



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**APROXIMACIONES A LA CONSTITUCIÓN DE UNA IDENTIDAD
DOCENTE... LOS PROFESORES EN EL TECNOLÓGICO DE
VILLAHERMOSA**

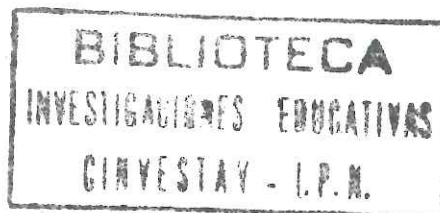
TESIS



Que presenta para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
especialidad de Investigaciones Educativas

Mónica Pérez Montes

Licenciada en Psicología



Director de Tesis

Dr. V. Eduardo Remedi Allione

Junio 1998

*Aproximaciones a la constitución de
una identidad docente...
los profesores en el Tecnológico de
Villahermosa*

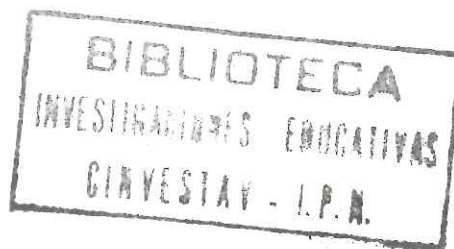
Mónica Pérez Montes

Por supuesto, para

*Alfredo, por lo que juntos hemos logrado y por lo
que aún nos queda por hacer.*

*Miguel y la frescura de su infancia; me acompañó
pacientemente en esta tarea.*

María y Patricia, amigas mías de muchos años.



Agradecimientos:

Muchas han sido las personas que contribuyeron a la realización de este trabajo. Me resulta difícil mencionar a todas sin dejar de nombrar a algunas, pero no por eso el agradecimiento es menor.

A quienes, en el Tecnológico de Villahermosa, en la Dirección General de Institutos Tecnológicos y en el CONACYT, me apoyaron y dieron las facilidades necesarias para dedicarme de tiempo completo a los estudios de maestría.

A mis padres, hermanos y hermanas, de quienes siempre tuve la seguridad de su impulso y apoyo. Ha sido una fortuna contar con ustedes. A don Alfredo y doña Consuelo, respetuosos y solidarios.

Tengo especialmente presentes, al primer director del tecnológico de Villahermosa, así como a mis compañeros y compañeras de docencia en esta institución. Mi gratitud por permitirme escuchar sus voces y escribir sobre ellos.

A Eduardo Remedi, mi director de tesis, por su confianza y por darme la libertad necesaria para aprender a investigar. A Josefina Granja por su lectura respetuosa y sensible. A Rosa Martha Romo por el profesionalismo con el que ha leído y comentado mi trabajo. A mis maestros y maestras de los diferentes seminarios del programa de maestría, les reitero mi agradecimiento por las enseñanzas recibidas.

En el DIE, donde invariablemente encontré palabras de ánimo, apoyos, eficiencia y amabilidad, mi gratitud especial a Lilia en la biblioteca, a Gloria Guzmán, Alma, Marcia, Rosa María...

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. Sobre el propósito de esta investigación	1
2. Notas sobre el objeto de estudio.....	3
3. Un posicionamiento epistemológico.....	7
4. Precisiones metodológicas.....	7
5. Estructura de la tesis.....	10

CAPÍTULO 1

EL TEC... LA NOVELA DE SUS ORÍGENES

1.1 La política de educación superior en el sexenio echeverrista, como elemento contextual en la fundación del tecnológico de Villahermosa.....	15
1.1.1 La función que en la política educativa del sexenio se asigna a los institutos tecnológicos, o la consigna de nacimiento de la institución.....	18
1.1.2 En tiempo de reformas, la reforma educativa en los institutos tecnológicos.....	19
1.2 La educación superior en Tabasco en la época de los orígenes del Tecnológico de Villahermosa....	22
1.2.1 La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	22
1.2.2 El Centro de Estudios Superiores de Agricultura Tropical (CSAT).....	25
1.3 Los proyectos de industrialización en Tabasco o la lógica económica en los orígenes del Tecnológico de Villahermosa.....	26
1.3.1 Los grandes Planes agroindustriales.....	27
1.3.2 La industria petrolera.....	28
1.4 El período de iniciación institucional.....	29
1.4.1 El surgimiento de un proyecto de educación superior tecnológica en Tabasco.....	30
1.4.2 La fundación y la elaboración del modelo fundacional.....	32
1.4.3 La puesta en marcha o la concreción del modelo fundacional.....	37
1.5 Los primeros profesores.....	48
1.6 El guión dramático de la fundación.....	70
1.7 La primera crisis y la retirada del primer director.....	71
1.8 Directores van, directores vienen: los vaivenes de un proyecto institucional.....	73

CAPÍTULO 2

EL TEC, CONTINENTE Y CONTENIDO DE UNA IDENTIDAD DOCENTE

2.1 El Tecnológico de Villahermosa, una institución educativa	82
2.1.1 Su mandato social, su forma organizativa, su discurso sobre la docencia	83
2.1.2 Un tecnológico industrial en el Tabasco de los 90's: una semblanza de la vida económico-productiva del estado	91
2.1.3 El tecnológico de Villahermosa en el conjunto de las instituciones de educación superior en Tabasco	94
2.1.4 Su lugar en el imaginario social	97
2.1.5 Su lugar geográfico	100
2.2 Sus edificios y sus instalaciones	102
2.2.1 Los lugares de la docencia	111
2.2.2 Los lugares 'de encuentro' de los profesores	116

CAPÍTULO 3

'LOS OTROS' SIGNIFICANTES EN LA CONSTITUCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE

3.1 Precisiones conceptuales sobre la relación instituciones e identidad de sujetos	137
3.2 Los estudiantes	141
3.2.1 Sus procedencias, su edad y género	141
3.2.2 Las carreras que prefieren	145
3.2.3 La sociedad de alumnos	149
3.3 'Los administrativos'	151
3.3.1 Los directivos: el director y los subdirectores	152
3.3.2 Los jefes de Departamento	161
3.3.3 Los coordinadores	164
3.4 Imágenes de una administración que se confunde con la institución	166

CAPÍTULO 4

LOS PROFESORES EN *EL TEC* DE VILLAHERMOSA

4.1 Los profesores en el Tecnológico de Villahermosa, ¿quiénes son?.....	176
4.1.1 Sus formas de adscripción a la institución.....	177
4.1.2 De profesores 'nuevos' y profesores 'viejos'	182
4.1.3 La formación profesional de origen, el nivel académico y la institución de procedencia... 184	
4.1.4 La plaza que se ocupa.....	188
4.1.5 La pertenencia a una organización sindical.....	193
4.1.6 El Departamento Académico asignado.....	194
4.1.7 Las materias que 'dan'.....	199
4.1.8 Ser profesora, ser profesor: algunos de sus significados en la docencia.....	200
4.1.9 La edad y algunos de sus significados en la docencia	202
4.1.10 La experiencia en la profesión de origen: sus significados en la docencia.....	205
4.2 Los profesores y algunas de sus significaciones imaginarias en torno a la docencia.....	206
4.2.1 Imágenes de compromisos y lucha, de desafíos y peligros en la docencia.....	207
4.2.2 'Dar, darse'	211
4.2.3 La docencia: ¿un trabajo sin límites, un lugar sin límites?.....	214
4.2.4 Atrapar al alumno y congregarlo, para conducirlo.....	215
4.2.5 El profesor y su posición de poder: imágenes, significados y sentidos.....	217
4.2.6 Una identidad que se constituye de deseos e imágenes que vienen de otros momentos y otros lugares de la vida del profesor.....	222
4.2.7 Una identidad docente constituida de satisfacciones, de dolor, de tensiones, entre la institución y los sujetos.....	230
REFLEXIONES FINALES.....	232
BIBLIOGRAFIA.....	234
SECCIÓN DE ANEXOS: MAPAS Y PLANOS, CUADROS DESCRIPTIVOS Y ESTADÍSTICOS	

INTRODUCCIÓN

Sobre el propósito de esta investigación:

La docencia, los profesores y su identidad docente, la institución, son temáticas prácticamente ausentes en la investigación educativa del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos¹. Prevalcen los estudios de corte cuantitativo sobre la deserción y la reprobación; sobre la efectividad de tal o cual 'instrumentación didáctica', las bondades de algún medio educativo, de una u otra propuesta de modificación de planes y programas o de algún programa de vinculación con el sector productivo; son también frecuentes los 'estudios de seguimiento de egresados', así como las encuestas que buscan conocer la opinión que los alumnos tienen de sus profesores.

Cuando de profesores y de docencia se trata, las investigaciones apuntan hacia la encuesta mas completa de evaluación docente o hacia la propuesta del perfil mas acabado del docente; hacia el mejor modelo de docencia, uno que se diseñe conforme las opiniones de estudiantes, de administrativos y de los propios profesores, y que 'se fundamente' en investigaciones y en teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. En fin, se busca en estas investigaciones establecer 'el deber ser' en la docencia, tan bien delineado que, cual si fuese un traje cuidadosamente diseñado y cortado, el profesor no tendría mas que ponérselo para ser 'el buen profesor'².

En la lectura de las memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del SNIT es evidente la presencia de lo modelizante, lo prescriptivo y lo evaluativo en las propuestas que para la docencia se generen en la investigación educativa de los tecnológicos, pero no es el único sitio donde podemos encontrar esos ingredientes.

¹ El foro donde se presentan las investigaciones educativas que se realizan en los tecnológicos es el Congreso Nacional de Investigación Educativa del SNIT, organizado anualmente por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Educación Tecnológicas (CIIDET) en Querétaro. En 1997 se realizó la quinta versión.

² Esta situación no es exclusiva de la investigación educativa en los tecnológicos, como se puede leer en diversas investigaciones sobre el estado del arte de la investigación educativa en México. En lo que particularmente se refiere a las líneas de investigación sobre docentes, es particularmente reveladora la lectura de "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", de Landesmann, García Salord y Gil Antón (1996)

El buen hacer y el buen decir indicado al profesor, también se lee en los 'lineamientos' para la docencia³ legitimados en el organigrama, en el reglamento de trabajo para el personal docente, en los manuales de funciones y en los criterios de evaluación para la docencia; se escucha en los cursos de formación docente; se presentifica en los ritos, el anecdotario y la mitología de la institución, en las miradas vigilantes y en las imágenes que sobre los 'buenos' y los 'malos' profesores, circulan en la institución.

Sin embargo, desde mi propia experiencia como profesora y como coordinadora de una especialización en docencia⁴, y también desde lo observado y escuchado de los profesores en sus reuniones de academia, en los cursos de formación docente, en las reuniones informales, en los encuentros casuales, resulta evidente que esa modelización y prescripción sobre 'ser docente' es recibida y significada por los profesores de maneras múltiples y diversas.

Algunos no están de acuerdo y quieren rebelarse (¿o revelarse?), como la profesora que entre confundida, nerviosa y enérgica, afirma:

"... lo que no quiero ser, que según yo me demanda el Tec es... este... disciplinada (risas) *desciplinada* para ellos... obediente, no quiero ser obediente para lo que ellos proponen, porque no estoy de acuerdo con las propuestas... rebelde (risas), creo... que me que quiero ser rebelde y no puedo, eso es lo que más coraje me da que quiero rebelarme a lo establecido, porque no estoy de acuerdo con lo establecido, como que lo siento muy mecánico, muy repetitivo... muy sin... sin significado, realmente para lo que es la educación, para la idea o el sentimiento, digo sentimiento porque es lo que estoy sintiendo yo que es la educación... por eso es... que no quiero, que no quiero ser como la maestra que la escuela me quiere imponer, aunque estoy en esa, pertenezco a una institución y se que de alguna manera tengo que casar con esta idea, porque... y ahí es donde está la contradicción.." (Ea / 9)

Otros profesores hablan de 'acatar los lineamientos' (ver en nota 3). Entre estos extremos habría diversos matices pues los profesores reciben, interpretan, significan y le dan sentido a ese perfil del docente y a esos 'lineamientos' sobre la docencia, desde su trayectoria en la institución y también desde sus propios sueños y deseos, sus propias biografías. Construyen

³ Así se conoce genéricamente en los tecnológicos a todo aquello 'ya establecido', que el profesor debe hacer. Estos 'lineamientos' son generados en otros lugares, nebulosos y lejanos: Dirección General de Institutos Tecnológicos, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, Subdirección de Educación e Investigación Tecnológica. "De ahí vienen estos lineamientos... nosotros no estamos inventando nada... y debemos acatarlos a ellos" dice un profesor a propósito de comentarios sobre la intervención de los profesores en las residencias profesionales de los estudiantes.

⁴ Programa itinerante impartido por el CIIDET entre 1993 y 1995 a veintidos profesores del tecnológico, de los cuales egresan dieciocho.

una identidad docente -'son profesores'- en esa fina red en la que se entreteje lo cultural, lo simbólico y lo imaginario institucional con el sujeto⁵. Una trama por demás impregnada de satisfacciones, de tensiones, del conflicto, del malestar, de la incertidumbre, consustanciales a las instituciones de existencia. (Enriquez, *op cit*).

Las referencias apuntadas, así como las investigaciones que sobre identidad docente se han desarrollado en instituciones de educación media superior y superior en nuestro país⁶, me mostraron la necesidad de reconocer desde otras miradas a los profesores en las instituciones de educación superior tecnológica. Otras miradas que den cuenta de ellos como sujetos que buscan y construyen sentidos a su trabajo cotidiano en la docencia; que los descubran en su actividad subjetiva, ahí donde se encuentra el significado de sus interpretaciones, sus construcciones imaginarias, sus deseos, y el origen de sus acciones, así como de los vínculos que establecen con otros en la institución.

Precisamente en esa necesidad de recuperar al profesor como sujeto, es que cobra sentido el objetivo de esta investigación: *un acercamiento a los procesos de constitución de una identidad docente en el tecnológico de Villahermosa.*

Notas sobre el objeto de estudio:

Aproximarme a la constitución de una identidad docente se me figura atisbar en un claroscuro, destejer y tejer un entramado, mirar en un caleidoscopio, recorrer un laberinto. Todas ellas, imágenes que sin duda responden al carácter multireferenciado del objeto de estudio, pero también a un propósito y a una tarea que me implican, en el sentido de movilizar las relaciones

⁵ Como sistemas culturales, las instituciones ofrecen valores y normas, un sistema de pensamiento y acción que debe modelar la conducta de sus agentes ante los individuos a su cargo o que expresaron una demanda respecto a ella. Como sistemas simbólicos, buscan consciente o inconscientemente edificar un sistema de símbolos (mitos, ritos, epopeyas...) que le permiten ofrecerse como objeto ideal a interiorizar, a hacer vivir, al que todos deben manifestar su lealtad, cuando no sacrificarse. Como sistemas imaginarios van a tratar de atrapar a los sujetos en la trampa de sus propios deseos de afirmación narcisista y de identificación, en sus fantasmas de omnipotencia o en su demanda de amor. (Enriquez, 1989: 89-92)

⁶ Me refiero particularmente a la línea de investigación desarrollada por Remedi, Landesmann, Aristi, Edwards y Castañeda (1988 y 1989), así como por Becerra, Garrido y Romo (1989). En Landesmann (1996) puede leerse sobre la trayectoria de esta línea de investigación.

(conscientes o no) que sostengo con la docencia, los profesores y el tecnológico de Villahermosa, institución en donde ha transcurrido esta investigación.

En el plano de los referentes conceptuales me interesa por el momento establecer un mínimo posicionamiento respecto a categorías centrales en la configuración del objeto de estudio. En este interés, la constitución identitaria de los profesores en una institución es aquí planteada como el proceso en el cual ellos se desconocen y se reconocen, se incluyen de formas diversas, en un orden simbólico e imaginario institucional que les promueve y permite una identidad docente. Entiendo también que se trata de un proceso permanente, inacabado; con discontinuidades y fisuras, abierto, en el cual se juegan tanto el sujeto como esa red de lo simbólico, lo imaginario y lo funcional que es la institución.

La *institución*, se asume como “red simbólica socialmente sancionada en la que se combina en proporción y relación variable un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 1983).

Me refiero también a la institución en tanto establecimiento, como forma social visible que ocupa un lugar en una comunidad, con una función que se desprende de un mandato social y que le confiere una unidad, un carácter específico (Lourau, 1991). La asumo con una historia (que es también historia de vidas singulares), una estructura y una organización, con roles asignados y asumidos, usos instituidos del tiempo y de sus edificios e instalaciones, y con un mandato sobre la docencia que, todo ello en imbricada e indeterminable relación de tensiones, es continente y contenido de la configuración de una identidad docente.

Por lo anterior, planteo que en la institución confluyen y se imbrican niveles de realidad y lógicas de orden distinto, lo que hace de ella una formación social histórica e inextricable y sin embargo unificada, unificante, total. (Kaës, 1989).

Entiendo igualmente a la institución en su carácter inherente de regular las relaciones de los sujetos, de imponérseles y preexistirlos.

Particularmente, la *institución educativa* la entiendo aquí como ‘institución de existencia’ con la finalidad de “colaborar en el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen” (Enriquez, *op cit*:85).

Por *constitución de una identidad docente*, hago referencia a un proceso inacabado, tenso e indeterminable, en donde las construcciones imaginarias de la institución que convocan a la identificación⁷, se imbrican con los sujetos, con sus biografías, sus deseos y renunciamentos, sus construcciones imaginarias, con los otros lugares y momentos de sus vidas, de tal forma que en la constitución de identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos.

En este sentido, asumo que las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación. Procesos de identificación en los cuales el profesor accede a una imagen, “se apropia de una representación (concepción de la función) que le permite actuar con las condiciones de existencia que se le presentan (condiciones institucionales para el desarrollo del hacer)” (Remedi, 1989); procesos en los que subyacen núcleos afectivos, del orden de lo no consciente, y por los que el individuo se incluye ‘como puede’ y también con ‘lo que no puede’ (con su carencia) en un rol, con sus deseos, su ideal del yo, sus fantasmas, sus instituciones fantaseadas, sus otras escenas” (*ibidem*).

Planteo también que en este proceso de constitución de una identidad de sujetos, subyace una capacidad de asumir roles; en esta perspectiva, la identidad necesita del proceso social para su construcción, ya que en este proceso es donde se da la interacción simbólica y los procesos de comunicación (Berger y Luckman, 1986). Mediante el mecanismo de asumir roles, el sujeto es capaz de ponerse en el lugar del otro, de asumir su papel, e incluso de verse a sí mismo desde el punto de vista del otro (Mead, 1993). Sin embargo, no considero que esto signifique que el individuo sea un mero reflejo subjetivo de ese medio institucional, pues conserva su propia identidad individual, mira y actúa desde ella también.

⁷ En su “*Psicología de las masas y análisis del yo*” Freud (1978) admite a la institución como dato primario de la identificación y formación del yo, en virtud de que en la vida psíquica del sujeto singular el Otro interviene muy regularmente como modelo, sostén y adversario. Como el Otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción a un lenguaje, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios. A partir de lo planteado por Freud en el concepto de apuntalamiento, Kaës (1989) muestra la existencia de un doble apuntalamiento, no sólo en lo biológico sino también en lo social. En este sentido, el planteo de Kaës se orienta a una constitución de la subjetividad, del sujeto del inconsciente, apuntalada también sobre el orden grupal y social.

Central en esta investigación, la noción de *imaginario social* se refiere al conjunto de significaciones por las cuales los sujetos se instituyen como tales. El término “imaginario” remite a la capacidad imaginante, de creación o invención, de producción de significaciones colectivas, no a una ‘imagen de’⁸. Significaciones que son producciones de sentido, que en su propio movimiento de producción “inventan” aquello a lo que se refieren. En este contexto, lo “inventado”, la “invención”, alude a lo arbitrario, a la falta de relación directa o inherente entre la significación asignada y aquello así significado.

Los procesos de producción de sentido, sin duda socio-históricos, pero también subjetivos, implican un conjunto de mecanismos a través de los cuales se representa, se interpreta, se organiza y también se legitima o deslegitima el mundo en el que se vive, nuestras acciones y pasiones, nuestros valores y pensamientos.

La importancia de operar en esta propuesta con la noción de imaginario social permite pensar de otro modo la relación entre el sujeto y la institucional, de tal forma que no queden en territorios separados, como antinomias.

En este marco de referencias, los profesores se asumen como sujetos que se constituyen en una institución educativa y son al mismo tiempo constituyentes de ella, en un proceso que coloca al sujeto y a lo institucional-social en un mismo plano, como en esa figura de Moebius que implica la continuidad en ausencia de corte, por lo no es posible distinguir entre interior y exterior.

Un posicionamiento epistemológico

Una de las consideraciones epistemológicas que sostienen esta investigación se refiere a la relación sujeto institución en tensión irreductible, permanente e historizada. En este sentido, no me interesaría encontrar o comprobar predominios absolutos de un polo sobre el otro, o conversiones repentinas de uno en otro. No me interesaría, por ejemplo, lo que dice un

⁸ Que ésto sea así, no es simplemente cuestión de diferentes acepciones de la palabra imagen. Es, retomo de Ana Ma. Fernández, cuestión de “... usos diferenciados, inscritos en posicionamientos filosóficos muy diferentes: mientras uno refiere a un modo ontológico de esencias verdaderas y apariencias engañosas articuladas por indispensables representaciones, el otro refiere a un modo del ser en tanto incesante invención del histórico-social {...} Mientras uno refiere a la lógica conjuntista-identitaria que excluye todo lo que amenaza a lo idéntico y trabaja en el campo de la determinación, la otra trabaja en la multiplicidad, opera en el campo de la significación y es no determinada aunque indefinidamente determinable” (Fernández, 1993)

profesor o un acontecimiento únicamente como expresión o representación, como evidencia de una estructura subyacente: institucional, económica, cultural, libidinal, sino como producción historizada en la que fluyen múltiples sentidos y sinsentidos.

Por otra parte, se propone aquí pensar la relación sujeto institución como atravesada por múltiples inscripciones (deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc.). Esto exige un doble movimiento teórico que involucre tanto el trabajo sobre las especificidades, como su articulación con las múltiples inscripciones que las atraviesan. Implica asimismo, tratar de superar esa lógica que establece una distinción entre 'adentro' y 'afuera', que excluye o desestima la alteridad en la realidad e intenta sumergirla en una unidad del pensamiento, y que no permite pensar la articulación de lo singular y lo colectivo.

Precisiones metodológicas:

Este acercamiento a la configuración de una identidad docente en el tecnológico de Villahermosa se plantea en el plano metodológico como una investigación descriptiva e interpretativa⁹, de relectura y reconstrucción de los datos; que asume la conducta humana como acción simbólica, y lo que interroga son sus significados, sus sentidos, aquello que se expresa a través de su aparición y por su intermedio.

Con Ricoeur (1978), entiendo que el análisis y la interpretación son metodología de la sospecha, donde lo imaginario forma siempre parte de la verdad. La sospecha, como algo totalmente distinto de la duda cartesiana, ofrece la posibilidad radical de que ni la inteligencia ni aquello a lo que se aplica sean unívocos. Así, en tanto que sea sospecha, la interpretación se plantea como inteligencia de los múltiples sentidos y de la equívocidad.

Por otra parte, no pretendo desconocer mi implicación personal (algo que ya señalé al referirme al propósito de la investigación). La reconozco tanto en los primeros acercamientos a la tarea de investigar, como en primeras preguntas, en la definición del objeto de estudio, en

⁹ En realidad, se trata tanto de una interpretación como de una reinterpretación pues en la medida en que las formas simbólicas forman parte de un ámbito pre-interpretado por los sujetos se trata entonces de re-interpretar lo ya interpretado en la vida cotidiana, de proyectar creativamente un sentido que puede diferir del que se construye en las interacciones cotidianas (Thompson, 1995). La interpretación se asume también como inacabada y esencialmente inconclusa pues "no se interpreta lo que hay en el significado, sino que se interpreta en realidad *quién* ha propuesto la interpretación"; esta infinitud de la interpretación hace estructuralmente posible su pluralidad y su enfrentamiento; no hay un punto absoluto con el cual se juzgue y se decida por una interpretación única, acabada. (Foucault, 1980: 40)

la observación y la escucha, en el trabajo de interpretación y en la escritura misma de este informe de investigación.

Es la implicación de mi profesión de origen, la psicología, y de mi formación como especialista en docencia. De mi paso por la UPN y de mi trabajo docente desde 1990 en el tecnológico (actualmente como titular B de tiempo completo). Es también la implicación de mi trabajo como coordinadora de la oficina de Orientación Educativa (desde 1990 hasta 1992) y como coordinadora de la especialización en docencia (un año, que va de 1993 a 1994).

Esta investigación significó para mí recorrer caminos sinuosos y diversos; algunos más profundos y difíciles de recorrer que otros, tanto por la densidad de los datos que me llevaban de la mano (datos de lo observado, lo escuchado de voz de los profesores, lo leído en notas periodísticas y en documentos 'oficiales') como por aquello que de mí se ponía en juego, me implicaba y me detenía, me hacía caminar de prisa y no ver, me llevaba a otras direcciones, me colocaba permanentemente en el riesgo de sobreinterpretar o de obviar datos.

Así, me interné en la novela de los orígenes de la institución buscando reconocer en ella la escena en la que emerge ese mito fundacional que identifica a la institución, que persiste en la memoria individual y colectiva, y que instaura su guión dramático. Hice este recorrido en los recuerdos de los primeros profesores fundadores y del primer director, en las notas periodísticas, en las piezas de oratoria.

También en documentos, indagué sobre el mandato institucional y sobre la normatividad escrita que establece límites, posibilidades y formas a la docencia.

Recorrí los pasillos y las instalaciones del tecnológico, me detuve a mirar con detenimiento algo que ya había visto, sus salones, sus edificios, su mobiliario, los lugares de encuentro de los profesores; me interesaba destrabar lo obvio y buscar en esos espacios físicos, significados y sentidos para la docencia.

Me encontré con los estudiantes y los administrativos, esos 'otros significantes' en la docencia. Los reconocí en los datos estadísticos, en las imágenes que de ellos construyen los profesores, e inclusive en sus propias voces (es el caso de los coordinadores).

Por último, el encuentro con los profesores, con sus formas de inscripción a la institución y con ese imaginario que construyen sobre sí mismos como docentes y sobre la institución. Escuché

de sus deseos, sus temores, sus sueños. Advertí también en ellos las demandas y los mitos de la institución.

En ese interés de escuchar a los profesores entrevisté a profesores y tomé notas en conversaciones casuales, en reuniones de academia, en las 'ceremonias' del Vigésimo Aniversario del Tecnológico y del inicio de cursos del semestre agosto-diciembre de 1995; también, en dos protocolos de obtención de grado de la Especialistas en docencia, y en dos cursos de formación docente.

Las observaciones, las entrevistas y los registros de lo escuchado en conversaciones casuales, en reuniones de academias etc..., se realizaron en el período que va de 1994 a 1996. Los datos pues, corresponden a ese momento de la vida institucional.

Entrevistar a los profesores fue la principal estrategia en esta investigación. En las entrevistas me propuse indagar en las significaciones imaginarias que los profesores construyen sobre la institución, sus orígenes, su historia, su mandato social, su mandato a la docencia, su lugar social y geográfico, sus edificios e instalaciones; me propuse escuchar al profesor hablar de sí mismo, sus deseos, sus miedos, su propia historia¹⁰; me interesé por lo que dice sobre sus colegas, sus estudiantes y 'los administrativos'.

Esa tarea de escucha la realicé en un total de quince entrevistas. En una de ellas conocí de los orígenes del tecnológico, desde el recuerdo del primer director (actualmente funcionario de la DGIT en la ciudad de México). En otras entrevistas, escuché esa historia en las voces de cuatro profesores que ingresaron al tecnológico entre 1974 y 1975.

Entrevisté a profesoras y profesores, 'nuevos' y 'viejos' en el tecnológico; a profesores de tiempo completo, de medio tiempo y de asignaturas. A profesores de procedencias académicas diversas y de diferente grado académico; que pertenecen a diferentes departamentos académicos y que imparten materias diversas. Entrevisté también a una profesora-coordinadora y a profesores ex-alumnos del tecnológico¹¹.

¹⁰ Al hablar de sí mismo, el profesor estaría refiriéndose a su identidad, a lo que él es y a lo que cree que es. Este de ninguna manera es un relato coherente y ordenado, por lo contrario, se trata de un relato "lleno de incoherencias, no porque el sujeto se 'equivoque' o le falle la lógica en la construcción del discurso, sino porque la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias" (Remedi E. 1987:31)

¹¹ Ver en la sección de anexos información sobre los profesores entrevistados

Fueron entrevistas semiestructuradas que tuvieron una duración promedio de 80 minutos y se realizaron tanto en las instalaciones del tecnológico como en las casas de los profesores. En todos los casos los profesores se mostraron dispuestos a hablar, incluso en sesiones diferentes. Escuchar, volver a escuchar, transcribir, leer y releer las entrevistas fue una tarea laboriosa sin duda, y me permitió reconocer poco a poco de las voces de los profesores, sus construcciones imaginarias sobre la institución y la docencia.

En las notas que tomé de las conversaciones casuales y en los eventos que ya señalé con anterioridad, trato de reproducir la textualidad de lo escuchado. Estas notas las indico como registro etnográfico y señalo la fecha en que fueron registradas.

Estructura de la tesis

La presentación de resultados de la investigación realizada se desarrolla en cuatro capítulos. Al inicio de cada uno de ellos, establezco su relación con el objetivo de la investigación, así como algunas precisiones conceptuales. Al término de cada capítulo, propongo un cierre parcial.

En el capítulo 1 se asume que una institución tiene una historia, que no es solo cronología de acontecimientos, sino también el tejido de la “historia de vidas singulares que transcurren en el seno de las instituciones” y en las que se enlazan múltiples acontecimientos de signo diverso (laborales, económicos, políticos); es la historia en la que se viene construyendo la identidad institucional y un imaginario colectivo (Castoriadis, 1992), constitutivo de identidades de sujetos.

Es también la que me interesa recuperar en este capítulo, particularmente en el recorte de la fundación del tecnológico, es decir, de aquellos tiempos de la convocatoria de los fundadores locales, y de la adhesión de los primeros directivos y profesores ‘de fuera’. Los tiempos de la instauración de la institución, de su mandato institucional, su guión dramático, su contrato fundacional y sus mitos; los momentos originarios de la intensidad, la entrega plena, el sacrificio y la felicidad de ‘la familia tecnológico’; también, los tiempos de las indefiniciones, las impacencias, las primeras turbulencias y la primera crisis; asimismo, se recupera a grandes rasgos la historia de inestabilidad en la dirección de la institución. Se buscan también aquí, los hilos de ese entramado de la política nacional en educación superior y de la vida económica y

de las instituciones de educación superior en el estado de Tabasco, en que se teje la fundación del tecnológico.

Esta tarea de recuperar las huellas de los sentidos y significados de aquellos tiempos originarios de la institución, fue posible gracias a la disposición - y en algunos casos hasta gusto - a recordar y hablar, por parte de los primeros profesores y del primer director.

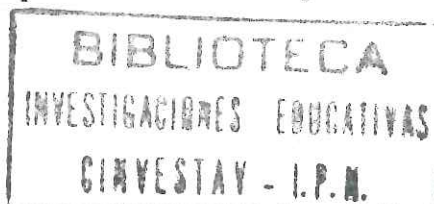
En el capítulo 2 me refiero al tecnológico en tanto institución federal de educación superior tecnológica que depende administrativamente de la Dirección General de Institutos Tecnológicos (la DGIT, dependencia de la Subdirección de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP).

Me interesa dar cuenta del mandato social de la institución¹², así como de su concreción en una estructura, una organización, una oferta educativa y un discurso institucional sobre la docencia.

De particular relevancia es el discurso institucional sobre la docencia, el que se lee en los documentos 'oficiales' y en los 'mensajes' de reconocimiento; el que se escucha en las ceremonias rituales de la institución. El que convoca al profesor a un 'ser como' instituido. En relación a este discurso sobre la docencia y sobre el profesor, me interesa acercarme a las lecturas que de él hacen los profesores, desde su condición de sujetos.

Por otra parte, este capítulo también se dedica a establecer algunas particularidades del entorno económico en el que se actualiza el mandato social del tecnológico de Villahermosa. Se trata de mostrar a grandes rasgos las características del desarrollo industrial en el estado de Tabasco, así como la capacidad y fuerza de la actividad industrial en la generación del producto interno bruto y en el mercado de trabajo profesional del estado.

Asimismo, me interesa establecer el lugar que el tecnológico ocupa en la oferta de educación superior en el estado de Tabasco, y en el imaginario social que sobre ellas se construye. También, su lugar en la geografía de la ciudad de Villahermosa, su grado de conexión o aislamiento respecto de los centros en los que se concentra el poder social, político y económico de la localidad.



¹² Mandato que los instituye como "un valioso instrumento del Estado en la impartición de servicios educativos que responden a los requerimientos y necesidades regionales, estatales y locales del país" (Manual del Director del Instituto Tecnológico, 1988:135)

Para terminar este capítulo 2 se describe la institución en sus edificios, sus instalaciones y equipamiento, que conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional y se construye una identidad docente. Me interesa mirarlo y describirlo en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico que se carga de vínculos afectivos, de significados y sentidos para los profesores; en su condición de materialización de aspectos centrales de los mandatos institucionales respecto de lo que debe ser la docencia y el profesor; en su condición también de formas de control indirecto sobre los posibles desvíos de esos mandatos institucionales, porque los dificultan en sus posibilidades de concreción.

El capítulo 3 describe a los estudiantes y a ‘los administrativos’ como ‘los otros’ sujetos que promueven y sostienen en la institución una identidad docente. Se les describe en sus rasgos mas relevantes y se busca relevar aquellas imágenes y vínculos que sobre ellos construye el profesor. Se les mira en su condición de ‘los otros significantes’ en el proceso de asumir el rol del profesor, proceso que subyace a la constitución de su identidad docente.

Me ocupo aquí también, de relevar significados y sentidos que en torno a los estudiantes, y ‘los administrativos’ construyen los profesores.

En el cuarto y último capítulo doy cuenta de los profesores del tecnológico en relación con un ordenamiento simbólico institucional (la plaza que ocupan, el departamento académico al que se asignan, las materias que imparten, las carreras en las que dan clases, su inscripción o no como ‘administrativos’) que los identifica, los diferencia y les confiere atributos. Doy cuenta también de sus condiciones de género, de edad, de formación profesional, de experiencia profesional y docente (en la institución), de ingreso al tecnológico. Me propongo así recorrer las trayectorias institucionales de los profesores y las significaciones imaginarias que sobre esas trayectorias se construyen, y que se viven como verdaderas ‘marcas’ de identidad en la docencia.

Este es también el capítulo en el que busco esas representaciones de una identidad docente que los profesores se construyen para sí, y con las que buscan satisfacer sus aspiraciones como sujetos y las demandas de la institución, de los estudiantes y de la sociedad. Me ocupo de

rastrear y reconstruir un imaginario desde donde los profesoras significan y le buscan sentidos a un hacer que ocupa e interviene en buena parte de sus vidas.

Para cerrar (con puntos suspensivos) este trabajo, propongo una reconstrucción de los referentes identitarios de los profesores en el tecnológico de Villahermosa, así como algunas reflexiones y preguntas que permitan nuevas aperturas, nuevas miradas a una identidad docente.

En la sección de **anexos** integro los mapas, planos, organigramas y cuadros descriptivos en los que se muestra gráficamente información estadística y de localizaciones.

Notas para facilitar la lectura:

- * Las palabras que a lo largo de este documento aparecen entre comillas simples corresponden a términos coloquiales, empleados usualmente por los profesores, estudiantes y 'administrativos' en el tecnológico de Villahermosa.
- * Al finalizar los fragmentos de entrevistas a profesores, se anota en negritas una clave que permite reconocer, en la sección de anexos, ciertos rasgos de los profesores y las profesoras entrevistados (as).

capítulo 1

El Tec de Villahermosa...

la novela de sus orígenes

*La novela de una
institución no es una
historia lineal, sucesiva;
es como se presenta en
la memoria y en el
deseo... de hombres y
mujeres portadores de
memoria y deseos, en el
presente.*

Una institución es una formación compleja, contiene otras y se imbrica en otras. Tiene también una historia, que es asiento de la identidad institucional y de un imaginario colectivo¹³. En este sentido es que las instituciones suponen una génesis, que generalmente es reinventada desde el presente a la manera de un imaginario retrospectivo que da lugar a una mitología de los orígenes, para llenar huecos en la memoria institucional.

Recuperar parte de la historia del Instituto Tecnológico de Villahermosa, particularmente los tiempos de su fundación, es el propósito de este primer capítulo. Recuperarla en los recuerdos de los primeros... el primer director y los primeros profesores.

Me propongo hacerlo desde una perspectiva donde la historia no es sólo cronología de acontecimientos, sino también "historia de vidas singulares que transcurren en el seno de las instituciones" y en las que se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos, deseos (A. Corvalán, 1996: 41-42). Desde una perspectiva histórica¹⁴ también interesada en recuperar memorias colectivas que definen identidades sociales; recuperación posible si se indaga en los recuerdos personales, en las imágenes que se evocan con nostalgia, con el dolor de 'aquellos tiempos mejores'.

Otros puntos de importancia en esta recuperación de los tiempos originarios de la institución son las lecturas tanto de ese contexto social, económico y político en el que encuentra su sentido la fundación del tecnológico de Villahermosa, como de su 'historia oficial', entendida ésta como la "versión que el poder establecido o las instancias de poder producen, transmiten, sostienen e imponen en los colectivos y en los individuos" respecto a los orígenes de la institución (*ibidem*:58).

¹³ Con Castoriadis (1992) esta noción alude a la producción de lo simbólico pero también a su transformación, es decir, a la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes, a la resignificación, que es creación de nuevas simbolizaciones. Por otra parte, estas nuevas simbolizaciones no solamente se refieren a construcciones imaginarias de cada sujeto, sino también a construcciones imaginarias compartidas, institucionales, de la institución sobre sí misma.

¹⁴ Un mayor desarrollo sobre esta perspectiva se encuentra en la lectura de Corvalán, donde se plantea su importancia en un "análisis psicológico de las instituciones que tiene, entre otras intenciones, la de rescatar la memoria colectiva, historizar desde la cotidianidad recogiendo la multiplicidad de voces-recuerdo, imágenes-recuerdo contradictorios a veces, concordantes otras" (*op cit*:56)

1.1 La política de educación superior en el sexenio echeverrista, como elemento del contexto de la creación del Tecnológico de Villahermosa

La fundación del instituto tecnológico de Villahermosa se inscribe en la política que durante 1970-1976 orientó la educación superior en el país¹⁵. Es particularmente congruente con una marcada línea expansionista que busca dar respuestas a un crecimiento de la matrícula en educación que empieza a adquirir ya dimensiones explosivas¹⁶.

Es también consistente con sus planteamientos de una modernización educativa "tendiente a establecer un sistema educativo acorde a los requerimientos {de} una sociedad 'moderna e industrial', superando sus disfuncionalidades mas evidentes: educación alejada de la producción, sesgo liberal de las profesiones ...", y también con el interés por reordenar la matrícula mediante el impulso de la educación tecnológica y la valoración del papel social y estratégico de las carreras técnicas (Mendoza Rojas, 1981:12).

La articulación de estos rasgos de la política del gobierno federal hacia el sistema de educación superior favorecen el crecimiento de los institutos tecnológicos regionales (ITR's) en una suerte de 'activismo federal'¹⁷ que en podría leerse "como un intento por desviar la demanda

¹⁵ Cuatro son las orientaciones básicas de esta política: el impulso sostenido al crecimiento del sistema; la centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones en el gobierno federal y no en los gobiernos locales; la aplicación de una política inductiva para la modernización de su organización administrativa y académica; y el establecimiento de mecanismos de control y de negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza (Fuentes Molinar, 1983) En el discurso del gobierno echeverrista hacia la educación superior, aparecen como motivos centrales "la aportación que ésta puede hacer al desarrollo económico y la función democratizadora implícita en la ampliación de las oportunidades escolares" (*ibidem*)

¹⁶ Si bien la expansión de la matrícula de educación superior se presenta desde mediados de los 60's, sus orígenes se sitúan en el crecimiento de la matrícula que se inicia a partir de la década de los 50's (Mendoza Rojas, 1981) Entre las causas estructurales que, a nivel societal, explicarían este fenómeno - en México y en América Latina en general -, Brunner señala los cambios en el mercado ocupacional y en la estratificación social, así como la alta rentabilidad privada de la enseñanza superior. El mismo autor advierte también que sobre la base de estos procesos societales "han operado una serie de factores propiamente educativos, canalizando y movilizando la incesante expansión de la matrícula superior. Entre estos factores pueden mencionarse la gratuidad y bajas barreras de acceso, la feminización de la matrícula, la popularización del acceso, la regionalización de la matrícula, la diversificación de la oferta de carreras, entre otras" (Brunner, 1990: 81-89) Por otra parte, este crecimiento explosivo de la demanda se traduce en un cambio de las pautas de reclutamiento social de la población en la universidad, de manera tal que nuevos estratos se incorporan a la demanda educativa real... alumnos originarios de los nuevos estratos asalariados de los servicios y los aparatos gubernamentales, de las fracciones organizadas y con mayores ingresos de la clase obrera, del campesinado medio, o la figura cada vez mas común del trabajador-estudiante (Fuentes Molinar, *op cit*)

¹⁷ Solo en 1975 se establecieron 10 ITR's - casi uno por mes - y al terminar el sexenio sumaban ya 34 los que estaban en operación (ANUIES, 1970-1976) Dan cuenta también de la expansión del sistema

estudiantil de las universidades {...}, por contrarrestar el veloz crecimiento de la matrícula de las universidades públicas en los años 70's, y por instalar servicios de educación superior en zonas anteriormente marginadas de ellos (particularmente en las ciudades medianas de los estados)" (Kent, 1995:70). También, como expresión de un 'pragmatismo económico' que busca vincular más aún la educación superior a la política de industrialización (Mendoza Rojas, *op cit*).

Por otra parte, el crecimiento de los ITR's se inscribe en el marco del proceso de diferenciación de las instituciones de educación superior, que corre al parejo de la expansión del sistema y que desemboca también en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas nacionales de Estudios profesionales de la UNAM, entre otros establecimientos.

En su análisis sobre "la gran transformación" en la educación superior en América Latina, Brunner encuentra que el crecimiento de la matrícula de tercer grado o educación superior supuso, en casi todos los países de la región, "una multiplicación de los establecimientos, el aumento del tamaño de algunos que ahora coexisten junto a otros de matrícula mediana o reducida y, mas importante, un fenómeno de intensa diferenciación institucional de los sistemas de educación superior". Como resultado de estos procesos de diferenciación, advierte la organización de diversos sectores y jerarquías entre las instituciones de educación superior. En los sectores - plantea el autor - se agruparían los establecimientos sobre la base de ciertas semejanzas. Por otra parte, considera que "en esos sistemas complejos y diversificados terminan por imponerse, invariablemente, diferenciaciones verticales de jerarquía, sea de tipo funcional o según una escala de prestigios socialmente adjudicados entre las instituciones de educación superior, que han situado a los institutos tecnológicos en un nivel diferente al de las universidades. Se habla así, del nivel de universidades y el nivel de institutos tecnológicos" (Brunner, *op cit*:104-105). En el marco de las referencias apuntadas, los institutos tecnológicos se presentan como establecimientos de educación superior que

las referencias siguientes: en los once años que van de 1959 a 1970 se establecieron 18 IT's, en tanto que en los seis años del gobierno de Echeverría se crean 16 instituciones de este tipo. Para 1976, los ITR's se encuentran ya distribuidos por toda la república - excepto en el DF- de tal manera que en cada estado funcionaba por lo menos uno de ellos, y había un mínimo de cuatro planteles en cada una de las nueve regiones económicas del país (Camargo, 1978)

pertenecen al sector público, pero también al de nuevos establecimientos y al de instituciones regionales.

En la diferenciación jerárquica que socialmente se hace entre los tecnológicos y las universidades, "... la competencia entre las universidades públicas y los ITR's por atraer la matrícula fue ganada por las universidades, en razón de dos factores: la percepción pública de que la universidad era la expresión mas acabada de la educación superior, y la política universitaria de puertas abiertas. Solo en aquellas regiones donde la universidad pública representaba una opción poco viable fue posible que crecieran substancialmente los institutos tecnológicos" (Kent, *op cit*:70).

La desvalorización social de los institutos tecnológicos frente a las universidades explicaría el hecho de que ni la elevada tasa de creación de los IT's ni el incremento en su matrícula¹⁸, significaron en la década de los setentas un aumento importante de la participación de estos establecimientos en la matrícula nacional de educación superior y que, por el contrario, su matrícula tuviese el menor crecimiento de todos los sectores.

El instituto tecnológico de Villahermosa se funda entonces en un proceso de expansión de la matrícula y de masificación en el sistema de educación superior¹⁹, y en un contexto de 'multiplicación' y jerarquización (no solamente de las características funcionales, sino de los prestigios socialmente adjudicados) de los establecimientos de educación.

