, fue posible observar diferentes interpretaciones en torno a la ejecución de tal filosofía, incluso confusión en cuanto a quién va dirigida.
- Las trayectorias familiares son una fuerte influencia en la conformación de los sujetos, pero también en la elección vocacional, cabría preguntarse si la condición de ambigüedad y la propia construcción histórica de la orientación permite el acceso al Sistema Educativo a partir de las buenas relaciones personales, y de ser afirmativo, permite un mayor posicionamiento ante los otros.
- La orientación es una función de acuerdos, uno de los roles más constantes es el de mediador en distintas circunstancias con directivos, profesores, padres de familia, estudiantes.
- El trabajo en campo permitió la construcción de la categoría *buen orientador*, para el caso de los docentes, no hubo mención alguna sobre un término similar, ¿cuál sería la concepción del “buen maestro”?

- La investigación abre la posibilidad de pensar en la creación de un documento que direcciona la práctica de la orientación en el contexto sociocultural y político que se vive en la actualidad.
- Pensar en la construcción de un perfil dinámico de los profesionales de la orientación.
- Mirar con más cuidado las interacciones que se construyen entre docentes y orientadores pues las afinidades desplazan la concreción de los proyectos o metas institucionales.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Alonso, J. M.** (2010). *Manual de Orientación Educativa y Tutoría. Educación media y media superior*. México: La Salle Ediciones.
- Aguirre, M.** (2000). *El sujeto y el actor. Trazos para la geografía de dos conceptos*. En Ethos EDUCATIVO. Michoacán. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G.** (2010). *La ciencia y el sentido común: por la enseñanza de un sentido común crítico*. *Educación y educadores*, 13(3), pp. 477-494.
- Ameigeiras, A.** (2006) *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En Vasilachis.
- Beato, R.** (1996). Desarrollo y crecimiento del sistema educativo en el Estado de México entre 1940 y 1970. En Bazant, M. (Coord.). *Ideas, Valores y tradiciones de México*. El Colegio de México.
- Berlanga, B.** (2014). *Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*. En notas de una charla en el seminario "Pedagogía de la indignación, Pedagogía del sujeto" coordinado por la UCI RED para el equipo de derechos humanos Victoria Diez. León Guanajuato, 27 de agosto 2014.
- Blumer, H.** (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: HORA.
- Bruno, P.** (2016). Biografía, Historia biográfica, biografía-problema. *Prisma-Revista de Historia Intelectual*, pp. 267-272.
- Buenfil, R.N.** (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa, en Jiménez, M.A. *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Seminario de Análisis del Discurso, Plaza y Valdés, pp. 37-59.
- Cohen, I.** (1996). *Teoría de la Estructuración. Anthony Giddens y la Constitución de la Vida Social*. México
- De Alba, A.** (1995) *Currículum, ll mito y perspectivas*. Argentina: LICE-FFyL-UBA- Miño y Dávila Editores.
- De Gaulejac, V. Rodríguez, S y Taracena, E.** (2005). *Historias de vida. Psicoanálisis y Sociología clínica*. México: Edicionesuaq
- Díaz, A.** (1999). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Fernández, L.** (1994). *Instituciones educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P.** (2011). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M.** (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giddens, A.** (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. 2ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giménez, G.** (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural*. México: Trayectorias. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Goffman, E.** (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu/editores.
- Grasso, L.** (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Argentina: Encuentro, Grupo editor.
- Hargreaves, A.** (1999). *Profesorado, Cultura y posmodernidad*. España: Morata.
- Jaramillo, L. G.** (2003). ¿Qué es Epistemología? *Cinta de Moebio*, núm. 18, diciembre, Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Knobel, M.** (2003). *Maneras de Saber. Tres Enfoques para la Investigación Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lera, C. y Genolet, A.** (2007). *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del trabajo social*. *Revista cátedra Paralela*. N° 4, 33-39.
- Limón, J.A.** (2012). *Tu bien es mí bien: Dispositivos de poder del orientador en la escuela Secundaria*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Lindón, A.** (2011). *Cotidianidades territorializadas, entre la proxemia y la diastemia: Ritmos espacio-temporales en un contexto de aceleración*. *Educación Física y Ciencia*, 13, pp. 15-34. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Marc, E. y Picard, D.** (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J.** (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Liberdúplex.
- Meuly, R.** (2000). *Caminos de la Orientación. Historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación.
- Padrón, C.** (2002). *Administración, ciencia, técnica y tecnología*. *Contaduría y administración*, núm 205, abril-junio, 2002, pp.27-35, México: Universidad Nacional Autónoma de México