Por otra parte, la fundación del IT de Villahermosa, ocurre cuando los ITR's han sido ya admitidos en la ANUIES, organismo que canaliza las orientaciones de una reforma universitaria deseable en la SEP²⁰. A lo largo del sexenio la ANUIES también buscará "una mayor cohesión entre las instituciones, una modernización de su vida académica y un

¹⁸ Mientras que en el período de 1970-a1971 la matrícula total de los IT's era de 5 437 alumnos, para 1975-1976 se incrementa a 19 332 alumnos (ANUIES, 1970-1976)

¹⁹ La expansión de la matrícula y la masificación, aunque partes de un mismo proceso, no significan lo mismo. El primer enunciado se refiere a un nivel descriptivo del desarrollo de la matrícula, en tanto que el segundo tiene un sentido sociológico -como cambio de la composición social- de la población estudiantil (Casillas Alvarado, y De Garay Sánchez, 1992)

²⁰ En el entendido de que la reforma educativa sería asunto de las propias instituciones (por aquello del respeto a su autonomía), en diversas Asambleas de la ANUIES se tomaron un conjunto de acuerdos "que pueden considerarse como el contenido de dicha reforma educativa (...) estos acuerdos constituyen un modelo, supuestamente normativo y deseable pero no impuesto a las instituciones..." (Latapí, *op cit*:162-176).

desarrollo mas racional e integrado del conjunto de las instituciones” (Latapí, *op cit*:161). Con este propósito se inicia la incorporación de los tecnológicos regionales a la ANUIES, en los primeros años sexenales.

1.1.1 La función que en la política educativa del sexenio se asigna a los tecnológicos... o la consigna de nacimiento de la institución.

En la época de la fundación del Tecnológico de Villahermosa, en el discurso oficial de la SEP se establece que los IT's “... *auspician una educación para el desarrollo, promueven actitudes de cambio y buscan articular sus programas interpretando la política del estado mexicano. Una educación de Estado para cumplir con fines de Estado*”.

Las cursivas son mías y llaman la atención sobre la contundencia con que se expresa el mandato social del que estas instituciones son portadoras²¹; un mandato social que es constitutivo del contrato fundacional de la institución; que da cuenta de las funciones y ámbitos de desempeño de la institución en la sociedad, y les obliga a movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca su cumplimiento de ese mandato (Frigeiro y Poggi, 1991:20).

Este mandato fundacional de los institutos tecnológicos contiene las tareas de “apoyar la industrialización y la tecnificación del país sobre la base de la formación de especialistas nacionales y mediante planes y programas diseñados para promover la movilidad social de los sectores populares {...} fortalecer la autodeterminación tecnológica de México, ampliar la sustitución gradual de los técnicos extranjeros y dotar de técnicos e ingenieros principalmente a las empresas estatales...” (Consejo Nacional de Directores, 1970:6)

La política educativa que genera y sostiene el mandato fundacional de los ITR's se sustenta en el desarrollismo y las teorías del capital humano, e intenta hacer corresponder a los sistemas de formación de recursos humanos con la producción y el mercado de trabajo en el marco de la estrategia global de desarrollo. En consecuencia, se impulsa la educación técnica-industrial y la educación ligada con el aparato productivo; se buscan también adecuaciones entre el

²¹ Aquí me interesa apuntar lo planteado por Lidia Fernández sobre un mandato institucional que es en sí mismo paradójico “pues en lo explícito se ligan los fines a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confien. En lo oculto responden a un imperativo (social) en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político” (*op cit*:117)

mercado del empleo y los recursos humanos formados por las instituciones, que movilicen el desarrollo económico desde la etapa misma de su formación (Trujillo Cedillo, 1984)

Desde una perspectiva del análisis institucional, en el mandato institucional de los institutos tecnológicos subyace lo que Fustier (1983:160) llama "sistemas teóricos y referentes ideológicos que proceden del exterior y que la institución va a utilizar en su funcionamiento, después de haberlos 'transformado en argumentación y constituido en razones', e inscrito en esa 'zona ideológica-teórica', intermedia entre el nivel de funcionamiento de la institución y su infraestructura imaginaria"²²

1.1.2 En tiempo de reformas... La reforma educativa en los institutos tecnológicos

Tanto por su dependencia orgánica con la SEP como por su reciente incorporación a la ANUIES (a fines de 1970), en los ITR's no podían dejar de sentirse los tiempos de las 'reformas' y en mayo de 1971 se inicia en ellos una reforma integral, sustentada en el modelo propuesto en la ANUIES (Latapí, *op cit*; Kuri y Follari, 1991).

Con el propósito de ilustrar ampliamente el discurso que permeaba la reforma en los IT's, y que es también el discurso con el que se funda el Tecnológico de Villahermosa, me voy a permitir extenderme en citas al documento "El proceso de reforma en los Institutos Tecnológicos Regionales", de la Subdirección de Educación Media, Técnica y Superior.

En este documento se asume (con una retórica de corte nacionalista que enfatiza la formación técnica en estas instituciones) lo siguiente: "consideramos que la formación de técnicos y profesionales en México no es una rutina en el amplísimo quehacer de la educación, porque tenemos la convicción de que la tarea no consiste en dotar de conocimientos científicos y tecnológicos a nuestros estudiantes sino, profundamente convencidos de que la realidad nacional requiere de técnicos y profesionales con claro sentido ideológico, orientamos nuestra acción a formarlos con una mística de servicio a la comunidad para que el ejercicio de la

²² Esta zona intermedia lo es, continúa Fustier, en el sentido de Kâes (1979,1983), en la medida en que pone en relación el interior institucional y los referentes disponibles en el momento en el mercado social. Señala el 'en nombre de qué' -en nombre de una ideología militante o de una teoría espontánea o sabia- la vida institucional va a promover ciertas organizaciones y orientaciones y va a rechazar otras" (*ibidem*:160-161)

profesión se realice con mayor enjundia en los objetivos de lograr el desarrollo de nuestro potencial económico y establecer la nación independiente que aspiramos” (SEP, 1974:9)

Las metas generales de esta reforma contemplaban planes de estudio con salidas laterales a lo largo de la carrera, que permitiesen al estudiante incorporarse en cualquier momento a la vida productiva; desarrollar también planes de estudio suficientemente flexibles para facilitar el tránsito del estudiante de una modalidad educativa a otra; contar con programas diseñados a base de objetivos precisos y asequibles a los estudiantes; lograr que sus servicios educativos estuviesen al alcance de toda la población (SEP, *op cit*)

Una de las primeras medidas que se tomaron fue el cambio de períodos anuales a semestrales. Simultáneamente se implantó en los ITR's un nuevo organigrama, “en el que se incorpora la acción extraescolar como agente indispensable de cambio {que} debe conducir a la formación humanística...” (*ibidem*: 8)

En septiembre de 1973 se introduce el sistema de créditos académicos, bajo los argumentos siguientes: “Con el establecimiento del sistema de créditos eliminamos moldes tradicionales y realizamos la educación superior con un sistema flexible en donde el estudiante es orientado a encontrar su vocación; es dirigido por asesores a equilibrar su carga académica con los imperativos de su intelecto y de sus intereses, para que el proceso enseñanza-aprendizaje resulte un esfuerzo natural que produzca al hombre lúcido que requiere nuestro país, al adecuar la preparación integral del futuro profesionista con los reclamos de nuestro desarrollo independiente” (*ibidem*:11)

En este proceso de reestructuración curricular, “se elaboran planes reticulares flexibles que permiten ampliamente crear nuevas carreras o especialidades pues la bondad del haz de materias comunes {...} es casi infinita porque multiplica la oportunidad de realizar la vocación, simplifica la ocasión de una salida lateral o vuelve terminal una especialidad al sumar todos los créditos de una opción satisfaciendo objetivos” (*ibidem*:14)

Los docentes también son considerados en este discurso de reforma: “Impelidos por la necesidad de instaurar a corto plazo una actitud de cambio en nuestras instituciones, consideramos que el paso inmediato consistía en la realización de cursos y seminarios con el propósito fundamental de actualizarlos en su área específica de conocimiento e inducir la modernización a sus métodos de enseñanza {...} para que intervengan en el proceso de la enseñanza activa, donde el alumno aprende a aprender resolviendo sus problemas, y en donde

la evaluación consiste en comprobar que se alcanzaron los objetivos, sustituyendo a las pruebas y exámenes que solo tenían una medida de la capacidad del alumno para memorizar o retener fórmulas". Con este proceso de formación docente se pretendía "transformar a los profesores en auténticos orientadores y guías del proceso enseñanza-aprendizaje, asesores en el equilibrio de las cargas académicas, consejeros capaces de eliminar información superflua para convertir la educación en proceso formativo, dejando atrás al profesor que solo transmite los conocimientos"²³. Se espera lograr que los profesores-asesores mantengan una interacción cotidiana con los alumnos, que propicien "un clima de mutua confianza y respeto para orientarlos en aspectos académicos; auxiliarlos en el estudio extra-clase generado por el sistema de créditos; que vigilen su evolución en aspectos personales y sociales, y colaboren en la solución de los problemas que se les presentan" (*ibidem*:18)

Para enero de 1974 se inicia el Sistema de Instrucción Personalizada (SIP) en grupos pilotos en los ITR's de Querétaro, Celaya y Oaxaca, y en vista de los buenos resultados²⁴ se determina establecerlo en otros tecnológicos, entre ellos en el recién fundado IT de Villahermosa, donde de hecho se inicia en 1975.

Se impulsa también en esta reforma el Sistema Abierto de Enseñanza, con el argumento de que "en la escuela activa hay una mayor participación del estudiante y consecuentemente éste aprenda a resolver problemas por su propia iniciativa" (*ibidem*:9). En el tecnológico de Villahermosa esta modalidad se ofreció a partir de febrero de 1975, tanto para el bachillerato como para estudios profesionales.

²³ Para tales fines - puntualiza el documento de referencia - "se impulsaron también cursos de postgrado para los docentes en instituciones como el ITESM y el CINVESTAV del IPN, así como en el Politécnico de Virginia, EEUU y en la Universidad de Guatemala" (*ibidem*:20-21).

²⁴ Estos 'buenos resultados' se referían a "la actitud del estudiante {que} es altamente positiva en el SIP, como la que observa el alumno que estudia con programas con objetivos dentro del sistema de créditos... La estadística indica que hemos abatido el índice de reprobación a un 18%, en virtud a los programas con objetivos dentro del sistema por créditos, y obviamente, con el SIP el avance es total, porque el sistema está diseñado para que el alumno realice óptimamente sus estudios, debido a que la característica del SIP es que cada unidad debe ser satisfecha al 100% en cuanto a sus objetivos, y los alumnos presentan examen al concluir cada una de ellas..." (*ibidem*:10-11)

1.2 La educación superior en Tabasco, en la época de los orígenes del Tecnológico de Villahermosa

En la década de los setentas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y el Centro de estudios superiores de agricultura tropical (CSAT) eran las instituciones de educación superior en el estado de Tabasco.

1.2.1 La UJAT

En 1974-1975, período de la fundación del IT de Villahermosa, la UJAT ofrecía las carreras de Derecho, Contabilidad, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Veterinaria, Medicina y Odontología y Ciencias de la Educación²⁵. Su matrícula total era de 1, 428 estudiantes, y tenía solamente 197 egresados. En ella trabajaban 16 profesores de tiempo completo, 12 de medio tiempo y 140 profesores contratados por horas. Ésto seguramente se tradujo en la falta de atención a la docencia por parte de los profesores. Las declaraciones a la prensa del rector de la UJAT en esa época, dan cuenta de ello:

“... No queremos maestros que den clases como limosna {...} En primer término, tenemos que erradicar el concepto que priva en muchos maestros de que con dar clases le están haciendo un favor a la universidad. Añadió que al haber autorizado el Presidente Echeverría un presupuesto de 15 millones de pesos a partir de este año, absolutamente toda la planta docente será revisada, eliminando a mentores que no puedan o no tengan tiempo de desempeñar debidamente sus tareas docentes {...} Habrá un aumento general de honorarios a los maestros {...} Informó que se pondrá gran énfasis en la contratación de un buen número de maestros de tiempo completo {...} Desafortunadamente, señaló, algunos profesionistas que ejercen su carrera fuera de la UJAT tendrán que seguir colaborando solo algunas horas con la universidad, pero les vamos a pedir que trabajen apasionadamente...”
(Presente de Tabasco, 3 de junio de 1974)

En el período de 1975-1976 la matrícula universitaria aumenta a 1, 510 alumnos, en tanto que la cantidad de profesores permanece sin cambios (ANUIES, 1970-1979).

El crecimiento de la matrícula en la UJAT coincide con el fenómeno de la expansión de la demanda de educación superior en la década de los setentas y que podría tratarse de “un proceso reactivo de crecimiento de las universidades, hipótesis que se sostiene si podemos explicar su entorno facilitador {...} las políticas gubernamentales que de manera sobresaliente

²⁵ Satisfacía al 4.2% de la demanda potencial urbana y al 15% del total de la demanda potencial en el estado (Del Camino y Muñoz, 1973)

apoyaron la expansión no regulada” (Kent, *op cit.*:79). Estas políticas de expansión no regulada tenían como piedra angular el financiamiento a las IES: se les otorgaba apoyo financiero en continuo incremento anual, sin condiciones referidas a metas educativas, a la acreditación de programas, a la evaluación o al rendimiento de cuentas. “El apoyo financiero se asignaba bajo un signo específico: el signo de la política. Las relaciones entre las universidades públicas y el gobierno durante los 70's se sostenían en un *quid pro quo* entre las necesidades de legitimación gubernamental y los requerimientos financieros de instituciones en plena expansión” (*ibídem*: 86)

Otros rasgos de la política que durante 1970-1976 orientó las acciones del Estado hacia la educación superior -además de su carácter reconciliatorio y condescendiente- fueron la ‘generosidad’ en el incremento de los subsidios generales a las instituciones y lo ‘aleatorio’ del financiamiento de la educación superior, “determinado más en función de situaciones políticas y de presiones, que basado en el análisis de la eficiencia institucional, tanto en el manejo de recursos como en la calidad académica” (Castrejón Diez, citado en Latapí, *op cit.*: 157)

Las notas periodísticas siguientes dan cuenta en cierta medida de la forma como se hace presente la relación del gobierno federal con la universidad en Tabasco.

Por una parte, la centralización política y financiera: el gobierno federal -y muy particularmente el Presidente de la República- se convierte en el principal apoyo financiero y desplaza al gobierno estatal, situación común en las universidades estatales.

“... El rector de la UJAT, Ing. César O. Palacio Tapia, anunció ayer que el presidente Echeverría autorizó en forma específica el programa de dotación de instrumental y equipo a todas las escuelas de la rama de biología... Hizo hincapié en que la Oficialía Mayor de la Presidencia está haciendo ya las compras correspondientes, según se le comunicó ayer, y que en breve lapso las instrucciones del presidente Echeverría estarán cumplidas en todos sus términos. Por otro lado, dijo que a partir de julio se empezará a ejercer el nuevo presupuesto de 15 millones autorizado por el presidente Echeverría, cuyas instrucciones ya están en la Secretaría de Hacienda” (Presente de Tabasco, 5 de junio de 1974)

El Presidente dispone incluso sobre asuntos de carácter administrativo de la universidad local, obligando a las autoridades universitarias a descartar sus propios planes e iniciativas:

“Los empleados de la UJAT se inscribirán en el ISSSTE, ésto fue dispuesto por el Presidente Echeverría durante una reunión con el gobernador Mario Trujillo, el rector César O. Palacio y los líderes estudiantiles {...} Se dijo que inicialmente los planes del rector eran inscribir a todos los empleados en el

Seguro Social, pero al plantear el problema el Presidente dio instrucciones para que sean inscritos en el ISSSTE, de acuerdo con una política delineada por él a nivel nacional para proteger a los trabajadores de los centros educativos” (Presente de Tabasco, 3 de junio de 1974)

La relación del gobierno federal con la UJAT también asumía la forma de negociación de los conflictos, como sucedió en el caso de la huelga estudiantil de la que se informa en la nota periodística siguiente:

“Huelga en todas las escuelas de la UJAT desde hoy: no habrá labores hasta que no se expropié el terreno para la Escuela de Veterinaria. La Rectoría ha sido tomada en vista de que las autoridades responsables no han realizado las gestiones para obtener el terreno, único requisito exigido por el presidente Echeverría para que 35 millones de pesos fueran destinados para la construcción de la Escuela de Veterinaria” (Presente de Tabasco, 22 de junio de 1974)

Por supuesto, el conflicto se soluciona con la intervención del Presidente de la República y la obediencia irrestricta del gobernador del estado. Obviamente, no pueden dejar de publicarse en la prensa local las notas de agradecimiento de los estudiantes universitarios:

“Cumplidas las demandas, levantaron la huelga los estudiantes de la UJAT: Agradecimiento del CDEUT a Echeverría: ordena Mario Trujillo pagar las indemnizaciones” (Presente de Tabasco, 26 de junio de 1974)

Aquí, es importante considerar lo planteado por Kent (*op cit.*:102) sobre un aspecto de la relación del Estado con la universidad pública en este sexenio: “La experiencia de la década de los sesentas dejó claramente asentada la necesidad de encontrar salidas negociadas a los problemas universitarios, así sea para evitar su desbordamiento hacia el sistema político general {...} Necesariamente en este tipo de negociaciones figuraban cada vez más los ofrecimientos financieros del gobierno hacia las universidades”. Y en la UJAT se tenía la experiencia de una lucha estudiantil reprimida, en 1968.

Por otro lado, es también evidente la influencia de la ANUIES en las decisiones de la UJAT. En su calidad de principal promotora de “la tendencia corporativista de la política del período” (Kent, *op cit.*: 99), este organismo difunde, debate y legitima las propuestas de la reforma educativa en las instituciones de educación superior:

“ Una comisión de asesores encabezada por el Lic.Francisco Rangel Guerra, presidente de la ANUIES y por el Dr. Jaime Castrejón Diez, director general de Coordinación Educativa de la Subsecretaría de Planeación de la SEP, viene a recomendar cambios en la UJAT ”(Presente de Tabasco, 3 de junio de 1974)

Las autoridades de la UJAT tienen cuidado en aclarar que son ellas las principales interesadas en la presencia de esta comisión... sobre todo, porque sus recomendaciones no se limitan al ámbito académico, sino que también las extienden al terreno financiero:

“... en ningún momento en el acontecer de la institución se están tomando medidas transformadoras sin acudir a la ayuda de expertos en planeación educativa {...} la comisión también conocerá los diversos aspectos de la aplicación del nuevo presupuesto de la UJAT aprobado por el Presidente Echeverría...” (Presente de Tabasco, 3 de junio de 1974)

En la misma nota se advierte cómo, a pesar de que el financiamiento de la UJAT proviene principalmente de la federación, los funcionarios universitarios son sumamente cuidadosos de su relación con el gobernador y reconocen ‘lo valioso’ de su gestoría ante el presidente de la República:

“... las autoridades universitarias hicieron público reconocimiento al gobernador Mario Trujillo por su notable intervención ante del Presidente en favor de nuestra Alma Mater. Comentaron que desde el primer momento Trujillo le esbozó en forma por demás brillante la problemática universitaria al presidente Echeverría. Tales planteamientos, se indicó, fueron sin duda la clave por la que se convenció el Jefe de la Nación de la ingente necesidad de allegar a la UJAT los recursos económicos necesarios para superar tantas deficiencias ” (Presente de Tabasco, 3 de junio de 1974)

1.2.2 El CSAT

El Colegio Superior de Agricultura Tropical de Tabasco se funda en 1972 como parte integral de los proyectos agroproductivos en Tabasco, y bajo la tutela financiera y administrativa de la Secretaría de agricultura y recursos hidráulicos. Localizado en las cercanías de la ciudad de Cárdenas (carretera Villahermosa-Coatzacoalcos), ofrecía tanto estudios superiores y de posgrado, como la investigación en cultivos tropicales y proyectos de apoyo a las comunidades campesinas de la región.

La mayoría de sus profesores eran egresados de las escuelas superiores de agricultura de Chapingo, de la Antonio Narro de Chihuahua, de Sinaloa, y de Roque, Guanajuato. Mantenía una estrecha relación con el Colegio de posgraduados que la escuela Superior de Agricultura

de Chapingo tiene en Teapa, y con organizaciones campesinas de diversas regiones del país (CNPA, Pacto Ribereño²⁶)

A diferencia de la universidad, esta institución sí resulta interesante para el primer director del IT de Villahermosa, aunque advierte que no le convenció su modelo académico:

“... sin embargo sí me interesó mucho un proyecto de universidad... digo proyecto porque no se si finalmente siguió... no recuerdo bien el nombre pero era una universidad agropecuaria o agrícola... me interesó mas por su enfoque centrado en el trópico húmedo... el CSAT, ahí sí conocí... la verdad ahí si hice lo contrario y bueno no está por demás decir que después de conocer con detalle todo lo académico relacionado con ellos me di cuenta que también no... nunca le vi futuro, entendí que después lo cerraron”

1.3 Los proyectos de industrialización en Tabasco... o la lógica económica en la fundación del tecnológico de Villahermosa

El instituto tecnológico de Villahermosa se funda en la segunda mitad de la década de los setentas, época de una intensa actividad económica en Tabasco pues el gobierno federal impulsaba al estado como un polo de desarrollo económico. Dan cuenta de ello el Plan Chontalpa, el Plan Balancán-Tenosique, la apertura del Colegio Superior de Agricultura Tropical (CSAT) por un lado, y la brusca expansión de la industria petrolera por otra parte, además de los proyectos estatales de industrialización, entre los que se construye la Ciudad Industrial.

Estos proyectos desatan una fuerte actividad económica en el estado, y sobre esto comenta también el primer director del IT de Villahermosa, quien llega en agosto de 1974 a Tabasco:

“... era muy intensa la actividad en cuanto a desarrollo económico {en el estado} había muchos estudios, había muchos proyectos {al llegar}... hago lo que yo considero una lectura rápida de lo que había de proyectos, de programas, de planes de desarrollo en el estado... y que si mal no recuerdo eran el de Tenosique-Balancán, el principal pues era la Chontalpa... entre los principales proyectos que se conocía que había interés y recursos económicos muy grandes”

²⁶ El Pacto Ribereño es un movimiento, nacido en 1976, de ejidatarios y propietarios para exigir indemnizaciones por los perjuicios causados por la explotación del petróleo en la zona de La Chontalpa, principalmente

1.3.1 Los grandes Planes agroindustriales en Tabasco

El Plan Chontalpa y el Plan Balancán-Tenosique se concibieron como grandes proyectos agroproductivos de un fuerte impacto económico, social y político (Tudela, 1985). En el caso particular del Plan Chontalpa, gestado desde 1961 y financiado en un 47% por el Banco Interamericano de Desarrollo, se pretendía transformar en un gran polo de desarrollo agropecuario un área constantemente afectada por excesos de agua, con fuerte acaparamiento de tierras, con baja producción, con escasez de empleo y con poco o nulo desarrollo social. Para ello se buscaría eliminar la selva, ‘controlar la hidrología’ -desechar la región- e introducir un sistema de drenes, de riego y de caminos²⁷. A partir de ese primer reacomodo del medio físico, se pensaba impulsar todo un conjunto de programas que reestructuraran la organización productiva y social.

En la Chontalpa (zona localizada en los municipios de Cárdenas y Huimanguillo) se deforestó la selva, se desalojó el agua y se dispuso de una serie de medidas para la población de la región, de tal forma que en pocos meses estos campesinos “cambiaron su estatus (todos los productores locales quedaron establecidos formalmente como ejidatarios), su ubicación, su comunidad y su vivienda, sus estrategias productivas, su entorno físico y hasta su capacidad de decisión” (Tudela, *op cit.* 206)

Una profesora que llega a Tabasco en 1975 comenta lo siguiente sobre el Plan Chontalpa:

“cuando estuvo en campaña el presidente Echeverría prometió el apoyo para la Chontalpa... el Plan Chontalpa.. entonces cuando regresó ya como presidente, se gastó un dineral en ese Plan Chontalpa que es una zona preciosa, muy bien hecho... los poblados, las granjas, las casas en donde iban a vivir las familias.. los animales domésticos que les dio el programa oficial, porque hubo unas granjas que hicieron, preciosas... el proyecto está bonito... empezó a reestructurarse la Chontalpa, a taparse los pantanos y todo eso con mucho dinero” (Ea / 5)

En la Comisión del Río Grijalva se planteaba como una verdad incuestionable que “los estados del sureste tendrán que abastecer en un futuro inmediato en gran parte las demandas agrícolas de México, ya que cuentan con recursos hidráulicos abundantes {...} y con aproximadamente

²⁷ Las cifras siguientes ilustran a grandes rasgos la magnitud del Plan Chontalpa, pero también permiten imaginar el gran impacto ambiental y social que ha tenido en el estado: a principios de la década de los 80's, en el área hasta ese momento trabajada de las originalmente 350 000 has asignadas al desarrollo del Plan, se localizaban 2 300 km. de drenes y canales, 768 kms de caminos pavimentados, 22 poblados para 1 600 familias cada uno (con sus respectivos centros de salud, escuelas y comercios), 105 kms de alcantarillado, 120 kms de tubería de agua potable, 80 pozos para riego (solo seis están en funcionamiento) y un poco más de 80 000 has desmontadas y niveladas

el 40% de la superficie susceptible de cultivarse en forma intensiva (esta región) constituye, por su topografía, clima y fertilidad, la reserva agrícola mas valiosa de México” (Tudela, *op cit.*: 193)

El Plan Balancán-Tenosique se implementa en 1972 en la región limítrofe de Tabasco con Chiapas y Guatemala “aprovechando los restos de credibilidad del discurso sobre el potencial productivo del trópico húmedo” (*ibidem*). Se planteó desde sus inicios como un proyecto ganadero y marginalmente agrícola. En relación con el Plan Chontalpa este proyecto era mucho mas modesto, tanto en el planteamiento de sus objetivos como en el conjunto de los recursos que movilizó.

Estos proyectos económicos se articulan con la política de educación superior en el sexenio y configuran - al menos retóricamente - una ‘fuerte’ demanda de educación técnica superior en la región. En este sentido, la fundación del IT Villahermosa a mediados de 1974 se presenta como una medida congruente de la SEP con estos planes de desarrollo agropecuario e industrial en la región:

“... si vieras tu la historia de la fundación del tecnológico, está tan bonita... cómo un hecho político bien fundado dio origen al tec... Para poder dar profesionistas que generaran los estudios en el Plan Chontalpa se creó el CSAT en Cárdenas... entonces la gente decía *okey tenemos profesionistas que se van a encargar de hacer el campo productivo pero qué se va a hacer con esa producción...* se manejaba que la Chontalpa iba a ser el granero de México... entonces para dar respuesta a qué se iba a hacer con aquella producción se creó la Ciudad Industrial, en estas mismas fechas del setenta y dos setenta y cuatro{...} se dijo *bueno tenemos la ciudad industrial pero quién va a sostener a la ciudad industrial... no tenemos carreras técnicas,* entonces se creó el instituto tecnológico en la Ciudad Industrial... se creó como respuesta para industrializar lo que produjera la Chontalpa {...} empezó con carreras técnicas, con carreras de ingenierías, la de ingeniería civil se creó por la problemática de que Tabasco es un pantano y entonces había que crear puentes... para todos esos poblados, esos camellones de la Chontalpa... tenía que venir gente de fuera, ingenieros civiles” (Ea / 5)

1.3.2 La industria petrolera

En lo que se refiere a otros proyectos económicos en el estado que ‘justificaran’ la apertura de un instituto tecnológico, es importante notar que a partir de 1973 la explotación petrolera deja

de ser una actividad marginal en Tabasco, para experimentar un crecimiento realmente vertiginoso: el auge petrolero de 1973 a 1982 ²⁸

En esta época la industria petrolera se insertó en el sistema económico del estado, pero no como resultado automático del auge “sino como consecuencia de una serie de innovaciones legales y administrativas que se manifestaron principalmente en una nueva política fiscal {...}, que se tradujo que una poderosa ‘derrama de dinero’ que desencadenó una compleja trama de reacciones de causas y efectos a nivel de toda la región” (*ibidem*: 256)

El personal total de PEMEX en Tabasco/norte de Chiapas se incrementó cuatro veces entre 1970 y 1982: de 5 500 a 30 000 empleos directos (PEMEX: 1980). Sin embargo, la demanda de técnicos y profesionistas de PEMEX se satisfacía en gran medida con las movilizaciones de trabajadores de otros centros de producción del país -principalmente de la región de Tamaulipas y norte de Veracruz-, por las vías sindicales. Los trabajadores tabasqueños se emplean principalmente en el área de la construcción y en las compañías contratistas de PEMEX. En los años 80's se tuvo que llegar a convenios de las secciones sindicales locales con el gobierno del estado y la empresa, para facilitar la contratación de técnicos y profesionistas del estado.

1.4 El período de iniciación institucional

En la reconstrucción de la iniciación institucional del tecnológico de Villahermosa considero los momentos siguientes: el surgimiento, la fundación, la puesta en marcha y la primera crisis, mismos que tienen como tareas prioritarias la convocatoria, la elaboración del modelo fundacional, la concreción del modelo fundacional y la reformulación del proyecto, respectivamente²⁹.

²⁸ En este período se desarrollaron unos cuarenta campos petroleros nuevos; a los complejos petroquímicos de La Venta y Ciudad Pemex se sumaron los complejos de Cactus (en los límites de Chiapas y Tabasco) y Nuevo Pemex; se completaron aproximadamente 4 500 kms de ductos principales; se establecieron dos centrales de almacenamiento y se inició la construcción de la terminal marítima de Dos Bocas. Se establecen oficinas administrativas en Cárdenas, Cunduacán y Reforma (Chiapas), y se amplían las de Ciudad Pemex, Comalcalco y Villahermosa.

²⁹ Estos diferentes momentos corresponden al esquema propuesto por L. Fernández en sus investigaciones sobre historias institucionales (1996)

1.4.1 El surgimiento de un proyecto de educación superior tecnológica en Tabasco... la convocatoria

En los orígenes del tec de Villahermosa no solamente se encuentran elementos de las políticas educativa y económica del sexenio; también se observa que en el medio social local existe un conjunto de necesidades educacionales que son vividas intensamente por un sector de la población, particularmente un grupo de estudiantes que están a punto de concluir su educación media superior técnica, como recuerda uno de los primeros profesores del instituto:

“Quiero que usted esté enterada que esos muchachos traen una trayectoria muy positiva... estos muchachos, muy jóvenes, se habían reunido para formar después de la secundaria... la Técnica No1... cuando iban a salir dijeron bueno y qué vamos a hacer... no hay CBTIS no hay CECYT... ellos mismos fundaron el CECYT 169... fueron creando sus espacios... y cuando iban a salir del CECYT se encuentran con que no hay educación {superior} técnica en Tabasco y entonces... desde sus inicios empiezan a pensar... y a trabajar en pos de crear el Tecnológico... tenían un líder... inquieto, muy positivo... él junto con mas muchachos fundaron también el Tecnológico...” (Eo / 1)

Estos primeros estudiantes, por su parte, se ocupan también de informar a las generaciones posteriores sobre su protagonismo en la fundación de la institución. Así, una profesora³⁰ recupera esas imágenes de grandes hazañas:

“... según referencias de compañeros egresados, el esfuerzo que se hizo por traer el tecnológico aquí fue muy fuerte... se fue hasta la presidencia con Echeverría, se gestionó la escuela, se vio que llegara la escuela aquí... según lo que me han dicho ellos {los primeros egresados} ya no era de que iban a ir a la Secretaría de aquí a resolver el problema... no, ellos se iban a México... y no a hablar con el director del sistema tecnológico, sino a hablar con el presidente” (Ea / 10)

En otros términos, estos ‘jóvenes inquietos’ se constituyen en el grupo convocante y heroico³¹ que se propone no solo concretar el futuro deseado sino también, como veremos mas adelante, propone un modelo, una forma de ‘hacer bien las cosas’.

El proyecto y los fines de estos jóvenes se constituyen en una fuerza convocante que pareciera estar vinculada a tres rasgos señalados por Fernández: “Un fin que propone una utopía que

³⁰ La profesora forma parte de la mesa directiva de la Asociación de Egresados del IT de Villahermosa; el presidente es precisamente uno de los primeros estudiantes de la institución.

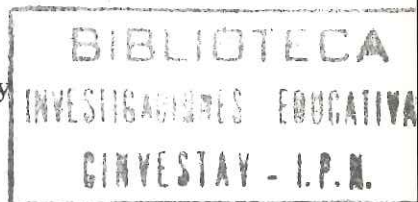
³¹ “Habitualmente - apunta Fernández (1996:202) -, el grupo convocante tiene rasgos que lo hacen sensible para oír y codificar las necesidades y deseo de formular y sostener un proyecto que tenga por meta darles respuesta. Al mismo tiempo, y seguramente por los dos rasgos anteriores, el grupo queda disponible para recibir investiduras de carácter heroico”

despierta el interés y el deseo; capta, interpreta una carencia, una falta, un impulso para hacer. Por este carácter utópico se muestra asimismo como una tarea difícil, casi imposible; propone al mismo tiempo una *tesis*: 'es posible alcanzar la meta utópica', y un *desafío*: 'para ello debe hacerse posible lo imposible'. A partir de la definición de *tesis* y *desafío*, el fin dibuja un camino heroico plagado de duras pruebas y activa significados míticos presentes en la cultura" (*op cit*:117).

En ese camino de alcanzar una meta utópica se irá construyendo una mitología pues una institución "no puede vivir {...} sin darse héroes tutelares (muchas veces tomados de los fundadores reales o imaginarios de la institución), sin contar y/o inventar una historia que ocupará el lugar de la memoria colectiva; mitos, ritos, héroes, sagas cuya función es sedimentar la acción de los miembros de la institución, servirles como sistema de legitimación, dando así sentido a sus prácticas y a sus vidas" (Enriquez, *op cit*:90)

Aún cuando es una interpretación muy difundida esta del surgimiento del 'Tec' de Villahermosa por la acción de 1) un grupo de 'jóvenes pioneros', hay otras versiones que hablan de otros héroes... 2) el Presidente de la República con su política educativa y de industrialización, o 3) el gobernador del estado con su capacidad de gestión. En este sentido, uno de los primeros profesores afirma lo siguiente:

"... el presidente Luis Echeverría ya tenía su plan de establecer Tecnológicos... ya tenía su programa... pero necesitaba una justificación y aquí se dio esa justificación de acuerdo al estudio que hicieron ellos {se refiere al primer director y al subdirector}" (Eo / 3)



Para otra profesora, el tecnológico surge como respuesta a la necesidad de industrializar lo que se produjera en La Chontalpa:

"... se dijo bueno tenemos la ciudad industrial pero quién va a sostener a la ciudad industrial... no tenemos carreras técnicas, entonces se creó el instituto tecnológico en la ciudad industrial... se creó como respuesta para industrializar lo que produjera la Chontalpa ..." (Ea / 5)

Por su parte, voces externas a la institución afirman en la prensa local que la naciente institución nace por obra y gracia de un gobernador interesado en llevar al estado a los mas altos niveles culturales del país:

"gestionado por el gobernador Mario Trujillo ante el Presidente Echeverría {y con ella} aparte de la UJAT, Tabasco estará a la altura de las mejores capitales culturales del país" (Ignacio Rodríguez, en Presente de Tabasco, 12 de mayo de 1974:7)

En la ceremonia de inauguración formal de la institución no faltan tampoco las alusiones claras a un papel protagónico del gobernador del estado y del Presidente de la República, en el surgimiento del tecnológico:

“.. El nacimiento de este Instituto no es obra de la casualidad ni de la tradición sino que es el esfuerzo pensado, sensato y equilibrado de un gobernante y su pueblo, porque Mario Trujillo García recogió de esta juventud {...} la inquietud de tener aquí una escuela superior de enseñanza técnica y la planteó al presidente de la República {...} un líder porque capta día a día las sensaciones del pueblo de México y ordenó que en este año el Instituto tecnológico regional empezara a funcionar y se procediera a enseñar aquí el desarrollo de nuevas tecnologías con gran decisión para llevar a mejores meas a la juventud sedienta de preparación para servir a México...”
(Secretario de Gobierno del Estado de Tabasco, en Diario Presente de Tabasco, 10 de septiembre de 1974:3)

1.4.2 La fundación y la elaboración del modelo fundacional

Articuladas las demandas y la convocatoria de ese *grupo profundador* de jóvenes ‘pioneros’ con la política educativa y económica del sexenio, el proceso de surgimiento de la institución es cada vez más evidente.

El *grupo profundador* de futuros estudiantes y sus primeros adherentes (el *grupo fundador*³² de profesores y directivos) actúan en tres vertientes:

Romper con un modelo de educación universitaria, y tender puentes con el modelo de educación superior tecnológica que -en el discurso de la política educativa sexenal- se ofrece como símbolo de ese futuro promisorio que es la industrialización del estado. Establecer puntos de apoyo y seguridad que garanticen la materialización del proyecto³³. Por último, hacer efectiva la fundación y poner en marcha a la institución. En este momento de la fundación efectiva, la tarea de convertir el proyecto-convocatoria en un modelo fundacional que asegure el futuro prometido se convierte en el desafío principal y pone a prueba al grupo (Fernández, *op cit*)

³² Las cursivas, para señalar que se trata de términos acuñados por la autora de referencia.

³³ Para algunos de los primeros profesores, el punto de apoyo y seguridad del grupo *profundador* era la Presidencia de la República: “ en ese momento histórico... hay que recalcarlo, aprovecharon que el gobierno estaba dando todo el apoyo al estudiante porque había pasado el problema del '68... entonces ellos... no se si lo sabían o no lo sabían, el chiste es que ellos fueron a pedir y todo lo que pedían les daban, todo...” (Eo / 1)

El papel del grupo convocante de 'primeros estudiantes' en la elaboración del modelo fundacional de la institución, es una realidad ineludible para el primer director del Tecnológico:

“... ellos {se refiere a los estudiantes} son la principal fuente... en esos momentos son la principal fuente de información respecto a lo que se ha dicho y se ha prometido acerca del instituto... dentro de la representación estudiantil... que por cierto era muy numerosa... yo creo que eran como 15 o 20...y eran 86 los estudiantes... ellos son... principalmente... el tiempo que dedico con ellos o al revés el tiempo que... que dedicamos ambos en relación con la institución es a recibir mucha información de lo que se les había... dicho que sería el instituto, lo que se les había prometido de alguna manera...”

Las primeras gestiones 'oficiales' para la fundación del instituto tecnológico de Villahermosa tienen lugar en el transcurrir de los meses de mayo y junio de 1974. En las declaraciones del director general de Educación Superior de la SEP (Ing. Martín López Rito) a la prensa local, se dice lo siguiente:

“... desde ahora ya se está trabajando en sentar las bases académicas sobre las que funcionará el tecnológico, con esa finalidad se organizará un curso de capacitación previo al inicio de clases para todos los aspirantes tanto los egresados del CECYT como de las demás preparatorias del estado” (Diario Presente de Tabasco, 20 junio de 1974:5)

Se reconoce también, en estas declaraciones, la presencia del gobierno local en la fundación del tecnológico:

“ el gobernador hizo la especial recomendación de que el tecnológico y la UJAT se coordinen a manera de evitar la duplicidad de carreras {...} el gobernador desea que los egresados del CECYT no pierdan un minuto de su tiempo y automáticamente prosigan sus estudios superiores ” (Diario Presente de Tabasco, 20 junio de 1974:5)

No faltan tampoco las palabras que aluden a lo que se promete: la construcción del edificio propio “del cual el presidente Echeverría ya puso la primera piedra” e incluso, la contratación de profesores de otras regiones del país: “si es necesario habrán de traerse catedráticos de otras partes” (*ibidem*)

Para este momento, los acontecimientos suceden rápidamente. Mientras se realizaban las gestiones de funcionarios de la SEP ante el gobierno del estado para la protocolización de la fundación del tecnológico, se organizaba un curso propedéutico para los aspirantes a ingresar al tecnológico y se contrataba a los primeros profesores:

“... en los primeros días de julio nosotros llegamos aquí... él {se refiere al coordinador de las gestiones para la apertura del Instituto} estaba acompañado de tres maestros, era su equipo... vinieron a hacer la cuestión del papeleo, y nos hicieron un examen a nosotros, de oposición... el director, mas bien coordinador y estos tres ingenieros... porque ya había un grupo de muchachos que estaban haciendo un curso propedéutico en el CECYT 169... ahora CBTIS 32... el director {...} nos prestó dos aulas y una oficinita...ahí estaban dándose los cursos, se empezaban...” (Eo / 1)

En septiembre de ese mismo 1974 se lleva a cabo el acto formal de la fundación del tecnológico, con la ceremonia de inauguración de los primeros cursos de educación tecnológica superior. Para esas fechas ya hay un grupo de 85 futuros alumnos -todos egresados del curso propedéutico-, tres profesores, un director, un subdirector, dos secretarías y un trabajador de intendencia, que el 20 de septiembre se mudan a otras instalaciones, todavía provisionales: una escuela primaria en el centro de la ciudad.

En la ceremonia de inauguración, las palabras del representante del gobernador revelan esa “una particular enunciación de los fines formales, con fuerte impregnación ilusoria”, que recurre al lenguaje metafórico para otorgarles significaciones de entusiasmo, deseo, potencia (Fernández, *op cit*:117)

“... Se me figura demasiado sencilla la ceremonia que estamos efectuando si consideramos la importancia y trascendencia de este acto, porque en este 9 de septiembre de 1974 Tabasco nace a la vida de la superación y de la preparación tecnológica y el acto representa una página en la historia de la educación en Tabasco y además, porque aquí está fincando la juventud sus nuevas esperanzas, las que han de ser fructíferas para el desarrollo de Tabasco y México...” (Secretario de Gobierno del Estado de Tabasco, en Diario Presente de Tabasco, 10 de septiembre de 1974:1)

En el sentido de lo planteado por Lidia Fernández, de alguna manera estos fines expresan en sus aspectos manifiestos, el enlace de la creación con alguna utopía, en este caso, la de un *Tabasco que nace a la vida de la superación y de la preparación tecnológica...* gracias a la fundación del instituto tecnológico... la de una juventud que *aquí está fincando sus nuevas esperanzas, las que han de ser fructíferas para el desarrollo de Tabasco y México...* la de una institución que se funda *para enseñar en el estado el desarrollo de nuevas tecnologías {y} para llevar a mejores metas a la juventud sedienta de preparación para servir a México y a Tabasco”.*

Las cursivas son mías, en el interés de relevar las connotaciones con las que en el discurso oficial se significa y otorga sentido a la institución que se está fundando. Este interés nos sitúa en el ámbito de lo imaginario social que, en tanto capacidad imaginante de la sociedad, es invención o creación incesante social-histórica-psíquica de figuras, de formas, de atribuciones de sentido. Este imaginario social lo que produce son significaciones imaginarias que sustentan deseos e ilusiones, y de las cuales no podríamos dar demasiadas explicaciones³⁴. Se trata de significaciones que no solo “aluden y eluden lo real”, sino que instituyen realidad y, por otra parte, su producción no remite a las fantasías originarias (escena primaria, seducción, castración) sino a otro tipo de formaciones: la capacidad colectiva de significar y otorgar sentido, “un sentido que puede ser percibido, pensado o imaginado” (Castoriadis, *op cit*:243). Estas producciones de sentido histórico social se despliegan discursivamente y producen mitos, “piezas fundamentales en el rompecabezas social que regulan, organizan, estipulan y no solo prohíben en el obrar de los individuos” (A.M. Fernández, *op cit*). Para ser mas precisos, los mitos no circulan fuera de los individuos, para influir en ellos; tampoco son mediadores en la interacción individuo y sociedad: son constitutivos de los sujetos. Como producciones del imaginario institucional, se inscriben en un orden simbólico y dan cuenta, estructura y organizan las relaciones entre los sujetos. En los mitos se ofrecen imágenes del orden social e institucional como si constituyesen naturalmente su realidad.

De regreso a la fundación del tecnológico de Villahermosa, tanto en el mandato fundacional³⁵ como en las entrevistas a los fundadores y en el discurso de funcionarios del gobierno estatal, se revela un imaginario social e institucional que habla de una institución formadora de quienes promoverán el desarrollo económico de Tabasco; se le imagina como ‘institución-símbolo’ de

³⁴ En las significaciones imaginarias operan cuestiones de lo no-conciente que sustentan deseos e ilusiones, que aceptamos como implícitas, como naturales, y de las cuales son podríamos dar demasiadas explicaciones. Aquí no puede dejar de destacarse que detrás de esta aparente naturalidad estamos frente a complejos procesos subjetivos - y a la vez sociales - que dibujan los bordes de lo posible. Lo posible de ser imaginado, actuado, pensado, teorizado, deseado, en un momento histórico particular (A.M. Fernández, *op cit*).

³⁵ Constituido de los fines que dan origen a la escuela, este mandato fundacional es en sí mismo paradójico pues “en lo explícito se ligan (los fines) a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confien. En lo oculto responden a un imperativo (social) en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político” (L. Fernández, *op cit*:117)

una nueva época en Tabasco. Su fundación significa el momento de aprender las nuevas tecnologías que se requieren para el desarrollo de la región. Se construye también la imagen de una institución que se funda porque una 'juventud inquieta' lo demanda a un gobernador sensible y capaz de convencer a un presidente de la república, quien finalmente 'da la orden' de fundar la institución. Con estas imágenes se significa y se le da sentido a la fundación del tecnológico de Villahermosa.

A partir de lo planteado por Barthes acerca de lo mítico (1994), las imágenes referidas dan también cuenta de los mitos originarios, pues la fundación del Tecnológico se constituye en símbolo tanto de un proceso de industrialización y desarrollo, como de las inquietudes de la juventud y de la omnipresencia y el poder de los gobernantes (particularmente el Presidente de la República). Con Barthes también, surge la pregunta sobre cómo es recibido este mito³⁶ por los sujetos de la institución, específicamente los profesores. Y en las entrevistas a algunos de ellos se advierten imágenes que hablan de la fundación del tecnológico como una consecuencia natural de los proyectos del gobierno para la industrialización en el estado, de los programas del presidente de la república y de la presencia de 'muchachos inquietos con una trayectoria muy positiva'.

El mito, dice Barthes, no oculta nada y no pregona nada: deforma, transforma la historia en naturaleza. "No niega las cosas, su función, por el contrario, es hablar de ellas; simplemente las purifica, las vuelve inocentes, las funda como naturaleza y eternidad, les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino de la comprobación" (*op cit.*: 239). Parafraseando lo dicho por Barthes se tendría que, si compruebo la fundación del tecnológico sin explicarla, estoy a un paso de encontrarla natural, como algo que cae por su propio peso.

En el interés de dar cuenta de aquello que es constitutivo de la identidad institucional y de la identidad de los sujetos en la institución, me parece necesario relevar el mito de la fundación como parte del imaginario social e institucional³⁷, puesto que "les dice {a los sujetos} el

³⁶ Barthes formula esta pregunta al buscar respuestas sobre la función del mito, y advierte que es en el nivel del lector del mito donde se revela su función esencial: "transformar la historia en naturaleza" (*op cit.*:222). Encuentra también que el lector puede consumir inocentemente el mito porque "no ve en él un sistema semiológico, sino un sistema inductivo {...} el mito es leído como un sistema factual, cuando solo es un sistema semiológico" (*ibidem*:224)

³⁷ La institución - plantea Castoriadis - es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. Sin éste último, "la determinación tanto de lo simbólico como de lo funcional, la especificidad y la unidad de lo primero, la orientación y la finalidad de lo segundo, permanecen incompletos" (*op cit.*:227)

origen, les proporciona una matriz identificatoria y un código, por precario que sea, para afrontar su relación con lo desconocido, con lo irrepresentable de la institución...” (Kaës, *op cit*: 48). En este sentido la función del mito fundante será siempre el mantenimiento del contrato narcisista³⁸. Esquemáticamente, el contrato narcisista “exige que cada sujeto singular ocupe un lugar ofrecido y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo. Cada sujeto tiene que retomar este discurso de alguna manera; es mediante él que se conecta con el Antepasado fundador ” (*ibidem*: 47-48).

1.4.3 La puesta en marcha... o la concreción del modelo fundacional

En estos momentos de concreción del modelo fundacional, el grupo fundador (prefundadores y adherentes) de estudiantes, profesores, director, subdirector y personal de apoyo, ponen en marcha la nueva institución, recorriendo ‘heroicamente’ un camino de dificultades y carencias que se viven como obstáculos, riesgos y peligros.

Así percibieron algunos de los entrevistados la puesta en marcha del modelo fundacional del ITR de Villahermosa, que se inicia prácticamente al concluir el curso propedéutico y al inaugurarse oficialmente los curso de formación profesional.

Ya iniciado el curso propedéutico - y antes de la ceremonia inaugural de la institución - llega en el mes de agosto el ingeniero Trujillo Cedillo, asignado como primer director del Tecnológico de Villahermosa por la Dirección General de Tecnológicos. Es ingeniero industrial egresado del ITR de Orizaba y antes de ocupar la dirección del tecnológico de Villahermosa fue director fundador del ITR de Puebla.

Él recuerda haber iniciado su gestión sin que en la Dirección General de Tecnológicos le hubiesen informado sobre lo ya hecho por aquel coordinador que llegó en el mes de junio, que inició el curso propedéuticos y recibió a los primeros profesores:

“... es una mera suposición lo de.. {se refiere al coordinador del curso propedéutico} porque él... oficialmente nadie me dijo a mi... que había un director... que había un coordinador que había hecho algunas actividades... y

³⁸ La importancia del contrato narcisista en la constitución de la identidad del sujeto radica en que permite la instauración de un pacto de intercambio: el sujeto se apropia de esa idea que de sí mismo está demandando al grupo, como concepto -concepto que lo designa como un elemento que pertenece a un todo que reconoce en él una parte homogénea-, y el grupo por su parte espera que la voz del sujeto retome por cuenta propia lo que enunciaba una voz que se ha apagado, que reemplace un elemento muerto y asegure la inmutabilidad del conjunto (Castoriadis-Aulagnier, 1977: 162-167)

que bueno se estaba en algún momento de las gestiones... simplemente se me decía a mi que era... que iba a ser director... entiendo ahora que {...} hizo algunas actividades previas, algunas gestiones locales, algunas exploraciones también locales en relación con... pues definir quizá un perfil del instituto... pero no... nunca supe qué tiempo fue el que él estuvo ni cuales fueron las primeras gestiones”

En otra parte de la entrevista, el que fuera primer director prácticamente niega la existencia misma de un proyecto fundacional. Para él, se estaba ‘partiendo de cero’³⁹

“... cuando yo fui para allá prácticamente estábamos en cero... no había nada mas que una fase inicial que consistía en haberse ubicado en una escuela primaria... en la cual estaba iniciando un primer semestre de ingeniería y de administración de empresas... y esa era la labor previa de gestión que se había hecho... no había terreno, ni había recursos económicos... solamente se tenía definido en forma aproximada las carreras porque estábamos en los troncos comunes de ingeniería y del área económico-administrativa... prácticamente estábamos partiendo de cero porque no teníamos absolutamente nada... los profesores no tenían plaza, estaban contratados pero no tenían nombramiento”

Cuando se le comenta que en estos momentos de la fundación del tecnológico pareciera haber ‘un vacío’ de la SEP⁴⁰, el primer director rechaza el comentario, y habla de una especie de libertad de acción y gestión de ‘las autoridades locales de la institución’, algo que considera tiene que ver con la reducida estructura de la DGIT en aquellos tiempos.

“... no es tanto un vacío de la SEP, sino lo que pasa es que... se dejaba a las autoridades locales de la institución que llevaran a cabo todas las gestiones necesarias... de hecho éso era parte de lo que teníamos que hacer... de lo que vislumbrábamos que teníamos que hacer... y la dirección general en aquel entonces era una Dirección General... pues sin estructura organizacional que pudiera... establecer algunas normas, algunos parámetros... era una dirección general muy pequeña... el cuerpo técnico era reducido... más que un vacío yo creo que no había infraestructura para que la dirección general hiciera presencia o gestión... los directivos del instituto teníamos que llevar a cabo... pues todo lo que fuese necesario...”

³⁹ Esta imagen de ‘fundar la institución partiendo de cero’ estaría hablando de la posibilidad imaginaria narcisista de el “yo lo puedo todo”, o de una fantasía individual donde el guión vendría siendo algo así como ‘soy el director... soy lo suficientemente fuerte y capaz como para iniciar algo ignorando lo ya hecho’. El concepto de fantasía individual como un guión imaginario representado por algunas personas está tomado de la lectura que Anzieu hace de Freud (1986: 204)

⁴⁰ Este comentario se le hace en virtud de que una de las primeras profesoras recuerda a la SEP como una presencia difusa “... la verdad yo sentí ahí un vacío, no? porque... trabajábamos haciendo programas... y no teníamos nada, absolutamente nada, yo creo que hubo ahí un vacío... por ejemplo en el setenta y cinco fuimos a unos cursos por parte de Dirección General aquí en Paraíso... la gente que ya se iba a contratar... sobre objetivos educacionales... pero eso era todo lo que sabíamos de la secretaría de educación...” (Ea / 2)

Así las cosas, la puesta en marcha del proyecto fundacional del Tecnológico de Villahermosa carece de 'una definición más formal de la institución'; es la imagen que evoca el primer director:

“... prácticamente no había mas que... informalmente un grupo de personas ahí... y estudiantes... que de alguna forma esperábamos... alguna definición mas formal de la institución... no una definición sino... una precisión de lo que... era la institución...”

Era el momento de las definiciones 'locales' de un proyecto fundacional que, si bien asignaba un mandato social, una normatividad, un financiamiento y una estructura organizativa, no contemplaba esos objetivos específicos y esas acciones tendientes a su logro, que cada establecimiento educativo se propone a sí misma en determinados plazos.

“... porque teníamos que conseguir el terreno, que era donado... habría algunos recursos que gestionar ante la Secretaría para que nos fueran otorgados... habría que hacer las gestiones para que se construyera el tecnológico... entonces era una cuestión local que teníamos que ir definiendo... y un aspecto fundamental era definir qué carreras... estábamos empezando con los dos troncos comunes {el de administración y el de ingenierías}”

En este sentido, se trataba de concretar ese proyecto institucional propio que hablara de una identidad de la escuela, al mismo tiempo que se constituyera en un elemento articulador de los esfuerzos institucionales y permitiese a los sujetos una posibilidad de salida del individualismo de sus acciones, imprimiéndole a éstas un sentido colectivo (Frigeiro y Poggi, *op cit.*:24).

Darle forma 'local' a la institución quería decir definir principalmente las carreras a ofrecer, pues la ubicación y las características del edificio y sus instalaciones eran decisiones que se tomaban en el gobierno estatal y federal. El primero donó los terrenos aledaños a lo que se proyectaba como ciudad industrial (para ser congruentes con la misión de la institución) y el segundo se hizo cargo tanto de la construcción y equipamiento del tecnológico como de la contratación de profesores y personal de apoyo a la docencia.

En lo que se refiere a este 'aspecto fundamental' que era la definición de las carreras que ofrecería el tecnológico de Villahermosa, una de las primeras acciones del primer director consiste en el 'reconocimiento del terreno' económico que -en esa lógica de los estudios de factibilidad de carreras- orientaría y justificaría las decisiones sobre las carreras a impartir:

“... recorro una serie de instituciones gubernamentales ligadas al desarrollo de Tabasco... la organización que atiende la Chontalpa, la que atiende el plan Tenosique-Balancán... también estaba la Comisión del Río Grijalva... y había además... un organismo estatal de desarrollo económico... y pues saco algunas

percepciones en cuanto a lo que podría ser Tabasco en cuanto a desarrollo económico... éso es básicamente lo que hago... conocer mucho respecto al medio, al entorno y... lo que se estaba haciendo en relación con ese entorno...”

En contraste con su interés explícito por ‘reconocer el entorno económico local’, el primer director del IT de Villahermosa se declara por completo desinteresado en conocer a la universidad (UJAT), la institución de educación superior de mayor importancia en el estado. No era un asunto relevante para él:

“... no elaboré ningún juicio de la universidad... es mas, nunca la llegué a conocer ni tuve curiosidad por ir al campus universitario a conocer cómo era... y pasaba todos los días por allí.. ni mucho menos tuve interés en conocer a sus autoridades... me enteré en su momento qué carreras tenía... no tuvo importancia, mayor relevancia para mi...”

Sin embargo no deja de enjuiciar a la universidad, la califica de ‘simplona’ y anárquica, e insistentemente se recuerda completamente desinteresado por conocerla, ni siquiera sus instalaciones... aún cuando diariamente pasaba por ellas, en su camino al tecnológico:

“...precisamente yo me formé una idea de que era una universidad simplona, anárquica, sin ningún programa educativo serio... insisto que no quiere decir que así fuera, yo simplemente pensé que era así... nunca tuve el menor interés, ni siquiera conocí las instalaciones, no tuve interés... y me quedaba de paso todos los días, nomás veía la entrada...”

Pero siempre sí hay algo que le interesa de la UJAT. Es la experiencia universitaria de establecer preparatorias en los municipios⁴¹. Y ya en estos recuerdos, irrumpe nuevamente la comparación entre la universidad y el tecnológico, la institución que él está fundando; así, recuerda haber observado que si en el tecnológico se estaba trabajando en condiciones ‘precarias’, las preparatorias de la universidad en los municipios estaban peor. Pero tampoco deja de reconocer que esta situación fue consecuencia -en ambas instituciones- de la política expansiva hacia la educación media superior:

“... y pues me di cuenta de las catastróficas condiciones... condiciones precarias... y el afán universitario, o el afán de las autoridades de expandir la universidad en educación media superior sin contar con una infraestructura mínima... a lo mejor era también aplicable a nosotros pero el de ellos fue mas dramático, muy dramático... fue el único interés”

⁴¹ El director se refiere al establecimiento de preparatorias de la UJAT en los municipios, también a partir de 1975. Sin embargo, poco duró la competencia porque las preparatorias de la universidad son desincorporadas en 1976 y pasan a constituir el sistema del Colegio de Bachilleres de Tabasco. El bachillerato tecnológico sobrevivió hasta 1983

Destaca aquí esa imagen de 'estar fundando' el instituto tecnológico sin mirar siquiera a la universidad pública local, desdeñándola incluso. Imagen que podría estar en relación con la procedencia académica del primer director del tecnológico, pero también con la campaña de desprestigio que hacia la universidad pública se implementaba en el país. Se dibuja así una imagen de estar creando la institución de educación superior alternativa a la universidad pública del estado... sin necesidad siquiera de ver lo que en esta se ha hecho.

En suma, esta búsqueda de definiciones locales del tecnológico pareciera negar lo que hasta ese momento se tenía en educación superior en Tabasco. Es sobre todo una búsqueda orientada fundamentalmente por lo que se demanda desde los proyectos económicos del gobierno federal.

Por otra parte, definir localmente la institución no fue solamente tarea del primer director... no, pues los estudiantes-convocantes-fundadores también 'opinan de lo que había que hacer'. En la voz del primer director:

"prácticamente dependía de nosotros... dependían de nosotros varias cosas... ellos... los estudiantes.. daban un listado de... apreciaciones... un listado de... acciones que había que tomar... ellos opinan de lo que había que hacer..."

Las imprecisiones o indefiniciones a la hora de poner en marcha el modelo 'local' de institución, sumadas a la resistencia de los estudiantes fundadores a dejar el papel protagónico en la puesta en marcha del modelo 'local' de la institución propician, entre otros factores que más adelante se revisarán, un ambiente conflictivo en estos momentos de concreción del proyecto fundacional.

Desde el recuerdo del primer director, ese 'clima conflictivo' en los orígenes del tecnológico de Villahermosa se genera principalmente porque los estudiantes-convocantes-fundadores se veían como los hacedores de la institución, 'mas obsesionados porque la institución se 'fuera concretando', que por aprender:

"los estudiantes estaban... más obsesionados porque la institución se {creara} que por aprender cotidianamente y esto pues da a un proceso intenso incluso un poco conflictivo.. en cuanto a que no se conciliaban intereses.. la conciliación consistía en que el estudiante tenía que.. independientemente de su activismo externo para que la institución se fuera concretando... pues había que cumplir con la tarea diaria... y ahí no había conciliación... la parte fundamental, esencial, que inicia la institución en cuanto a la labor académica y la labor del docente.. no se estaba dando en términos ideales.. los estudiantes decían que había una tarea mas importante e inmediata que resolver que asistir a clases... que aprender o sacar ocho en matemáticas, estática, dibujo o administración "

Fueron momentos en los que la función social de la institución (su 'parte fundamental', el aprendizaje de los estudiantes) es subordinada por sus convocantes-fundadores, mas ocupados en gestionar ante los funcionarios locales y federales el terreno, la construcción de las instalaciones, el equipamiento, los recursos financieros, necesarios para que la institución se fuera 'concretando'.

Las diferencias al interior del grupo de estudiantes-pioneros contribuyen también a configurar este escenario conflictivo:

"... otra parte... muy importante de tiempo que dedico es a... tratar de allanar fricciones que se van presentando incluso entre ellos mismos... perdem-dedicamos no perdemos, dedicamos mucho tiempo a tratar este asunto de... menguarlo, disminuirlo, en el sentido no de eliminarlo sino de que no hubiera lesiones ni agresiones-no la hubo, no? no las hubo..."

Estas 'fricciones' tendrían que ver también con las relaciones de poder al interior del grupo de estudiantes-convocantes-fundadores, entretrejidas con la diversidad de ideas sobre 'lo que la institución debería ser':

"... aunque al principio parece un grupo totalmente integrado hay fricciones entre ellos y empieza a haber algunas diferencias... y bueno, lo que yo debo suponer es que también había... algunos intereses... aunque no propiamente personales... algunos intereses en cuanto a prevalecer alguna opinión {sobre} lo que la institución debería de ser... empiezan a haber opiniones diversas al respecto... no dejó a veces de ser... demasiado efervescente... y bueno, al principio fue simplemente acerca de la institución y obviamente también en cuanto al liderazgo..."

La lucha por imponer un modelo de institución se vive en la ausencia de una normatividad que regulara la acción de los 'líderes' estudiantiles y ésto, recuerda el primer director, abría para ellos la posibilidad de un 'liderazgo casi permanente', lo que a su vez se tradujo en 'cierta inquietud' entre los estudiantes:

"... obviamente había ciertos líderes y bueno, no había aspectos reglamentarios entre ellos y menos en la institución que pudieran limitar cuánto tiempo un líder duraba y... pues esas... percepciones de que el liderazgo era casi permanente empezaron a crear cierta inquietud... y obviamente se empezaron a dar los cambios... primeramente las inquietudes respecto a que un líder ya no debía serlo {...} y no había normas para hacer elecciones {...} había una forma muy rústica de elegirse, casi era... pasarse la estafeta pero bueno, pasarse la estafeta implicaba que hubiera un consenso total entre ellos, pero como no lo había pues obviamente sí hubo algunas complicaciones"

En relación a estas 'fricciones internas' en el grupo de estudiantes-convocantes-fundadores, el primer director advierte cautelosamente sobre una posible relación de 'la impulsividad de las diferentes fracciones' de estos jóvenes, con 'aspectos locales' (de carácter externos a la institución):

"... debo entender... digo debo entender porque no lo sabría con precisión ni explicar tampoco... que a lo mejor había algunos aspectos de carácter local que se presentaban y que hacían un poco impulsivos a los estudiantes... las distintas fracciones se fueron presentando... cada una de ellas manifestaron con la misma... con el mismo impulso hacer prevalecer sus ideas..."

Otro elemento constitutivo en este 'echar a andar' la institución es -también desde la perspectiva del primer director- 'una imagen sublimada' que los estudiantes tenían de la institución que estaban 'haciendo'.

'Imagen sublimada' que se relaciona con aquella característica disposición en el gobierno federal a escuchar y dar respuesta de manera directa (es decir, haciendo un lado tanto al director del instituto como inclusive a funcionarios del gobierno estatal y federal) a las demandas de los estudiantes:

"... los estudiantes tenían una imagen podíamos llamar sublimada... en aquel entonces se acostumbraba mucho que los estudiantes hacían gestiones... en algunos casos paralela o simultáneamente con los directivos, otros en sustitución de los directivos... y no me refiero a los del propio Instituto sino también me refiero a los de la Secretaría, inclusive a los propios de los gobiernos de los estados... como que había mucha disposición para escucharlos, mucha disposición para escucharlos entonces... la percepción que el estudiantado fue formándose, la imagen que fueron conformando los estudiantes estaba sublimada... en el sentido de que... estábamos en un... sexenio en el cual se le daba... las atribuciones a los estudiantes mas allá de lo que en otras ocasiones se les había dado"

Aún cuando el primer director no se refiere abiertamente al lugar en donde los estudiantes gestionaban las respuestas a sus demandas -incluso por encima del gobierno estatal, de los funcionarios de la SEP y por supuesto del director⁴²- los datos que se recogen en entrevistas a primeros profesores, permiten entrever que se está refiriendo a las oficinas de la Presidencia de la República:

⁴² De ninguna manera se trata de un evento aislado, pues en este sexenio la táctica hacia la educación superior buscaba prevenir o regular los conflictos en las instituciones de educación superior (conflictos que tenían a los estudiantes como sus principales protagonistas), con mecanismos de control y negociación entre los que se cuenta 'el diálogo directo, las concesiones y dádivas' (Fuentes Molinar, *op cit*)

“... en ese momento histórico.. hay que recalcarlo, aprovecharon que el gobierno estaba dando todo el apoyo al estudiante... porque había pasado el problema del ‘68... entonces ellos... no se si lo sabían o no lo sabían, el chiste es que ellos fueron a pedir y todo lo que pedían les daban... todo... fueron a pedir que querían un terreno... inmediatamente se les dio el terreno en la Ciudad Industrial... iban a pedir aulas, sillas, máquinas de escribir... todo lo que pedían, libros... todo se los daban en ese momento... que si el presidente de la República venía por aquí, por Oaxaca, por Tuxtla ellos iban... entonces el presidente le daba instrucciones directas a... Bravo Ahuja o al subsecretario.. y les daba todo el apoyo que requerían los muchachos” (Eo/1)

Esa ‘imagen sublimada’ que los estudiantes-convocantes-fundadores tenían de la institución, tendría que ver entonces con aquellas ‘promesas de políticos’ que les hacían imaginar poder ‘crear el tecnológico’ en el menor tiempo posible y por completo:

“yo me refería por sublimado... a que en la mente o en el pensamiento de los estudiantes se había constituido una institución que a corto plazo era difícil poder llevar a cabo porque... físicamente era difícil poder llegar a conseguir que una institución se pudiera construir... así como se plasmaba mentalmente... que se fuera a construir en un corto tiempo... y luego desde el punto de vista también de la estructura académica... por lo menos verbalmente se mencionaba que se habían autorizado una multiplicidad de carreras... también resultaba {difícil} que en corto tiempo se pudieran instrumentar... por la situación muy particular de Tabasco en aquel entonces y... pues lo otro es que se estaba considerando de antemano un insumo de recursos financieros, de construcción, de contratación de personal, de apoyo a la institución... que de alguna manera ellos mencionaban que se habían concertado, que se habían prometido... y que pues yo tenía identificado que no iba a ser...”

Se tiene así que lo prometido, lo concertado desde el discurso de campaña política, es elemento constitutivo de la imagen que los estudiantes-convocantes-fundadores se hacen del tecnológico de Villahermosa, y deviene en fuente de conflictos ante la tardanza, la dificultad y hasta la imposibilidad de su cumplimiento:

“... entonces en términos físicos, académicos, disciplinarios, se había configurado una institución que... en el tiempo y físicamente era difícil que en corto plazo se llevara a cabo... sublimado también porque la concepción de la institución que se tenía... o que se debiera tener... era de corto plazo...”

Los estudiantes fundadores se imaginaban - continúa recordando el primer director - que una vez conseguidos los terrenos, los recursos iban a llegar rápidamente y en forma abundante... para ello solo necesitaban asegurar la donación del terreno:

“... {que} una vez conseguidos los terrenos... era el principal escollo en ese momento, lo demás vendría de acuerdo con las promesas que se habían dicho... y bueno, pues entonces nos iban a llegar recursos por todos lados... y

bueno, pues entonces seríamos una institución casi terminada... no fue así, de ninguna manera... la imagen de los estudiantes era una imagen construida a partir de com-de promesas...”

Esta institución ‘construida a partir de promesas’ se sostiene también en aquel imaginario social alimentado por los proyectos de industrialización y de desarrollo en el estado. Los estudiantes-pioneros se ‘contagian’ e imaginan poder fundar en el menor tiempo posible ‘la institución que hace falta en el estado’ para resolver las necesidades de recursos humanos ‘promotores del desarrollo’:

“... quizás esa conformación de los estudiantes se debió a algunas situaciones muy particulares del gob-del estado... con el petróleo y con todos los proyectos de desarrollo que había locales, se había llegado también a concebir un estado económicamente próspero... un estado socialmente próspero... y obviamente con aquella... con aquel sueño de que se iban a integrar al desarrollo, etcétera... había también en el ambiente una... ideología del desarrollo... de concepción del desarrollo... eso de alguna forma era algo que se contagiaba a los estudiantes...”

Los ‘sueños de desarrollo’ se traducen, desde la mirada retrospectiva del primer director, en un conjunto de necesidades aparentes de ‘recursos humanos’ en Tabasco, mismas que se imponen en el imaginario colectivo como justificación de un instituto tecnológico regional que, bajo esta lógica, se funda así a partir de ‘una idea que no cabe en lo real’:

“...entonces de ahí de alguna forma también... creo yo se concibió este tipo de institución que {...} de acuerdo con lo que se apreciaba... del medio y las autoridades {...} bueno, pues la institución iba a resolver una multiplicidad de carencias de recursos humanos que estaban siendo... aparentemente necesarios a corto y mediano plazo... y entonces si esa era la idea {...} de las necesidades que debería cubrir... pues ya me imagino lo que los estudiantes deberían haber concebido en cuanto a qué institución debería dar respuesta a esas necesidades... de ahí viene lo sublimado... una idea que no cabe en lo real, sino que está más allá de lo que realmente se tiene”

Este modelo ‘local’ que los estudiantes plantean no es el único que se busca instituir. El director fundador llega también con su propio ‘esquema de lo que {se} tenía que hacer’ para echar a andar el tecnológico de Villahermosa, esquema que seguramente tiene que ver con su experiencia como director fundador del tecnológico regional de Puebla:

“... yo tenía un esquema... hasta cierto punto claro de lo que tenía que hacer... sin embargo... esa idea mía no conciliaba... si al mismo tiempo la idea de los estudiantes no conciliaba con muchas cosas... la mía tampoco conciliaba... estaba claro que tenía que hacerse un diseño de la institución muy ad hoc muy ad hoc a necesidades locales... {...} a demandas y requerimientos sociales...”

que también tenía que hacerse una institución... pues con cierta afinidad responder a esas demandas que ya se estaban presentando, verdad?...”

Una imagen idealizada de una institución *ad hoc* a las necesidades, demandas y requerimientos sociales de la región. Pero, también, una imagen ‘difícil de conciliar’ con lo que ‘lo que sabía de antemano’ respecto a las posibilidades reales de contar con los recursos financieros, materiales y humanos que se requerirían en el corto plazo.

“... también me resultaba difícil conciliar esa idea... esa imagen también idealizada mía... con respecto a lo que realmente se iba a dar... y lo que.. me hacía ruido... lo que no me hacía posible conciliarlo es que... sabía de antemano que los recursos de cualquier tipo que serían destinados a la institución para iniciar y luego continuar no serían los que necesitaríamos...”

Así las cosas, el primer semestre de ‘tronco común’ (materias básicas comunes a diversas carreras) de ingeniería y de administración se inicia en septiembre con cinco profesores, un director, un subdirector, una secretaria y un auxiliar de intendencia que atienden a un grupo de 85 estudiantes, para concluir en enero de 1975.

El segundo semestre se inicia en el mes de febrero, con las ingenierías bioquímica, industrial química, civil en obras hidráulicas, civil en desarrollo de la comunidad, y la licenciatura en administración de empresas; se ofrecen también carreras técnicas en topografía, en construcción, en maquinaria agrícola, en turismo, en aire acondicionado y refrigeración, en sucroquímica y en alimentos.

Para estas mismas fechas se estaba ya contratando a mas personal docente y de apoyo a la docencia, y no es sino hasta noviembre de 1975 cuando CAPCE entrega las instalaciones definitivas del tecnológico de Villahermosa, gracias a “La férrea voluntad de Directivos, maestros y alumnos”, se aclara en un boletín conmemorativo de los veinte años de la institución (Boletín Informativo, Septiembre de 1994). Estas instalaciones consistían de un edificio de dos plantas; en la parte inferior se acondicionaron las oficinas administrativas, mientras que en el segundo piso estaban las aulas. Otro edificio de una sola planta, para talleres de dibujo y laboratorios, estaba aún en construcción.

Febrero de 1975 es también el inicio del ‘tecnológico abierto’, es decir, del sistema abierto de enseñanza, específicamente en el bachillerato y en la licenciatura en Administración de Empresas. El promotor de esta modalidad es el primer director; cuando se le pregunta de

dónde viene el interés en el 'tec abierto', hace referencia a las 'bogas educativas' sexenales, con las que, se decía, podría atenderse la gran demanda de la educación superior:

“había varias... bogas en aquel entonces... una de ellas eran los sistemas abiertos... en aquel entonces la boga educativa sexenal y gubernamental es que... la gran demanda solamente podía ser atendida mediante educación abierta o a distancia... y también había un gran movimiento internacional entonces, la... open university {... } y bueno... era el ejemplo mas claro de lo que se debía hacer y {también se había} propalado por Europa {...} también aquí... la Dirección General también había enfatizado mucho eso de los sistemas abiertos y se decía... algo que nunca se ha podido corroborar... yo al menos no lo podido corroborar... que nuestro diseño reticular y la manera como estaban elaborados los planes de estudio... podían ser una ventaja importante para poder ofrecer sistemas abiertos...”

Otra razón para establecer el sistema abierto en el tecnológico de Villahermosa, alude a la necesidad de demostrar que se está fundando una institución 'útil':

“... nosotros teníamos que dar evidencias mediante algún mecanismo de que nuestra institución era útil... pero no teníamos instalaciones... entonces parecía ser que un camino muy... muy viable era la educación abierta...”⁴³

En lo que hasta aquí se ha escuchado - principalmente en la voz del primer director - es posible advertir ciertas marcas del imaginario que sostuvo la puesta en marcha del modelo fundacional del tecnológico. En lo que sigue, se rastrean otras huellas de ese imaginario; huellas que persisten en el recuerdo de los primeros profesores y también del primer director, y que hablan de sus formas de significar y encontrarle sentido a la docencia, en la institución que se está fundando.

⁴³ En este sentido, es muy elocuente la explicación que al respecto del sistema abierto de enseñanza hace el primer director en la prensa local:

“La educación debemos ampliarla, no volverla mas selectiva; pero no en base a la extensión limitada de un sistema caro e ineficaz como el escolarizado, sino con base a nuevas tecnologías y, mas que nada, planteando nuevos objetivos {... } De esta forma, el tecnológico regional de Villahermosa {... } ofrece a la comunidad su sistema 'Tecnológico Abierto' mediante sistema de créditos, planes reticulares de estudios, enseñanza por objetivos, sistema de instrucción personalizada, estructuración curricular por módulos {... } El 'Tecnológico Abierto' abre la posibilidad de incorporar al estudio a un gran sector de la población que por razones de trabajo, negocio u ocupación, no tiene ni ha tenido la oportunidad de ingresar a las escuelas. Se podrá estudiar, entonces, en las fábricas, en los talleres, en los centros de servicio o en el hogar, y lo aprendido demostrarse mediante exámenes y así obtener el certificado de educación, que tendrá plena validez” (Trujillo Cedillo, “Tecnológico Abierto”. Diario Presente de Tabasco: 20 de enero de 1975)

1.5 Los primeros profesores

Los primeros profesores son quienes viven 'la primera concreción del modelo fundacional y la preparación de su replanteo', para decirlo en los términos de L.Fernández (*op cit*); ellos ingresan a la institución en el período comprendido entre julio de 1974 y septiembre de 1975

Aventurarse en los recuerdos de estos primeros profesores para rastrear ese imaginario constitutivo de su identidad docente ha sido una tarea de rescatar personas, ideas, actitudes y conductas significativas⁴⁴, y de proponer los vínculos entre ellas, como 'establecer los vínculos entre las cuentas del rosario', para decirlo en palabras de Luis González y González (1995).

El recurso heurístico que me orienta esta tarea, toma la forma de grandes interrogantes sobre aquella identidad docente de los orígenes de la institución. Con ellas se busca: establecer cómo llegan estos primeros profesores a una institución que se está fundando, cuáles son sus procedencias y sus deseos; identificar el lugar que ocupan los profesores en aquellos momentos fundantes; establecer el discurso pedagógico instituido, que los recibe e interpela como profesores; explorar en sus 'lecturas' de esos momentos originarios, de los estudiantes-convocantes-fundadores, del director fundador y de sí mismos.

En el marco de estas grandes interrogantes, fue posible reconstruir las imágenes de aquellos profesores, jóvenes profesionistas (con un promedio de 23 años de edad) recién egresados de la educación superior⁴⁵, específicamente de alguna ingeniería en un instituto tecnológico.

Los tres primeros profesores se presentan desde en 'los primeros días de julio' ante las personas responsables de coordinar las gestiones de inicio de actividades del tecnológico de Villahermosa; son apresuradamente recibidos, entrevistados y evaluados en la modalidad de 'dar clase frente a un grupo', el de los primeros estudiantes:

⁴⁴ En estos términos se refiere Luis González y González (1995) al oficio de historiar, de hacer novelas verídicas.

⁴⁵ Esta 'forma de inclusión en la profesión' de ninguna manera es privativa del IT de Villahermosa, ni de los institutos tecnológicos; es más bien una forma generalizada de reacción en las instituciones de educación superior en el país en la década de los setentas, ante la masificación de la matrícula en este nivel. De esta forma, se incluyeron en la docencia en el nivel superior, profesores "... jóvenes, recién egresados y en gran proporción pasantes, no titulados de la licenciatura; con una edad promedio de 25 años; ausencia de experiencia frente a la actividad de enseñanza; nula práctica en el ejercicio de la profesión para la que se formaron, y con un manejo conceptual disciplinario relativamente pobre: 'repetían' lo que habían aprendido como alumnos {...} Así, esta nueva masa de profesores surge más por vía de un nombramiento y su inscripción a la institución que lo emplea, que por una elección deliberada y consciente" (E.Remedi, 1989 :19)

“... en los primeros días de julio nosotros llegamos aquí {...} y nos hicieron un examen a nosotros, de oposición... el director, mas bien coordinador y su equipo.. cuando yo me presenté el primero de julio a las siete de la mañana, ahí estaban ya otros dos ... y a los tres nos hicieron examen y los tres nos quedamos... nos hicieron una entrevista y nos hicieron de conocer clase frente al grupo.. {en} un curso propedéutico {...} fuimos a dar una clase del tema que tocaba y ahí nos calificaron.. y que nos quedamos” (Eo / 1)

Califican, se quedan... y ‘empiezan a ser maestros’. Empiezan a serlo con su formación profesional como ingenieros de un ITR; con un ‘dar clases’ apresurado e inmediato en el curso propedéutico; sostenidos apenas en la información que sobre ‘el funcionamiento del sistema de tecnológicos’ les proporcionan en un curso ‘de inducción’⁴⁶ que les impartieron en las primeras semanas

“... nos empezaron a dar... una inducción de cómo era el sistema de los tecnológicos, qué era un objetivo, qué era un crédito, la retícula, nos empezaron a hablar de... cuestión educativa y todo lo que inmiscuye estar adentro de lo que es el sistema de tecnológicos en cuanto a su operatividad... en cuanto a su administración de la educación {...} ” (Eo / 1)

También ‘empiezan a ser maestros’ desde una contratación en la que el ‘nombramiento’, es decir, la asignación de una plaza en la SEP, y el salario llegan muchos meses después, por lo que dependen económicamente de ‘los préstamos’ que les hace la institución, mientras les llega su sueldo:

“ yo entré en 1974... pero yo no estoy reconocida en la SEP sino a partir de enero del ’75... cuando yo llegué... yo supuse que se me iba a reconocer desde el ’74... de hecho yo estuve aquí en octubre, noviembre... y en diciembre me enteré que no estaba contratada todavía, que no tenía plaza... me explicaron que no iba a haber plazas sino hasta el siguiente año... que me iban a pagar por honorarios... y sí me pagaron por honorarios... me vino mi pago en mayo, y también me llegó mi plaza... tardaban mucho, normalmente tardaban hasta cinco meses cuando bien nos iba, el pago... a veces nos proporcionaban un préstamo para que siguiéramos aquí... porque sabían que el pago era muy retardado” (Ea / 2)

A fines de septiembre llega una profesora, ingeniera egresada del ITR de Orizaba, quien “se fue luego luego ... yo creo que nada mas estuvo unos cuantos meses.... no aguantó el calor”,

⁴⁶ El curso de inducción ha sido y es el mecanismo instituido en los Tecnológicos para “inducir a los profesores de nuevo ingreso a la pertenencia a la institución” (DGIT-SEP, 1983), informándoles sobre las reglamentaciones de trabajo docente, de acreditación de alumnos, de prestaciones del ISSSTE, etc...; sobre las características del sistema de créditos de los planes de estudios; sobre el organigrama, entre otras cosas. Es un curso que se imparte ‘algunas veces... dependiendo de quién esté en Recursos Humanos’, comenta un profesor que ha sido jefe precisamente de este departamento.

recuerda uno de los primeros profesores. En el mes de octubre se incorpora otra ingeniera egresada del ITR de Veracruz.

Hasta este momento, los cinco profesores del tecnológico ingresan a la institución por medio de esas redes de relaciones de profesores-alumnos-directivos en otros ITR's. Por ejemplo, uno de los profesores que llega desde el mes de julio, consigue el trabajo a partir de 'un compromiso' del padrino de su generación (en otro tecnológico):

“ nuestro padrino de generación fue el ingeniero López Rito, director general de tecnológicos de la República... nosotros no le pedimos nada a él... lo que normalmente se estilaba... que el pastel, la música, los anillos o el vino... para la fiesta... no le pedimos nada... entonces él en la fiesta dijo... *muchachos lo único que les puedo dar es... el que quiera... trabajo en cualquier tecnológico* y nos dio una tarjetita a todos... *ustedes tienen asegurado su trabajo en los tecnológicos... algunos la tomamos... otros no, pero de esos egresados... un 80% nos fuimos a los tecnológicos... yo tengo varios compañeros que son directores o subdirectores en el sistema de tecnológicos por esa... gran cantidad de apertura que hubo en ese momento...*” (Eo / 1)

Finalmente la 'tarjetita' que abre puertas, la búsqueda de trabajo donde fuese y la casualidad, conducen a este joven ingeniero egresado del tecnológico de Orizaba, a lo que hasta ese momento era 'un proyecto' de institución:

“...nosotros los egresados del tec de Orizaba estábamos buscando trabajo... había entonces una reunión ahí en Orizaba... en junio del '74... entonces yo fui a hablar.. conocía a varios directores y llevaba esa tarjetita... a ver a quien encontraba yo...al primero que le dije fue al ingeniero Ramos Alvarado... era director en Pachuca... me dice *si vente, vente a Pachuca...* pues yo le dije *si ingeniero vamos a Pachuca...* y ya... me lo encuentro de salida como a las tres horas y me dice *oye que bueno que te veo... me acaban de nombrar director del tecnológico de Villahermosa...* era un proyecto todavía el tecnológico... yo le digo *ingeniero a mi me da lo mismo Chihuahua que Mérida... yo lo que quiero es trabajo...* y efectivamente me dice... *preséntate en 20 días allá...*” (Eo / 1)

Otra historia es la de aquella profesora que ingresa a la institución por invitación del primer director, quien fuera su maestro en el tecnológico donde estudió:

“yo tuve la oportunidad de llegar en 1974... el 13 de octubre... cómo llegué aquí fue por... porque la persona que recién nombraron director había trabajado en el tecnológico de Veracruz... donde yo egresé... y yo tuve oportunidad de... que fuera mi maestro y... de conocerlo {...} entonces me llama el ingeniero Trujillo... él prácticamente acababa de llegar {a Villahermosa} y entonces llama allá... solicitando personal... me comunico con él y me dice *hay oportunidad de que te vengas...* él me había dado las materias que me ofrecía aquí... entonces me dice *vente, vente a trabajar*

aquí... y me vine solamente con ese antecedente... sin conocer a nadie ni nada" (Ea / 2)

Este primer grupo de profesores crece en febrero de 1975 con la asignación de plazas docentes para atender la demanda generada por la apertura del bachillerato técnico y del 'tecnológico abierto'. Los profesores que ingresan en estas fechas lo hacen ya con nombramiento (a diferencia de quienes ingresaron en 1974) pues "... como era un tecnológico nuevo... les mandaban plazas... horas..." recuerda una profesora. Otra de las primeras profesoras se refiere a las gestiones del primer director:

"ya después él consiguió plazas seguramente porque ya ingresaron varias gentes en 1975 con plaza, con nombramiento y todo..." (Ea / 2)

El ingreso de los profesores en este período es mediado por diversos mecanismos de divulgación de las necesidades de personal docente en el tecnológico de Villahermosa, en diferentes universidades públicas y tecnológicos del país:

".. viendo la demanda que había para 1975... entonces empezó él {se refiere al primer director} a buscar {...} me parece que se publicaban las solicitudes que había pero también se enviaban por un boletín al tecnológico de Veracruz, a la universidad de Puebla, a Orizaba, a Mérida... normalmente así era... si se divulgaba.. en las bolsas de trabajo que tienen las instituciones.. me parece que él trató de buscar gente donde tenía algunos conocidos {...} a partir de allí el grupo de profesores empezó a crecer muchísimo" (Ea/ 2)

"a fines del '74 me comunican que en Villahermosa se abre el tecnológico... como tenía yo amigos maestros en el tecnológico de {...} ellos me dicen se va a abrir el tecnológico de Villahermosa... si quieres puedes meter tu solicitud... vine al tecnológico, metí mi solicitud y quedé aceptado... y como ya comenzaban las clases en febrero, me dicen... ya véngase" (Eo/ 3)

Se diversifica así la composición del grupo en cuanto a la procedencia académica pues tres profesoras eran universitarias, con formación profesional en Periodismo, en Historia y en Idiomas. Por otra parte, todos sin excepción procedían de otros estados del país⁴⁷ :

"... pasó mucho tiempo sin que tuviéramos maestros tabasqueños... a lo mejor pues había una carencia de instituciones en la formación de este tipo de profesionistas..." (Ea / 2)

⁴⁷ En realidad no pasó mucho tiempo, pues ya en junio de 1975 ingresan los dos primeros profesores tabasqueños. Uno de ellos es precisamente el que se casó en Paraíso (acontecimiento relevante, mencionado por uno de los primeros profesores entrevistados). El otro, un economista que empieza a promover la sindicalización de profesores.

A estos 'nuevos' profesores (ocho en total) se le da un manual sobre "cómo se regía el tecnológico {y} cómo funciona el sistema". También asisten, junto con aquellos que ingresaron en el '74 (incluyendo al director y al subdirector, también profesores), al primer curso de formación docente en el tecnológico.

Para algunos, éste fue un curso muy motivante, también muy ilustrativo sobre las técnicas docentes, y... muy útil 'para arrancar como maestros':

"este curso que nos dieron de objetivos... fue muy motivante para todos... participó no solamente los que ya estábamos contratados sino... la gente que se iba a incorporar y nos dieron una semana esta capacitación en Paraíso... fue muy intensa..." (Ea / 2)

"... se nos dio un curso que consistía en analizar el tema de motivación... el de evaluación de... del grupo... las técnicas didácticas.. se manejaba el filip 66... que la exposición, la investigación, el panel, la mesa redonda... mucho de todo eso nos dieron... el curso yo lo vi aceptable, muy bien... buenísimo... bastante nos sirvió... para arrancar como maestro..." (Eo / 3)

Para el primer director, este curso fue más importante por su sentido 'catártico' que por su intención formativa:

"fue mas de relaciones humanas que de formación docente... la catarsis... hablar, decir... a lo mejor me equivoco pero de todas maneras no me... no dejo de afirmar que... que a lo mejor... fue un divertimento muy interesante el que pasamos ahí... no nos agredimos, no nos dijimos cosas, no nos manifestamos en contra de nadie... simplemente como que lo vimos... como el mismo lugar... como se llama... el Paraíso... abstrayéndonos de... la realidad educativa que teníamos allá en... Villahermosa..."