- Pidello, M. A.** (2013). *Las voces de los docentes: motivos de la elección de la carrera docente, valores subyacentes*. Educación, pp. 113-128.
- Rascovan, S.** (2013). *Orientación vocacional, las tensiones vigentes*. México: Revista Mexicana de Orientación Educativa.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Sánchez, E.** (2003). La vocación de los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, núm. 6, p.p 203-222, Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Sánchez, R.** (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En: *Perfiles Educativos*, núm. 61. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM: México.
- Sánchez, R.** (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, María Luisa. (2008). (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública** (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (s.f.). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. . México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica. Secundaria. Tutoría. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2017). *Modelo educativo. para la educación obligatoria educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP
- Skliar, C. y Téllez, M.** (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc.
- Vela, F.** (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: le entrevista cualitativa. En Tarrés, María Luisa (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.

- Vidal, T. y Borges V.** (2014). Base Nacional Común: A autonomía docente e o currículo único en debate en Revista *Teias, Currículum, Políticas e Trabalho Docente*, v. 15, No. 39, 2014, pp. 24-42
- Villoro, L.** (1994). *Creer, saber, conocer*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (Coord.) (1996). *Abrir a las Ciencias Sociales*, México: UNAM-CRIM-Siglo XXI.
- Woods, P** (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Temas de educación. España: Paidós.
- Zabalza, M.** (2005) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional, España: Narcea.
- Zemelman, H.** (1990). *Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*. En: Acta Sociológica, Vol. III, No. 2. pp 89-103. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM.
- Zemelman, H.** (1990). *De la historia a lo político*. México: UNAM-Siglo XXI.
- Zemelman, H.** (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. En *Enseñar a pensar*. Instituto Pensamiento y Cultura en América. México.

Electrónicas

- Barrios, L.** (2006). Reflexiones sobre la formación de conceptos. Varona. No. 43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563008.pdf>
- Chávez, S.** (2004). Hace dos años se decretó la desaparición del instituto Auris. La jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2004/05/31/033n2est.php?printver=1&fly=>
- Cordua, C.** (2013) *El humanismo*. Revista chilena de literatura. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/28498/38838>
- Cornejo, M.** (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykh (Santiago)*, 15(1). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>
- Gobierno de Ecatepec.** (2016). Plan De Desarrollo Municipal 2016-2018. Ecatepec de Morelos Estado de México. Gaceta Municipal. Recuperado de <https://ecatepec.sapase.gob.mx/documents/files/pdfs/conac/conac2016/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016%20-%202018,%20Ecatepec%20de%20Morelos.pdf>
- Grossetti, M.** (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. En *REDES*, Revista Hispana. (Vol. 6) 2. Recuperado de: <http://revistaredes.rediris.es>

- Instituto Mexiquense de Vivienda Social** (2019). Antecedentes. Recuperado de: imevis.edomex.gob.mx/antecedentes
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación** (2016), 23 de diciembre). LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018. LINEE-12-2016. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5466832&fecha=23/12/2016
- Instituto de Política de Oficio Mexiquense** (2019). Fraccionamientos autorizados en el periodo sexenal del Gobernador Profesor Carlos Hank González (1969-1975). Recuperado de <http://www.ipomex.org.mx/ipo/archivos/downloadAttach/5235.web>
- Reguillo, R.** (2007). Ciudad y comunicación densidades, ejes y niveles. Recuperado de ccdoc.iteso.mx.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México** (s.f.). *Servicios Educación Secundaria*. Recuperado de www.seiem.edu.mx/web/Servicios%20Secundaria
- Secretaría de Educación Pública** (1982). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982
- Secretaría de Educación Pública** (2015). Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica. México. SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/VBReglamento_final_2015.pdf
- Tzu, S.** (2013). *El arte de la guerra*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/marisperez/files/2013/06/El-Arte-de-la-Guerra.pdf>
- Vidal, T. y Borges, V.** (2014). Base Nacional Comum: A autonomía docente e o currículo único em debate. En Revista *Teias, Currículo, Políticas e Trabalho Docente*, V 15, No. 39. pp. 24-42. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24480/17459>