En lo que se refiere a aquello que a estos primeros profesores les toca hacer en estos momentos de la iniciación institucional, en las entrevistas queda claro que no solamente se dedican a preparar y dar clases y a evaluar. Que lo mismo hacen promoción del tecnológico que desarrollan funciones administrativas, diseñan planes y programas de estudio y dan asesorías a los estudiantes del sistema abierto. Por ejemplo, los profesores que ingresaron en 1974 son enviados por el primer director a 'promocionar' los servicios de la institución a 'la ciudad industrial'. "Él desde un principio nos dio esta idea", puntualiza una profesora, quien así revive la intensidad de aquellos momentos:

"el fin del año fue muy intenso... nosotros trabajamos dando divulgación de las carreras y del tecnológico abierto... recuerdo que empezamos a hacer promoción en la ciudad industrial... de hecho ya estaba la ciudad industrial pero... yo creo que... estaba como siempre... bodegas... pero para nosotros la ciudad industrial era la Coca Cola y la arrocera..." (Ea / 2)

Otra tarea que asumen los primeros profesores, y que intensifica la vida institucional, es la de 'echar a andar' las diferentes oficinas administrativas del tecnológico; esto significaba incertidumbres, viajes constantes a la Dirección General, en México, prisas, improvisaciones:

"... después de que yo me hice cargo de esas materias me dijo {se refiere al director} *bueno, también te vas a hacer cargo de control escolar...* así iniciamos las relaciones con SEP porque de repente no sabíamos cómo se hacían las cosas... qué cosa es lo que se debía hacer... y ya teníamos que registrar a los alumnos y ver qué materias llevaban... y comunicar todo esto a la SEP... entonces hubo necesidad de acudir a la ciudad de México, que nos prepararan en estos menesteres... yo entré ahí a control escolar llevando todo esto pero también... él me hizo responsable casi de inmediato de lo que era tec abierto" (Ea / 2)

"... a varios compañeros que entrábamos... nos pusieron en puestos administrativos y dábamos clases..... en esa época me dieron... jefe de tecnología... lo que correspondía a las maquinas... talleres... " (Eo / 3)

Al mismo tiempo, continuaban los profesores con ese programa de formación docente iniciada en el curso de Paraíso. Una profesora habla, por ejemplo, de asistir a cursos en México y tener la obligación de 'dar esa información' a los profesores en el tecnológico, de evaluarlos y darles seguimiento. Evaluación-seguimiento que no dejaba de ser incómoda para los profesores:

"él se preocupó mucho porque nosotros estuviéramos preparados en docencia... y nos mandaba a preparar pero además... veníamos a difundir esa información a todos... además a darle seguimiento y a ver cómo se hacía... por ejemplo... yo fui a tomar un curso en México de alguna cuestión de... conducta o alguna cosa así... y entonces tenía la obligación de venir y dar esa información pero además evaluarla, no solamente darla... hacer una especie de seguimiento... y entonces lo mismo hacía la otra gente {...} veía cómo nos desempeñábamos en el aula pero también nos hacía evaluaciones semanales de... sobre lo que habíamos... sobre el mismo curso... pero no se crea... nosotros criticábamos mucho el hecho de que nos evaluaba algún compañero... y decíamos *bueno nosotros te vamos a evaluar a ti a ver cómo pasaste esta materia* así en forma de sarcasmo a veces..." (Ea / 2)

Por otra parte, se habla también de una formación decididamente orientada por la Tecnología Educativa, como lo deja ver el recuerdo de uno de aquellos profesores⁴⁸:

⁴⁸ El primer director disiente de esta imagen, que le parece excesiva: "... de antemano es un personaje contradictorio... en la vida académica, en su persona... en el papel que juega y en otras cosas {...} él había sido un sobreviviente conductista en una universidad que no lo era o que había casi... perseguido a los conductistas { se refiere a la UAP } esa era una primera contradicción... que él estuviera... imbuído en un área {el conductismo} de la cual la universidad de Puebla había hecho casi un exorcismo público... entonces a { varios } nos resultaba... en ese sentido, contradictorio { ... } pero como ya se trataba particularmente de retomar un trabajo académico y en ese sentido la reforma académica de ese entonces estaba... connotada de esos aspectos, pues finalmente le caía como anillo al

“... nos puso {se refiere al director} a un maestro, al psicólogo Oscar... que venía de Puebla... y lo mandó a estudiar todo eso de la taxonomía, de los objetivos de Bloom... todo ese rollo de educación... entonces a cada uno de nosotros nos dio un paquete de mas de mil hojas... y entonces, para nosotros poder cobrar... teníamos que pasar el examen con el psicólogo... de que habíamos aprendido realmente esos conceptos... decía *ustedes tienen que pasar con Oscar... no nada mas archivar su material sino que tienen que... dominar lo de educación...* entonces nosotros teníamos que ir con Oscar y... *ya me aprendí las primeras 15 hojas, pregúntamelas...* como un examen... después... *ya llevo las cincuenta...* y así hasta que leímos todo... nos hacía estudiar... nos hizo crear un banco de reactivos...” (Eo / 1)

En un momento posterior se abordará con mayor amplitud lo relacionado con el discurso pedagógico de la Tecnología Educativa como referente teórico y metodológico del modelo fundacional del tecnológico de Villahermosa. Por ahora, y siguiendo el hilo de aquello que ‘les toca hacer’ a nuestros primeros profesores, miremos cómo el ‘tecnológico abierto’ significó para ellos incursionar en una diversidad de tareas y a un ritmo vertiginoso pues “se empezó con bachillerato y con licenciaturas... y se siguió con las ingenierías”, recuerda el director-fundador.

En palabras de una profesora que ingresa en 1974, esta modalidad de enseñanza se tradujo en una apertura ilimitada:

“las ingenierías, todo, todo abierto... no había límite en cuanto a las especialidades {de tal forma que} el tecnológico abierto era una gama {tan diversa como} lo que la gente quisiera {...} yo creo que a la gente ni siquiera se le puso trabas... se le daba la respuesta... yo no se si bien o mal pero... la obligación era de dar todo absolutamente lo que teníamos...” (Ea / 2)

Las instrucciones del director fundador eran muy precisas: “{estructurar las carreras} de acuerdo a las necesidades de la gente”, recuerda esta profesora, quien también agrega:

“... él decía *mira vamos a... a buscar que a la gente se le valide... si tiene alguna carrera... de administración de empresas y él quiere cursar otra de licenciado en relaciones comerciales... vamos a ver la compatibilidad que hay entre las materias y que nos validen en Profesiones esas...* entonces me mandaba a investigar a Profesiones qué cosa era compatible... me mandaba .. para éso... *siéntate ahí con ellos y checa qué cosa le podemos validar para que lo que no este lo que le falte por cursar se lo ofrezcamos aquí..*” (Ea/2)

dedo {...} él fue el que la tomó {se refiere a la Tecnología Educativa} como receta, él fue el que {...} se dio ese papel de {...} propalar todas esas doctrinas o instrucciones, tendencias... que sí efectivamente eran de Dirección General...”

Dar respuesta a 'lo que la gente quisiera' y a lo que se suponía serían las necesidades de técnicos y profesionistas de los proyectos agroproductivos del estado. Ésto es lo que define en gran medida el trabajo de los profesores en el tecnológico, específicamente en el sistema abierto de enseñanza:

“recuerdo que como en el estado... se manejaba que había producción de caña... él comentaba *bueno, vamos a abrir una carrera que se llame sucroquímica...* y ahí iniciamos haciendo los programas para sucroquímica {...} y también... queriendo meter algunas cosas de turismo...” (Ea / 2)

En esta puesta en marcha del modelo institucional local, los profesores dan clases, hacen promoción de la institución, y también 'arman planes y programas de estudio':

“... se incorporaron nuevas carreras y se empezaron a armar programas... todo, absolutamente todo... teníamos... el trabajo de armar esos programas, las carreras, ver los perfiles” (Ea / 2)

“... si usted quería ser... licenciado en administracion de empresas con especialidad en comercio internacional... le armábamos la carrera... partíamos las materias, yo la hacía cachitos, le ponía cachitos y.. *ahi esta su carrera...* pero alguien quería ingeniero civil con especialidad en... administracion, le armaba yo su paquete... si quería químico con... hicimos uno eléctrico, otro mecánico... electrónico... y armábamos paquetes, o sea... hacíamos currículas” (Eo / 1)

Se recuerdan estos profesores como una especie de 'hacedores de currículas' improvisados, sin la preparación suficiente⁴⁹... aunque también dejan entrever que tal vez no era necesaria:

“... ya después empezamos a irnos a capacitar... sobre control escolar, sobre funciones administrativas... pero de programas normalmente no-que yo recuerde no, los programas los hacíamos... con esta orientación que habíamos tenido de los objetivos educacionales... elaborábamos nuestros programas a nuestro buen entender, sin tener algún... alguna metodología que nos hubiera guiado a hacer éso... ... a lo mejor no sabíamos mucho pero... a nivel licenciatura... teníamos todas las currículas de todas las carreras que existían... como había tronco común le metíamos un cuarto de este, un cuarto de este, un cuarto de este, y metíamos cuatro carreras en una...” (Ea / 2)

⁴⁹ Sin embargo, también recuerdan algunas medidas que el primer director toma para que esta tarea se fuese apoyada por 'expertos' en los planes de estudio que se buscaba estructurar: “... traía una gente y decía *bueno... el perfil de la carrera pudiera ser armado así {...} porque según las condiciones que tienen ustedes aquí... los programas que existen a nivel nacional {...}* entonces él mas o menos nos orientaba o las personas especialistas en eso nos orientaban cómo debíamos hacer... o qué elementos debíamos incluir en los programas”

El éxito del tecnológico abierto fue tal que, en voz del director-fundador, "... la demanda fue mucho mayor a la escolarizada...". Su matrícula se multiplicó en ese año con respecto a la del sistema escolarizado, recuerda un profesor:

"... y cómo tuvo de resultado esto que... en poco tiempo, los alumnos del sistema abierto fueron cinco veces más que los del escolarizado... teníamos 320 alumnos del sistema abierto... y escolarizados eran 85... llegó gente de todos los municipios.. mucha gente de PEMEX, de la CFE..." (Eo / 1)

Por otra parte, esta modalidad exigió a los profesores muchas otras tareas más, que se suman a las mencionadas líneas arriba. El primer director se refiere a ellas:

"... de acuerdo como estaba diseñado en aquel entonces el sistema abierto, requería... pues no una atención mía pero requería asesoría por parte de los profesores... otro aspecto muy importante y adicional a las asesorías era que había que elaborar muchos materiales... guías de los temas, apuntes de los temas, de las unidades, algunas bibliografías muy completas y específicas en las que se señalaban los temas... una guía muy precisa de lo que se tenía que hacer... leer, estudiar, analizar... y luego las evaluaciones... era una carga de trabajo enormemente grande..."

La implantación apresurada y sin cortapisas del 'tec abierto' no solamente genera 'un montón de cosas que hacer', para decirlo con las palabras de una profesora, sino que también desborda las posibilidades académicas de la institución:

"... llegaba la gente y les decía uno *tienen que cursar esto...* pero no teníamos quien lo ofreciera... había una serie de demandas por parte de la gente que a veces nos limitaba... entonces pues ... como él decía {se refiere al director-fundador}... *vamos a ver lo que la gente quiere... después buscamos a los profesores... los programas los hacemos ahorita y fulanita va a dar esto y esto* y había que documentarse y... *consiguete un maestro para que de esta materia...* a veces no teníamos quien la diera y bueno si tenía el perfil o no... tenía que darla..." (Ea / 2)

De igual manera, la institución se ve desbordada en su relación con otras instituciones, específicamente con la Dirección de Profesiones de la SEP, en gran medida por la premura y la inexperiencia en lo trámites de validación de planes y programas de estudio:

"empezaron a surgir problemas porque los programas no estaban registrados y todo esto... las mismas carreras... por ejemplo *sucroquímica* yo nunca supe si quedó registrada o no {...} es que realmente a lo mejor no teníamos ni el conocimiento de que debían ser validados.. que una carrera debe ser soportada antes para darla, no? y tener un programa y... solicitar su autorización.. todo esto a lo mejor lo desconocíamos {...} nos comprometimos de alguna manera a conformar los planes y programas de acuerdo a las necesidades de las gentes.. y con lo que habían cursado y lo veíamos como lo más.. simple... la

gente iba {...} pensando que se le iban a reconocer sus... carreras o sus materias y que se le iba a dar compatibilidad con... con cualquier otra carrera... éso es lo que nos empezó a complicar la situación {...} yo creo que no se midió en este caso... el problema que se iba a generar... lo complicado que empezaba a ser en SEP para que ésto tuviera un soporte, una validez...”
(Ea / 2)

En lo que se refiere mas particularmente a las tareas docentes de los profesores en estos momentos de la historia institucional, habría que observar dos cosas. Por una parte, el quehacer docente se multiplica y diversifica al grado de convertirse en ‘una carga de trabajo enormemente grande’, como lo reconoce el primer director:

“... de acuerdo como estaba diseñado en aquel entonces el sistema abierto, requería... pues no una atención mía pero requería asesoría por parte de los profesores... y bueno otro aspecto muy importante y adicional a las asesorías era que había que elaborar muchos materiales... guías de los temas, apuntes de los temas, de las unidades., algunas bibliografías muy completas y específicas en las que se señalaban los temas ... una guía muy precisa de lo que se tenía que hacer en cuanto a leer, estudiar, analizar... y bueno, luego las evaluaciones... era una carga de trabajo enormemente grande...”

Por otra parte, es una tarea docente decididamente orientada por la Tecnología Educativa⁵⁰, lo que se deja ver también en las entrevistas a uno de los primeros profesores:

“... nos hizo {se refiere al psicólogo ya mencionado en otro momento de esta misma entrevista... o al primer director?} crear un banco de reactivos... nosotros teníamos para un objetivo, hasta 200 exámenes diferentes... para un tema teníamos... 500 preguntas... nosotros agarrábamos y le decíamos al muchacho... un abanico... *escoge tu pregunta* y ya el muchacho agarraba su pregunta... *a ver... mira es esta y esta y esta... a ver...* y en la parte de atrás teníamos la respuesta... o sea que ya cualquier maestro de otra área podía examinar, aplicar los exámenes... la famosa Tecnología Educativa, no?...” (Eo/ 2)

Inmerso en esta formación docente, al profesor se le capacitaba para “formular objetivos de enseñanza aprendizaje {lo} que llegó a convertirse muchas veces en actividad única y a extremos de caricatura donde los profesores elegían un verbo que describía una conducta de una lista de opciones y lo ligaban a una porción o retazo de contenido que bien podía ser el que se tomaba del índice temático de un texto” (Remedi, *op cit* 1983:43). Uno de los primeros

⁵⁰ La fuerte presencia de la Tecnología Educativa en los discursos institucionales sobre la docencia no es exclusiva de los tecnológicos; se le encuentra lo mismo en la UNAM y en universidades de provincia, que en el IPN y en el ITESM. Una mayor documentación al respecto se encuentra en Kuri y Follari (1983) y Remedi (1983).

profesores afirma que la Tecnología Educativa fue asumida plenamente por ellos y recuerda claramente cómo aprendió a elaborar exámenes ‘con claridad’:

“la tecnología educativa... en ese momento se dio eh?... no se si porque eramos pocos pero se dio... la asumimos plenamente... sí, porque nos enseñaron a hacer los exámenes... cómo se redactan y todo... con... comprensión... y todos esos conceptos de... que debe llevar la evaluación... que debe ser clara precisa... que no se... enredara tanto al alumno en un examen sino que se le preguntara claro... ésto” (Eo / 1)

Sin embargo, hay otros recuerdos que hablan de una Tecnología Educativa con serias dificultades para ser asumida ‘plenamente’ por los profesores de aquellos tiempos, no obstante ser constitutiva del modelo fundacional de la institución, y el dogmatismo con que la asumían otros⁵¹, como aquel psicólogo, ese ‘conductista a ultranza’ que, en el decir del primer director:

“quería legitimizar en alguna forma... pues no legitimizar sino en alguna forma imponer... algo que se le estaba pidiendo arriba {se refiere a la Dirección General de Tecnológicos}

Para mayor consistencia de esa imagen de resistencia al discurso pedagógico fundacional que buscar instituirse como parte del modelo local de la institución, se evoca también una reacción ‘casi’ generalizada de los profesores en contra de “... todas esas doctrinas o instrucciones... {que} sí efectivamente eran de la Secretaría y de la propia Dirección General...” pero , continúa el director-fundador,

“... {muchos} nos dábamos cuenta que no eran la panacea ni que resolvían todo... y pues teniendo un grupo tan diverso... los profesores...{...} pues obviamente hubo una reacción... y bueno, pues la reacción fue general, casi... en contra...”

A manera de explicación de esta reacción ‘en contra’ de los profesores, el mismo entrevistado alude a ‘un antecedente importante’ en el tecnológico de Villahermosa: el interés de los profesores en informarse y discutir ‘muchas cosas que estaban en boga’.

“{...} porque... hay un antecedente ahí importante... si bien es cierto que estábamos... mucho muy metidos en la cuestión académica de dar clases y todo lo demás de... acondicionar nuestros espacios físicos y echar a andar los laboratorios... también habíamos tenido oportunidad de discutir muchas cosas que estaban en boga... muchas cosas que andaban en el ambiente... y uno de

⁵¹ “... mucha gente lo asumió dogmáticamente {...} obviamente en un sistema federalizado como el de nosotros y como el de aquel entonces pues... hay quien piensa que cuando se dan ciertos lineamientos son... casi reglas y pues no... todo mundo observamos en aquel entonces que muchas instituciones no lo hicieron así... y otras... creo que hicieron lo contrario y... y no pasó a ser motivo de coacción ni cosas por el estilo.”, afirma el primer director en la entrevista.

los aspectos muy importantes eran los cuestionamientos a los sistemas educativos... y de eso, pues nos llegaban... yo mismo llevaba muchos paquetes con información... en relación con el cuestionamiento de la escuela y también de... alternativas escolares que había... entonces cuando se nos... cuando {el psicólogo} trata de... de que los profesores asuman toda esta perspectiva educativa conductista, pues ya los profesores teníamos algunos antecedentes... yo no diría que muchos pero sí algunos antecedentes importantes que no nos permitían procesarlo... no nos permitían aceptarlo...”

Por otra parte, pareciera que no solamente los profesores se resistían a asumir plenamente ‘el modelo de la Tecnología Educativa’. El mismo primer director se recuerda como alguien que ‘no propició éso’, aún cuando la normatividad {de Dirección General de tecnológicos} así lo marcara:

“nunca fue la intención de que... cuajara un modelo de TE... nunca fue la intención {...} mía menos {...} que los profesores se adhiriesen a la tecnología educativa... bueno, yo no propicié éso, me parecía que no era... no me convenía... en términos absolutos... {...} teníamos cierta obligatoriedad entre comillas, cierta normatividad entre comillas de que debía... darse la instrucción a los profesores de llevar a cabo eso... pero no era... en el caso de nosotros... no era algo que debía tomarse como receta ”

Lo que hasta aquí se ha visto en relación a aquello que les toca hacer a los primeros profesores en esos momentos de la concreción de un modelo local de la institución, habla de un conjunto de tareas que los desborda por diversas, intensas y apresuradas⁵², pero también porque las llevan a cabo desde posiciones diversas frente a los planteos conceptuales y metodológicos de la Tecnología Educativa, establecidos en el modelo fundacional del Tecnológico de Villahermosa como referentes del quehacer docente.

Veamos ahora las imágenes que de aquellos primeros profesores en los tiempos heroicos de la institución, evocan ellos mismos y el primer director.

⁵² En gran medida por lo que el director-fundador reconoce, en una autocrítica retrospectiva, como una ‘apertura ingenua’ del tecnológico abierto: “... si, fue... toda una apertura del sistema abierto ingenua, muy ingenua... esto es ya una situación retrospectiva... sí, fui muy ingenuo porque la demanda era tanta que... físicamente era difícil atenderla... posteriormente me di cuenta que no... nunca iba a ser factible llegar a atenderla... por lo menos en términos efectivos de enseñanza-aprendizaje... en términos de lo que yo pude medir después de lo que atendíamos... pues fue una manifestación muy ingenua de mi parte”

En las entrevistas a los primeros profesores, ellos hablan de sí mismos como ‘gente de fuera’ de la localidad⁵³, de otro entorno; con muchas ganas de trabajar, sin limitantes para el trabajo en el tecnológico y, además, ‘todos muy compañeros’:

“veníamos todos de fuera, yo creo que éso... a lo mejor nos sacó de nuestro entorno, pero teníamos muchas ganas de trabajar aquí... además de necesidad y.. a pesar de que trabajábamos muchísimo.. era prácticamente todo el día y no teníamos limitante para venir sábados, domingos... estábamos a gusto, la mayoría... yo creo que el día hubiera sido más... largo, tanto los alumnos como los estudiantes hubiéramos estado ahí sin que nos pasara el tiempo... como muy entregados... .. y además todos muy compañeros... porque la mayoría nos pasábamos ahí todo el día... trabajábamos sábados y domingos, la verdad... y las reuniones se hacían a las.. siete de la mañana” (Ea / 2)

Otros recuerdos hablan de profesores muy preparados y dedicados a la institución; vinculados por una misma idea: que el tecnológico surgiera:

“había maestros muy dedicados, con mucha preparación... y pues dedicados al tec... trabajaban mucho... los que tenían horarios de clase y funciones administrativas eran 11 o 12 de la noche que salían, de juntas y todo... sobre todo cuando estaban en {se refiere a la escuela primaria}... era la hora de salida muy noche... ya cuando nos cambiamos acá {a la Ciudad Industrial} ya... ya no eran... los pocos maestros que cuando yo llegué...” (Ea / 4)

“... estábamos a gusto todos y con la misma idea, no? de... que el tecnológico... surgiera, no?... como se estaba iniciando es... cuando comienza hay mucho trabajo... ya ahorita esta todo echado a andar, no? ” (Eo / 1)

Estas imágenes del ‘profesor-apóstol’ que casi vivía solamente para la institución se dejan ver también en la entrevista al primer director, para quien la docencia de aquellos tiempos originarios era una especie de apostolado, explicable por las exigencias del trabajo, por la juventud y la condición de ‘extranjeros’ de los primeros profesores:

“había algunas apreciaciones en cuanto a los profesores... muy jóvenes, muy dedicados... casi viviendo para... solamente para éso... como que esta situación parece de apostolado para un profesor... llegábamos ahí a las siete porque en realidad tampoco teníamos... mucha flexibilidad de decir *yo quiero mi horario por la mañana o por la tarde* y podías hacer otras cosas allá afuera... y además, como todos éramos extranjeros por decir así, pues teníamos que estar así casi... desde las siete de la mañana hasta las diez de la noche”

⁵³ Casi todos eran originarios del estado de Veracruz, eran ‘paisanos’ y se apoyaban en todos los aspectos, precisa uno de los primeros profesores: “... daba también la circunstancia de que el ingeniero Trujillo era de Orizaba, su esposa también... y nosotros éramos de allá... entonces nos veíamos como.. pues lo que somos paisanos, no? y nos apoyábamos en todos los aspectos” (Eo / 1)

Efectivamente, estos primeros profesores eran jóvenes, solteros o recién casados, que compartían otros espacios y tiempos fuera del tecnológico:

“... pero {además del trabajo} había convivencia para venir a cenar, a comer algo... nos veíamos ahí en {nombra un restaurante}” (Ea / 2)

“... había hasta eso que vivíamos juntos... el director con los tres maestros... nosotros vivíamos en la parte de arriba de la casa donde vivía él... vivía yo con mi esposa, embarazada de mi primer hijo... ahí también vivían los otros dos maestros...” (Eo / 1)

“... un caso muy bonito que nos sucedió... cuando se casa {nombra a uno de los primeros profesores tabasqueños} en Paraiso... y el ingeniero Trujillo dice... *maestros, a tal hora... nos estamos yendo al casamiento, todo mundo con sus esposas... ahí está el autobús de la escuela... y en ese autobús nos fuimos todos... la familia tecnológico.. no hubo el que no fuera al casamiento {...} fue una fiesta muy bonita de convivencia... y luego el carro nos fue repartiendo casa por casa a nuestro regreso... algo muy bonito... normalmente ahora ya todos tienen su carro... y dicen no... pues yo voy en mi carro... pero en ese entonces casi nadie tenía vehículo...*” (Eo / 1)

Era ‘la familia tecnológico’ que se ‘apoyaban en todo’ y lo mismo compartía el tiempo libre y la fiesta, que la casa, la comida y las penurias:

“... nos veíamos como una familia... nos apoyábamos en todo... por ejemplo el que tenía más dinero en ese entonces era {...} y le llegaban las cajas de {fruta y comida} y nos las repartía... mi esposa en una parrillita eléctrica ahí nos hacía la comida... y se descomponía esa parrillita y el ingeniero {se refiere a un profesor} la volvía a componer... comíamos en el suelo... pero... muy bien que nos llevábamos... esa época no la cambio por nada... son épocas muy difíciles pero muy hermosas... de una... solidaridad muy fuerte en todos los sentidos... mi esposa les empezó a dar de comer después a {otros profesores}... es una época muy interesante, no?” (Eo / 1)

Hay también quien habla de ‘un grupo muy identificado’ de profesores, y se refiere al hecho de ser rápidamente reconocidos por sus alumnos, en una ciudad pequeña como lo era en esos tiempos Villahermosa.

“un grupo muy, muy, muy identificado... además todo mundo nos conocíamos... recuerdo que nos íbamos al cine... y decíamos *oye... dónde nos vamos que no nos identifiquen* porque luego los alumnos empezaban a gritar *¡eeey maestro!...* todo el mundo te conocía” (Ea / 2)

Otro profesor recuerda que ellos ‘no eran profesores’, que se estaban ‘iniciando’ en la docencia, y que por eso ‘muchas cosas no las sabían’:

“nosotros nos estábamos iniciando como maestros... porque pues no éramos maestros... pero nos estábamos iniciando... en un momento dado les decíamos

{a los estudiantes}... bueno, hay ciertos detalles... nosotros nos estamos iniciando como maestros, muchas cosas no las vamos a saber pero si, al menos yo.. les prometo investigarlo.. algo que ustedes quieran saber y.. en un momento dado no tengo la respuesta.. me comprometo a investigarlo, si? pero vamos adelante, no nos vamos a enfrascar en problemas ” (Eo / 3)

El primer director por su parte, recuerda que estos primeros profesores, si bien tenían una idea muy clara de su trabajo académico inmediato... ‘no era un cuerpo docente involucrado con un proyecto de institución’:

“... los profesores tenían una precisión muy clara acerca de su trabajo académico inmediato... pero no había una concepción muy clara de lo que iba mas allá... la labor docente inmediata, cotidiana de ellos era bastante precisa, clara... pero no era un cuerpo docente involucrado con un proyecto de institución... era un cuerpo docente dedicado a dar clase, a impartir cátedra... a ejercer su... trabajo docente... pero no era un cuerpo docente involucrado en un proceso de planeación... de ahí que no tenían mas que... la imagen inmediata que era... su labor docente...”

Se refiere también a ellos como profesores que no valoraba su ‘desempeño docente’ y señala hipotéticamente que ésto tendría que ver con unas ‘no muy apropiadas’ condiciones de trabajo, entre las que se menciona ‘la obsesión’ de los estudiantes fundadores por ‘crear’ la institución que por aprender cotidianamente:

“... también... tendía mucho a haber alguna minusvaloración de su desempeño docente... pienso que no medían... les resultaba difícil concebir que su trabajo tenía un impacto a largo plazo debido... inicialmente a algunas condiciones... no muy apropiadas para enseñar en licenciatura... edificios prestados... y bueno, es de esperarse que... de alguna forma, esta idea se generalizó debido a... ciertas condiciones precarias de trabajo... algunas resoluciones no tan oportunas respecto a recursos, infraestructura que deberíamos tener y no teníamos... y bueno, la labor académica cotidiana... de convivencia entre un grupo de estudiantes... mas obsesionados por.. que la institución se cree.. que por aprender cotidianamente...”

Otros recuerdos valiosos en esta reconstrucción de la docencia y sus significados en los tiempos originarios del tecnológico de Villahermosa, son los que dan cuenta de cómo percibían los primeros profesores a sus estudiantes (convocantes-fundadores de la institución) y al primer director. Una profesora describe vagamente a esos estudiantes “...como muy politizados, muy inquietos... como que demandaban... mucho” (Ea / 2).

Sin embargo, hay un recuerdo muy preciso en otros profesores con respecto a los estudiantes fundadores -sus estudiantes-, y es su posición de ‘mucho poder’ que tenían en la institución, gracias al fuerte apoyo que recibían de la Presidencia de la República

“ entonces el presidente {Echeverría} les daba todo el apoyo que requerían los muchachos.. esto hizo que los muchachos fueran tomando mucho poder ”
(Eo / 1)

“ y pues como le hablaban al presidente de la República, a Echeverría... llegaban al teléfono... ni siquiera lo pedían prestado, casi casi te lo arrebatában... y... *que pasó, estamos aquí...quiero hablar con el presidente, pasa ésto...* y exponían problemas a México, problemas del tecnológico, sobre todo peticiones” (Ea / 4)

En la voz de otra profesora, los estudiantes eran ‘alumnos mayores... y muy agresivos’, que se sentían los dueños del tecnológico:

“... los de licenciatura se sentían dueños de la institución porque... gracias a ellos se tenía el tecnológico{...} y entonces ellos se sentían los amos y señores de la institución... ellos se encargaron de difundir eso, ellos lo platicaban... pero éso también lo viví yo” (Ea / 4)

Hay también miradas diferentes, como esas que dan cuenta de unos jóvenes ‘no engolosinados’ con el poder, que se esforzaban ‘por salir adelante’ y por elevar al tecnológico:

“... no se engolosinaron... querían el beneficio para su escuela y para su estado... {...} le echaban todas las ganas del mundo... tenían hambre... tenían hambre de salir adelante... venían de familias... muy modestas...” (Eo / 1)

“había un grupo de alumnado muy interesados en... elevar... lo que era el tecnológico... se estaba iniciando” (Eo / 3)

Un profesor, por su parte, los evoca ‘como sus amigos’... aunque guardando la debida distancia profesor-alumno, en tanto que una profesora los recuerda como ‘muy respetuosos’ con los profesores. Otro profesor, se detiene en el recuerdo de unos estudiantes que querían ‘calar al maestro nuevo’:

“... a nosotros en lo personal nos trataron como como hermanos... nosotros los veíamos... no como alumnos sino como amigos... y eso de... de amigos... una relación bastante fuerte anímicamente... nos apoyábamos en las buenas y en las malas... sin dejar de que... existiera el respeto de maestro alumno... ellos tenían muy bien marcada esa distancia de... de maestro alumno” (Eo / 1)

“... los alumnos siempre fueron muy respetuosos con nosotros, independientemente que casi no había diferencia de edades... eran muy respetuosos con nosotros... en cuanto a la convivencia de los maestros también... entre los compañeros y los alumnos... una relación muy buena” (Ea / 2)

“ venían del CECYT... y a nosotros los maestros nuevos y todo eso nos ponían un... en cierto momento a.. a pensar.. porque.. a veces se veía como que.. alrede.. hacían preguntitas así para.. calar al maestro, no? ” (Eo / 3)

Mientras que las imágenes de los estudiantes fundadores se recuerdan con parquedad y por lo general solo cuando se pregunta puntualmente sobre ellos, los recuerdos sobre el director-fundador irrumpen constantemente y con fuerza en todas las entrevistas a los primeros profesores; no pueden dejar de evocarlos - y con lujo de detalles - aún cuando no se les pregunte precisamente sobre él. Como si no pudiesen desprenderse de ese recuerdo tan intenso, el del padre fundador.

Con un tono que denota cierta admiración, una profesora lo recuerda como alguien que estaba en todo... todo lo miraba, todo lo supervisaba, todo lo indicaba... todo lo sabía, todo lo hacía, todo lo podía, lo mismo conseguir una biblioteca que instruir a los profesores sobre cómo hacer sus exámenes:

“... estaba en todo... de verdad estaba en todo... y revisando absolutamente todo todo... o sea *con quién fuiste, a qué te entrevistaste, tienes que ir a hacer ésto.. lo tienes que divulgar así, hay que platicar con la gente aquí*” (Ea / 2)

“ nos juntaba el ingeniero... y recuerdo que decía *no quiero que me copien los... problemas que normalmente traen los libros, ¡imagínense ustedes! alguna cosa... y ¡hagan! sus propios exámenes... pero que sean prácticos...* y él sin ser ingeniero químico nos decía *por ejemplo... imagínense una molécula grandota de agua... éso extiéndanlo y bájenlo para que... sobre química le pregunten algo a la gente... pero algo que entienda...* y él además los revisaba... los revisaba y estaba pendiente *qué cosa es lo que quieres decir aquí qué cosa es lo que vas a evaluar aquí*” (Ea / 2)

“... aquí en el Reloj de las Tres Caras {se refiere a la escuela primaria que ocuparon en esa época} por ejemplo... yo no sé de dónde consiguió la biblioteca... y se empezó a poner una biblioteca ahí...” (Ea / 2)

A esta imagen de omnipresencia y omnipotencia, se suma el recuerdo de alguien capaz de sacrificar su oficina, que por su localización en la planta alta del edificio y su privacidad, bien podría simbolizar el lugar del que conduce la institución a la manera de vigía protegido de las miradas y del ruido exterior. Es un recuerdo vívido este, el del director que convierte su oficina en salón de clases con el argumento de no necesitar un sitio así, y desplazar el lugar de la dirección a la planta baja, confundido con los escritorios del personal administrativo:

“... él estaba en una oficina donde tenía su escritorio pero después viendo el crecimiento al siguiente año... dijo *mi oficina vamos a utilizarla también de*

salón... y yo me bajo ahí en Control Escolar, donde sea, pero no es necesario que yo tenga un espacio, ese espacio vamos a utilizarlo... porque realmente se tenía carencia de instalaciones...” (Ea / 2)

Por otra parte, los profesores reconocían al primer director como un líder ‘nato’ que los contagiaba de su euforia. Como alguien ‘muy querido’ por los alumnos y que sabía manejar a las masas; también se le miraba como un visionario inteligente y capaz, que sabía lo que estaba haciendo:

“... una persona muy inteligente... muy proyectista... trae la mentalidad del sistema abierto de enseñanza... que era muy nuevo para acá para México... o para acá para Tabasco.. y empieza a jugar con las currículas.. y dice señores... de Tabasco...nosotros les ofrecemos todas las carreras que hay en México.. si, él vió mas allá... un líder nato que... ve mas allá de las posibilidades del tecnológico y se lanza al sistema abierto de enseñanza... yo tengo un concepto de él... una persona muy humana... como ser pensante muy capaz.. como educador.. sabía lo que estaba haciendo.. nos contagiaba de su.. de su euforia.. y muy querido por los alumnos.. sabía manejar a las masas ”
(Eo / 1)

Destaca también el recuerdo de la enorme capacidad de trabajo del primer director, de su capacidad para reunir a profesores y estudiantes, lo mismo para trabajar en días inhábiles, que para las reuniones ‘familiares’ en su casa.

“ ... trabajaba muchísimo... convivía mucho, con los muchachos, con los maestros... formaban un equipo de... creo que de futbol... platicaba con nosotros... era de los que agarraban el machete para cortar hierba... cuando nos pasamos acá {a la Ciudad Industrial} nos pidió que lo apoyáramos... y él acarreando sillas, escritorios... y todos los maestros por consiguiente pues teníamos que... apoyar y los estudiantes... también, también, parejo” ... él era de trabajo, de trabajo y de trabajo... también hacía reuniones familiares en su casa... con su esposa... había mucha... camaradería... era un ambiente muy sano, de amistad ” (Ea / 4)

Las reuniones familiares en la casa del primer director, de ambiente camaraderil y festivo, se amenizaban con la música regional que interpretaban los trabajadores de intendencia del tecnológico; en el emocionado recuerdo de esas reuniones se deja ver también cómo ese ambiente ‘identificaba plenamente a los maestros con los alumnos’:

*“... se tuvo la fortuna de que los intendentes eran tamborileros... entonces el director... algo que ayudó mucho es que por ejemplo el fin de semana... que nos invitaba a su casa... quería que los tamborileros tocaran para que las tradiciones se siguieran conservando... decía *bueno vamos a pasar un rato ahí en la casa...* y nos llamaba a todos... los alumnos, a los maestros que eramos... cinco, seis y los trabajadores... y ahí en su casa pasamos unos ratos muy agradables... porque le gustaba mucho el folklore y... y entonces éso*

como que cohesionaban más las reuniones y... nos identificaba plenamente a los maestros con los alumnos” (Ea / 2)

Era el líder que no solo tenía ‘muchísimas ganas de trabajar’, sino que fue capaz de ‘inyectar’ eso a los primeros profesores y así hacerlos responsables de ‘todo’, que en aquellos momentos fundantes de la institución, quería decir dar clases, promover localmente al tecnológico, ‘echar a andar’ procedimientos administrativos, ‘armar’ planes y programas y estudiar sobre ‘cuestiones educativas’. Y de nuevo, la imagen del director que participa ‘en todo’, incluso dando clases... ‘igualito’ que los profesores.

“ ... traía muchísimas ganas de trabajar... creo que éso es lo que nos inyectó a todos... tenía mucha iniciativa, él nos... nos hacía responsables de todo... estaba muy identificado con la gente, con los alumnos... porque lo veíamos a él participando en todo... dando clase igualito que nosotros...” (Ea / 2)

Era también el ‘padre bueno’ que intercede por los profesores y alumnos ante un subdirector que ‘los traía muy cortitos’:

“... incluso él... a veces le llamaba la atención al subdirector porque nos traía muy cortitos a todos... si, el subdirector era tremendo y nos daba unas regañadas... pero a los alumnos y a nosotros... así, muy muy enérgico... y luego intervenía el director... normalmente no estaba en las reuniones donde nos regañaba... no estaba el director... entonces ya cuando intervenía él... ya nos sentíamos aliviados porque él le decía *oye {...} no, te sobrepasaste con ésto y ésto y en esto...*” (Ea / 2)

“con él era el trabajo, sacar el trabajo... y el apoyo para que el maestro se superara.. había facilidades de que te programaran... a pesar de las necesidades y todo... para que pudieras salir de aquí... a seguir preparándote” (Ea / 4)

Otra imagen que de este director fundador se presentifica en una de las entrevistas a los primeros profesores, es la de alguien en busca de la identificación de los empresarios locales con esa nueva institución de educación superior en el estado; alguien que no se detiene cuando de buscar apoyos para la docencia se trata:

“... buscando que los empresarios que había aquí que... se identificaran con el tecnológico, es decir, él trató.. con el gobierno del estado incluso.. por ejemplo la materia de programación.. inmediatamente se hicieron gestiones para que el gobierno del estado nos permitiera el acceso a su centro de cómputo” (Ea/ 2)

Finalmente, un recuerdo que habla de él como alguien que dirigió a la institución ‘casi a la perfección’:

“... cuando el ingeniero estuvo todo caminó... casi a la perfección a lo mejor después empezaron... los problemas porque él... no recuerdo cuándo se separó yo creo que... dos tres años posteriores al inicio... no egresó a la primera generación... pues me parece ora verá fue... no recuerdo fue en un cambio prácticamente de gobierno alguna cosa así ... pero antes de éso no habíamos tenido ningún conflicto” (Ea / 2)

Hasta aquí, los recuerdos de los profesores y del director-fundador nos han permitido explorar en sus ‘lecturas’ de la iniciación institucional, tanto de lo que se tenía que hacer, como de quienes estaban poniendo en marcha la nueva institución. En estas ‘lecturas’ una referencia constante es la intensidad de aquellos momentos; la intensidad de las hazañas, las gestas heroicas, la felicidad, la ilusión grupal. En lo que sigue, se recuperan otros recuerdos que dan cuenta también de esa intensidad, ahora en relación con el proceso grupal de los profesores, con las limitaciones del espacio que comparte, la interacción tan estrecha y constante que había, y las definiciones que tenían que perfilarse respecto a la institución:

En relación con lo reducido del grupo de profesores y del lugar de trabajo, el primer director habla de profesores que se sienten presionados por la mirada vigilante, calificadora y descalificadora de sus compañeros:

“... eramos un pequeño grupo... la ciudad era pequeña... eramos un grupo muy pequeño y que habitábamos en un... ámbito de trabajo también muy reducido, de tal forma que podíamos apreciar si la clase se desarrollaba bien o no... entonces pues de alguna manera... los profesores estabamos... sin que nadie lo hubiera dicho ni que nadie lo hubiera contemplado estabamos presionados... por nuestro desempeño, si actuábamos mal o decíamos mentiras pues se sabía y era motivo de... comentarios así muy sarcásticos... y si nuestro papel como docente no era muy exitoso también y... si nuestra enseñanza era muy rígida... muy academicista... éso también trascendía... y no era comentado de vez en cuando sino todos los días... entonces de alguna forma vivíamos presionados... muy presionados en ese sentido... por la mirada de los compañeros... hacerlo bien o mal era inmediatamente conocido”

“... cuando {...} estamos en una escuela primaria... estamos... en todos los hacinamientos... el espacio físico es tan reducido que pareciera que lo único... para lo que estamos ahí es... enseñar o... a la vida académica y no hay otras cosas mas allá... el hacinamiento no solamente físico sino el hacinamiento... cómo le podríamos llamar... también intelectual, académico... somos una mezcla ahí... hay un hacinamiento también de ideas y de... que lo hace la misma convivencia cotidiana, la cercanía... una mescolanza de disciplinas y de ideologías y de pensamientos demasiado... compleja... que se dispersa un poco cuando nos cambiamos de edificio... el hacinamiento o las limitaciones de espacio físico nos originan a... a...”

Se alude a otro tipo de presión, la que se produce en una interacción muy estrecha y frecuente de un pequeño grupo de profesores que lo mismo discutían sobre las definiciones de la institución y problemas académicos, que sobre sus problemas personales:

“... en este tipo de situaciones obviamente la interacción entre los que estamos ahí es muy grande y muy frecuente... y bueno pues... más o menos tratando de definir lo de la institución... había mucha discusión acerca de éso... demasiado frecuente yo diría... más allá de lo que yo creo era necesario... por otro lado... situaciones o problemas que se nos presentaban que eran del dominio público... ahí en la escuela, incidentes... un profesor que se enfermó, alguna secretaria que se embarazó... no digo que fuera así, verdad?... todos esos pormenores eran motivo de análisis, de comentarios... parecía que la actividad docente era algo así como... el divertimento... por lo menos para nosotros”

“... pues era una interacción demasiado... frecuente en el día... que no solamente era de ir a dar clases sino todo lo que se te presentaba en el día... y además no solo era éso sino además involucrarse en otros problemas... cuándo va a haber contrataciones, cuando va a haber ésto cuando va a haber lo otro ”

“...esa convivencia si, sí se reflejaba... sí tenía un... peso muy importante en la vida académica... y bueno, pues todo lo que hacíamos afuera o lo que no hacíamos tenía un peso... yo creo que mas allá... si no un peso sí una intervención... a lo mejor... mas que... mas que en otros momentos... que en otros lados o en otras instituciones...”

Se pone de relieve también aquí la intensidad derivada de las exigencias de un modelo fundacional que habla de ‘una institución útil’, que debe adaptarse a las necesidades de la gente:

“... normalmente las clases de tecnológico abierto se daban en sábado incluso, se ajustaba uno a las necesidades de la gente... se les daba asesoría cuando ellos querían y esa era la... la indicación del ingeniero, adaptamos nosotros a ellos y no que ellos se tengan que adaptar... entonces *vamos a ver sus necesidades... qué quieren cursar, pero también cuándo lo pueden hacer... si lo quieren hacer en domingo, lo vamos a hacer el domingo...*”

Por otra parte, había mucho por definir y había que hacerlo sobre la marcha. Las reuniones de trabajo ‘con todos’ se multiplican, recuerda una profesora:

“... teníamos reuniones seguido, era seguido... yo creo que...a lo mejor dos veces por semana... los... directores, los maestros, el intendente y las secretarias... tenía la reunión con todos nos decía *tenemos que hacer ésto y ésto y ésto...* se trabajó mucho y... y formamos equipo los que entrábamos... el director y el subdirector hizo equipo con nosotros y con los alumnos y todos trabajábamos.. nos hacía venir a veces hasta los sábados y estábamos a gusto si... porque había... que hacer trabajo...” (Ea / 2)

Persiste el recuerdo de la intensidad de 'querer hacer bien las cosas', de avanzar sólidamente, es decir, que los estudiantes aprendieran. La evaluación continua y la repetición de la enseñanza fueron los mecanismos instituidos para ello, evoca el primer director (también profesor):

"... hacerlo bien... que los profesores enseñáramos y que los estudiantes aprendieran... y bueno, teníamos una manera muy fácil de saberlo... teníamos un proceso de evaluación muy continua, cada semana... y pues rápidamente sabíamos... era una situación... aparentemente sencilla de saber si lo estábamos haciendo bien... si lo estábamos haciendo bien quiere decir que los resultados en las evaluaciones de cada semana tenían que ser positivos en los estudiantes... y bueno, pero no era tanto así... hacerlo mal quería decir que los resultados en las evaluaciones no eran tan buenos... y éso era conocido por todos..."

"...yo me acuerdo... muchas veces llegaba a las siete de la mañana a dar una clase y salir hasta un poco mas tarde de las diez de la noche... porque pues... lo no aprendido había que repetirse... no por una normatividad sino porque... teníamos la apreciación de que no estaba... no estábamos avanzando... enseñábamos pero parecía como que lo que enseñábamos no tenía mucho... si había resultados negativos en los exámenes, las clases se repetían... nos reunimos los profesores, discutimos y dijimos *bueno pues si no lo estamos haciendo bien pues repitamos todas las veces que se quiera... todas las veces que se pueda...* y si no había una base sustancial de un tema pues había que... repetirlo hasta que se aprendiera... como que era un proceso de enseñanza aprendizaje sin reglas... *tu no te preocupes ésto se va a repetir tantas veces como... como un videocasete...*"

Se trataba de alcanzar una 'enseñanza ideal', tan exigente, que el director fundador llega a pensar que 'la canasta estaba muy arriba'... para todos en el tecnológico:

"... a ellos {se refiere a los estudiantes fundadores} les pareció... que algunas veces los profesores eran demasiado... que eran demasiado exigentes... los profesores eran muy jóvenes... tenían que preparar muchas horas de clases... y pues en ese trayecto de preparar clase de alguna manera... llegas a cierto dominio, por lo menos del tema mas inmediato... y los estudiantes no lo digerían muy bien y... parecía que los profesores eran demasiado exigentes... o que la canasta estaba muy arriba para los estudiantes... y en un momento dado para todos... para todos estuvo muy arriba porque... la enseñanza no... el aspecto docente no fue todo lo ideal que se quiso... los logros así... muy inmediatos no eran muy... muy exitosos... era una percepción cotidiana que tenía... que tuve en ese momento... *que la canasta estaba muy arriba...*"

En la entrevista al primer director, es también evidente que otro ingrediente de la intensidad de estos tiempos es el encuentro de diferentes posiciones respecto a la tarea primaria de la institución. Por una parte, lo que proponen los estudiantes, lo que él mismo propone y aquello

que los profesores poco a poco van presentando como sus propias propuestas. Esta diferencia de posiciones se traduce en un ambiente institucional de precrisis⁵⁴.

1.6 El guión dramático de la fundación:

En esta reconstrucción de la puesta en marcha del *Tec* de Villahermosa es posible advertir los rasgos que definen el guión dramático constitutivo de su modelo fundacional, a través del cual se expresan las regularidades originadas en la presión del mandato sociales sobre el proyecto institucional.

La pertinencia de reconocer esta especie de ‘bastidor’ del modelo institucional, se desprende de las investigaciones de L. Fernández sobre las condiciones estructurantes en instituciones educativas. En este marco de referencias, el guión dramático del modelo institucional es un entramado de significaciones⁵⁵ organizadas a la manera de un guión, dramático en tanto se vive como “suceso, acontecer, acción {...} que posee intrínsecamente la facultad de interesar y conmover, o sea de movilizar afectos por su impacto, mediante el desarrollo de una o varias acciones” (Menegazzo, cita de Fernández, *op cit*:153). Estas significaciones ingresan al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo. “El espacio, el tiempo, la tarea, los roles, las condiciones para ingresar, los fundamentos de la acción, el desvío y el fracaso, los vínculos con el afuera y las transacciones posibles son investidos de un significado que da consistencia al modelo y marca los márgenes de variación y reiteración entre los que transcurre la vida institucional ” (*op cit*: 154). L. Fernández observa la recurrencia de un guión mítico y un guión utópico en los modelos institucionales.

Con la reconstrucción que se ha hecho sobre los orígenes del *Tec* de Villahermosa, es posible observar en su modelo fundacional los rasgos de un guión dramático predominantemente

⁵⁴ L. Fernández encuentra, en el análisis de aproximadamente 20 casos de instituciones, una serie de “crisis ‘naturales’ relacionadas con momentos esperables de la historia institucional a partir del origen”. La primera de ellas es precisamente la precrisis. (1994:111)

⁵⁵ En sus investigaciones, esta autora encuentra un conjunto de significaciones básicas que se atribuyen a: el conocimiento (don, privilegio, propiedad...); los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos...); los caminos de acceso al conocimiento (proceso de iniciación, ruta heroica laberinto, viaje de exploración, olimpiada...); la función que cumple la institución educativa respecto a ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona...) y, finalmente, al papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar...)

utópico⁵⁶ que la configuraría como una *institución Cruzada*⁵⁷, congruente “con las concepciones que esperan de las instituciones educativas el liderazgo de procesos de transformación derivados del propósito de democratizar el conocimiento” (*ibidem*: 163).

1.7 La primera crisis y la salida del primer director

En un escenario que los profesores y el director fundador recuerdan por su intensidad y por el distanciamiento de las posiciones respecto a la tarea primaria de la institución (*supra*, 60), el primer director se marcha. Lo hace el 5 de septiembre de 1976, dos años después del protocolo fundacional.

Con la salida del primer director, el grupo de fundadores se desintegra formalmente, puesto que el desencuentro de proyectos de estudiantes, de director y de profesores se expresaba ya en la formación de grupos de estudiantes y de profesores que se enfrentan entre sí, que enfrentan la figura del padre-fundador y desvanecen la ilusión de ‘la familia tecnológico’.

“bueno, el ingeniero Trujillo se va porque... empieza a haber una fricción entre... entre grupos de maestros, no? y entre grupos de alumnos... unos... apoyando a {se refiere a un profesor que ingresa en 1975 y que renuncia en 1977 cuestionando el discurso de la tecnología educativa} junto con {...} y otras gentes {...} en el ‘76 y... y... se... se va... se va el ingeniero Trujillo por... esta fricción que empezó a haber entre maestros... nos empezamos a reunir en... en grupos.. y ya empezó a entrar la división... {...} pero el problema es que empezó un... lo... algo que... que a su favor tuvo {se refiere al profesor antes mencionado} es que... se hizo querer de los alumnos... o sea lo llegaron a apreciar demasiado {...}... porque... porque los muchachos vieron en él a una persona muy capaz... vieron en él una persona que les estaba enseñando realmente bastante matemáticas y programación... que entonces casi nadie de nosotros sabía y... y los muchachos reconocieron en él su capacidad y... y que les estaba haciendo el bien... entonces... empezaron a... a haber luchas entre maestros... entre alumnos... y hubo divisiones y entonces fue cuando... cuando tuvo que irse el ingeniero Trujillo {...} había dos grupos identificados... nosotros que apoyábamos al... al ingeniero Trujillo... y el otro grupo que apoyaba a {...}... ahí empezó a entrar la división... después se cambiaban de grupo...” (Eo / 1)

⁵⁶ Fernández considera como recurrentes, un guión mítico y un guión utópico. En este último, señala, “... se define con carácter de desafío la siguiente tesis: Todos pueden alcanzar el conocimiento, pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento” (*op cit*:156)

⁵⁷ Las cursivas son de la autora, quien desarrolla con bastante amplitud los rasgos que el modelo utópico propone a este tipo de instituciones en lo que se refiere a su ubicación, espacio y tiempo, sus fines, normas-control, y tarea, sus recursos, su autoridad y poder, sus resultados y su funcionamiento psicosocial (*op cit*:163-167)

En el recuerdo del primer director, se insiste en una 'segmentación demasiado pronunciada' de profesores, aunque sin llegar a 'confrontaciones serias, irreconciliables'.

"en los profesores... se va haciendo una segmentación... demasiado pronunciada... {...} sería difícil identificarlos por alguna afinidad entre ellos... pero se van dando grupos... con intereses muy diversos... y yo creo que más que... por alguna afinidad académica disciplinaria o de intereses más bien se van dando grupos por... otro tipo de afinidades... no totalmente claras... pero sí se dan los grupos... se dan... simplemente se dan... y muy diversos... {...} me resulta muy difícil encontrar una... característica común a cada grupo... o alguna característica personal que los hubiera... aglutinado... pues lo mismo había grupos en los cuales convivían o se integraban egresados de institutos como de universidades... yo creo que ahí hay ciertas connotaciones particulares... como aquellos que hablaban poco... o aquellos muy... muy académicos... otro grupo que era muy... crítico... otro grupo que era muy... muy festivo, muy alegre... hasta grupos deportistas... muy muy contrastantes todos... el gran grupo de profesores sí estaba muy segmentado... demasiado segmentado... creo yo para la dimensión en ese momento... sin que hubiese enfrentamientos, confrontaciones... no, pues era más bien era... las diferencias inherentes a los grupos más que otras... no habían confrontaciones así... que yo pudiera llamar serias, irreconciliables..."

Sin embargo, finalmente se trae a la memoria la existencia de tres grandes grupos 'muy contrastantes' de profesores: los 'académicos', los 'acomodaticios' y los 'institucionales' que se enfrentan por hacer prevalecer su proyecto de institución:

"... en donde si me acuerdo que si había una cierta confrontación era en el aspecto académico... yo creo que si había tres grupos así muy diferenciados que eran... unos que ponían empeño por jugar un papel académico así relevante... otros que tenían una posición así acomodaticia... y un tercero que... que hacía un papel... como lo podríamos llamar... institucional... institucional... se autonombró representante del sistema... y esos eran los que se dieron la atribución... se dieron la atribución de legitimarse como representantes de un sistema... de institutos tecnológicos... obviamente eran los que pensaban que eran los que eran dueños de la institución... que eran los que... eran los que podían escalar los futuros puestos o los que podían llegar a tal lugar... un rasgo en común... bueno, pues es que eran egresados de institutos tecnológicos... en ese aspecto pues si la confrontación fue seria porque entonces los malos eran los otros... los que no eran egresados de tecnológicos eran los malos"

En este escenario aparece otro elemento importante: la presión de actores externos. En una de las entrevistas a profesores fundadores se conjetura que la 'eliminación' del primer director se decide en Dirección General. Se habla también de un pequeño grupo de profesores que 'trabajaron' al interior de la institución para lograr sacar al primer director. En otra entrevista, el actor externo es el gobierno estatal y su interés por 'un director tabasqueño':

“...y en una de las ocasiones... ellos {se refiere a una pareja de profesores que llegaron al tecnológico de Villahermosa en 1975 y años después se los encuentra ya trabajando en Dirección General} en México... me insinaron alguna... que organizara yo algo en contra del director... de ahí... yo de ahí deduje que... que pues... ellos trabajaron para otra persona... de Dirección General... para quitar a Trujillo... por eso es que te digo que... en determinado momento la eliminación de Trujillo fue de... de México” (Ea / 4)

“... pues nosotros veíamos que por ejemplo... lo que... según ellos nos platicaban que... el gobernador los había mandado para que... uno de ellos... fuera director del tecnológico... porque siempre han querido que... un tabasqueño... sea... el director del tecnológico, verdad?... {...} y si... esa esa lucha fue más bien de querer quedarse con la dirección... de querer manejar los intereses del instituto tecnológico...” (Eo / 1)

1.8 Directores van, directores vienen. Los vaivenes de un proyecto institucional.

El ‘nuevo’ director llega también nombrado de Dirección General. No es tabasqueño, viene de Chihuahua y desplaza a los profesores fundadores de las jefaturas de departamento:

“... llega el ingeniero Lara Carmona... venía de Chihuahua y como todos los norteños muy.. muy derecho... muy.. agradable persona... también llega con su esposa y... y empieza a trabajar... ahí se ve algo curioso... el ingeniero... le empieza a dar mucho poder... a... a todos los maestros que habían llegado después de nosotros... a {...} a.. los pone como jefes de división... y... y nosotros pues... y *todo lo que trabajamos?.. y todo lo que hemos hecho? pues.. no ha servido?.. yo creo que sí ha servido puesto que se está viendo, verdad?..*” (Eo / 1)

Sin embargo, estos profesores fundadores desplazados tuvieron ‘la suerte’ de que llegase como subdirector un egresado del tecnológico de Orizaba, paisano y compañero de escuela de algunos de ellos. Él los reivindica, (frente al director que los desplazó) como los primeros profesores esforzados y heroicos de la fundación; logra mejores plazas para ellos y los coloca en puestos importantes... les da ‘poder’. Con esto, dice uno de esos profesores, trabajan ya ‘muy a gusto y con muchas ganas’:

“... pero para fortuna de nosotros llega... como subdirector... el ingeniero Reyes Larios... este ingeniero había estudiado con nosotros la carrera en Orizaba... y.. al... el día que llegó le dijimos *mira está pasando esto y esto y esto... nosotros llegamos primero... hicimos mucho trabajo hicimos mucha labor... porque le hacíamos de secretaria, de intendente, pintábamos, barríamos, escribíamos a máquina, contestábamos el teléfono.. íbamos a hablar con el gobernador, con los presidentes municipales... le hacíamos de todo... desde bajar las sillas del camión... pintarlas.. poner focos.. éramos de mantenimiento... de todo... entonces le decíamos... oye pues.. nosotros le*

estamos echando muchas ganas pero... pues aqui no... ya vemos que los que llegan después ya.. ya van avanzando... tienen mas horas que nosotros... y nosotros que?... retoma... ésto él y... y se lo dice al director... oye... ellos estaban antes... y y han hecho buen papel... y entonces ya nos... nos aumentan horas... nos... nos nivelan con los otros y nos empiezan a dar puestos importantes... ponen a {...} como jefe de personal.. a {...} como jefe de Tecnología Educativa... y.. a mi me ponen como... jefe de Planeación y Desarrollo... entonces pues... nos daban poder y... y empezamos a trabajar muy a gusto y con muchas ganas..." (Eo / 1)

Un año y medio permanece este director en el tecnológico. Se marcha en 1977, en medio de una elecciones de la directiva de la sociedad de alumnos que se recuerdan -aunque sin mucha precisión- por la muerte de uno de los dos estudiantes-candidatos a presidentes de la Directiva de la sociedad de alumnos del bachillerato

"... empezaron las fricciones... entre la sociedad de alumnos del bachillerato y de la licenciatura... hasta que... murió un muchacho de bachillerato.. no se supo... eran... dos alumnos... muy amigos los dos... y de repente.. lanzan sus planillas cada quien... quedan en diferentes planillas... ya no me acuerdo si fue antes de las elecciones o después de las elecciones, en una feria... le dan un balazo a... a un muchacho... 'ora si el perdedor... no me acuerdo si las elecciones fueron antes o después... en aquel momento no me explicaba como... a pesar de tanta amistad... optaron por planillas diferentes... ahorita pienso que pudo haber sido un movimiento... ahí si entro el movimiento externo de... del gobierno del estado... y si porque este muchacho me... decía le decía bueno pues si es que tu no tienes dinero como-se lo pregunte como es que te lanzas.. no pues es que hay apoyos... y me dejó ver que había apoyos externos... {...} entonces esto si deja... ver... que no fue... te deja pensar otras cosas... debió de ser en el '77..." (Ea / 4)

El grupo de profesores se fragmenta cada vez mas. Definitivamente ya no había 'esa unión de antes'. Se distinguen claramente los profesores 'que eran un desastre', los de las fiestas con los muchachos, y el grupo 'formal', el dedicado a la docencia, el que se interesaba por lo humanístico y no solo por las cuestiones técnicas:

"los profesores... algunos se van yendo.. llegan nuevos... porque se van muchos y... ya no es... la unión... cuando regresé de {...} ya no había esa unión de maestros.. que manejaba el dire-el ingeniero Trujillo... ya había una separación... por un lado estaba el grupo que hacía las reuniones con los muchachos... está el grupo de {...} bien definido... nos invitan a fiestas... pero ya no era la fiesta convivencia... familiar... no ya era pura... tomar mucho... era la línea de {...} un desastre como maestro... venían a veces morados {...} desde ahí yo ya me corté de fiestas... ya no volví a ir con ellos {...} yo... me acercaba al grupo de los otros... el de {...} el grupo formal... dedicado a la docencia, al estudio {...} tenían una preparación... humanística {...} pero mas que todo era... un concepto ya no tanto tecnológico sino ... algo mas amplio..."

a veces se hablaba de literatura, de cuestiones económicas, mas... mas que...
mas que cuestiones técnicas... cosas de economía, de política..” (Ea / 4)

El ‘nuevo’ director que llega en enero de 1978 solamente permanece cuatro meses en funciones⁵⁸. El siguiente lo hace durante un año y ocho meses; otro mas llega en noviembre de 1979 y ocupa el puesto durante once meses. En octubre de 1980 llega otro director, que alcanza a permanecer trece meses, pues se retira en noviembre de 1981 en el marco de una huelga estudiantil que pone en evidencia lo que podría considerarse como la segunda crisis ‘natural’ de la institución⁵⁹. Son momentos estos de pérdidas importantes en el tecnológico: La marcha de los primeros egresados de profesional (estudiantes-fundadores); el gradual desprendimiento del bachillerato y, la pérdida de la ‘pureza’ original, es decir, la institución se aleja cada vez mas del proyecto de los fundadores, en donde se luchaba por hacer prevalecer lo académico y la legalidad. Los tiempos eran ya otros, eran de inestabilidad, de corrupción permitida por la administración, de abandono de la institución, es decir, del proyecto original. Esto queda registrado en el recuerdo de uno de los ex-alumnos que dirigieron ese movimiento estudiantil, y que es actualmente un profesor de ingeniería civil:

“... si {hubo} una huelga grande había inestabilidad y corrupción, pero... la inestabilidad venía de la administración... permitió la corrupción de.. venta de calificaciones y de títulos... entonces como alumnos lo logramos en fin, yo estudiante... yo andaba metido en la grilla y todo, no? pero cundió hasta nosotros, no? que los maestros no llegaban a clases y todo, no? y se oía... hasta en los periódicos salía *en el tecnológico se venden.. eh.. se venden títulos se venden calificaciones..* y llega a doler éso.. entonces nos unimos un grupo, no?... {...} nunca me había metido en una grilla... estudiantil.. siempre me ha gustado estudiar.. yo estaba estudiando.. cuando vine a ver estaba involucrado ahí.. y.. me metí un poquito a.. la política estudiantil.. la política sana, pues, a la política sana y... se lograron algunas cosas, aprende uno mucho, a veces... después se da uno cuenta de que uno es manejado.. por otras personas o por otros intereses y todo, no?...” (Eo / 8)

“... estaba muy abandonado el tecnológico, no tenía las instalaciones, era muy precario... todo lo que se tenía en cuanto a infraestructura... aparte de... de la corruptela que existía en cuanto a las calificaciones... los directores venían a

⁵⁸ En comentarios de algunos profesores, este director (Ing. Bulmaro Fuentes Lemus) y el que llega en noviembre de 1979 (Ing. Zaragoza Bueno), cumplen una función de ‘apagafuegos’ o ‘administradores de conflictos’, es decir, son enviados con ese propósito por la Dirección General y se retiran cuando ‘dejan ya las cosas en calma’ (registro etnográfico: 15 de agosto de 1996)

⁵⁹ “El desprendimiento de elementos psicofamiliares: los primeros egresados y duelo por ‘la pequeña’ institución original” son componentes de lo que Fernández reconoce como la segunda crisis ‘natural’ de las instituciones (*op cit*: 112)

saquear al tecnológico lo poco que llegaba... entonces todo éso nos... llevó a tomar... cartas en el asunto a un grupo de alumnos.. que realmente eramos estudiantes me acuerdo que... nos dedicábamos a estudiar no nomás a grillar, no?... yo me acuerdo que esa vez se fue el director, el subdirector y como diez maestros... se fueron del tecnológico porque los.. corrieron pues... se les descubrió todo..." (Eo / 8)

Se recuerda también que esta huelga de los estudiantes es apoyada por profesores fundadores 'que querían y siguen queriendo al tecnológico':

" { ... } fue huelga de estudiantes... la gran mayoría de los profesores nos apoyó, tanto los.. catedráticos que... pues habían sido fundadores del tecnológico y que.. han querido siempre al tecnológico, nos apoyaron... nos apoyaron porque pues.. ellos querían al tecnológico y lo siguen queriendo, comían de ahí.. y que en la calle les dijeran *oye tú trabajas en el tecnológico* les dolía también a ellos, si?..." (Eo / 8)

Un nuevo director llega en noviembre de 1981, y lo es únicamente por un año pues en 1982 el tecnológico tiene ya otro director (el séptimo en sus escasos nueve años), quien se marcha 16 meses después. En este período estalla (a fines de 1983) otra huelga de estudiantes, que se prolonga por casi seis meses. Una profesora (ex-alumna del tecnológico), recuerda este episodio como un proceso 'muy concientizador de lo que quería el alumno':

"... estuve inmersa en... en un... proceso muy... muy muy concientizador de lo que quería el alumno en el tecnológico.. pasé dos huelgas.. en una no participé, acababa yo de llegar {se refiere a la de 1981}... bueno la que me tocó a mi fue.. casi en el '84 acababan de regresar de una huelga cuando nosotros iniciamos clases... yo entré en enero.. ellos el año anterior habían regresado de una huelga casi de seis meses.. perdieron un semestre... por decir, la mitad del '83 ellos la perdieron por una huelga... la reacción de todo ésto eran los alumnos.. porque se había trabajado mucho como para que los recursos se los llevaran afuera... cómo era posible de que.. todo lo que se había ganado.. de traer el tecnológico acá.. que tuviéramos otra opción... cómo era posible de que.. todo lo que se había ganado.. de traer el tecnológico acá que tuviéramos otra opción.. cómo no se respetaba.. pues.. si de aquí mismo se había gestado esa necesidad" (Ea / 10)



En marzo de 1984 nombran - también desde Dirección General - a otro director, mismo que permanece 17 meses en la institución. En agosto de 1985 llega un nuevo director; él inaugura los períodos prolongados, los de tres años y más, pues permanece hasta 1988, año en que es sustituido por un director que también extiende su estancia por tres años y un mes, hasta 1991. A fines de este año se tiene nuevamente otro director, que permanece hasta enero de 1997.

Este rápido recorrido cronológico por la trayectoria de la institución en relación con la permanencia de sus directores, da cuenta de una fuerte inestabilidad en la gestión administrativa. Directores van, directores vienen, profesores que fueron estudiantes en esos tiempos recuerdan cómo 'saqueaban el tecnológico':

"... venían a saquear al tecnológico lo poco que llegaba... eso era lo que se sentía... venían... directores, duraban un mes o dos meses.. y se llevaban todo lo que podían, eran vehículos eran.. material de almacenes... ¡saqueaban!... por decir.. un director hasta vendió una camioneta del tecnológico" (Ea / 10)

Otra expresión de la turbulencia en los primeros 10 años de la vida institucional, es la constante recomposición del grupo de profesores. Esto se debió principalmente a la atracción que representaba PEMEX como oferta de empleo en la profesión.

"fue un período en el que la planta docente no era estable... había que rogarles para que entraran a dar clases... y era un problema conseguir personal para que trabajara en el tecnológico... de rogarles... en el caso de {...} todavía él dice... que él fue a dar la clases al Tecnológico por compromiso conmigo... {...} ay es que yo le rogué... yo era coordinadora y no tenía maestros para dar esas materias... y no conseguía... *ingeniero que sencillito mire ingeniero esta materia terminela usted....* pero era que tenían que insistirles... los profesores dejan el tecnológico sin mayores preámbulos.. PEMEX les ofrece mejores salarios.. hubo un maestro que se fue así nomás.. ya para terminar el semestre.. me regresó exámenes y las calificaciones.. y ya.. les llegaban sus cheques al tecnológico y nunca pasaban por ellos o sea... nada más utilizaron el tecnológico mientras que PEMEX les resolvía.. ése era uno de los primeros problemas que había.." (Ea / 5)

La desigual competencia de PEMEX significó también que el tecnológico se constituyera - para aquellos profesores que trabajaban en ambas instituciones - en el empleo para 'llenar el tanque de gasolina':

"como alumno yo veía a los catedráticos... les llamábamos nosotros los catedráticos que venían... a... que no venían con ese amor hacia la docencia... hacia el alumno... de... de darles conocimientos... que venían aquí nomás a llenar su tanque de gasolina... porque tenían un trabajo de donde vivían para sostener a su familia y tener sus lujos.. y el tecnológico era para llenar el tanque de gasolina... así los teníamos caracterizados..." (Eo / 8)

La inestabilidad del grupo de profesores también tenía que ver con el interés de aquellos profesores no tabasqueños, por cambiarse a un tecnológico localizado en sus estados de origen. El cambio de adscripción por lo general significaba también 'llevarse una buena plaza', recuerda una profesora:

“... se venían maestros y le echaban ganas a sacar su plaza mas alta rápido, había los recursos una época de bonanza, en cuanto tenían su plaza la mas alta que podían conseguir buscaban la manera de su cambio... y con una facilidad lo arreglaban... se iban a otro tecnológico y durante mucho tiempo... los tecnológicos que están empezando que tienen recursos... esa gente duran tres cuatro años y se van a su lugar de origen pero ya se van con una plaza... por ejemplo {...} aquí entró y rápido tuvo su plaza... se fue a su tierra... y allá... personas que tenían veinte años... tenían la misma plaza que {...} tenía en dos años de trabajo... se llevaban su buena plaza, se sabían mover en México y lo iban a arreglar allá... durante que te diré unos... los primeros diez años del tecnológico se dio éso.. hasta el.. '87-'86.. por ahí.. '84 '85..” (Ea/ 5)

En este breve recorrido por la vida del tecnológico de Villahermosa, llama la atención el número de directores que ha tenido: doce en veintidós años, lo que indica un año y ocho meses en promedio, de gestión. Tiempo tan breve que no siempre alcanzaba para que los profesores conocieran o reconocieran al director en turno. Como dice un profesor, refiriéndose a los constantes cambios de directores:

“muchas veces ni alcanzábamos a conocer al director personalmente... nomás lo veíamos pasar y sabíamos que era el director porque alguien nos decía... *mira allá va el director... no hombre ¿pues que ya no es fulamito?* así eran las cosas ” (Eo / 3)

Por otra parte, todos los directores han sido ‘gente de fuera’, tanto de la institución como del estado; todos ellos también, fueron designados en Dirección General, y llegaban a la institución con algunos profesores (a los que invitaban casi siempre en el tecnológico del que procedían), unos de ellos se marchaban cuando se retiraba el director que los había invitado, otros se han quedado.

A la brevedad y discontinuidad en la gestión de dirección del tecnológico, se suman los constantes movimientos migratorios de profesores. Pareciera una institución que no puede retener a sus directores ni a sus profesores... que no ha tenido tiempo ‘tomar forma’.

A manera de cierre de este primer capítulo, me interesa destacar que en lo escuchado, lo leído y escrito para reconstruir la novela de los orígenes del tecnológico de Villahermosa y en cierta forma la génesis de una identidad docente en esta institución, se dibujan ciertos referentes identitarios. De ellos haré una breve relación, no sin antes señalar la valía que el acto de recordar - de los primeros profesores y el primer director - tuvo en esta tarea de recoger los

momentos originarios de la institución, tal como los actualizan y significan quienes los vivieron, los disfrutaron y los sufrieron.

Tanto en los recuerdos de los primeros profesores y del primer director, como en la retórica ‘oficial’ (sí, la que formula, dicta o argumenta aquello que se establece para la institución), destaca con fuerza esos componentes míticos de la fundación que ofrecen la imagen de una institución que nace para ‘formar’ a los futuros promotores del desarrollo económico de Tabasco, particularmente desde los proyectos económicos federales en la agroindustria y la industria de la transformación. Se presenta pues al tecnológico de Villahermosa como la ‘institución-símbolo’ de una nueva época en el estado, la época de la modernidad industrial. Una nueva época, que desde el presente se percibe como ‘sueños de desarrollo’, como un espejismo creado por ‘el petróleo y todos los proyectos locales de desarrollo. Eso es lo que se aprecia en la entrevista al primer director:

“ con el petróleo y con todos los proyectos de desarrollo que había locales, se había llegado también a concebir un estado económicamente próspero... un estado socialmente próspero... y obviamente con ... con aquel sueño de que se iban a integrar al desarrollo... había también en el ambiente una... ideología del desarrollo... de concepción del desarrollo... eso de alguna forma era algo que se contagiaba a los estudiantes...”

La fundación de tecnológico representa también la diversificación de opciones de educación superior en el estado. La universidad pública deja de ser ‘la única’ al menos en la ciudad de Villahermosa. Frente a lo que el director fundador mira como ‘anarquía’ y ‘falta de un programa educativo’ de la universidad, el tecnológico ‘llega’ (sí, llega de México, del gobierno federal) como una institución moderna, de estudio y de trabajo, de mucho esfuerzo.

Por otra parte, se dibuja la imagen de una fundación lograda por las hazañas de un grupo de ‘jóvenes inquietos’, conocedores de las necesidades de su estado y comprometidos con un proyecto económico; que no descansan ni se detienen ante nada ni nadie, hasta lograr ‘la institución de educación superior tecnológica’ que el estado necesita para despegar económicamente. Se trata de los convocantes-fundadores de la institución, mismos que son significados como figuras sostenidas en ‘promesas de políticos’, y poderosas por su estrecha relación con el gobierno federal.

El recuerdo del primer director actualiza a esos ‘jóvenes pioneros’ luchando por imponer ‘su imagen sublimada’ de lo que era fundar un tecnológico, con la imagen ‘racional’ que él, por experiencia, tiene. Se trataba de la confrontación de significados, sentidos y posiciones de

poder: por una parte, estudiantes-convocantes-fundadores 'más interesados en crear físicamente la institución' que en aprender. Estudiantes-convocantes-fundadores que se asumen como los 'hacedores de la institución' y por lo cual no están dispuestos a ceder el protagonismo a alguien que llega como extraño a dirigir una fundación que ellos provocaron.

Destaca aquí también la carga mítica de un director que aparece en el imaginario de los primeros profesores como el 'padre' vigilante; el visionario que todo lo puede y todo lo sabe; el padre que a todos - profesores y estudiantes - quiere por igual y que busca confundirse con ellos. Un padre 'bueno' que contagia con su entrega a la institución, su energía y sus ganas de trabajar a profesores y estudiantes y que busca la identificación entre ellos. Un primer director que estaría así fundando la familia tecnológico.

Por otra parte, como en claroscuro se dejan ver las imágenes de los primeros profesores, los que llegan por azares del destino a vivir la fundación del tecnológico. Los mismos que son fuertemente significados por su dedicación en cuerpo y alma a la docencia y a la institución. Que se imaginan vinculados por una sola idea: que el tecnológico surgiera, y por una fuerte convicción - la misma que les transmite el primer director -: que eso solo sería posible en la medida en que demostrasen ser una institución útil a la sociedad, lo que se interpretaba como atender sin cortapisas las demandas de formación profesional (así, aparece en escena el sistema abierto de enseñanza y el profesor 'hacedor de currículas').

Se actualizan imágenes de profesores que 'querían hacer bien las cosas', es decir, que los estudiantes aprendieran; que si bien tenían una idea muy clara de su trabajo académico inmediato, no se involucraban con un proyecto de institución. Profesores que debían aprenderse (aunque no sin resistencias) 'todo ese rollo de la tecnología educativa', el discurso pedagógico instituido.

Profesores que recuerdan a los estudiantes-convocantes-fundadores con tono de admiración pero también de intimidación, al percibirlos como sintiéndose 'los dueños del tecnológico'.

Con detalle, evocan estos primeros profesores cómo compartían tiempos y espacios en la institución y fuera de ella; tan estrechamente que aquellos tiempos llegan a percibirse ahora como los de 'todos los hacinamientos'.

Otras imágenes de aquellos tiempos, que persisten en el recuerdo de los primeros profesores, hablan de intensidad y violencia, de hazañas por alcanzar una enseñanza ideal (una 'canasta' que en el presente se ve que 'estaba muy arriba'), de ingenuidad, de ilusión grupal y felicidad. Ilusión grupal que se desvanece en el marco de la primera crisis de la institución; una crisis de la que solo persiste el vago recuerdo de aquel grupo de profesores que cuestionó y enfrentó el proyecto de institución del primer director.

Para terminar, y aún cuando aquí no se historiza suficientemente en ello, habría que destacar la discontinuidad en la gestión administrativa y la inestabilidad en la integración del grupo de profesores, también como referentes institucionales de la constitución de una identidad docente.

capítulo 2

El tec, continente y contenido de una identidad docente

2.1 El Tecnológico de Villahermosa, una institución educativa

En el lenguaje común se identifica a menudo organización e institución. ¿No se habla de una institución escolar para designar una escuela, o de una institución financiera para designar un banco?. Sin embargo, desde el punto de vista de los análisis sociológicos y psicosociológicos, estas nociones son distintas.

Georges Lapassade (1977) advierte sobre la ambigüedad del concepto 'institución', en virtud de las intrincadas relaciones de las instituciones con los grupos y las organizaciones; relaciones en las que el autor distingue tres niveles: los grupos, las organizaciones y las instituciones. Plantea que éstas "definen todo lo que está establecido" y que no constituyen sólo un nivel de la realidad como otro cualquiera, sino que se manifiestan en los dos niveles precedentes - grupos y organizaciones - imponiéndoles un lugar físico y una posición en la red de relaciones, tiempos, normas. Antes del nivel del grupo, Lapassade habría podido distinguir el nivel de la relación dual interpersonal y el del individuo, quien sufre de las instituciones, participa de su creación y las conduce, sin tener necesariamente conciencia de ello.

En una perspectiva psicoanalítica, Renè Kaës (1989) se refiere a la institución como el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre, que regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros, es decir, se inscribe en la permanencia. Las instituciones, advierte Kaës, "reúnen y ligan en combinaciones variables, regentean con fortuna diversa, formaciones y procesos heterogéneos: sociales, económicos, culturales, políticos, psíquicos. Niveles de realidad y lógicas de orden distinto interfieren en este fenómeno complejo, inextricable y sin embargo unificado y unificante, total..."

Desde el análisis institucional de René Lourau (1991), el de institución se reconoce como un concepto polisémico, equívoco y problemático, que lo mismo hace referencia tanto a formas sociales visibles como al acto de instituir, de crear, pero también a las formas de regulación social establecidas en los códigos o en la costumbre no escrita⁶⁰.

⁶⁰ Esta polisemia del concepto, así como su carácter equívoco y problemático, son ampliamente desarrollados por Lourau, en relación con los tres momentos constitutivos del concepto: el momento de la universalidad o de las normas universales, de lo que ya-está ahí. El momento de la particularidad, el de la participación de los sujetos instituyentes, es el momento dinámico de la institución. Un tercer momento, el de la singularidad, hace referencia a establecimientos, a organizaciones o grupos perfectamente delimitados en el espacio social (Lourau advierte sobre la necesidad de ver la acción recíproca de los tres momentos y "la constitución negativa" del concepto). Por otra parte, el concepto es equívoco ya que designa alternativa o simultáneamente lo instituido y lo instituyente. La problemática del concepto significa para Lourau que "la institución casi nunca se

En este capítulo el concepto de institución alude al establecimiento como forma social visible, organizada y estructurada, que ocupa un lugar en una comunidad, con una función⁶¹ que se desprende de un mandato social y que le confiere una unidad, un carácter específico (Lourau, *op cit*). Con una estructura y una organización, con usos instituidos del tiempo y de sus edificios e instalaciones, con un discurso sobre la docencia, que constituyen en imbricada relación el espacio, continente y contenido de significaciones imaginarias colectivas, de configuración de una identidad docente.

La institución se asume también como garantía, como principio de realidad y como ley, que proporciona un orden de inscripción a los profesores, mediante ciertos significados expresados en símbolos, normas y prácticas (Castañeda, 1989)

En el marco conceptual referido, se buscará dar cuenta aquí de cada uno de estos aspectos, en tanto se les mira como referencias necesarias en la aproximación que se pretende sobre la trama simbólica en que se constituye una identidad docente en una institución. Trama simbólica que es urdimbre de símbolos que, si bien no es a lo que se reducen las instituciones, sí es la única manera posible de su existencia. (Castoriadis, 1983:201)

2.1.1 El tecnológico de Villahermosa... su mandato social, su forma organizativa y su discurso sobre la docencia.

El tecnológico de Villahermosa es una institución portadora de un mandato social⁶² genérico que da cuenta de los fines y objetivos sociales que se espera cumplan los institutos

ofrece de manera inmediata a la observación o al estudio inductivo. Presente-ausente, la institución emite mensajes falsos directos mediante su ideología, y mensajes verdaderos en código, mediante su tipo de organización” (Lourau, 1991:144).

⁶¹ Como formas sociales visibles, las instituciones cumplen funciones sin las cuales no puede entenderse la existencia de una sociedad. Cada institución tiene una función central que la identifica y la distingue, y si bien las instituciones no se reducen a sus funciones en la sociedad, no es posible dar cuenta de ellas sin hacer referencia a aquello que socialmente les es asignado. (Lourau, 1991; Castoriadis, 1983). En el marco de los estudios psicoanalíticos en las instituciones, la función remite a esa tarea primaria de la institución, que “funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos: sin llevarla a cabo no puede sobrevivir” pero que no es “constantemente ni de manera principal, la tarea a la que se entregan los miembros de la institución” (Käes, 1989:61)

⁶² El ‘mandato social’ pesa sobre las instituciones educativas en forma de “imperativo relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político” (L. Fernández, 1994:97)

tecnológicos industriales (IT'S de ahora en adelante) que la SEP ha establecido a lo largo del territorio nacional⁶³ como...

“... un valioso instrumento del Estado en la impartición de servicios educativos que responden a los requerimientos y necesidades regionales, estatales y locales del país” (Manual del Director del Instituto Tecnológico, 1988:135)

Actualmente se reconoce la vigencia de ese mandato social, mismo que se expresa en los términos siguientes:

“La educación tecnológica ha tenido el papel histórico de dar acceso en la educación superior a los sectores mayoritarios de la población, modificando de base la composición social del estudiantado en este nivel educativo {...} Correspondió también a la educación tecnológica iniciar el proceso de desconcentración geográfica de la oferta educativa en el nivel superior {...} Los institutos tecnológicos fueron creados no solo como respuesta a una demanda social, sino también como un elemento más de la infraestructura para atender programas de desarrollo social y regional de la industria y los servicios. De esta manera, la educación superior tecnológica ha tenido una expansión importante, democratizando el acceso a este nivel educativo; permitiendo su regionalización en la república mexicana, apoyando el desarrollo de las actividades productivas en su entorno y, siendo, sin duda, un elemento importante de ascenso social para amplios núcleos de la población” (SEP-SEIT, 1994:12-13)

El mandato social de los tecnológicos se plantea en términos de “la formación de profesionales en las áreas industrial y de servicios en toda la provincia mexicana” (*ibidem*).

En el tecnológico de Villahermosa esto se traduce en una oferta de estudios profesionales en las Ingenierías Química, Industrial, Bioquímica, Civil y en Sistemas, así como de las

⁶³ El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos está integrado por los IT's industriales, agropecuarios y de Ciencias del mar. Los IT's industriales incluyen -además de los 74 establecimientos federales- a los 16 planteles descentralizados o estatales; al Centro interdisciplinario de investigación y docencia en educación técnica (CIIDET), al Centro nacional de investigación y desarrollo tecnológico (CENIDET), y a los tres Centros regionales de optimización y desarrollo de equipo (CRODE's), localizados en Celaya Gto., Chihuahua, Chih. y Mérida, Yuc.

En los informes oficiales se lee que durante el ciclo escolar 1994-1995 la matrícula global de los IT's (de 155 637 alumnos) registró en los últimos seis años un incremento del 58%. Se indica también que la cobertura nacional de los IT's representa un 12.3% en relación a la matrícula total de educación superior del país, y el 32% de la matrícula con respecto a ingenierías y tecnologías, lo que significa que tres de cada diez alumnos de ingeniería en México estudia en ellos.

El tamaño de los IT's puede apreciarse con los datos siguientes: hasta 1995, hay 20 IT's que tienen una matrícula menor a los 1 000 alumnos; en 21 establecimientos la matrícula se sitúa entre 1 000 y 2 000; en 10 planteles se tienen entre 2 000 y 3 000 estudiantes, mientras que en 23 planteles hay una matrícula superior a los 3 000 alumnos. (Gaceta de los Institutos Tecnológicos, junio de 1995)

licenciaturas en Administración (sistema abierto y escolarizado) y en Informática⁶⁴. Se ofrecen también estudios de posgrado, consistentes en una especialidad en Docencia (que en convenio con el CIIDET se impartió por única vez en 1993), una especialidad en Informática que se inicia en 1993 y una maestría en Planificación de Empresas en convenio con el IT de Mérida (inicia en 1994). En mayo de 1996 inicia la maestría en sistemas computacionales, en convenio con el IT de Toluca.

La actividad de investigación consiste en proyectos del área de bioquímica de alimentos (secado de cacao, conservación y maduración del plátano, procesamiento del palmito como alimento, desarrollo de cepas de hongos alimenticios en el pinzón del plátano). Algunos de estos proyectos, como el del achiote y el de los hongos, son financiados por CONACYT y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (CoSNET), y otro de ellos, el del secado del cacao, es un proyecto en convenio con el Centro de Investigaciones Agronómicas de Montpellier, Francia.

En lo que toca a su modelo institucional, el tecnológico de Villahermosa es una institución federal que depende administrativamente de una instancia central, la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) que depende a su vez de la Subdirección de Educación e Investigación Tecnológica. En la DGIT se decide sobre la organización y normatividad⁶⁵ académica y administrativa de los tecnológicos, la asignación de recursos financieros⁶⁶, de 'plazas' docentes y no-docentes, y la designación de directores y subdirectores.

⁶⁴ Estas no son las únicas carreras que se estudian en el IT. Aún hay estudiantes que cursan carreras en liquidación: ingeniería bioquímica en alimentos, ingeniería industrial en química y licenciatura en administración de empresas -sistema abierto y escolarizado-. Estas carreras se encuentran en liquidación como resultado de la reforma académica de 1995, donde se decidió reducir tanto la oferta educativa de los IT's (de 55 a 19 carreras genéricas) como la cantidad de materias en la totalidad de los planes de estudio.

⁶⁵ Aquí la normatividad se refiere al sistema de normas escritas, los reglamentos 'oficiales' que regulan y sancionan las acciones de los sujetos en la institución, aunque habría que aclarar desde ahora la existencia de normas no escritas, igualmente permisivas y restrictivas. Por organización se entiende aquí, con Bleger "la disposición jerárquica de las (interacciones, tareas, funciones de los individuos) en un conjunto definido" (en Kâes, *op cit*: 78). Esta normatividad y organización institucional constituyen la primera acotación en la vida de la institución.

⁶⁶ Los recursos financieros asignados corresponden principalmente a la nómina de la institución. Por otra parte, cada tecnológico tiene que generar recursos propios y en el caso del tecnológico de Villahermosa, estos provienen casi en su totalidad de las cuotas por derecho a examen de nuevo ingreso y por inscripción también de nuevo ingreso. Otros recursos se obtienen de los proyectos de investigación financiados por COSNET o CONACYT y de servicios externos (por lo general son cursos de capacitación en computación y análisis químicos)

En 1992 se incorpora a un proceso de reestructuración que ya se había iniciado en otros tecnológicos del país con el propósito de organizarlos bajo una estructura departamentalizada⁶⁷. En 1995, la nueva estructura está aún incompleta y en la mayor parte de los departamentos hay funciones que no se están realizando. Por ejemplo, en ninguno de los departamentos académicos se tiene un coordinador de docencia, de vinculación o de investigación. La explicación que se ofrece es la falta de profesores que quieran 'irse a las coordinaciones' (ver capítulo 3)

El discurso institucional sobre la docencia en los tecnológicos se refiere a la educación como "un fenómeno histórico social que siempre ha existido y que puede entenderse como proceso de socialización y de actualización (acción de las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones)". Así también, se le define como "el desarrollo de las potencialidades humanas" y como la acción de "nutrir de conocimientos al sujeto".

A la enseñanza se le concibe como "un proceso organizado, intencional y sistemático que se desarrolla a través de la interacción maestro-alumno y en la cual la acción educativa se enmarca en un contexto institucional y social, concretizándose con el uso de cierta tecnología...".

El aprendizaje se conceptualiza como "un proceso que refiere al sujeto en su totalidad, es decir, que aún cuando haya un contenido para aprender, en ese proceso también se modifican formas de pensar, actuar y sentir del sujeto, que tiene incidencia en su personalidad y en su entorno".

Al profesor se le designa "facilitador de aprendizajes" (Subdirección Académica, DGIT, 1992:25). El profesor es alguien que propicia aprendizajes; así se le define, en el sentido de concebir-definirle maneras un hacer, de establecerle un orden simbólico que le prescribe, le norma y le señala consecuencias. "Definición y modelo que arrinconan ese 'hacer' a la figura ideal, misma que se traduce en un deber ser que se impone al profesor" (Remedi, 1989).

⁶⁷ En el Manual de Organización del Instituto Tecnológico se establece que "La estructura orgánico-funcional {...} fue diseñada dentro de un esquema de administración matricial que permitirá aprovechar al máximo el personal docente y de investigación, a la vez que arraigar y dar prestigio al trabajo académico. Este esquema se sustenta en la agrupación de docentes e investigadores de una misma rama que trabajan coordinadamente en la producción académica bajo el manejo del más destacado miembro de cada grupo. Dichas agrupaciones denominadas departamentos académicos, realizan docencia, investigación y vinculación en una área de conocimiento afín a su especialidad y competencia" (SEP, 1992:19) Ver organigrama en la sección de anexos.

Este discurso institucional sobre la docencia se adereza en el tecnológico de Villahermosa, con metáforas que representan al profesor como ‘el pilar de la institución’ y, por supuesto, con las infaltables e inequívocas definiciones del ‘buen profesor’. El rito de la ceremonia de inicio de cursos es un buen momento para recurrir a ellas:

“ el maestro es para nosotros el pilar de la institución {...} lo hemos visto comprometerse con el aprendizaje real de sus estudiantes... orientándolo en sus problemas, con su comportamiento... y no solo con ponerles una calificación... esos maestros nos demuestran que sí se puede ser un buen maestro” (palabras del director en la ceremonia de inicio de cursos, 12 de septiembre de 1996)

Las ceremonias de fin de cursos son también ocasiones propicias para señalar que la principal recompensa de los profesores dedicados y esmerados, será la satisfacción de contribuir a la misión del tecnológico:

“... aquellos profesores que asumieron su responsabilidad con dedicación y esmero; y recibieron a cambio, en primer término, la satisfacción de formar personas comprometidas con la tarea de transformar integralmente la comunidad donde se encuentran inmersos” (Boletín Informativo ITVh, junio de 1995:3).

El día del maestro es por supuesto el momento estelar de los ‘mensajes’ que se elaboran para decir al profesor lo que de él se piensa y se espera. Es el caso del impreso en la invitación que al “Distinguido maestro” le hacen “ la Dirección del Instituto, en coordinación con la Delegación D-II-13 {...} para que {...} honre con su presencia al convivio que con motivo del día del maestro...” (1995). En esta ocasión, se tomó⁶⁸ una frase de algún texto de Pablo Latapí, se le dió forma de poesía y -fuera ya de su contexto original- se ofreció a los profesores como ‘un ‘mensaje’ que les habla de la docencia como vocación, inclinación interior, como proyecto de vida y de amor:

“Maestro:

*Si en el balance final de tu actuación, las luces son mas poderosas
que las sombras, es cosa de vocación, de inclinación interior, de
proyecto de vida... o quizás de amor”*

Pablo Latapí

⁶⁸ Estas invitaciones se diseñan en la oficina de Difusión Escrita del departamento de Comunicación y Difusión Institucional. Los ‘mensajes’ consisten de una frase, un poema, un verso, que alguien (por lo general de ese departamento o cercano a él) ha leído en algún libro, revista o periódico, le ha parecido interesante y sugiere que ‘ese sea el mensaje’.

Durante 'el convivio' del día del maestro también se leen 'mensajes' que hablan de ese imaginario institucional y social en que se constituye una identidad docente en el tecnológico de Villahermosa. Lo siguiente son fragmentos de un texto (no se indica su autoría)⁶⁹ que alguien leyó en 'la comida del día del maestro' de 1996:

El sembrador

Maestro:

*Sembrador que viertes en la sangre,
por el surco del ojo y del oído,
la palabra, el acto y el ejemplo,
verbo y libro, semilla de semillas...*

Maestro:

*Total a cada hora,
con calor o con frío, con sol o con luna,
maestro en el sueño, hasta dormido,
despejando rutas que aclaran los destinos,
los destinos tuyos, hombre del pueblo
que se están reflejando en tus hijos.*

Maestro

*Que sueles ser mas padre y mas madre
que los padres mismos...*

Maestro

*Sembrador callado
el que siembra la semilla de cultura
el que envejece y muere
sin recibir el fruto de sus sacrificios
el que riega el surco con su sangre...*

Maestro

*...Tu cosecha es sagrada, se denomina pueblo,
tu granero es inmenso, se denomina Patria"*

En este elocuente mensaje, docencia significa 'sembrar con la palabra y el ejemplo... la semilla de cultura {y} riega el surco con su sangre'; el profesor sería el sembrador de semillas que germinarán, para decirlo en los términos de una metáfora identificatoria similar, recurrente en el discurso normalista⁷⁰. Aquí mismo, ser profesor significaría también entregarse manera

⁶⁹ Ambos 'mensajes se transcriben respetando sus formatos originales.

⁷⁰ Ver el análisis de que éste hace Rosa María Zúñiga Rodríguez (1986). Aquí me interesa apuntar que esta coincidencia en las figuras que se utilizan para identificar al profesor normalista y al del

‘total’ - sin límites de tiempo ni de lugar, en el ‘callado sacrificio’⁷¹ - y reconocerse en las imágenes del padre, la madre, el patriota.

Como se ha dicho, el discurso institucional sobre la docencia define a grandes líneas el modelo de docente en la institución; modelo que consiste de un conjunto de significados estructurados que los profesores interiorizan y ponen en acción todos los días, lo que les permite lograr identidad, ‘sentirse en papel y, por lo tanto, desempeñar su quehacer docente. Sin embargo, no debiera perderse de vista que ese conjunto de significados sobre la docencia es ‘leído’ e interiorizado por los profesores desde su condición de sujetos construidos por múltiples identificaciones y que, por otra parte, se trata de un modelo que se instituye no solo desde el discurso, sino también desde un conjunto de actos repetitivos, no reflexivos y con alto nivel de significación (Remedi, 1989:3).

De esa interiorización del discurso institucional sobre la docencia da cuenta una profesora cuando habla de ‘la mística de servicio’ del sistema de tecnológicos⁷² y a la imagen de profesor que desde allí se construye. Nuevamente se habla de la figura del profesor como ‘el pilar fundamental de esa mística’. También se revela la importancia que la adhesión a esa ‘mística de servicio’ tiene para que el profesor desempeñe su papel sin ‘ninguna dificultad’. ¿Y qué es lo que desde esa ‘mística’ o ‘lineamientos’ se le pide al profesor?... ‘Entrega’ y que se ‘vea’ como ‘un ser que siente, que piensa y que tiene en sus manos la posibilidad de transformar’ a los estudiantes:

“el maestro ahí es el pilar fundamental de esa mística... si el maestro está... está comprometido... si el maestro entiende esa mística de servicio dentro de la institución... su papel como maestro... lo va a desarrollar sobre esos lineamientos y no va a tener ninguna... ninguna dificultad... se va a ubicar en lo que el sistema le está pidiendo... le pide... entrega... entrega... que vea el ser maestro como un ser que siente... que piensa... que tiene... en sus manos la posibilidad de transformar los talentos de esos jóvenes... de transformarlos, de hacerlos creativos, de hacerlos líderes porque es lo que se requiere ahorita... de hacerlos mas activos en una sociedad que está constantemente cambiando y no quedarse así... nada mas viendo” (Ea / 11)

tecnológico, hablaría tanto de la fuerza del imaginario normalista, como de la cercanía de origen (Secretaría de Educación Pública) de ambas instituciones.

⁷¹ En el capítulo IV se verá que estas imágenes se reiteran en las voces de profesores entrevistados.

⁷² Ella habla de ‘la mística del sistema’ al referirse a la descentralización de los tecnológicos: “... se perdería la mística del sistema, la regionalización... el servicio formar profesionales capaces, aptos, que sirvan al entorno, a la sociedad... todo eso se perdería con la descentralización...”

La entrega, la entrega amorosa, es lo que identificaría a los profesores comprometidos con ‘la mística del sistema’, insiste la profesora:

“son maestros entregados... entregados a su tarea docente... el alumno los sigue... cuando un alumno sigue a un maestro y dice... no nada mas lo sigue... porque se lleva bien como cuates... sino que busca la asesoría del maestro... busca el apoyo del maestro... yo creo que ese maestro está dando mas... o a lo mejor no mas sino lo que debe dar... pero lo está haciendo con amor... su tarea... ese servicio lo está haciendo con amor, se está entregando... y en la medida de esa entrega que él da a sus alumnos y que se entrega a su materia, que investiga que busca, que conoce...” (Ea / 11)

En este discurso institucional sobre la docencia, que se muestra lo mismo en los documentos ‘oficiales’ (aquellos que hablan de la función y el mandato social de la institución, así como del papel y el deber ser profesores) que en las piezas de oratoria, en los mensajes de reconocimiento y felicitación al profesor durante los rituales de la institución, así como en las voces de los profesores, se habla al profesor de su lugar en una institución que tiene como mandato social la formación de profesionistas en las áreas de ingeniería y de servicios, capaces de promover el desarrollo de la industria y los servicios en la región, de acuerdo a las necesidades de ésta. Se le indica que, en esta institución, la docencia se inscribe en un proceso educativo entendido como socialización, actualización, desarrollo de las potencialidades humanas, y también como la acción de “nutrir de conocimientos al alumno”.

Se define a su tarea de enseñar como un proceso organizado, intencional, sistemático e interactivo que ‘se concretiza’ con el uso de cierta tecnología; se le ofrece ocupar un lugar en imágenes de la docencia tales como ‘sembrar con la palabra y el ejemplo’.

Se le llama a reconocerse como el que propicia y facilita aprendizajes; como ‘el pilar de la institución’, el que la sostiene; como el que se entrega callada y ‘totalmente’ a la docencia y asume que la mayor recompensa a ese esfuerzo y dedicación, será la satisfacción de formar personas comprometidas con la tarea de transformar integralmente la comunidad donde se encuentran inmersos.

2.1.2 Un tecnológico industrial en el Tabasco de los 90's... una semblanza de la vida económico-productiva del estado.

Primero, una lectura rápida de Tabasco⁷³, que permita reconocer algunas particularidades del entorno económico en el que se actualiza el mandato social del tecnológico de Villahermosa.

Se trata de particularidades inscritas en la evolución de esos tres rasgos insoslayables en el estudio de la realidad tabasqueña, como señala Leonardo Curzio⁷⁴ cuando se refiere a: la fuerza del histórico condicionamiento de Tabasco por su medio natural y los mercados nacional e internacional; el intenso desarrollo de la industria petrolera (desde la segunda mitad de la década de los setentas, hasta los ochentas), lo que puede considerarse como un fenómeno central que incide fuertemente en distintos niveles de la vida regional -el petróleo inundando a Tabasco-; por último, a las intensas y en gran medida dependientes relaciones con el gobierno central que, por la importancia estratégica del petróleo al momento de la crisis de 1982, generaron “una importante corriente de recursos de origen federal que ha venido a trastocar los equilibrios regionales en materia política, económica, social y cultural” (1994:135-136).

Por razones de espacio, solamente haré referencia a ciertos aspectos particulares de la vida económico-productiva en el estado de Tabasco, aquellas que podrían dar cuenta del entorno económico en el que, como señalé al inicio de este apartado, se actualiza el mandato fundacional del tecnológico de Villahermosa.

Las particularidades que me interesa destacar se aprecian en: a) los cambios en la dinámica política y presupuestaria (gracias a la expansión petrolera, las participaciones federales llegaron a ser el 90% de los ingresos del estado en 1980); b) en ciertas ‘excentricidades de las variables tabasqueñas respecto a los promedios nacionales’ como el crecimiento de los asegurados en el IMSS en porcentajes muy superiores a la media nacional (Curzio, *op cit*:138); c) en el desmesurado incremento de los indicadores demográficos; en el retroceso relativo de las demás actividades económicas⁷⁵, de manera que Tabasco “en la cumbre de riqueza *per cápita*, no

⁷³ Tabasco se localiza en el litoral del golfo, al sureste del país; con una extensión que representa el 1.3 % de la superficie del país, registró en 1995 una población total de 1 748 664 habitantes. Se organiza políticamente en 17 municipios y limita geográficamente con los estados de Campeche, Veracruz y Chiapas, y con la república de Guatemala.

⁷⁴ En el capítulo 1 se habla de ello, como referencias contextuales de la fundación del tecnológico.

⁷⁵ El sector agropecuario, de silvicultura y pesca decrece del 19.6% al 9.8% del PIB entre 1970 y 1980, en tanto que la minería (casi en su totalidad la actividad petrolera, con excepción de una planta productora de cemento, de Apasco) incrementa su participación en el PIB estatal, de un 26.44 %

tiende a la diversificación económica, sino a la dependencia *cuasi* total de un solo producto; d) en las tensiones generadas en el campo por las afectaciones y los daños producidos por actividad petrolera y, aunque han ido decreciendo en intensidad a lo largo de los 90's, no se puede afirmar que los problemas que genera la explotación del petróleo en Tabasco, son cosa del pasado; e) en un crecimiento económico deforme, irregular desigual y limitado pero crecimiento al fin, aunque no deja de ser también el principal factor de vulnerabilidad de la economía estatal.

Ya en la década de los 90's la situación de la vida económica en Tabasco ha experimentado algunos cambios, como efecto de la reorganización de PEMEX (la desincorporación-privatización de actividades, y el traslado de áreas administrativas nacionales, a Villahermosa). Así, en 1993 la industria extractiva (petróleo y cemento) solo participa con un 13.05% en el PIB estatal, en tanto que el comercio y los servicios son ya los de mayor participación, con un 32.42% en el mismo año, mientras que las actividades agropecuarias, de silvicultura y pesca participan solamente con el 7.50%.

Estos cambios se observan también en las ramas de actividad de mayor ocupación en la ciudad de Villahermosa, sede del Tecnológico, donde el comercio y los servicios emplearon durante el primer bimestre de 1995, al 61.9% de la población económicamente activa, en tanto que la industria extractiva, de la electricidad y la transformación, ocupa solamente al 13.6%.

En este contexto económico, el discurso institucional para la docencia en el tecnológico de Villahermosa busca convencer a los profesores de su papel protagónico en la formación de profesionistas que atiendan y promuevan los programas de desarrollo de la industria y los servicios; que respondan a los requerimientos y necesidades estatales.

También, en ese contexto de una actividad económica fuertemente orientada a los servicios, es que los profesores de las ingenierías bioquímica y química confrontan todos los días la realidad de una matrícula mínima en estas carreras; que los profesores de ingeniería civil e ingeniería industrial ven como se estanca o de plano se reduce aquí la matrícula; que cada vez son mas los estudiantes que 'están a fuerzas' o 'de mientras' en ingeniería bioquímica, química, industrial o civil, pues no alcanzaron a entrar a informática o a sistemas; por su parte, los

hasta un 77.92% en el mismo período (Anuario Estadístico del estado de Tabasco, 1966:394). En la sección de anexos se presentan los datos estadísticos sobre la evolución de la participación de las diferentes actividades económicas en el PIB estatal, en el período de 1970 a 1993.

profesores de las licenciaturas en informática, en administración y en ingeniería en sistemas enfrentan diariamente los problemas derivados de una matrícula que excede con mucho la capacidad de la institución, tanto en instalaciones como en el número de profesores especializados en estas áreas.

Igualmente en este contexto es que los profesores de las ingenierías bioquímica, bioquímica en alimentos, química, industrial en química y civil, miran las dificultades que sus estudiantes tienen para realizar prácticas profesionales, o para encontrar empleos en el ejercicio de la profesión:

“ nosotros {se refiere a un grupo de la academia de Química y Bioquímica}... a principios del año evaluamos la zona industrial para poder ofrecer el posgrado... y te das cuenta que en realidad son bodegas, no hay industrias, si acaso llegan a diez... y tiene una infraestructura como para soportar... tipo la de Querétaro... para soportar unas señoras industrias... tiene una infraestructura de agua, de luz para una empresa en forma... los terrenos no son caros pero no hay industrias {...} algo pasó ahí... entonces ese es el problema nuestros egresados no tienen donde... trabajar donde... practicar y la industria es totalmente casera, rudimentaria y las condiciones sanitarias son mínimas” (Ea / 5)

El desempleo o el subempleo de sus ex-alumnos pueden también significar para el profesor una realidad ‘que no se atreve a mirar’, sobre todo si acepta que la forma de ‘medir su trabajo como docente es con el resultado que está saliendo’, y si se asume mas o menos motivado en la medida en que sus ex alumnos ejerzan esa profesión que estudiaron con él, al menos en parte. De aquí el dolor que significaría para ese profesor confirmar que sus ex-alumnos no están trabajando ‘para lo que realmente fueron diseñados’; de aquí también, que no siempre se ‘atreve a ir allá afuera’ a ver ‘qué están haciendo los alumnos que pasaron por sus manos’

“... mi motivación son los alumnos... y ver.. a maestros que dan clases.. y los resultados que han obtenido.. a mi me gustó una frase que dijo el maestro que vino a dar este último curso.. dice... *cómo puedo medir.. mi trabajo como docente?*... y dice él, *con el resultado.. que está saliendo...* y es cierto.. éso nos motiva más a... yo saber que un alumno.. que pasó por las aulas y.. tuve la responsabilidad de formar una parte de su... de toda su esfera de-como profesionista y está trabajando en la área en que fue formado.. y está respondiendo.. para lo que realmente fue cre-fue diseñado ese alumno, si? entonces... es cierto lo que dijo este maestro.. pero a veces los catedráticos no nos atrevemos a ver allá afuera... qué están haciendo los alumnos que han pasado por nuestras manos...” (Eo / 8)

Al preguntarle por aquellos egresados que han pasado por sus clases y no están ejerciendo la profesión, que están subempleados o desempleados, el profesor reconoce que ésto es para él ‘una preocupación honda’ pero... pues los profesores no tienen todos los elementos para darle

al estudiante todas las oportunidades de desarrollarse en la profesión y ‘muchas veces nos quedamos amarrados por el mismo sistema’

“... si es una preocupación honda.. honda a.. mi forma personal, pero no tenemos todos los elementos como catedráticos, para darle al estudiante todas las oportunidades.. porque hay alumnos que.. tienen la capacidad pero... desgraciadamente no tienen la oportunidad de desarrollarse... donde deberían de estar... más ahorita por ejemplo en esta época de crisis... alumnos buenos vendiendo revistas... se escapa muchas veces de nuestras manos el poderles ayudar.. yo cuando al alumno lo puedo apoyar pues lo.. coloco en compañías, en el gobierno... como me conocen y tengo relaciones... {...} pero muchas veces nos quedamos amarrados por el mismo sistema... pero sí me preocupa cuando un alumno sale de aquí y no está trabajando en donde debe de trabajar y.. es como una espinita que tengo clavada...” (Eo / 8)

Lo que aquí interesa, es relevar una pregunta que surge cuando el profesor se identifica con la formación de profesionistas de ingenierías, que por las condiciones del entorno económico del estado, encuentran un mercado de trabajo profesional sumamente limitado. Esa pregunta tiene que ver con lo que esto significa para el profesor como referente de su identidad docente. Estar formando profesionistas para el subempleo, para el desempleo. ¿Qué significados y qué sentidos se movilizan entonces para sostener una identidad docente? ⁷⁶

2.1.3 El tecnológico de Villahermosa en el conjunto de las instituciones de educación superior en Tabasco

La educación superior en Tabasco registra en el ciclo escolar 1994-1995 una matrícula total de 26 338 alumnos, distribuidos en quince instituciones:

Educación Universitaria Pública Educación Superior Tecnológica

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Universidad Popular de la Chontalpa	Instituto Tecnológico de Villahermosa	Instituto Tecnológico Agropecuario	Instituto Tecnológico de Comalcalco
16, 909	s/d	3, 109	307	200

⁷⁶ En el capítulo 4 se recorren algunas significaciones que se movilizan en torno a los profesores de estas carreras ‘en extinción’ o ‘de desempleados’ como se les llaman algunos profesores.

Educación Normal pública

UPN	Escuela Normal de Educación Preescolar y Básica	Escuela Normal Urbana de Balancán	Escuela Normal de Educación Especial	Escuela Normal de Educación Física
1 548	1 558	519	511	446

Educación Privada:

Universidad Olmeca	Centro de Estudios Universitarios	Centro de Estudios Culturales	Instituto de Educación Superior Alfa y Omega	Colegio Montecristo	Escuela Normal Justo Sierra
550	310	200	72	55	44

Fuente: Anuario Estadístico del estado de Tabasco, 1996

En lo que sigue, haré una rápida semblanza de las instituciones de educación superior en el estado de Tabasco, incorporando algunas imágenes que sobre ellas se construyen socialmente. La institución más antigua es la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ‘la máxima casa de estudios’ de Tabasco, ‘el alma mater’ de la educación superior en el estado, como se le nombra desde la pieza de oratoria, la nota periodística e incluso en conversaciones cotidianas. Está organizada en Unidades Académicas; las Unidades de Sociales y Humanidades, de Educación, Comunicación y Artes, de Economía y Administración, y de Medicina, se localizan en distintos puntos de la ciudad de Villahermosa; la de Ciencias Biológicas, en la Ranchería Carrizo, muy cerca de Villahermosa; la de Veterinaria y Ciencias Agropecuarias, en el municipio de Teapa, y la de Ingenierías y ciencias exactas en la ciudad de Cunduacán. Ofrece 33 licenciaturas, desde las más tradicionales hasta algunas novedosas, como ingeniería ambiental, nutrición, agroalimentos, ingeniería en sistemas acuícolas, y otras como la licenciatura en matemáticas, en física y en química. También ofrece especialidades en Docencia, en Odontopediatría en Finanzas y en Derecho Penal, y maestrías en Educación superior, en Administración, en Ingeniería hidráulica, entre otras. Ofrece también diversos diplomados y cursos de actualización, a profesores y profesionistas de otras instituciones.

Las otras instituciones localizadas también en la ciudad de Villahermosa o en sus inmediaciones⁷⁷, son el Instituto Tecnológico Agropecuario No. 129, tres escuelas de

⁷⁷ En la sección de anexos se presenta el mapa de la ciudad con la localización de las instituciones de educación superior mencionadas.

Educación Normal (de educación básica, de educación preescolar, de educación especial, y de educación física), la unidad 271 de la Universidad Pedagógica Nacional, y cuatro establecimientos privados: la Universidad Olmeca, el Centro de Estudios Universitarios, el Centro de Estudios Superiores Alfa-Omega y el Centro de Estudios Culturales.

En las universidades particulares la oferta de estudios se limita a las áreas de administración, educación y derecho. Como una excepción, en la Universidad Olmeca se ofrecen ingeniería en sistemas y diseño gráfico.

A la Universidad Olmeca se dirigen aquellos jóvenes que por diversas razones no se van a estudiar a las universidades particulares del centro y del norte del país (tradicionalmente, la Universidad de las Américas, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Guadalajara). Desde su fundación, mantiene estrechas relaciones con la Universidad Iberoamericana y en su patronato figuran ‘apellidos’ conocidos de empresarios y funcionarios del gobierno estatal, como el mismo subsecretario de educación básica de la SECUR. Frecuentemente ofrece diplomados y cursos ‘al público en general’, sobre todo de temas relacionados con el área de desarrollo humano y administración. Sus estudiantes son frecuentemente noticia de las páginas de sociales en los periódicos locales, donde se informa de sus viajes de prácticas, de sus fiestas o de su asistencia a congresos.

El Centro de Estudios Universitarios del Grijalva (fundado por un profesor de Administración en la UJAT y el IT de Villahermosa) es el lugar para ‘lograr terminar la carrera trunca’, para estudiar una carrera ‘sin tener que dejar el trabajo’, o para estudiar una carrera cuando ya no se pudo entrar a la universidad o al tecnológico, pero tampoco se tiene el dinero suficiente para La Olmeca. En sus campañas publicitarias ofrecen planes de estudio flexibles ‘con calidad’ y ‘horarios que se acomodan a las necesidades del trabajo’.

El Centro de estudios superiores Alfa-Omega es una especie de prolongación de ‘La Goyito’, nombre coloquial con que se conoce a la preparatoria ‘Coronel Gregorio Méndez’. Ambos son establecimientos fundados y dirigidos por un grupo profesante de la religión evangélica.

El Centro de estudios Culturales fue inicialmente una escuela de trabajo social, y en la actualidad se imparten ahí la Licenciatura en Educación y Normal Preescolar; su población es predominantemente femenina. Fue fundado por una profesora normalista, quien actualmente dirige el establecimiento, en una especie de empresa familiar.

En el interior del estado se localiza un Instituto Tecnológico industrial de carácter estatal en Comalcalco, la Escuela Normal de Educación Básica en Balancán, otras dos escuelas normales (privadas) de educación preescolar en Emiliano Zapata y en Huimanguillo, y un centro de graduados de la universidad de Chapingo en el municipio de Teapa. Un caso particular es el de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), fundada por el Partido de la Revolución Democrática en la ciudad de Cárdenas como la primera universidad municipal del país, con la consigna de “universidad del pueblo y para el pueblo”. Con su fundación (el 24 de agosto de 1995) se propone “paliar la desatención que tradicionalmente han sufrido los pueblos indios de la región de la Chontalpa” (Entrevista al director fundador, Lic. Rogelio Barriga Díaz. Diario Tabasco Hoy, 17 de febrero de 1998:15). En 1996 no había sido aún reconocida por la SEP y la Secretaría de Educación del estado (SECUR), razón por la que supongo no aparece en el anuario estadístico de Tabasco versión 1996.

Por otra parte, se espera que durante 1997 se inicien las actividades de otro instituto tecnológico estatal y una extensión de la UJAT en la región de Los Ríos, así como una Universidad Tecnológica en la ciudad de Villahermosa.

A excepción de la UJAT (fundada en 1879) y de las escuelas normales (la Escuela Normal de educación básica funcionaba, como Escuela Normal Urbana, desde 1925; la escuela normal de educación preescolar se fundó en 1952 y la de Educación Física en 1964), las demás instituciones de educación superior en el estado se fundan a partir de la década de los setentas:

1974	1978	1980	1990	1992	1993	1994	1995	1996
Instituto Tecnológico de Villahermosa	UPN U-271	Escuela Normal de Educación Especial	Universidad del Grijalva	Universidad Olmeca	Instituto Alfa-Omega	Universidad Popular de La Chontalpa	IT estatal de Comalcalco	IT estatal de Balancán

Fuente: Historia de la educación en Tabasco, UJAT-SECUR (1993).

2.1.4 El Tecnológico de Villahermosa... su lugar en el imaginario social

La información que se ha presentado sobre las instituciones de educación superior en Tabasco, permite situar estadística y profesiográficamente al Tecnológico de Villahermosa en ese conjunto de instituciones. Sin embargo, una institución educativa ocupa un lugar que va mas

allá de esas referencias; ocupa un lugar significado socialmente. En el caso particular del tecnológico de Villahermosa este es un lugar que, desde su fundación misma, se asigna en relación con la UJAT, conocida como la ‘máxima casa de estudios’ de Tabasco.

Una profesora que ingresó al tecnológico desde 1977, da cuenta de ese lugar secundario, de ‘menos presencia’, que la institución ha ocupado en el imaginario social⁷⁸:

“... había poca... promoción del tecnológico, era desconocido... comparado con la universidad... si... mira en... en otras ciudades... a veces es mucho mas importante el tecnológico que la universidad y aquí no, nunca ha podido, a pesar de lo que se dice de la universidad... siempre fué mas... siempre ha tenido mas... presencia la universidad...” (Ea / 5)

En comentarios de algunos estudiantes, el tecnológico es una segunda o tercera opción a la hora de decidir en dónde estudiar una carrera:

“ en la prepa los compañeros me decían ‘no, que la universidad tiene mejor nivel, no seas tonta, metete a la universidad’... y aprobé el examen también en el Tec, pero pues me fui a la universidad ” (registro etnográfico, 25 de julio de 1995)

Por su parte, los profesores de primeros semestres también recogen de sus estudiantes esas imagenes que hablan del tecnológico como el sitio y el tiempo de espera, en tanto se inicia un nuevo semestre en la universidad y se intenta de nuevo ingresar a ella.

“ A mi me lo han dicho... una alumna me dijo el primer dia de clases... que ella no quería estar aquí... que estaba aquí para hacer tiempo... para el próximo semestre iba a volver a presentar el examen a la universidad... y que ella lo que quería era Comunicación en la UJAT” (registro etnográfico, 11 de marzo de 1996)

“... yo no se que se pueda hacer... con esos estudiantes que realmente no quieren estar aquí en el tec... ellos mismos te lo dicen... que como reprobaron el examen en la UJAT y en sus casas les dicen que si van a perder un semestre pues que en ese caso se inscriba en el tec... así aprovechan el tiempo mientras... tu crees?... y si... en cuanto logran entrar a la universidad pues se van... por eso también tu ves que bajan mucho los grupos de primero a segundo semestre...” (Eo / 7)

⁷⁸ En el capítulo 1 hago referencia a la diferenciación jerárquica y desvalorización que socialmente se estableció entre los tecnológicos y las universidades en la década de los setentas y ochentas; señalo también que ésto tiene que ver, en parte, con la percepción social de que la universidad como la expresión mas acabada de la educación superior. Sin embargo, es necesario puntualizar que, si bien esta desvalorización social se observa en la mayor parte de los estados de la república, no sucede así con los tecnológicos de Celaya y de Oaxaca (Kent, 1995).

Otras imágenes del tecnológico, recogidas por un profesor entrevistado, se refieren a una institución que ha llegado a ser ‘despreciada’ por los empleadores, y que ha tenido ‘el estigma de {estar pisada} por el pie de la universidad’, debido a ‘los pocos conocimientos’ de los estudiantes. Sin embargo, el mismo profesor también dicen percibir cambios en esta situación, es decir, que ya son ‘otras visiones’ las que ‘allá afuera’ se tienen de la institución; visiones que hablarían del tecnológico como un lugar de efectiva competencia académica frente a la universidad. Para muestra de ésto, comenta sobre estudiantes universitarios que ‘llegan al tecnológico’ a pedir ayuda académica a sus estudiantes:

“... ya el tecnológico.. allá afuera eh... son otras visiones.. anteriormente teníamos hasta el estigma de que estábamos pisados por el pie de la universidad, no?.. en cuanto a conocimientos de nuestros alumnos.. eran despreciados nuestros alumnos.. llegó a salir en el periódico *menos del tecnológico*.. y.. cómo dolía éso, no?... ingenieros, pero menos del tecnológico.. cuando yo era estudiante.. y ay... cómo nos dolía éso... ahorita... ya no nos los quitamos de encima... el otro día.. platicando con uno de los exalumnos... me llamó la atención algo, yo no lo sabía, no?... en el área de estructuras, es en la que estoy metido yo.. me dice *ingeniero a que no sabe usted.. qué le dije.. dice.. hace como.. un buen tiempo, dice.. no se lo habíamos querido comentar* porque eran alumnos ellos, dice *pero alumnos de la universidad vienen, vienen aquí para que les resolvamos problemas de estructuras.. que les dejan de tarea a ellos...*” (Eo / 8)

Para el mismo profesor, una evidencia de cómo el tecnológico ya está siendo significado socialmente de otra manera, es la invitación que profesores del tecnológico reciben para dar clases y cursos de titulación en la universidad. Significó para él su oportunidad de ‘demostrar a la sociedad’ que en el tecnológico ‘se podían hacer bien las cosas’:

“... y a mi me tocó gracias a dios la oportunidad de dar un curso de titulación.. a egresados de la universidad... tuve esa oportunidad, no?... me sentí satisfecho, les di un buen curso... yo quería... de que.. recibieran esa imagen de un exalumno del tecnológico que les estuviera dando un curso de titulación a ellos.. fui invitado por un catedrático que me dio clases a mi, de la universidad.. y.. pues dije *esta es oportunidad.. para demostrar a... a la sociedad que podemos hacer las cosas bien..* o sea tenía yo esa oportunidad tenía yo la responsabilidad... y si dimos un buen curso y toda la gente quedó muy agradecida...” (Eo / 8)

Estas breves imágenes de profesores y estudiantes en relación al lugar que socialmente ocupa el tecnológico, hablan de éste como una segunda o tercera opción para estudiar; como el sitio de ‘la espera forzada’ en tanto se logra ‘entrar’ a la universidad; como una institución que ha

sido despreciada en el mercado de trabajo profesional por el bajo nivel académico de sus estudiantes y que, además, ha vivido con 'el estigma' de 'ser inferior' a la universidad.

Sin embargo habría otras significaciones del tecnológico. En algunas de ellas se asoma una institución a la que poco a poco (aun cuando no abiertamente) los estudiantes universitarios le reconocen un mayor nivel académico. Un lugar también, que es ya reconocido por la capacidad de sus profesores para 'enseñar y titular' a egresados universitarios. Por último, se habla de una institución que está siendo reivindicada por sus profesores ex-alumnos, quienes se esfuerzan por demostrar a la sociedad que en el tecnológico 'se pueden hacer bien las cosas'.

2.1.5 'El tec' de Villahermosa... su lugar geográfico

La ubicación del espacio geográfico que ocupa una institución da cuenta, entre otras cosas, del grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato, respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional de la localidad. Por otro, permite comprender su posible significación para el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la institución⁷⁹. Así, ubicar en qué parte de la ciudad está el tecnológico permitirá reconocer un lugar geográfico socialmente significado.

Este lugar se localiza en la periferia de la ciudad de Villahermosa, en el kilómetro 3½ de la carretera a Frontera, misma que conduce a la región costera del estado y a Ciudad del Carmen, Campeche⁸⁰ (ver en la sección de anexos el plano de localización del tecnológico).

Está prácticamente rodeado por la Ciudad Industrial⁸¹, por colonias populares y por conjuntos habitacionales de interés social construidos a fines de los ochentas. Otros vecinos -aunque más

⁷⁹ Estos planteamientos son de Lidia Fernández, quien agrega que la ubicación geográfica de la escuela también muestra el grado en que su cultura es armónica o disruptiva respecto de aquella de los sujetos a los que atiende y permitirá por consiguiente prever los posibles efectos y dificultades de su acción. Por otra parte, daría a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera como los 'productos' de la escuela pueden insertarse en el medio (1994:97).

⁸⁰ Esta carretera es prolongación de la avenida Universidad, sobre la que se encuentran precisamente las instalaciones centrales de la UJAT (rectoría, biblioteca central, Teatro Universitario, Centro de Idiomas, Centro de Cómputo, entre otras), así como sus Divisiones Académicas de Educación y Artes, y de Administración.

⁸¹ El nombre de ciudad industrial es engañoso, pues en realidad la actividad industrial en esta zona es escasa. La situación de la actividad industrial en el estado se aprecia en los datos estadísticos que se presentan en la sección de anexos.

alejados- del tecnológico son el CERESO de la ciudad, el CECYT No. 164, un plantel del CONALEP y conjuntos residenciales de vivienda media, de construcción muy reciente.

La zona en la que se encuentra asentado el IT de Villahermosa es considerada una zona de riesgo de accidentes por la red de oleoductos y gasoductos que PEMEX tendió desde la década de los sesentas, y sobre la cual se levantaron numerosas colonias⁸².

Es también una zona de la ciudad donde la delincuencia y la inseguridad se traducen en sucesos cotidianos, ampliamente difundidos por la nota roja periodística local. Las instalaciones, los profesores, los estudiantes y los trabajadores del *Tec* resienten también los efectos del elevado índice de delincuencia e inseguridad en la zona. A pesar de la gran barda que rodea a la institución y de la pavimentación e iluminación de las calles que lo circundan, los robos a sus oficinas, laboratorios, baños y aulas llegaron a ser muy frecuentes; se decía que los cometían principalmente niños de las colonias vecinas, que burlaban la vigilancia nocturna o que entraban durante el día con el pretexto de jugar o de vender fritangas, y al menor descuido tomaban lo que se encontraba a la mano, desde papelería y material de oficina hasta aparatos, cerraduras, controles de ventiladores, ‘llaves del agua’ de los baños y tubería.

Por otra parte, con el argumento de controlar el acceso al estacionamiento para evitar los robos los automóviles, los asaltos a estudiantes y profesores en esta área, y los ‘robos hormiga’ a las instalaciones, en 1993 se contrataron los servicios de una compañía privada de seguridad. Se instituye⁸³ con ésto la vigilancia abierta, uniformada, paralela a la vigilancia nocturna que realiza un trabajador del instituto, y a la vigilancia encubierta que -afirma una profesora con veinte años de antigüedad en la escuela- de las instalaciones y sus sujetos hacen los propios trabajadores de limpieza y mantenimiento durante el día. Inicialmente los vigilantes ‘de la compañía’ (policías, les llaman algunos alumnos, profesores y trabajadores) permanecían en el estacionamiento principal, pero al cabo de cierto tiempo se les veía ya haciendo rondines por las instalaciones. Para algunos profesores entrevistados, estos ‘vigilantes’ también se ocupan

⁸² En 1992, y a raíz de la explosión de un gasoducto en Acachapan y Colmena, una ranchería cercana a esta zona, en el IT circuló la información de que se estaba solicitando a PEMEX información para establecer las características de su red de ductos que pudiesen atravesar las instalaciones del Instituto. Sin embargo, a la fecha no se conoce algún informe oficial sobre los resultados... pareciera que ya se ha olvidado el riesgo en el que se encuentra la zona.

⁸³ En el sentido de romper con un orden antiguo (lo que ya está-ahi antes del acontecimiento) y crear uno nuevo; en el sentido también de la acción instituyente de los sujetos, del acontecimiento que llega a tomar forma también de lo instituido, de la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos), de lo que ya está-ahi para los sujetos. (Lourau, 1975)

de informar al director sobre aquellas acciones 'fuera de reglamento' (sacar sin permiso equipo de la escuela, embriagarse dentro de las instalaciones, romper puertas, ventanas, mobiliario, entre otras cosas que, efectivamente, han sucedido en la institución) de estudiantes, profesores y trabajadores⁸⁴.

Otros lugares de riesgo han sido la calle que recorre el frente del IT (pavimentada e iluminada apenas en 1994, lo que permitió la circulación de 'camiones de pasaje') y le separa de dos grandes terrenos baldíos que se extienden hasta la carretera; también, los aproximadamente 200 mts de calle (pavimentada pero sin iluminación) que, bordeada por los terrenos baldíos, se inicia en la carretera y termina precisamente frente a 'la puerta principal', la que registra mayor afluencia.

2.2 Sus edificios y sus instalaciones

Los edificios, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Así, puede ser 'mirado' en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico. Como espacio material, el edificio y sus instalaciones mediatizan la realización de las tareas de la institución; en el nivel simbólico constituyen y funcionan como "el continente de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal, se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia {...} Operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social {...} Son expresión de un modelo pedagógico" (L.Fernández, 1994).

Así vistos, el edificio y sus instalaciones "materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto de lo que debe ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción" (*ibidem*: 102).

⁸⁴ Esto habla de la constitución de los profesores, estudiantes y trabajadores como sujetos vigilados por otros a quienes el director contrata expresamente para vigilar en la institución. Habla también, en términos de Foucault (1992), de la vigilancia como un dispositivo de poder 'en aquellos procesos continuos e ininterrumpidos que someten, guían los gestos, rigen los comportamientos, etc...', que constituye a los sujetos en las instituciones. Habla de un poder que se ejerce incesantemente a través de la vigilancia cotidiana.

Para los fines de esta investigación, dar cuenta de los edificios e instalaciones en donde transcurre la trama institucional del *Tec*, es también dar cuenta del ámbito material y simbólico en el que se constituye la identidad de sus sujetos, particularmente los docentes.

Para empezar esta descripción apunto que el *Tec* ocupa una extensión de doce hectáreas completamente bardeadas. Los puntos de acceso a sus instalaciones son ocho, tres de los cuales conducen a sendos estacionamientos. El más antiguo, el asignado recientemente a los profesores a raíz de las frecuente quejas de los profesores de tener que dejar sus automóviles en la calle porque los estudiantes les ganaban el estacionamiento, es al que desemboca la calle que comunica al Instituto con la carretera Villahermosa-Frontera. Precisamente en su entronque se ha colocado muy recientemente un gran 'letrero' o 'aviso' que informa de la presencia de la institución y de las diferentes licenciaturas y posgrados que aquí se estudian.

El 'estacionamiento de profesores' es una superficie amplia, aunque ya insuficiente para dar cabida a los automóviles de todos los profesores. Con árboles frondosos en sus dos orillas mas largas, es también un lugar de espera y conversación de profesores y estudiantes. Entrar por este estacionamiento puede ser la oportunidad de empezar a enterarse de 'lo que está sucediendo en la escuela', pues las mantas que hablan de elecciones en la sociedad de alumnos, en las delegaciones sindicales, de diversos eventos académicos y deportivos locales, regionales y nacionales, de demandas de estudiantes, de profesores y de trabajadores, se colocan invariablemente en la pared lateral de un edificio de dos plantas, el de 'Ingeniería Civil'⁸⁵. El pasillo de la planta baja de este edificio es paso y sitio obligado de llegada, de encuentro y hasta de reunión de los profesores, pues precisamente en la esquina que hace con el estacionamiento se localizan el cubículo del reloj checador. Es también el lugar donde el profesor se detiene frente a la 'vitrina de avisos para el personal' (la llave está bajo control del departamento de recursos humanos) y leer mas o menos detenidamente las convocatorias de año sabático, de beca académica, de exámenes de oposición; las invitaciones a participar en asambleas sindicales, reuniones de academias, cursos de formación docente y de actualización;

⁸⁵ A los edificios se les conoce con el nombre de alguna de las carreras, no porque estén asignados exclusivamente a ella sino por tradición o porque la mayoría de los jóvenes que toman clases en los salones de un edificio son estudiantes de una carrera en particular.

los avisos de suspensiones oficiales de actividades, las notas informativas (sobre las fechas de pago de las quincenas, de los aguinaldos, entre otras cosas) o de condolencias por la muerte de un familiar de algún profesor, directivo o trabajador de apoyo a la docencia; los carteles que informan e invitan a congresos locales, regionales, nacionales o internacionales, tanto en universidades como en tecnológicos y centros de investigación; la 'lista' del personal que cumple años en algún mes, o la lista del 'personal' que ha llegado a los cinco, diez, quince o veinte años de servicio en el Sistema.

El encargado del 'reloj checador' es quien 'checa' la tarjeta de los profesores y también quien les entrega sus reportes de 'faltas y retardos', las invitaciones personales a eventos de la institución, los avisos personales de reuniones de academias, o los recados de algún otro profesor, jefe de departamento o directivo o alumno.

El 'reloj checador' es también el sitio al que los estudiantes acuden como último recurso para encontrar a algunos de sus profesores (después de haberlos esperado en el salón de clases o de haber preguntado por ellos en oficinas, a otros profesores o estudiantes) y entregarles tareas o 'trabajos'; pedirles fecha de exámenes, las calificaciones o la fecha de entrega de éstas; preguntarles por sus revisiones de prácticas profesionales o de tesis; pedirles una última oportunidad para aprobar el curso; pedirles el temario o la bibliografía de exámenes especiales, o incluso hasta para conocerlos.

Por todo lo que se ha visto, la esquina del 'reloj checador' es un sitio lleno de vitalidad. Es una esquina que se abre a múltiples y diversas significaciones para los profesores; permanecer ahí significa la posibilidad de observar o confirmar encuentros, acercamientos, distanciamientos y desconocimientos, con diferente grado de intensidad, entre profesores, estudiantes y personal de apoyo a la docencia; entre éstos y la información que se lee en 'la vitrina de avisos'. Se puede también ver quienes son los profesores que 'checan entrada' y se retiran, o los que 'checan salida' y apenas están llegando al tecnológico. Por otra parte, estar ahí puede también significar 'hacer tiempo' para 'checar' la entrada o la salida.

A la derecha de este edificio⁸⁶ hay un jardín amplio que lo separa de una construcción de una sola planta que se prolonga hasta pocos metros antes de la puerta de acceso al estacionamiento.

⁸⁶ Como en todas las construcciones del instituto, las paredes exteriores de este edificio son de color café claro, y sus bordes resaltados con un color café oscuro (solamente los que se construyeron en

Es el edificio de 'LAE abierto', en donde se encuentran un amplio taller de dibujo, las oficinas tanto de la delegación sindical del personal de apoyo a la docencia como de la sociedad de alumnos y, ya frente al estacionamiento, los salones de clases. Todas las ventanas de este edificio tienen vidrios polarizados⁸⁷.

Por la izquierda, un pequeño jardín y un ancho pasillo separan el edificio 'del reloj checador' de la cafetería y conducen a la zona más antigua del instituto, con sus grandes árboles de sombra que sobresalen entre los edificios. La cafetería es una construcción cuadrada, de una sola planta, con grandes ventanas también con vidrios polarizados.

Caminando hacia la izquierda de la cafetería se llega hasta una gran explanada de cemento, a la que también desemboca una escalinata, grande y muy ancha, que en su parte superior se convierte en una pequeña explanada conocida como 'la placita' desde que fue habilitada en 1994 como lugar de descanso, con una amplia jardinera conteniendo un árbol frondoso que protege generosamente de los rayos del sol a los estudiantes que ocasionalmente se reúnen aquí, en parejas o en pequeños grupos. Esta 'placita', que es la menos concurrida de todas las que actualmente hay en el tecnológico, es también el sitio de la placa de bronce que informa del origen de la institución:

"Es decisión unánime e irrevocable de los estudiantes fundadores de este instituto que a partir del 10 de marzo de 1976 lleve el nombre de Instituto Tecnológico

Regional

Presidente Luis Echeverría Álvarez

Nov. 20 de 1976.

Primera piedra

Instituto Tecnológico Regional

Villahermosa Tabasco. Mayo de 1974"

los setentas tienen una parte de sus paredes exteriores recubiertas con ladrillo blanco esmaltado); también como todos los edificios aquí, éste se identifica con una letra E y un número grandes y blancos pintados en la parte superior de una de sus pared, aunque también tiene escrito con letras grandes y blancas el nombre que reconoce un uso... cafetería, centro de información, edificio de ingeniería civil, taller de dibujo, edificio administrativo B, etc...

⁸⁷ El polarizado de los vidrios es un recurso muy utilizado en estas regiones tropicales para evitar que los rayos del sol penetren con toda su intensidad a los edificios y sobrecalienten los interiores. Por otra parte, es interesante lo que un vidrio polarizado permite y no permite mirar. Se puede mirar muy bien hacia el exterior a través de él, sin ser visto desde fuera. Y desde fuera solo se ven sombras, figuras, siluetas... o nada. Como el polarizado de los cristales de los automóviles, aquí también protegería de las miradas indiscretas.

Un gran portón y otra escalinata, también ancha y grande, comunican esta 'plaza de la primera piedra' con la calle, la misma que bordea el estacionamiento de profesores. En la parte exterior de la barda de este acceso, grandes letras de color rojo oscuro se destacan sobre un fondo ocre para dar cuenta del nombre de la institución, así como de su pertenencia al subsistema de educación tecnológica superior de la SEP. Esta 'placita' es utilizada para algunos eventos, como lo fue por ejemplo 'el convivio' (comida, música, invitados especiales) organizado por 'la dirección' al concluir la ceremonia de reconocimiento al personal con cinco, diez y veinte años de servicio, realizada en septiembre de 1995. Es el punto de acceso con menos movimiento: algunos profesores que dejan sus autos estacionados en la calle, a la sombra de los árboles, y estudiantes que seguramente encuentran más cómodo entrar por esta puerta o que llegan a sentarse en las escalinatas o en las jardineras a conversar, a leer, o sencillamente a observar lo que ocurre en el estacionamiento o en la 'explanada de la cafetería' y sus alrededores. Con frecuencia se ven también parejas de enamorados que disfrutan de la relativa soledad del lugar.

Un tercer acceso al *Tec* se localiza a la derecha del estacionamiento de profesores y conduce directamente a la zona de laboratorios; en las inmediaciones de este acceso se acondicionó en fechas también recientes el 'estacionamiento de los estudiantes', se ampliaron los accesos y se limpió el área y, aunque no se pavimentó ni mucho menos se techó, es también utilizado por algunos profesores, principalmente los del área de bioquímica, por su cercanía con los diferentes laboratorios de química y el de Lácteos.

El cuarto punto de acceso se localiza mas o menos a la mitad de uno de los costados del instituto (el izquierdo, siempre y cuando nos situemos frente a los edificios del estacionamiento de profesores) y se llega a él por una calle que también se inicia en la carretera y que bordea todo este lado del *Tec*, separándolo de las casas de la colonia INDECO. Otro gran portón de barrotes de hierro permite el acceso de automóviles a un pequeño espacio techado y con piso de cemento. Es el estacionamiento de directivos, recientemente habilitado al borde del pasillo que comunica el 'Edificio Administrativo B' (construcción de una sola planta en donde se encuentran las oficinas de la subdirección académica y de algunos de sus departamentos) con el edificio de dos pisos de los salones 'de informática'.

Por esta 'entrada' se llega muy rápidamente también al 'Edificio Administrativo A', construcción de dos pisos en donde se distribuyen las oficinas de la dirección, de las subdirecciones de planeación, de administración y de la mayoría de sus respectivos departamentos; en una de sus paredes laterales, la que se levanta frente a una explanada que conduce al estacionamiento de profesores y a la 'plaza de la primera piedra', puede leerse en grandes letras rojas el nombre de la institución y las siglas de las dependencias federales de las que forma parte.

Los dos edificios administrativos se comunican por un ancho pasillo techado -muy fresco en temporada de calor intenso y buen resguardo de los prolongados aguaceros del verano y de la temporada de 'nortes'- que tiene a sus lados dos breves y amplias escalinatas con sus respectivas rampas⁸⁸. Una de estas escalinatas conduce al estacionamiento de 'directivos' y a un pasillo que bordea parte del edificio administrativo A y conduce a la sala audiovisual, en tanto que la otra se encuentra con esa 'explanada de la cafetería' que, en línea recta, conduce directamente al 'portón de la primera piedra'. Son aproximadamente 120 mts cuadrados de cemento que en cualquier momento se convierten en cancha de futbol, de volibol, en gimnasio al aire libre, o en escenario de ceremonias oficiales (aquí se llegaron hacer homenajes a la bandera - muy poco concurridos, por cierto - los primeros lunes de cada mes, a las ocho de la mañana), de actividades de 'la semana tecnológica' o de proselitismo en los tiempos de elecciones sindicales o de la sociedad de alumnos.

En uno de los costados de esta explanada hay pequeñas áreas verdes, un pasillo ancho que conduce hasta el 'edificio de ingeniería industrial en química'; frente a la puerta de acceso a la cafetería, otra área verde que, en desnivel de los pasillos y bajo la sombra de un gran árbol de mango, es un sitio muy concurrida por los estudiantes, quienes gustan de sentarse en el borde de los pasillos a esperar, observar y platicar.

La explanada se encuentra en un desnivel con respecto a los edificios administrativos y a los edificios de salones construidos en los 70's; ésto y un deficiente sistema de desalojo de aguas pluviales la convierten en 'una alberca' en los días de lluvias torrenciales.

⁸⁸ Estas rampas fueron habilitadas en 1992 a raíz de que una profesora y jefa del departamento de relaciones públicas se enferma y debe utilizar silla de ruedas.

En otro de los costados de esta explanada se observan dos pequeñas construcciones contiguas, de una sola planta y de color amarillo, con sus respectivos pasillos de acceso que atraviesan pequeños jardines. La primera de estas construcciones, separada del 'edificio administrativo B' por una pequeña área verde, fue originalmente el primer laboratorio de cómputo, y recientemente se le ha transformado en las instalaciones del departamento de Ingeniería Industrial (la oficina de la jefa del departamento y un aula con equipo audiovisual para las clases de la maestría en Planificación, y con un equipo de laboratorio). La construcción adyacente ostenta en su fachada la leyenda 'Edificio C de profesores'.

A un lado de cada pasillo que conduce a las puertas de estos dos edificios, dos jardineras de pequeñas dimensiones pero con arboles de amplia sombra, sirven para que los estudiantes se sienten a hacer alguna tarea, a esperar la hora de la clase, la llegada de un profesor, de algún jefe de departamento o de oficina, o simplemente a observar.

En las inmediaciones del acceso lateral al instituto se extiende otra explanada, de menores dimensiones que aquella de la cafetería, con un pequeña área verde casi en su centro pero sin la sombra de algunos árboles que, por lo menos en sus orillas, aligerasen el camino hacia el laboratorio de cómputo, edificio que se encuentra al final de la explanada y orienta su fachada a los costados de los edificios administrativos. A los lados de esta 'explanada de informática' se localizan el 'edificio de informática' y las instalaciones del almacén y de los talleres de mantenimiento y editorial. En la parte posterior del laboratorio de cómputo, aún pueden verse amplias áreas sin construcciones.

La 'explanada de informática' se comunica por una red de pasillos que cruzan áreas verdes, con la sala audiovisual, con la biblioteca⁸⁹, y con una explanada pequeña provista de jardineras con árboles, la 'la plaza de administración', que se encuentra frente al edificio de las aulas de 'Administración'. Otros pasillos conducen, si se camina hacia el estacionamiento de profesores, a la zona de los edificios de 'Ingeniería Civil', de 'Ingeniería Industrial Química' y el de 'Informática' y de 'Bioquímica'.

⁸⁹ A un costado de la biblioteca se está construyendo un edificio de dos piso, en donde se concentrarán las oficinas de la subdirección académica y sus departamentos, con salas para cada una de las academias, y una amplia sala de maestros.

Es esta la zona de mayor presencia de estudiantes, se les ve en grupos o solos, de pie, caminando o, mas frecuentemente, sentados en los bordes de las jardineras o en las bancas de lo que se conoce ya formalmente como la Plaza del Jobo y la Plaza del Mango y que en realidad son dos explanadas de dimensiones menores que las descritas anteriormente, pero con la particular bondad de ofrecer la sombra, los aromas, los colores y sonidos de los frondosos árboles de jobo, de mango, de framboyán y de macuilí que se levantan en sus orillas y en las jardineras distribuidas entre los edificios.

Estas dos plazas son los espacios de referencia, de cita y de fiesta de los estudiantes (música y baile el día del estudiante, los días de las elecciones de la sociedad de alumnos, de las elecciones de las diferentes 'reinas de la belleza', el 'chico tec', las kermeses para agenciarse de recursos para los viajes de prácticas, las graduaciones, etc...), aunque en ellos también se han llevado a cabo algunas ceremonias solemnes organizadas por la administración, como la bienvenida a los alumnos de nuevo ingreso. En esta zona a los profesores se les ve por lo general caminando o platicando de pie con otros profesores o con estudiantes. Ocasionalmente, y sobre todo por la tarde o noche, se les ve sentados en las jardineras o en las bancas, conversando con otros profesores, con algunos trabajadores de mantenimiento, o con estudiantes.

En las inmediaciones de la plaza del Mango se encuentra un salón muy amplio con dos grandes puertas en sus extremos pero sin ventanas, y con ventiladores que pretenden refrescar el calor sofocante que puede llegar a sentirse en un lugar así. Es el Salón Cultural, donde los estudiantes de los primeros semestres desarrollan las actividades extraescolares de 'artísticas', y otros mas se empeñan en torneos de ajedrez, en algún concurso de 'la canción ranchera', o un ensayo de danza regional. Es también el sitio donde se coloca 'la ofrenda de muertos' de noviembre y un 'nacimiento' en diciembre. Junto a este salón 'cultural', y como para no olvidar que se está en una institución de educación tecnológica, los estudiantes de ingeniería bioquímica elaboran embutidos en su Taller de Cárnicos, o llevan a cabo las actividades de las investigaciones ya mencionadas en el apartado 2.1.1.

En este taller se inicia la zona donde se localizan los edificios de Laboratorios de Química, de Físicoquímica, de Química Pesada, de Resistencia de Materiales, de Investigación, entre otros. En un extremo del edificio del Laboratorio de Química Analítica se habilitaron dos salas de

capacitación con aire acondicionado, ventiladores, cortinas, computadoras, garrafón con agua, cortinas, pizarrón, mesas y sillas, para los cursos de capacitación que se ofrecen a las empresas, pero que ocasionalmente son utilizadas también para cursos de formación docente, para conferencias y hasta para reuniones de academia.

A un costado del edificio del Laboratorio de Resistencia de Materiales empiezan las canchas de fútbol y, más adelante, las canchas de basquetbol y áreas verdes que se prolongan hasta la barda del instituto.

En cada edificio de dos pisos hay por lo menos seis salones y en la planta se encuentran los sanitarios. En la pared frente a la escalera, un 'tablero de avisos' acumula información de todo tipo, desde convocatorias para estudios de posgrado y concursos, hasta avisos de la administración a los estudiantes, invitaciones a servicios religiosos, a formar grupos para pagar 'materias financiadas', a paseos, a fiestas que organiza 'la sociedad de alumnos', a conferencias, a reuniones y asambleas, a cursos de verano. En el pasillo central del laboratorio de química general hay otro tablero similar, aunque con menos información.

También en la planta baja pero solamente en los edificios de 'Administración', de 'Industrial' y de 'Civil' hay teléfonos públicos; precisamente bajo las escaleras de los dos primeros, llama la atención el local de las 'microempresas' de estudiantes (llamadas coloquialmente 'las tienditas') promovidas en las carreras de Administración y de Ingeniería Industrial, como proyectos de EMPRETEC. En el edificio de 'Administración' hay una paquetería o guardería de libros y de portafolios y, a un lado de los baños del edificio de ingeniería industrial química, compartiendo los fuertes olores que de ellos salen, 'El mundo de la excelencia' ofrece sus servicios de fotocopidora, librería y papelería. En el edificio de 'Civil' se aprovechó el espacio que dejó 'el reloj checador', también bajo la escalera, y se concesionó como negocio particular de fotocopidora.

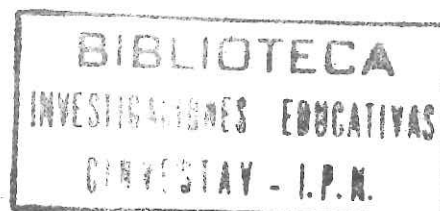
2.2.1 'Los lugares de la docencia'

La actividad institucionalmente definida como central a la docencia: dar la clase, se desarrolla en lugares instituidos para tal propósito y asignados -en el caso del salón de clases y los laboratorios- a los profesores por los jefes de departamentos, junto con las materias y sus correspondientes horarios. Debido a la desproporción entre la cantidad de alumnos que se atienden, y el reducido número de profesores-horas clase y de aulas disponibles, esta distribución del tiempo, el espacio y la carga académica, se traduce en profesores que van de uno a otro salón, llegando incluso a recorrer todos los edificios del tecnológico durante su horario de clases.

La sala audiovisual y la sala de microenseñanza son otros lugares que el profesor utiliza para dar la clase, previa solicitud y 'apartado' en el departamento de Desarrollo Académico.

Los salones de clases

En el instituto hay salones de clases que son 'peleados' por los profesores, otros 'muy incómodos', y otros que de plano les parecen 'un horror'. Los primeros están en los edificios construidos en los años setentas (los de 'Ingeniería Civil', de 'Ingeniería Industrial Química', de 'bioquímica' y el 'primero de informática'), y son salones amplios, de paredes gruesas y pintadas en su interior de color blanco, sus ventanas son también amplias y con vidrios polarizados. En algunos de estos salones puede haber dos pizarrones y una plataforma de madera o de concreto sobre la que se encuentran, generalmente cerca de la pared opuesta a la del pasillo y la puerta, la mesa y la silla del profesor. La mesa del profesor es de regular tamaño y de madera pintada en gris, en café o sin pintar, aunque en algunos salones pueden verse todavía grandes y pesadas mesas metálicas. La silla del profesor puede ser también metálica, de madera o de plástico anaranjado, no siempre sin paleta de madera. Las sillas que por lo general ocupan los estudiantes son de madera, metálicas o de plástico anaranjado con paleta, aunque habrá ocasiones en que ocupen sillas sin paleta, o que se sienten en los bordes de la plataforma. Es común ver sillas y mesas desvencijadas, con las esquinas carcomidas y con la pintura surcada por dibujos, rayones, fórmulas de matemáticas, de física, de química, por



cuadros sinópticos, resúmenes, 'definiciones', nombres, dibujos distraídos, y los inconfundibles mensajes anónimos de amor, de coraje, de burla, de insulto⁹⁰.

Los salones 'muy incómodos' se encuentran tanto en los edificios de 'bioquímica' y de 'administración' -construidos a mediados de los años ochentas- como en 'el nuevo de Informática' -construido en los noventas, y son de menores dimensiones que aquellos de los edificios mas antiguos⁹¹; en los de 'Informática' ya no hay plataforma, y en los de Administración las ventanas tienen cristales claros. A pesar de tener dos ventiladores, estos salones son muy calurosos y 'encerrados'⁹². Y es que además de su tamaño reducido son bajos, con paredes delgadas, y sobre ellos no cae la fronda de algún árbol que los proteja de la 'resolana'.

En el edificio de 'Bioquímica' hay cuatro salones aún mas reducidos, pues se formaron dividiendo dos de los salones originales con cancelas que llegan hasta el techo. Esto oscurece tanto los salones que la luz artificial se hace necesaria incluso en horas de la mañana y mediodía.

En todos los salones de estos edificios hay dos ventiladores y lámparas de luz 'blanca', que funcionan regularmente. Todos también tienen su número pintado con letras blancas, arriba de la puerta.

Hay otros edificios en donde los salones son diferentes. Es el caso del edificio de 'administración-sistema abierto', una construcción de una sola planta donde un pasillo estrecho separa dos salones muy pequeños en cada lado (destinados originalmente a las asesorías para los estudiantes de administración-sistema abierto, aunque actualmente ya se asignan a grupos

⁹⁰ Los edificios e instalaciones, y el uso que de ellos se haga, operan como 'pantalla-espejo' de la dinámica institucional.

⁹¹ Sin embargo, han llegado a ser asignados a grupos numerosos de primer ingreso. Esto ha obligado al profesor a buscar alguna 'estrategia para sobrevivir' a los grupos numerosos en estos salones, como fue el caso de una profesora con un grupo de sesenta estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de administración, que optó por pedirle a los alumnos 'que ya no cabían', buscar sillas y tomar la clase desde el pasillo; en el siguiente semestre se le presenta nuevamente este problema y decide que la mitad del grupo tomaría clases lunes y miércoles, en tanto que el resto tomaría la clase los martes y los jueves. Por estas decisiones fue objeto de serias críticas, principalmente por parte de algunos administrativos

⁹² 'En mayo-junio, a las dos o tres de la tarde, con los grupos de cuarenta muchachos, es como entrar a un vapor', dice un profesor de la licenciatura en informática (comunicación personal)

de las diferentes carreras), formados con cancelas que se prolongan hasta el techo; la puerta es del mismo material que los cancelas y solamente tienen ventanas hacia el exterior, con cristales polarizados. Todo esto se traduce en un abigarrado conjunto muy oscuro y encerrado, en donde se tiene permanentemente 'encendida' la luz artificial. En cada salón hay un pizarrón y sillas con paleta para los estudiantes y para el profesor. No en todos estos salones hay ventilador. Si a esto se le agrega que ahí reciben clases grupos de por lo menos veinte estudiantes (de todas las carreras), se completa el cuadro de 'horror' con un calor intenso, el olor penetrante del sudor y mucho ruido⁹³. En el extremo cercano a la puerta de acceso se encuentra la oficina de la jefatura del departamento de 'administración', lugar amplio, iluminado y con aire acondicionado. En el otro extremo, al fondo, lo que queda es un salón alargado horizontalmente que prácticamente está sobre una plataforma (esto hace suponer que se trataba de un salón de clases común, que se multiplicó en cinco 'saloncitos' y una oficina); en su pared hay un pizarrón, y frente a él, sobre la plataforma, las sillas para los estudiantes y el profesor.

Fuera de todas esas diferencias, en las puertas y sobre todo en las paredes de todos los salones, siempre puede verse una que otra calcomanía, pero sobre todo rayones, figuras y mensajes similares a los que se ven en las mesas y en las sillas. También es común ver en el suelo y sobre las sillas de los salones cantidades variables de papeles, envolturas de alimentos, vasos, botellas y platos desechables, popotes y servilletas que se acumulan hasta el siguiente turno de limpieza, aún cuando eventualmente se disponga de una caja de cartón transformada en bote de basura.

Por otra parte, los salones de clases en el instituto son distribuidos y asignados en la subdirección académica, a partir del criterio general de 'las necesidades' en cada semestre, esto quiere decir que no hay salones para el uso exclusivo de una carrera, de un semestre, de un grupo ni mucho menos de un profesor. Sin embargo hay edificios que tradicionalmente han sido asignados a alguna carrera en particular, y hasta la fecha la mayoría de sus estudiantes toman buena parte de sus clases en ellos. Esto no sucede con las carreras más recientes y de mayor población estudiantil, como es el caso de informática e ingeniería en sistemas, incluso administración, que aún cuando hay dos edificios en los que se concentran algunos de sus

⁹³ Se han dado casos de grupos de 35 estudiantes, la mayoría de los cuales termina tomando la clase desde afuera, por las ventanas.

‘grupos-horarios’⁹⁴ hay también un constante ir y venir de estudiantes y profesores por casi todos los salones de clases del instituto, lo que muchas veces ocasiona retrasos para iniciar la clases, y prisas para concluirla.

Los laboratorios

Los laboratorios con sus equipos, instrumentos, reactivos, sus bancos y mesas de trabajo, son el lugar de las ‘clases prácticas’ aunque algunos semestres se convierten en salones de clases ‘teóricas’, con todas las dificultades que ésto trae para los alumnos y el profesor. Un caso extremo es el laboratorio de química pesada, que no se utiliza como laboratorio por lo deteriorado de su equipo e instrumentos, y se ha convertido en el salón de clases de algunas materias de primer semestre. Ahí transcurre la clase, entre el polvo de un piso de cemento y el calor sofocante de un espacio poco ventilado y techado con lámina. En la época de lluvias este laboratorio resulta tan ruidoso como para suspender la clase pues el golpe del agua sobre la lámina acalla hasta la voz mas potente.

La oficina de los profesores responsables del laboratorio o del taller (sobre todo el laboratorio de Química general, el de Microbiología y el taller de Lácteos) es también lugar de reunión de grupos de profesores de bioquímica, principalmente.

Los laboratorios se han convertido en el ‘punto flaco’ del tecnológico por el deterioro, la obsolescencia y la inutilidad de la mayoría de sus equipos e instalaciones. Los profesores de ingenierías se quejan de ésto y comentan sobre la incongruencia con lo que socialmente se espera de la institución, formar principalmente ingenieros:

“... yo no me explico cómo quieren que se formen aquí ingenieros químicos... con estos laboratorios... si son una nulidad... ese es nuestro punto flaco... ahí tienes en química pesada... no lo pueden echar a andar el equipo que porque le faltan piezas.. y en los de analítica que siempre faltan reactivos.. el de ingeniería industrial... que es... nomás una banda...” (Registro etnográfico, 16 de noviembre de 1996)

⁹⁴ Me refiero a ‘grupos-horarios’ porque no se trata precisamente de grupos que se integren para recibir clases de las diferentes materias durante la jornada de escolar y a lo largo de todo el semestre. Se trata mas bien de grupos que se conforman por horario de asignatura y al término de la clase se desintegran y los estudiantes se van a formar otro grupo, de otra asignatura, según los horarios de sus ‘carga académica’ del semestre. Esto sucede a partir del segundo semestre, cuando los estudiantes deciden qué materias cursar, en qué horario y con qué profesor; en primer semestre los estudiantes forman grupos de clases durante todo ese período, que eventualmente ocupan diferentes salones, en edificios también diferentes.

“... qué está pasando... en los laboratorios no hay equipo, de todo ese equipo que ves.. solamente una balanza sirve.. qué estará pasando...” (registro etnográfico, 14 de marzo de 1996)

“yo te puedo hablar de aquí en el tecnológico... y lo quiero mucho... y por eso me da tanta pena... no hay reactivos... no hay equipos, no tenemos termómetros no tenemos bueno... ni mangueritas para la entrada de agua y salida de agua de un refrigerante... no tenemos nada...” (Ea / 14)

En lo que se escuchó de los profesores entrevistados (aunque también se escucha en pasillos y en reuniones de academias), se advierte que el estado físico y las condiciones de operación de los laboratorios (que bien podrían ser instalaciones-símbolo de las carreras de ingeniería química, industrial y bioquímica) no solamente representan limitaciones y sobreesfuerzo en la tarea docente, sino que también significan ‘el punto flaco’ de la institución, al poner en evidencia el distanciamiento con el mandato social de la institución.

La sala audiovisual:

Se trata de un lugar con 150 butacas, una televisión gigante, videocasetera, equipo de sonido, proyector de acetatos, buenas instalaciones de aire acondicionado. Para trabajar en ella, los profesores tienen que solicitarla y ‘apartarla’ también en el departamento de Desarrollo Académico. Es cada vez más utilizada para dar la clase a uno o mas grupos, cuando el profesor emplea una película como recurso didáctico, o cuando se desarrollan, como estrategias didácticas como seminarios, mesas redondas, paneles, entre otras actividades que requieren de un ‘lugar especial’, mas amplio que el salón de clases y equipado precisamente para tales fines.

La sala de microenseñanza

Es un poco mas pequeña que un salón de clases y se localiza al fondo de la oficina del departamento de Desarrollo Académico, en el edificio administrativo B. Está separada del ‘privado’ del jefe del departamento y del área de los escritorios de los coordinadores por cancelas que no llegan hasta el techo, por lo que todo lo que se dice en uno y otro lado de los cancelas se escucha con cierta claridad, a menos que se hable en voz baja. Se le llama así por

haber sido el lugar donde se impartían los cursos de microenseñanza⁹⁵. Actualmente, y ya sea por la escasez de salones de clases o porque los medios audiovisuales se han convertido en un recurso didáctico bastante generalizado en la institución, la sala de 'micro' es cada vez mas utilizada por los profesores para clases en las que proyectan películas o acetatos, pues está equipada con una televisión, videocasetera, pizarrón y unas 25 sillas, aire acondicionado y ventanas protegidas con cortinas. Para utilizar esta sala, también tienen que solicitarla y 'apartarla' en el departamento de Desarrollo Académico. Sin embargo, el uso de frecuente de esta sala -y por lo general con una cantidad mayor de estudiantes de la que cómodamente pueden ocuparla-, ha llegado a provocar disgustos y comentarios adversos entre los coordinadores de las oficinas del departamento de Desarrollo Académico, pues la constante entrada y salida de grupos numerosos de estudiantes y los ruidos de las clases interrumpen su trabajo, además de generar un clima de desconfianza por la pérdida de algunos objetos de los escritorios y porque algunos estudiantes que esperan la clase ocupan las sillas y escritorios de estas oficinas. Como se verá mas adelante, esta 'sala de micro' es también un 'lugar de encuentro' de profesores.

Lo insuficiente, inadecuado y mal equipado de los espacios de la docencia en el tecnológico, se traducen en limitaciones, sobreesfuerzo - a veces imposible - y simulación (trabajar como si esas limitaciones no existieran) en la realización de las tareas de profesores y estudiantes. Generan también en ellos sensaciones de comodidad e incomodidad, seguridad o inseguridad, potencialidad o carencia, lo que compromete su posibilidad o dificultad de estar 'disponibles' frente a la realización de esas tareas.

2.2.2 Los 'lugares de encuentro' de los profesores

Son también -junto con los estacionamientos, los pasillos, la esquina del 'reloj checador', la sala audiovisual, las explanadas, las placitas, las escaleras- 'espacios intersticiales', en el

⁹⁵ Estos eran los cursos 'estelares' de la formación docente en los IT's hasta 1985, cuando el modelo de la tecnología educativa y de la sistematización de la enseñanza es sustituido en el discurso oficial por aquel sustentado en las teorías del constructivismo, del aprendizaje significativo, del aprendizaje grupal; los cursos de microenseñanza cedieron así el paso a los de didáctica, con temáticas y metodologías en línea con los nuevos planteamientos pedagógicos sobre la docencia.

sentido de ser “lugares de paso, aún cuando uno se detenga en ellos; lugares de encuentros... lugares que pertenecen a todos, aunque no necesariamente todos se sientan allí como en su casa” (Roussillon, 1989:197). Para efectos de este trabajo, también en el sentido de lugares en que se desarrollan actividades periféricas a ‘dar la clase’, como serían la preparación de la clase, la elaboración y calificación de exámenes, la revisión de tareas, los trámites administrativos, el descanso, la charla informal, ‘comer algo, tomar un cafecito’, el traslado de un salón o de un edificio a otro.

En ‘los intersticios’ -plantea Roussillon- se hace evidente el carácter fundamentalmente ambiguo de la vida institucional: en parte ‘oficial’-pública, y en parte oculta-privada. Estos lugares intersticiales cumplen diferentes funciones, siempre potencialmente presentes. Son espacios donde puede decirse -a alguien que a su vez puede transmitirlo sin demasiado riesgo- lo que no se diría en los espacios ‘oficiales’. Por otra parte, cuando ‘se deslizan por entero al ámbito de lo privado’, se convierten en el espacio ‘de los secretos’, de aquello que ‘no va a ser utilizado afuera’, en el lugar ‘donde se constituyen las estrategias grupales, donde se anudan y disuelven las alianzas, donde se ejercen las muchas veces ocultas relaciones de poder’. Finalmente, son los intersticios también ‘el lugar donde los rumores nacen, cobran forma y amplitud, pueden desarrollarse’ (*ibid* 201-203)

El edificio C de profesores

Es quizá el lugar en el que más tiempo permanece un mayor número de profesores. En su fachada, entre la puerta y las ventanas de los cubículos, dos máquinas despachadoras de refrescos y chocolates administradas por la delegación sindical de los docentes. En la misma pared exterior, a un lado de la ventana y a la altura de la oficina de la delegación sindical, el escudo del SNTE y la leyenda que se observa también en jardines de niños, escuelas primarias y secundarias públicas:

“ En esta escuela laboran trabajadores al servicio de la educación y de la patria. Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación

SNTE- sección 29

Al entrar al edificio, un pequeño espacio, poco ventilado, caluroso y eventualmente amueblado con una o dos sillas, es para estudiantes y profesores un buen sitio de espera y distracción pues a través de su ventana exterior puede mirarse ampliamente lo que sucede en la explanada de la cafetería y, mas allá de ella, en la entrada a los dos edificios administrativos, en las inmediaciones de la cafetería y del edificio de civil, incluso en una buena parte del estacionamiento de profesores. Desde esta 'área de espera' puede también mirarse, por el cristal de la parte superior del cancel que la separa del pasillo de los cubículos, el interior de los tres cubículos situados justamente frente a ella. En una de las paredes de este sitio, un 'tablero' de madera pintado de blanco retiene unos cuantos 'avisos' y circulares con información de algunos departamentos, del sindicato, de algunas academias, e incluso de otras instituciones. Sobre una repisa instalada en una de las esquinas, llama la atención un teléfono público 'enjaulado', que es administrado por el comité sindical.

Ya en el área de cubículos, el aire acondicionado haría tolerable y hasta agradable cualquier espera, solo que no hay espacio ni mucho menos sillas para ello. Únicamente el angosto pasillo que separa dos filas de cubículos y, en uno de los extremos, la oficina de la delegación sindical del personal docente; en el otro extremo, tres 'lockers' grises y el garrafón del agua se amontonan contra la pared.

Los cubículos de los profesores son diez en total, colocados en dos filas; en una hay seis de ellos, con sus ventanas orientadas a la barda de uno de los costados del instituto; en la otra fila hay cuatro, con las ventanas mirando hacia la explanada⁹⁶. Se trata de espacios de unos cuatro metros cuadrados, formados con cancelos que no llegan hasta el techo, y comunicados al pasillo por una puerta que en su parte superior es de cristal claro, y por una ventana del mismo material; ésto limita la privacidad a los profesores, por lo que algunas de las puertas y ventanas interiores y exteriores de los cubículos han sido encortinadas o tapizadas con carteles, con hojas de papel y hasta con planos (es el caso de un cubículo de la academia de ciencias de la tierra).

⁹⁶ Al principio de esta fila, junto al 'área de espera' se encuentran también los sanitarios para profesores y para profesoras. El sanitario de profesores tiene una regadera y permanece abierto, lo que aprovechan algunos estudiantes para incluso bañarse ahí, lo que es motivo de la queja constante por parte de los profesores. El sanitario de las profesoras permanece cerrado y solamente algunas de ellas tienen llave.

En la mayor parte de los cubículo se disputan el espacio dos escritorios pequeños y un número variable de sillas, uno o dos 'lockers', anaqueles y repisas que acumulan libros, 'manuales', carpetas llenas de papeles, muchos papeles, 'trabajos de los estudiantes', maquetas, 'modelos' de física, de matemáticas, de química. En otros, como en el de un grupo de profesores de ingeniería civil, hay lugar hasta para la grabadora y la máquina de escribir, o para una computadora, pizarrón y anaqueles. En otros, sin embargo, lo que hay es la sensación de vacío, a pesar de las dos o tres sillas y los escritorios, 'limpios' de papeles, de libros... como si nadie ocupase estos lugares.

En los cancelos de algunos cubículos, es interesante (por aquello de que las paredes no solo oyen, sino que también hablan) la diversidad de cosas que tienen pegadas. Aquí se ve lo mismo el rostro de 'Marcos' en una 'artesanía chiapaneca', que la fotografía de Biby Gaytán; desde los dos pequeños letreros con una misma leyenda de "LO QUE EL VIENTO NO SE LLEVÓ", hasta los carteles que promocionan una feria regional, una convención, algún evento intertecnológico o las actividades para 'celebrar' los veinte años del instituto. Desde los calendarios y las cartulinas con hojas que informan de la beca académica, del plan promocional, del reglamento de exámenes especiales, de la caja de ahorros, hasta el diploma o el reconocimiento enmarcados cuidadosamente, los trofeos de campeonatos de fútbol y beisbol, la bandera pequeña con su leyenda de 'viva México', las calcomanías con el nombre y el escudo de los institutos tecnológicos de Tuxtla Gutiérrez y de Mérida. Un letrero de "NO FUMAR", y un pequeño cartel hecho por algún profesor (y colocado en la ventana del cubículo que está junto a la oficina de la delegación sindical), advierte en cuidadosas letras negras "CUANDO SE EDUCA INTELECTUALMENTE Y NO MORALMENTE SE ESTÁ FORJANDO UNA AMENAZA PARA LA SOCIEDAD".

Cada uno de estos cubículos están asignados 'oficialmente'⁹⁷ a un profesor, quien recibe en resguardo el mobiliario y 'le hace un campito' a otros profesores, ya sea por compañerismo,

⁹⁷ Son diez los profesores que tienen asignado un cubículo. La asignación Fue algo azaroso y data de 1986, año en que se construyó el edificio. Un profesor comenta que en aquella época la asignación de cubículos se entendió como la forma de 'encerrar' a los profesores, por lo que la mayoría se 'hizo ojo de hormiga', es decir, dejó de verse por las oficinas 'para que no lo fueran a mandar a un cubículo' Sin embargo hubo quienes -muy pocos, a decir de este profesor- advirtieron que el cubículo podría ser su lugar de trabajo y solicitaron por escrito o verbalmente que se les asignara uno. En otros casos la asignación se hizo, sin mas, mediante un oficio del subdirector académico al profesor, en donde se le indicaba que debía 'pasar a recoger la llave y a firmar el resguardo del mobiliario' (Ing. Marconi, comunicación personal)

porque son familiares, por amistad o porque fueron sus alumnos; el caso es que hay cubículos ocupados solamente por dos profesores, en tanto que otros son compartidos, en diferentes turnos, por cuatro y hasta seis profesores.

La oficina de la delegación sindical del personal docente, un lugar sin ventanas pero con aire acondicionado, dispone de un espacio equivalente a tres o cuatro cubículos. Hasta mediados de 1995 ocupaba solamente la mitad de ese espacio hasta que, comenta un profesor, 'se hicieron algunas remodelaciones', se eliminó un cancel y la oficina de la delegación sindical pasó a ocupar la llamada 'sala de maestros'⁹⁸.

En el área que originalmente ocupaba la delegación sindical permanecen los tres escritorios, los sillones y los dos archiveros de los funcionarios sindicales, algunas sillas y la máquina de escribir, aunque ahora ya hay un teléfono y un fax. En la otra parte, en 'la extensión', continúa la misma mesa grande, la televisión en la pared, las mismas sillas de plástico, de madera, de metal, con o sin paleta, el pizarrón, la televisión, la caja del árbol de Navidad. Esta 'extensión' de la delegación sindical se utiliza para reuniones del comité sindical, o como lugar de descanso o de trabajo de algunos de los profesores que 'están en el sindicato', de otros que han pedido copia de la llave, o de otros mas que aprovechan cuando la puerta de la delegación está abierta para entrar y quedarse ahí un rato.

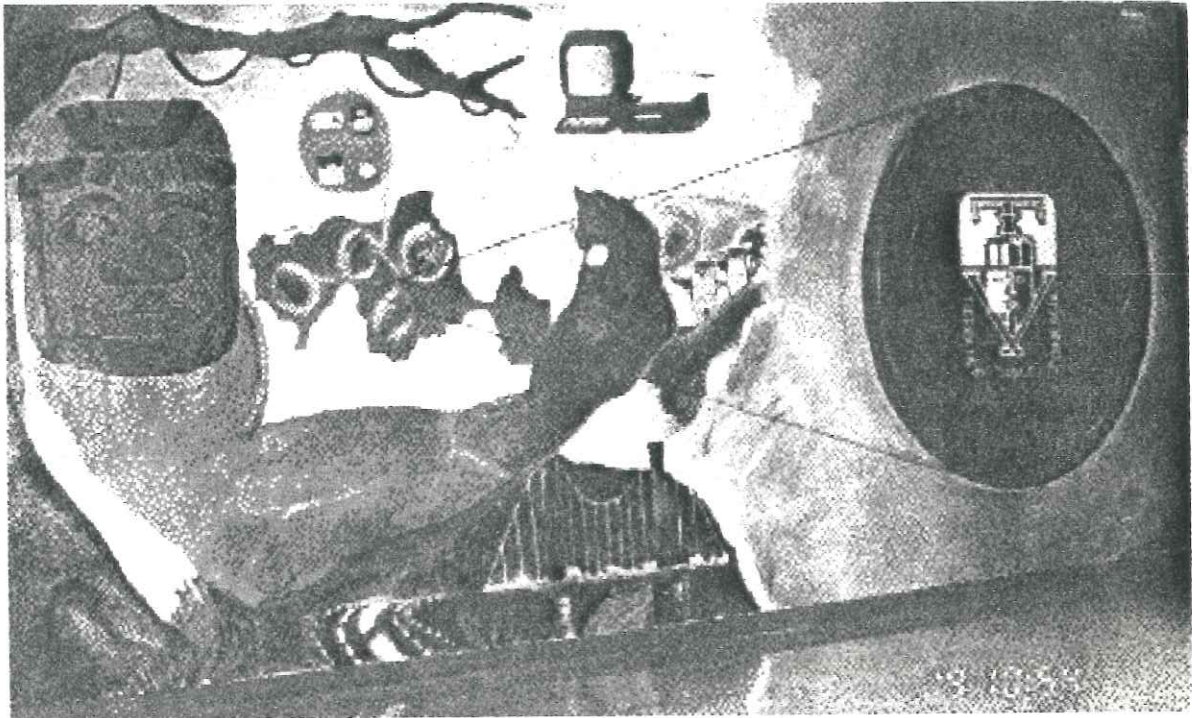
El edificio administrativo B

Al entrar a este edificio se llega a un espacio de unos cuarenta metros cuadrados con escasa iluminación; es un lugar de tránsito y espera, que en ocasiones se habilita para exposición de pinturas, de equipo de cómputo, de trabajos de concursos de creatividad, o como 'oficina' de información, de registro y entrega de fichas en el proceso de nuevo ingreso.

⁹⁸ Esta 'sala de maestros' permanecía abierta y los profesores podían ahí leer, preparar la clase, elaborar y calificar exámenes, charlar, dormir, tomar café, reunirse para hacer algún trabajo de la academia, citarse con gente 'de fuera', incluso dar asesoría a estudiantes, aplicarles exámenes o entregarles calificaciones. Era un espacio abierto permanentemente y disponible para todos los profesores, independientemente de su antigüedad, de su profesión, de su tipo de plaza, de su acercamiento con 'el sindicato' o con 'la administración'.... la única limitante era que hubiese sillas disponibles y espacio en la mesa, que no estuviese ocupado por algún profesor y sus estudiantes, por algún equipo de trabajo o grupo de profesores conversando a grandes voces.

Al fondo de esta área, una pared con un mural que pareciera querer convencer de 'lo tabasqueño' y de la vocación tecnológica y 'transformadora' de la institución⁹⁹.

Los símbolos del Tec: Tierra, Tiempo, Trabajo y Tecnología



En el lado izquierdo del mural, y cerca de la puerta de acceso al edificio, se encuentran las oficinas de los departamentos de Titulación y de Estudios Profesionales; a su lado, algunas oficinas del departamento académico, y al fondo, a un costado del mural, la subdirección académica. A la derecha, y también cerca de la puerta de acceso, las oficinas del departamento de Gestión y Vinculación Tecnológicas; al fondo -y a un costado del mural-, la oficina del departamento de Desarrollo Académico.

⁹⁹ Sobre un fondo de tonos azules se extiende un brazo fuerte y moreno, que parece querer abarcar el mapa de Tabasco, en el que se dibujan los productos agropecuarios del estado: la piña, el plátano, el cacao y el ganado vacuno ('son las cuatro regiones del estado', me dice una trabajadora de limpieza). De la parte central de este mapa surge un círculo en el que se representa la producción manufacturera de Tabasco: una caja de chocolate, un trozo de carne, un 'dulce de piña' y una caja de leche. Del centro del mapa se proyecta otro círculo que se prolonga hacia fuera del mapa, es más grande y encierra al escudo del Tecnológico. Rodeando el brazo, se miran otras figuras: el 'puente de Tenosique', una cabeza colosal olmeca, una ceiba con lianas, un equipo de cómputo y edificios de oficinas.

Casi todos los accesos a las oficinas se encuentran sobre el 'área de tránsito y espera'. La excepción es la oficina de la subdirección académica, pues su puerta se encuentra oculta a la derecha de un pequeño y estrecho pasillo que la separa de la oficina del departamento académico. Al final de este pasillo, a su izquierda, se encuentra la sala de Titulación, lugar de exámenes profesionales, de exámenes de grado, de reuniones de academia, de equipos de trabajo de profesores o de información a docentes. Es un lugar alfombrado, con pizarrón, ventiladores, aire acondicionado y permanece cerrado, por lo que solamente puede ser utilizado con la autorización de la jefa del departamento de Titulación o del subdirector académico.

A la oficina del departamento de estudios profesionales los estudiantes acuden entre otras cosas para solicitar cambios de horarios, quejarse de los profesores, pedir que 'se los cambien', para hacer aclaraciones sobre 'la retícula' o sobre el reglamento de acreditación, para solicitar revisiones de exámenes. En la parte exterior de estas oficinas, en el área de 'tránsito y espera', hay dos computadoras donde los estudiantes pueden obtener información sobre su 'historia académica'.

Ambas oficinas están literalmente llenas de escritorios con papeles, con máquinas de escribir, con computadoras, de sillas de material diverso, de archiveros, de cajas en el piso y algunas macetas con plantas. Pegados en las paredes, los cancelos y los cristales que separan algunos espacios, llaman la atención los carteles alusivos a diferentes eventos académicos y recreativos en los tecnológicos, los grandes calendarios de la SEP, las cartulinas y hojas que avisan de la programación -fechas, horarios, lugares, requisitos- de los procesos de nuevo ingreso de estudiantes, de inscripción y reinscripción, de aplicación de exámenes, de la relación de asignaturas (especificando horarios y profesores) que se ofrecerán a los estudiantes al terminar cada semestre y que les permitirá 'armar' su carga académica del semestre siguiente.

En cada oficina hay un espacio 'privado' y de cierta amplitud para el jefe del departamento, su escritorio que muchas de las veces es el lugar de la fotografía de los hijos, sus archiveros, su teléfono. Fuera de este lugar, todo lo demás son escritorios, sillas, anaqueles y archiveros que ocupan los coordinadores de oficina y la secretaria del departamento.

En este edificio, los lugares más frecuentados por los profesores son las oficinas de Desarrollo Académico, de Gestión y Vinculación Tecnológica, de los departamentos académicos y de la Subdirección Académica.

Al departamento de Desarrollo Académico acuden principalmente a solicitar, retirar o entregar equipo audiovisual, información sobre cursos de formación docente, becas-comisión, año sabático, comisiones de trabajo para la aplicación de exámenes de admisión, la elaboración de material audiovisual entre otras cosas, a recoger constancias de participación en estas comisiones. Otra razón por la que los profesores frecuentan este departamento son las reuniones de academia o de equipos de trabajo, las conferencias, los cursos de formación docente, la proyección de películas (a sus grupos de estudiantes), o las reuniones informativas con algún directivo o jefe de departamento, que llegan a realizarse en la 'sala de microenseñanza'. El relativo aislamiento y privacidad de este lugar lo hacen muy atractivo para la charla, los corrillos, la comida, el café, la lectura, la compraventa de joyería, perfumes, ropa y calzado en que suelen involucrarse profesores, profesoras, secretarias y estudiantes.

El departamento de Gestión y Vinculación Tecnológica es frecuentado por los profesores que tramitan visitas o prácticas de sus estudiantes a alguna empresa o a otro tecnológico; en menor medida, por quienes se interesan en las estancias industriales y en los cursos de capacitación al personal de alguna empresa.

En los departamentos académicos que aun se encuentran en este edificio -los de Civil y de Ciencias Básicas- los profesores reciben sus horarios y sus oficios de comisiones, entregan sus avances programáticos, buscan justificar faltas y retardos, informarse de algunas horas disponibles, negociar cambios de horario, de salón, de materias. Estas oficinas se comunican internamente con el departamento de Estudios Profesionales.

A la Subdirección Académica los profesores llegan a informarse o a inconformarse con el subdirector sobre asignación de materias, de horarios, de comisiones, de espacios de trabajo; a enterarlo de 'lo que están haciendo en ese momento' (apuntes, seminarios, talleres con sus grupos de estudiantes), e incluso de sus problemas con los grupos; también a solicitarle 'mas

horas', permisos o alguna constancia. Para entrar al 'privado' del subdirector, los profesores tienen que pasar por una pequeña sala de recepción y espera, en donde se encuentra el escritorio de la secretaria, el teléfono, sus archiveros y dos sillones de tres plazas (insuficientes, si se toma en cuenta que también los estudiantes, los jefes de departamento y los coordinadores buscan hablar con el subdirector). El 'privado' del subdirector es amplio, con aire acondicionado y bastante iluminado. El escritorio, los sillones para los visitantes, el frigobar, la computadora con su impresora, los dos teléfonos, los anaqueles, los cuadros que enmarcan reconocimientos diversos a estudiantes y profesores del IT por su participación en algún evento regional o nacional, la sala de juntas a un lado, todo ésto confirma que se está en 'el privado' de un directivo.

La sala de juntas de la subdirección es otro motivo de asistencia de los profesores a la subdirección académica, pues es frecuente que en ella se realicen reuniones de academia o de equipos de trabajo, previo permiso del subdirector. Es un espacio menos amplio que 'el privado' y separada de éste y de la oficina del departamento de desarrollo Académico por cancelas y cristales cubiertos por cortinas. El mobiliario consiste de tres mesas colocadas a lo largo y cubiertas con un lienzo de fieltro verde, sillas de todo tipo, dos archiveros y cajas de cartón con papelería, folletos y 'manuales' (los documentos sobre organización y normatividad que envía la DGIT).

El edificio administrativo A

Es lugar de concurrencia obligada de todos los profesores pues en su planta alta se localiza el departamento de recursos humanos, oficina donde se entregan los cheques de pago de salarios, se reciben documentos para la contratación, las promociones, la asignación de plazas, se tramitan permisos, constancias de trabajo, documentos para servicio médico; por otra parte, en la planta baja se encuentra el departamento de servicios escolares, en donde el profesor entrega las actas de calificaciones, hace aclaraciones sobre las 'listas' o las calificaciones de sus grupos. Algunos profesores -sobre todo quienes trabajan en la administración- también acuden a este edificio a los sanitarios que hay en sus dos pisos (en el edificio B no los hay). Los profesores de las ingenierías química y bioquímica, a pedir o entregar información al departamento de estas

carreras. Otros mas, buscan ‘hablar’ con el director¹⁰⁰ o con el subdirector administrativo, tramitar algo en el departamento de recursos financieros, e incluso hacer o contestar llamadas telefónicas y recibir o enviar faxes o paquetería.

En la planta baja del edificio, se encuentra un ‘área de distribución y espera’ y, al frente, las ventanillas de atención al público del departamento de Servicios Escolares. Los profesores son atendidos en el interior de la oficina de este departamento, en tanto que los estudiantes por lo regular esperan de pie o sentados en la escalinata el turno de ser atendidos por las secretarias de las diferentes carreras, o por alguna de las coordinadoras del departamento de servicios escolares. Con frecuencia ‘pasan a hablar’ con la jefa del departamento o con alguna de las coordinadoras, o -como pueden también ser sus maestras- a pedirle bibliografía, a presentar un examen, a recibir ‘consejo’, asesoría o una calificación. Eventualmente esperan consulta con el médico, quien llega unas horas al día y tiene su consultorio a un lado de la sala de recepción del ‘privado’ de la jefatura del departamento.

En ésta área ‘de distribución y espera’ se lleva a cabo cada semestre la reinscripción e inscripción de alumnos. Estos días se altera completamente el ambiente del lugar. “Es un caos, yo ni siquiera me acerco”, comenta un profesor. El pasillo que comunica los dos edificios se llena de estudiantes que paciente e impacientemente esperan en largas filas-montones-nudos “que hasta da miedo pasar por ahí” -comenta una profesora-, para entrar al edificio, que para esta ocasión tiene su puerta de acceso bajo el control de dos ‘vigilantes-policías’. Ya dentro del edificio, los estudiantes ‘llenan’ formatos, negocian con más o menos éxito sus horarios y finalmente reciben su boleta de inscripción¹⁰¹.

A uno de los costados de esta área de usos tan diversos como inesperados, están el Centro de Cómputo, los departamento de Ingeniería Química y Bioquímica, de Titulación, de Servicios generales y de la coordinación de Compras y Materiales. Hacia el lado opuesto se localizan dos sanitarios que permanecen cerrados y solamente algunas secretarias y ‘administrativos’ tienen llave de ellos. Enmedio de los sanitarios, una amplia escalera que ofrece en la pared de su

¹⁰⁰ Su oficina está en la planta alta de este edificio, en consonancia con esa imagen de una dirección como la ‘cabeza’ de la institución-cuerpo.

¹⁰¹ En 1993, esta área de ‘distribución y espera’ se convirtió en el lugar de ‘velación’ del cadáver de la maestra Magnolia, pues sus familiares pidieron que fuese llevado al tecnológico a despedirse de su escuela, de sus compañeros y de sus alumnos. Una transformación dramática.

descanso un mural en el que se busca representar, me dice un profesor de ingeniería industrial, 'que el progreso de la humanidad es gracias a los avances de la ciencia y la tecnología'¹⁰²

La ciencia y la tecnología como garantes del progreso, presiden el acceso a la Dirección del Tec



Esta escalera conduce a un amplio e iluminado pasillo que separa las oficinas del departamento de Recursos Humanos por un lado, de las oficinas de los departamentos de Planeación, de Recursos Financieros y de Difusión.

Al fondo de este pasillo está la sala de recepción-espera que comparten la dirección y de la subdirección administrativa. Es una sala amplia, separado del pasillo por una amplia puerta¹⁰³

¹⁰² En la parte inferior de este mural se dibujan -sucesivamente- un hombre con rasgos mayas saliendo de una especie de huevo, otro hombre que parece volar y sostiene en sus manos un mazo y un cincel, una cabeza colosal olmeca y, para terminar, un hombre y una mujer 'prehistóricos' frente a una fogata (la mujer amamantando al hijo). En la parte central se ve un instrumento de cálculo fisicomatemático, el rostro de Galileo, enseguida un campesino trabajando la yunta, y después un conjunto de modernos edificios entre los que destaca la Torre Latinoamericana. En la parte superior izquierda, la conocida figura de Einstein que ofrece 'su descubrimiento'; luego, un joven con bata blanca y un matraz en la mano, un satélite y una computadora con un mensaje en su pantalla: "DEDICACIÓN + ESFUERZO = PROGRESO. ITVH". Para terminar, en la parte superior derecha un cohete espacial despega

¹⁰³ En esta puerta, como en las puertas de todas las oficinas, en sus ventanas y en sus cancelas, hay hojas pegadas con un mensaje cuidadosamente impreso que dice: "NO. NO SE ACEPTAN RECOMENDADOS. COMPAÑERO TRABAJADOR, EVÍTANOS LA PENA DE DECIRTE QUE NO SE ACEPTAN RECOMENDADOS". En otros sitios, como los tableros de 'avisos', las

toda de cristal que aísla el ambiente fresco del aire acondicionado y que deja ver quiénes suben, a dónde se dirigen, y todos esos detalles que una mirada mas o menos atenta e interesada pueda captar. También permite ver, desde la escalera y desde el pasillo, a algunos de los que ahí dentro están.

En esta sala se encuentran los escritorios de las secretarias del director (el conmutador se controla desde este escritorio, equipado también con una computadora) y del subdirector administrativo, y los respectivos sillones de tres plazas que en no pocas ocasiones son insuficientes; una mesa con un arreglo floral y ocasionalmente con periódicos locales y nacionales, boletines del tecnológico y de la DGIT, está colocada estratégicamente en una esquina cerca de la puerta de la dirección; un garrafón con agua en un 'enfriador' cerca de la puerta de acceso, y tres grandes macetones con plantas en diferentes sitios. En la pared del fondo (en realidad un cancel que separa esta sala de la 'sala de juntas') destacan un reloj y una placa negra esmaltada y brillante en la que se lee, con letras doradas, 'Sala de Directores. 1986'.

La oficina del director es amplia, está alfombrada y en lugar de cortinas tiene modernas persianas de un tono rosa. Amplios ventanales permiten mirar hacia los edificios de Industrial, de Bioquímica, la biblioteca e incluso hasta el edificio de Administración.

En uno de los extremos, dos sillones amplios y una mesa para las conversaciones con los visitantes, sin escritorio de por medio. En el otro extremo, un escritorio grande y atrás de él un estante con la computadora, libros, 'manuales', trofeos, fotografías enmarcadas, entre otras cosas; el sillón del director, dos sillas frente al escritorio y un frigobar en una esquina completan el mobiliario.

Esta oficina se comunica por una puerta lateral con la sala de juntas o 'sala de los directores' a la que también se tiene acceso desde la oficina de la subdirección y desde la sala de espera (por una puerta localizada cerca del escritorio de la secretaria del director). En una de las paredes de esta sala de juntas se muestran las fotografías de los diferentes directores del IT, así como fotografías panorámicas de las instalaciones. Es el lugar de la firma de convenios, de las

paredes exteriores de la cafetería, de la biblioteca, las puertas de los salones, en los pasillos de los edificios, se ven otras hojas con una advertencia similar: " COMPAÑERO ASPIRANTE: NO TE DEJES SORPRENDER. NO ENTREGUES DINERO A NADIE PARA INGRESAR. SOLO DEBES PASAR EL EXAMEN ". Estos mensajes aparecen desde que empiezan a entregarse las fichas y permanecen hasta que se inician las clases

reuniones de 'acuerdos' con delegados sindicales o con 'la sociedad de alumnos', y de eventuales reuniones de información del director y los subdirectores con algunos grupos de profesores.

La cafetería

A pesar de sus ventanales de vidrios polarizados permanentemente cerrados es un lugar iluminado gracias a sus paredes blancas y a la luz artificial permanentemente encendida. Es un espacio de aproximadamente 600 metros cuadrados, en el que se disponen de manera regular unas 30 mesas y aproximadamente 100 sillas de plástico blanco. Sus ventiladores en el techo y el extractor de aire no se dan abasto para refrescar y 'sanear' suficientemente el ambiente en la época de calor intenso, aunque en la temporada de 'nortes' es un lugar de temperatura agradable.

En ella hay dos sanitarios a un lado de la cocina, y 'la rockola' de la esquina ha sido sustituida por una mesa de 'fútbolito' pues "unos profesores de los salones de aquí cerca se quejaban del ruido... que no los dejaba dar clase, decían" (comunicación personal del encargado de la cafetería). Es concurrida principalmente por los estudiantes¹⁰⁴ sobre todo a media mañana; las más de las veces para 'hacer tiempo' entre una y otra clase, charlando, enamorándose, riendo y jugando baraja y dominó. Algunos incluso se esfuerzan por leer y hacer tareas ahí. En una pared cercana a la barra, carteles y 'avisos' de todo tipo... en cartulinas o en hojas, buscan atraer la atención de los estudiantes.

Los profesores por lo general no permanecen en la cafetería; llegan, compran y se van, aunque hay quienes sí acostumbran comer 'en forma' ahí, ya sea solos o en pequeños grupos, con otros profesores o con algunos estudiantes¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Aunque cada vez menos, por la falta de música y de aire acondicionado, además de que cada vez hay mas puestecitos de comida afuera, y un mayor número de máquinas expendedoras de refrescos y golosinas.

¹⁰⁵ Algunos profesores acostumbran ir a comer algo a un local que se encuentra fuera de la escuela, frente al estacionamiento de profesores; de regulares dimensiones, con unas cuantas mesas y sillas casi al aire libre, es un lugar también frecuentado por estudiantes. Desde ahí se puede ver claramente quién entra y sale del estacionamiento. Otros profesores prefieren ir a comer en 'La palapa', un negocio de comida y venta de cerveza fría que está en una calle cercana al tecnológico, propiedad de un trabajador no-docente que fue delegado sindical.

El salón de inglés o 'el salón de la maestra Carmita'

El 'salón de inglés' está en la planta baja del edificio de 'Civil', a un lado del cubículo 'del reloj checador'. En realidad son dos salones donde lo mismo se dan clases de inglés que capacitación a profesores, se proyectan películas a grupos de estudiantes, o se hacen reuniones de trabajo o de academia. Al fondo, y separada por cancelas del cubículo del reloj checador, se encuentra la oficina de 'la maestra Carmita', quien ha sido profesora de inglés y francés desde 1975.

Las ventanas con cristales polarizados, el aire acondicionado y la privacidad, hacen del 'salón de inglés' una especie de refugio de aquellos profesores que tienen una relación de confianza con 'la maestra Carmita', y que encuentran el lugar abierto y desocupado.

El laboratorio de cómputo o 'la Olmequita'

Es la construcción más reciente Instituto. En su planta alta se encuentra la oficina de postgrado, amplios salones de clases con aire acondicionado y la sala de internet. En la planta baja, la oficina del jefe del departamento de informática y sistemas, el escritorio de la secretaria y un salón muy amplio con computadoras. Se le llama también 'La Olmequita', en alusión a las modernas y cómodas instalaciones de la Universidad Olmeca, aunque hay profesores que así aluden también a la solvencia económica de los estudiantes de Ingeniería en Sistemas.

Es el sitio de los profesores de informática y sistemas; ahí llevan a cabo sus reuniones de academia o de trabajo, dan asesorías a estudiantes, preparan clases, califican exámenes, entre otras cosas. Ocasionalmente trabajan ahí profesores y estudiantes de otras carreras.

El Centro de Información o 'todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar'

Más conocido como 'la biblioteca', es un edificio cuadrado y de una sola planta, construido en 1986. Su fachada está orientada hacia la sala audiovisual y tiene una gran puerta de cristal polarizado que exhibe algunos carteles de convocatorias, hojas con avisos de 'la administración' por lo regular para los estudiantes, o con avisos de los propios estudiantes, entre otras cosas.

A un lado de esta puerta, un teléfono público y la sombra de un macuilí reúnen a no pocos estudiantes que ahí esperan sentados en el pasto o de pie, con caras sonrientes, alargadas,

impacientes o abúlicas; serios o ‘chacoteando’, mirando distraídamente a los que pasan, revisando sus cuadernos y libros, o tomando las últimas notas para el examen; esperan tantas cosas como la hora de la clase, ‘que haya lugar en la biblioteca’, que empiece ‘el evento’ en la sala audiovisual, que desocupen el teléfono, que pase algún profesor o estudiante, que salga aquél que entró a la biblioteca a pedir el libro que necesitan, o que llegue ese otro que va a regresarlo.

La parte posterior del edificio tiene amplios ventanales con cristales también polarizados a través de los cuales puede verse lo que sucede en la ‘plaza de administración’, en el edificio ‘de administración’, e incluso algún partido en las canchas de fútbol.

Tiene sistema de aire acondicionado -en ocasiones insuficiente, sobre todo cuando llevan a mantenimiento algunos de los aparatos- y buena iluminación artificial; un área para lectura con 46 mesas, 110 sillas de plástico y ocho estantes amarillos con libros (su servicio es de estantería abierta); una oficina de la jefatura con el escritorio siempre lleno de libros apilados, de revistas que esperan ser por lo menos hojeadas, papeles, ‘trabajos’ de los alumnos, credenciales y entre todo ésto, las fotografías de los hijos, una mesa pequeñita para la computadora, su silla, un archivero y sobre él un aparato de sonido, su micrófono y casetes ¹⁰⁶, un estante con muchos libros y carpetas, más libros -esta vez nuevos- dentro de una caja colocada en el suelo. A la izquierda del ‘privado’ de la jefatura, se encuentra el cubículo de una coordinación, y enseguida el local de una fotocopidora concecionada a un particular.

En la parte posterior de esta sección, están los sitios donde se clasifica y se da mantenimiento a los libros. Detrás de los últimos estantes metálicos se encuentra un sanitario (cerrado con llave) y otra estantería de madera con periódicos y mucho polvo.

En el área de acceso, dos secciones de paquetería y el banco para ‘el señor que cuida la entrada y la salida’; un ‘lugarcito’ aquí para el periódico mural, otro por acá para los ficheros, para la computadora que tiene la base de datos de -por lo pronto- los títulos de ‘administración’ y de ‘informática’; otro lugarcito allá para un globo terráqueo; otro mas allá para un porta-rotafolios que por cierto un día de visita encontré abierto en la hoja con el encabezado de ‘Los métodos de protección mecánica’ y mostraba cajas de diferentes tipos y marcas de preservativos (fue realizado por un grupo de estudiantes que tomó el curso de elaboración de rotafolios en la biblioteca).

¹⁰⁶ Este aparato de sonido y su micrófono son más utilizados para llamar la atención a los estudiantes cuando ‘ya están haciendo demasiado ruido’.

Y como 'todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar', también hay lugar aquí para la hemeroteca. Se trata de un espacio alargado, con puerta y separado con los multicitados cancelos de la oficina de la jefatura; por sus ventanas se puede ver la sala audiovisual, parte del estacionamiento de 'directivos' y del edificio de bioquímica. Tiene una estantería alta en sus paredes, donde se colocan las tesis, las revistas, los periódicos, los folletos; una mesa con su computadora, el tripié para exhibir las revistas y cuatro mesas pegadas que dan la apariencia de una mesa muy larga. Sobre ellas, ocho máquinas de escribir que son constantemente utilizadas por los estudiantes y llegan a ser tan ruidosas que -al menos en el tiempo que duró mi visita a la biblioteca- el lugar se parece mas a un escritorio público. En estas mesas también se consultan periódico, revistas y tesis.

Entre todo este batallar por hacerle un lugar a todo aquello que 'una biblioteca debe tener', los estudiantes han encontrado un sitio para dejar sus mochilas y portafolios, fuera de la paquetería 'oficial'. Las dejan en el piso, entre las macetas que están cerca de la puerta y a un lado de la estructura de madera de esa paquetería 'oficial'. Es su propia 'guardería de mochilas' y nadie sabe a ciencia cierta cómo empezó. Quizás, supone la jefa de la biblioteca, un buen día algún grupo de estudiantes dejó sus mochilas ahí porque no había estantes vacíos en la paquetería, porque tenían prisa o 'porque les daba flojera cargar la ficha... porque es una responsabilidad traer la ficha'. El caso es que ahí las dejaron y ahí las encontraron cuando regresaron por ellas. De ahí en adelante, por la costumbre y la confianza, los estudiantes han terminado por apropiarse de este lugar, lo han convertido en 'su guardería de mochilas' y no obstante que haya lugares vacíos en la paquetería, ellos siguen dejando las mochilas y los portafolios en ese espacio entre las macetas; algunos de ellos incluso solamente entran a dejar sus mochilas y se salen ('eso nos arruina el negocio', dicen los estudiantes microempresarios). La biblioteca es también el lugar de la lectura, de la consulta, de las tareas, de la cita y de la espera, de grupos estudiantes y algunos profesores del CETIS, del CONALEP e incluso de las secundarias de la zona, pues la otra biblioteca más cercana es 'la Central' de la Universidad, a unos 3 kms de distancia.

El servicio es en horario continuo, desde las ocho de la mañana hasta las ocho de la noche. Por lo regular hay mucha gente ahí dentro, sobre todo al mediodía y cuando el semestre está por concluir. Esto ha motivado sorpresas y comentarios, como el de la profesora del CIIDET: "Me

sorprendió ver la biblioteca tan llena, no en todos los tecnológicos tiene tanto movimiento” (registro etnográfico, 23 de octubre de 1995)

Por otra parte, a algunos profesores lo que les sorprende es el ‘optimismo’ de la jefa de la biblioteca y ‘los milagros que hace’ (comentario de una profesora) frente a la evidente falta de espacio, de mesas, sillas, libros y personal de servicios. Se refieren por ejemplo, a la iniciativa de llevar a la biblioteca el mobiliario ya desechado del laboratorio de inglés, ‘darle una manita de gato’ y utilizarlo como ‘módulos de lectura individual’¹⁰⁷; también se refieren a la elaboración de ‘la historia del tecnológico’ con fotografías, notas informativas, discursos y convocatorias, que se expuso en la biblioteca para la celebración de los 20 años de la institución¹⁰⁸.

Los profesores del instituto por su parte “casi no llegan a la biblioteca... yo los conozco porque los veo en las reuniones de trabajo, o en las comidas, o en el reloj checador, pero no porque los vea en la biblioteca” (comenta en entrevista la jefa de la biblioteca)

Son unos cuantos los que acuden regularmente a consultar libros, preparar ‘la clase’, solicitar nuevos títulos o la suscripción revistas, revisar las nuevas adquisiciones, o leer el periódico y revistas. “Tan poquitos que los puedo contar con los dedos de mi mano y hasta sus nombres me se”.

Ocasionalmente, algún grupo de profesores que estudian en alguno de los posgrados del tecnológico se reúne en la sala de lectura para ‘hacer el trabajo’ de alguna materia.

Con más frecuencia y ‘siempre con prisas’, llegan los profesores que piden o entregan libros en préstamo a domicilio.

Otros profesores -dos profesoras específicamente- han encontrado en la biblioteca y con la bibliotecaria la posibilidad de ‘trabajar en equipo’ algunas iniciativas que no desean realizar dentro de otros departamentos quizá más cercanos (por lo menos en lo que a sus funciones se refiere) al tipo de trabajo que se proponen. Así, impulsaron desde la biblioteca dos cursos de elaboración de rotafolios, dirigidos a los estudiantes.

¹⁰⁷ Algo que finalmente no se logró por completo según comenta la jefa de la biblioteca pues ‘nunca se les dio la manita de gato y así los tuve que colocar pegados a las paredes... además los estudiantes ya los estaban agarrando para sus arrumacos, no es que me de envidia, pero había muchachos afuera esperando que se desocupara un lugar y esos muchachos no les estaban dando el uso adecuado... incluso encontramos ahí libros mutilados’

¹⁰⁸ La jefa de la biblioteca es también profesora de metodología de la investigación en ingenierías, y desde esta posición organizó el trabajo de investigación documental en sus grupos.

El contacto de los profesores con la biblioteca es tan pobre que incluso cuando se les pide -a través de sus respectivos departamentos académicos y academias- una relación de los títulos que consideran necesario que sean adquiridos por la biblioteca, los profesores no lo hacen:

“Tan así es que el semestre pasado la se cre y yo, ya desesperada porque el tiempo pasaba y los maestros no me mandaban nada... a pesar de que fui a las reuniones de academias a entregarles el catálogo y a pedirles que por favor hicieran esa lista... y nada... me enojé y que nos ponemos a hacer la lista... nomás veíamos títulos y la fecha de edición y así, al tanteo hicimos la lista... el director mismo vino aquí y me dijo hágala usted maestra... no los espere, ellos no le van a entregar nada... y yo que ya la estaba haciendo...” (Ea / 13)

Al preguntar porqué los profesores no llegan a la biblioteca, y aventurar que podría ser porque se ha convertido en un espacio ‘lleno’ de estudiantes, un espacio ‘de’ los estudiantes, donde el profesor no encuentra ya un lugar propio, la responsable de la biblioteca rechaza esta hipótesis y propone otra:

“no, no creo que sea porque no hay lugar en la biblioteca... recuerdo que cuando recién llegué, {la biblioteca} me parecía inmensa, de lo vacío que estaba... y los profesores tampoco llegaban mucho que digamos... yo mas bien creo que es porque no he hecho suficiente trabajo para atraer a los profesores... me ha faltado trabajar ese aspecto... yo creo...” (Ea / 13)

En la descripción que hasta aquí se ha hecho de los edificios e instalaciones del tecnológico, ha sido posible asomarse a los lugares donde transcurre la cotidianidad docente, no solamente como espacio físico sino también como continente simbólico de la docencia.

Son lugares algunos, que se han constituido como referentes importantes de quién es quién en el tecnológico, es decir, de la posición que ocupa el profesor en la red simbólica. Así, cuando un profesor dispone de un escritorio en una oficina o en un cubículo significaría que además de ser profesor es administrativo (coordinador o jefe de departamento) o tiene suficientes años en la institución o suficientes relaciones, principalmente con otros profesores, que le hacen ‘un lugar’ o le admiten ‘naturalmente’ en sus oficinas o en sus cubículos. Significaría también que es profesor de tiempo completo o está en camino de serlo (es el caso de algunos coordinadores). Por otro lado, significa disponer de un lugar ‘propio’ donde sentarse con cierta privacidad a preparar clase y exámenes, a calificar, a descansar, a conversar; a un lugar donde

guardar los libros, el bolso, el portafolios; un lugar donde recibir a los alumnos, a los amigos; un lugar donde se le puede localizar.

Por el contrario, no disponer de un escritorio en una oficina o en un cubículo, significaría que se es profesor de ingreso reciente, de medio tiempo, de tres cuartos de tiempo o por asignatura, o que no se tiene plaza definitiva. Por otra parte, para los profesores que además de estar en la posición antes señalada tienen un horario de clases discontinuo¹⁰⁹, aquello significa deambular por el tecnológico en las horas que no dan clases, o pasar el rato en la cafetería, en la biblioteca, en alguna de las jardineras o bancas de las plazas, o de plano meterse a un salón vacío para ahí sentarse a descansar, a preparar clase, etc.... Significa también cargar con libros, bolso, portafolio y material de clase, de un lado para otro o dejarlo 'encargado' en alguna oficina o cubículo, con algún profesor o secretaria.

En la descripción se puede también mirar una institución que ofrece pocos lugares reconocidos como propios por los profesores. Los salones de clases por ejemplo, les pertenecen solamente de manera fugaz, durante la hora que imparten la materia que ahí se asignó; al concluir esa hora, el profesor cambia de salón y puede hacerlo con tanta frecuencia como el número de grupos que atiende en su jornada de trabajo. La sala de profesores es un sitio 'para unos cuantos', y los demás sitios están fuertemente significados por su función administrativa o por la presencia de los estudiantes (la biblioteca, la cafetería, las jardineras y bancas de las plazas, las canchas deportivas, el gimnasio). Solamente lugares del 'encuentro' obligado, casual o planeado, con mas o menos prisa y frecuencia. Los lugares de los profesores, la esquina del 'reloj checador', el estacionamiento 'de profesores', los pasillos y las escaleras, "pertenecen a todos, aunque no necesariamente todos se sientan allí como en su casa"; son los sitios intersticiales, donde se muestra el carácter fundamentalmente ambiguo de la vida institucional: en parte 'oficial'-pública y en parte oculta-privada (Roussillon, *op cit.* 1989).

¹⁰⁹ Sin embargo, no es esta la única razón del constante ir y venir de los profesores en el tecnológico (incluso los de tiempo completo). Lo hacen también porque los salones de clases se asignan a 'horarios de materias' y no a grupos, semestres o carreras (debido ésto al sistema de créditos en que se estructuran las currícula de los tecnológicos). En estas condiciones, los profesores dan clases en diferentes salones, que pueden estar de un extremo a otro del tecnológico. El uso de los espacios en la institución es así expresión y condición de operatividad de un modelo pedagógico.

Se advierte también en esta descripción, la vigilancia 'profesional' en los accesos y en las instalaciones (algo que podría estar en relación con la ubicación geográfica de la institución). Por otra parte, los espacios dedicados a la docencia son por lo general inadecuados en su equipamiento e insuficientes tanto en su número como en sus dimensiones. La matrícula ha rebasado la capacidad física de la institución y por eso es frecuente que aún tres semanas después de iniciado un semestre haya materias-horario sin salón de clases, o que se asignen grupos de cincuenta alumnos, en salones diseñados para grupos de veinte, lo que deriva en estrategias de evasión o sobrevivencia al hacinamiento.

Por otra parte, las condiciones de mantenimiento y de equipamiento de los lugares de la docencia (los salones, los laboratorios, las salas para audiovisuales) hablan de una tarea docente limitada y desvalorizada en la institución, pero también de la inconsistencia de lo previsto en un mandato social orientado principalmente a la formación de profesionistas de las ingenieros.

El último aspecto que interesa relevar es la constante transformación de los espacios, en virtud del uso tan diverso - y no pocas veces improvisado - que se hace de ellos. Biblioteca y salón de extraescolares que se convierten en 'el lugar' de los exámenes de nuevo ingreso o de los concursos de creatividad y de ciencias básicas; salas de titulación y de microenseñanza que se convierten en lugares de reunión de academia, de trabajos de revisión curricular, de los exámenes de oposición o del 'cafecito' y la charla de amigos. Ésto, con el permanente argumento, por parte de 'la administración', de una escasez de recursos ya endémica.

Como se ha visto, los edificios y las instalaciones del tecnológico, su equipamiento y el uso que se hace de ellos, son referentes importantes en la constitución de una identidad docente, pero no son los únicos. El sitio geográfico donde se localiza la institución también lo es, al conferir ciertos rasgos a una identidad institucional y proyectarlos en el imaginario de sus profesores. En el caso del tecnológico, esta identidad lo sería de una institución situada en la periferia de la ciudad, frente a una ciudad industrial que de industriosa solamente tiene el nombre; en cercana vecindad con instituciones de confinamiento, como el hospital psiquiátrico (se localiza en la Colonia Tierra Colorada, unos 3 kilómetros antes de llegar al tecnológico), el Reclusorio de la ciudad y el Consejo Tutela para Menores. En tanto no fue posible escuchar de

los profesores lo que este ‘lugar geográfico’ del tecnológico significa para ellos, quedan abiertas todas las preguntas en relación a ese imaginario que se construye en relación al ‘lugar’ de la institución en la geografía de la comunidad.

Por otra parte, desde el mandato social se imagina al tecnológico como una institución promotora de la industrialización del Tabasco; industrialización que, si se revisa la historia económica reciente del estado, se ha convertido en un espejismo y no alienta ni un mercado de trabajo profesional para los ingenieros egresados del tecnológico, ni la matrícula en las carreras fundadoras y emblemáticas del tecnológico (ingeniería bioquímica en alimentos, ingeniería industrial química).

El desempleo o subempleo de sus ex-alumnos puede llegar a significar para los profesores del tecnológico una dolorosa realidad que no siempre se atreven a ver porque en ella parece ponerse en juego una identidad docente sostenida en las imágenes del profesor que forma profesionistas para promover y desarrollar la industrialización en un estado a lo que únicamente le faltarían los ingenieros civiles, industriales, químicos y bioquímicos. El mito de los orígenes de la institución persiste con fuerza (ver capítulo 1).

En relación al imaginario social que se moviliza en torno a la institución, se advierte cómo el tecnológico representa una segunda o tercera opción de educación superior y proyecta en sus profesores imágenes de una institución que ha vivido con el estigma de ser ‘inferior’ a la universidad. Sin embargo, estas imágenes se entrelazan con el deseo de sus ex-alumnos de reivindicarla y demostrar ‘a la sociedad’ que en el tecnológico ‘se pueden hacer bien las cosas’. Por último, del conjunto de figuras que sobre el profesor se construyen en el mandato social de la institución y en su discurso sobre la docencia, habría que destacar aquellas que lo identifican como ‘el pilar’ de una institución que se propone “nutrir de conocimientos al alumno”; otras, que hablan de la enseñanza como la tarea de ‘sembrar con la palabra y el ejemplo’, de manera callada y total, solamente por la satisfacción de formar personas comprometidas con la tarea de transformar integralmente a su comunidad; otras más, que convocan al profesor a identificarse también como el que facilita y propicia los aprendizajes. Se trata de un abigarrado conjunto donde se entretajan las significaciones imaginarias de un discurso pedagógico modernizante, con las imágenes míticas del profesor. En el capítulo 4 se verán, por otra parte, los significados y sentidos que sobre la docencia movilizan los profesores del tecnológico.

capítulo 3

***'Los otros'* significantes en la constitución de una identidad docente**

*Todo rol implica un
código a dos puntas
pero, que en vez de
nacer y
desarrollarse solo
desde uno mismo,
nace y viene desde
'el otro' o
'los otros'*

Ida Butelman

3.1 Precisiones conceptuales sobre la relación instituciones e identidad de sujetos.

Como ya se ha dicho aquí, la trama institucional lo es de relaciones y de vínculos de individuos y de grupos que viven acomodándose o resistiéndose, pasiva o activamente; constituyendo las instituciones y constituyéndose como sujetos sociales y como sujetos psíquicos. En este sentido, las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación.

Promoviendo y permitiendo... no determinando, pues ni la institución ni la cultura institucional por medio de su orden simbólico, ni el constante y polifacético proceso de socialización, pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos y sus posicionamientos dentro y respecto de ella (Garay, 1996).

Expresada en un orden simbólico esta cultura institucional¹¹⁰ atribuye sentidos preestablecidos a lo que hacen, dicen, piensan y sienten e imaginan los sujetos de la institución, en la intención de orientarlos en la realización de las tareas institucionales.

Por lo anterior, considero necesario relevar en este momento algunas características de aquellos otros sujetos -estudiantes y 'administrativos'- de la institución con quienes establece relaciones (sociales, laborales) y vínculos (relaciones investidas de afectos)¹¹¹, que forman parte de ese claroscuro que es la constitución de una identidad docente, identidad social que se sostiene y estructura en una institución que precede a los profesores, los sitúa e inscribe en un orden simbólico e imaginario, en redes de relaciones y vínculos; una institución que los piensa, habla de, por y para ellos, los evalúa, los premia, los sanciona... y que al mismo tiempo se constituye en y por las relaciones y vínculos de sus profesores, estudiantes y otros

¹¹⁰ Con Geertz (1983), la cultura institucional es aquí el conjunto de "naciones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; naciones que dirigen las actividades cotidianas, de las que se sirven los individuos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco".

¹¹¹ Lourau reconoce a Freud el mérito de señalar, desde su definición de la multitud primaria, el problema fundamental de la articulación entre la estructura libidinal {aquella que garantiza la identificación de los individuos entre ellos, al reemplazar su *ideal del yo* por el mismo objeto} con el nivel de la organización y el de la ideología. Afirma también Lourau que "es mediante ordenamientos y desordenamientos específicos de dicha estructura {de lo que también reconoce como un sistema de parentesco simbólico}, como el vínculo social {...} se mantendría como una cadena interminable de vínculos libidinales {donde} el proceso de identificación recae tanto o más en actores imaginarios y ausentes que en actores reales" (*op cit*, 158).

sujetos. Esta característica de las instituciones, la instancia de los sujetos constituyéndose y constituyéndolas, implica aceptar que hay partes de ellos puestas allí (actos, relaciones, afectos) y que estas partes no les pertenecen en propiedad. En este sentido es que resulta valioso aquí el planteamiento de una vida psíquica que no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal, que sería una especie de propiedad privada del sujeto singular, pues, “paradójicamente, una parte de él mismo, que lo afecta en su identidad y que compone su inconsciente no le pertenece en propiedad sino a las instituciones en que él se apuntala y que se sostienen por ese apuntalamiento” (Kaës, *op cit*:20).

Por otra parte, admitir que una parte de uno, de su creación y su producto, no pertenece sino a la institución y que esta parte expropiada es la que sostiene y hace posible la constitución del sujeto social, es una de las mayores dificultades de la vida institucional; tan difícil es aceptarlo “que nos permite asegurar que el conflicto, interno al sujeto, entre individuos e instancias , es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales” (Garay, *op cit*: 142)

Esta relación de sujetos constituyéndose en la institución supone una incorporación del orden institucional en ellos. ¿Cómo acercarse conceptualmente a este proceso?.

Una forma de hacerlo es desde la referencia al rol prescrito en la institución a sus diferentes sujetos. Esta referencia nos sitúa en el terreno del interaccionismo simbólico, donde se plantea la encarnación de las instituciones en la experiencia individual (Berger y Luckman, 1986) a partir de la capacidad del individuo de asumir el rol¹¹² de otros (*rol-taking*), de saber ponerse en el lugar de otros y adoptar su perspectiva. En esta capacidad se pueden distinguir varias formas, y una de ellas sería precisamente la de asumir el rol de *el otro generalizado*, de un proceso organizado o actividad social -una comunidad abstracta-, como lo plantea George H. Mead (1993).

Berger y Luckman desarrollan el concepto de rol propuesto por Mead; lo hacen en el marco de una teoría de las instituciones y proponen que los orígenes de cualquier orden institucional “se encuentran en las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros, lo que implica que

¹¹² El rol se entiende aquí como una pauta de conducta de una persona, y que es esperada típicamente por otras personas. Los roles están sujetos a un sistema de códigos que organizan los contenidos de los mensajes con el fin de que puedan ser entendidos (interpretados o decodificados)

los objetivos específicos y las fases entremezcladas de realización se comparten con otros, y , además, que no solo las acciones específicas, sino también las formas de acción se tipifican” (Berger y Luckman, *op cit*:96).

Para estos autores, las instituciones se constituyen de “tipificaciones de las acciones habitualizadas {...} que siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un grupo social...” y, por otra parte, la institución misma tipifica tanto a las acciones individuales como a los actores individuales. En este sentido, Berger y Luckman concluyen que esta capacidad de *asumir roles*¹¹³ es la que hace posible la existencia de las instituciones “como presencia real en la experiencia de individuos concretos” (*ibidem*:76) y, por otra parte, subyace en el proceso de constitución de una identidad social. Para estos autores, la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’ directa o indirectamente arraigados en la división social del trabajo solo es posible por el proceso de socialización secundaria que consiste en la internalización - que a su vez se produce solo cuando se produce la identificación -, es decir, la apropiación de los roles y actitudes de los otros significantes. Por identificación con los otros significantes, el individuo adquiere una identidad subjetivamente coherente y plausible, se vuelve capaz de identificarse él mismo. En esta perspectiva, el individuo acepta ‘los roles’ y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos; llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (*ibidem*: 165-184).

En los planteamientos de Mead, es evidente que el *si-mismo* o identidad necesita del proceso social para su emergencia, ya que en este proceso es donde se da la interacción simbólica y los procesos de comunicación. Mediante el mecanismo del *role-taking* el sujeto es capaz de ponerse en el lugar del otro, de asumir su papel, e incluso de verse a sí mismo desde el punto de vista del otro. Pero, aunque cada individuo interiorice en sí mismo *el otro generalizado*, eso no significa que sea un mero reflejo subjetivo de ese medio social, sino que cada uno conserva su propia identidad individual, mira y actúa desde ella también¹¹⁴.

¹¹³ Las cursivas son de los autores.

¹¹⁴ Precisamente uno de los puntos de la teoría de Mead que ha recibido mas críticas es el que se refiere a la individualidad característica del sujeto, a esa propia distintividad que le hace ser único y diferente de los demás sujetos. Mead trata de salvaguardar este tema de la individualidad de

Ilán Bizberg toma como referencia estos planteamientos sobre la construcción del *si-mismo* y plantea que, si bien la identidad "... puede definirse como una *acción del yo sobre el si-mismo* {...}... no es {la identidad} solamente una acción del individuo sobre sí mismo, ni mucho menos la adopción del comportamiento de los demás; la constitución del *si-mismo* es un proceso de identificación que implica una acción *sobre el mundo...*" (1989:51).

De manera más general, Blummer (1976:16), considera que las personas se reúnen en grupos o colectividades, en diferentes situaciones, y se involucran en un proceso en el cual "se indican mutuamente líneas de acción e interpretan las indicaciones hechas por otros". Una consecuencia metodológica de esto es la necesidad de contemplar la vida institucional como un proceso en movimiento, en el que los participantes definen e interpretan mutuamente sus actos. Sin embargo, habría que ser cuidadosos en no reducir ni la vida institucional ni los procesos de constitución de una identidad docente, a esos encuentros de subjetividades en la interacción cara a cara, o al desempeño de roles.

Por otra parte, y desde una perspectiva psicoanalítica, la incorporación de lo institucional en los individuos sucede en procesos identificatorios¹¹⁵ en los que subyacen núcleos afectivos, emocionales, no siempre evidentes, del orden de lo no consciente, y el individuo se incluye 'como puede' y también con 'lo que no puede' (con su carencia) en un rol¹¹⁶, con sus deseos, su ideal del yo, sus fantasmas, sus instituciones fantaseadas, sus otras escenas. De aquí la pertinencia de una teoría psicoanalítica que "reconoce la intervención de lo simbólico, lo real y lo imaginario, sin otorgar preeminencia a alguno de ellos, en la constitución de la identidad del sujeto" (Remedi, 1989:41)

cada sujeto planteando que cada persona, aunque sea un producto de la sociedad, retiene su distintividad pues incorpora el *otro generalizado* desde un punto de vista único, y tiene un impacto único sobre su comunidad. Incluso cuando está cumpliendo normas convencionales, lo hace en su propio estilo.

¹¹⁵ **Procesos de identificación en los cuales el profesor accede a una imagen, "se apropia de una representación (concepción de la función) que le permite actuar con las condiciones de existencia que se le presentan (condiciones institucionales para el desarrollo del hacer)" (Remedi, 1989:8)**

¹¹⁶ **"Si el rol implica una búsqueda de comunicación con 'otros' entre los cuales poder diferenciarse con una identidad propia, ese rol manifiesto debería incluir uno mas profundo, aquello 'no dicho', y 'no hecho' por 'no conocerlo'..." (Butelman, 1988:60)**

Desde las perspectivas conceptuales referidas, ‘los otros’ significantes concretos¹¹⁷ que promueven y sostienen en la institución una identidad docente son los estudiantes y ‘los administrativos’. Es importante describirlos y reconocerlos en sus rasgos mas relevantes y en aquellas imágenes y vínculos que sobre ellos construye el profesor.

3.2 Los estudiantes del tecnológico

Los estudiantes - sus estudiantes - son referencia primera de los profesores cuando de hablar de docencia se trata.

Al decir de un profesor entrevistado, el estudiante es ‘el otro’ que justifica la existencia misma de la institución, pues aun cuando ‘los administrativos son los que rigen esta institución’, ésta no existe sin los alumnos¹¹⁸.

Por otra parte, los estudiantes representan para los profesores aquello que le da sentido a la docencia. En las entrevistas, se escuchó a un profesor decir que ‘ponerse la camiseta de la docencia’ significa que el alumno sea para el profesor ‘el motor’ de su trabajo:

“ que el alumno sea el motivo.. el motivo central, el motor de... de su trabajo y luego, tratar de buscar.. cualquier técnica posible por llevarle al alumno los conocimientos para que ellos los puedan aplicar posteriormente...” (Eo / 8)

Veamos entonces una breve descripción de estos estudiantes del tecnológico, así como algunas de las imágenes que evocan en sus profesores.

3.2.1 Sus procedencias, su edad y género

La mayoría de los 4 500 estudiantes del tecnológico de Villahermosa cursaron el nivel medio superior en algún colegio de bachilleres del estado o, en menor número, en algún CEBETIS, CETYS, bachillerato particular o bachillerato de otras regiones del país.

¹¹⁷ La abstracción de sus roles y actitudes constituyen ‘el otro generalizado’ de Mead G.H.

¹¹⁸ Así se registra en la entrevista a un profesor, misma que permite también asomarse a ese imaginario en el que la institución se confunde con ‘la administración’; en el que los estudiantes son razón de existir de la institución, y en el que la presencia de los profesores se desvanece frente a la fuerza de ‘la administración’ y ‘los estudiantes’. Este registro se presenta en el apartado 3.4

También la mayor parte de ellos proceden de la capital del estado o de pequeñas poblaciones del municipio del Centro, aunque hay una importante proporción de estudiantes ‘que vienen de los municipios’ cercanos.

En la entrevista a una profesora con mas de quince años en la institución, se muestra una de las imágenes que los profesores tienen sobre la procedencia social y económica de los estudiantes del IT de Villahermosa. Ella habla de estudiantes de procedencia rural o urbana, ‘hijos de no-profesionistas’:

“... el nivel cultural es muy bajo, hay muchachos que hasta que no vinieron al *Tec* conocieron Villahermosa... sí es cierto, sí o sea el 75% de nuestros estudiantes... son gente campesina o hijas de obreros, de empleados, no profesionistas...” (Ea / 5)

Algunos datos¹¹⁹ de la condición económica de los estudiantes los encontramos en una encuesta realizada por un profesor del tecnológico en 1995, con una muestra de 723 alumnos del tercer semestre en adelante, de todas las carreras, que asistían a un curso de verano¹²⁰. En los resultados esta investigación se encuentra que el 64.59% de esos estudiantes dependía económicamente de sus familias y estas tenían, en un 67.62% de los casos, ingresos mensuales por debajo de los \$1 000. Sin embargo, no habría que perder de vista que esos estudiantes tuvieron recursos suficientes para pagar los setecientos cincuenta pesos -por lo menos- de la cuota de inscripción para nuevo ingreso, los \$300 pesos de la cuota de reinscripción semestral y los \$250 de la materia en curso de verano.

En comentarios personales, otros profesores se muestran confundidos en lo que se refiere a la procedencia económica de sus estudiantes. Saben de algunos que ‘llegan al *Tec* nada mas con el pasaje’ y de otros que ‘traen unos carrazos...’:

“... si tu ves, son cada vez mas los alumnos que... llegan con sus carros y toda la cosa... ya hasta les tuvieron que arreglar un estacionamiento... unos carrazos... y los de Sistemas... ellos ya... bueno, no todos pero si muchos ya tienen su computadora, su impresora... aunque claro, hay otros que se vienen

¹¹⁹ Si bien se pide a los estudiantes de nuevo ingreso información que podría dar cuenta en cierta forma de su procedencia socioeconómica, esa información se encuentra archivada en sus expedientes, no se ha hecho un estudio sistemático al respecto.

¹²⁰ Espinosa Moreno (1995) “La actitud del catedrático como factor determinante en el desarrollo del grupo” investigación que se realiza como trabajo recepcional de la Especialidad en Docencia-CIDET.

al Tec nada mas con el pasaje...” (registro etnográfico, 15 de octubre de 1995)

“... es que esto de la crisis pegó duro... y como ya no es tan fácil que se vaya el chamaco a Puebla, a Veracruz siquiera... a pagar hospedaje, comida, colegiaturas... y las colegiaturas de la Olmeca que están por la nubes... pues ni modo se queda aquí... y así hay unos que llegan al tecnológico... la mayoría vienen del Tabasco... porque los que estudian en el Arjí o el Americano... esos sí tienen recursos para mandarlos a otro lado a estudiar...” (Ea / 5)

Aún cuando tampoco se tienen datos estadísticos al respecto de los estudiantes que trabajan¹²¹, sí se sabe que ellos se inscriben por lo general en la licenciatura en administración sistema abierto¹²². Al decir de la profesora-coordinadora de esta carrera:

“ tenemos bastantes estudiantes que son pequeños empresarios... otros tienen buenos trabajos en el gobierno... en PEMEX...” (registro etnográfico, 23 de agosto de 1995)

En menores proporciones, se sabe de su presencia - sobre todo en los semestres avanzados - en las carreras de administración sistema escolarizado y en ingeniería civil principalmente.

El estudiante que trabaja representa para el profesor la disyuntiva de flexibilizar o no las ‘reglas’ en el salón de clases. ¿Exigirle igual que los que no trabajan la asistencia, la entrega puntual de tareas, la presentación en fecha de los exámenes... hacerle algunas concesiones... y con qué criterios... y cómo no perder el control de esta situación?

Algunos profesores son inflexibles; llegan a emplazar al estudiante que trabaja, y por ello son mal vistos por otros profesores:

“... yo he escuchado maestros... administrativos que son maestros que le dicen al alumno que si... se decide por trabajar o estudiar... le dicen *o trabajas o estudias*... me da mucha tristeza eso a mi porque...debe darle la oportunidad a todo mundo, no? hay gente que trabaja y tiene... esa necesidad... de prepararse...” (Eo / 6)

¹²¹ Esto sería una información valiosa, puesto que es precisamente la figura del estudiante que trabaja, la que justificó a mediados de los setentas una de las medidas centrales de la reforma en los tecnológico, me refiero al sistema de créditos en los planes de estudios, modalidad que se traduce en un uso y una organización específicos de los tiempos y los espacios en la institución, como se vio en el capítulo 2. Habría que preguntarse si en los 90’s esta figura del estudiante que trabaja es aún representativa de la población estudiantil del tecnológico, y si no lo es, habría que preguntarse qué es entonces lo que sostiene el sistema de créditos en los planes de estudio.

¹²² La carrera de Administración sistema abierto significa para los profesores ‘otro mundo’, como si se tratase de otro tecnológico (se le llama coloquialmente *Tec abierto*). Sus profesores son por lo general contratados por asignaturas y sólo asisten al tecnológico los días viernes y sábados. estudiantes.

En otros casos, el estudiante que trabaja es objeto de algunas consideraciones por parte del profesor, tales como presentar exámenes o entregar tareas en forma extemporánea.

“... pues yo no le voy a regalar la calificación... pero si yo lo veo cómo se está matando para sacar las tareas y luego con ese trabajo que tienen... en una compañía de seguridad me parece... yo lo que hago es que le doy a que si no puede llegar a los exámenes... que me los presente en tercera oportunidad...”
(registro etnográfico, 15 de octubre de 1995)

“cuando me llegan casos así yo les digo que es responsabilidad de ellos... por eso yo no tomo asistencia en mi grupo... que llegue el que quiera y el que pueda... pero eso si, los exámenes me los tienen que aprobar... y también las tareas que me las entreguen...” (Eo / 7)

En lo que se refiere a la edad y el género de los estudiantes del tecnológico, vemos que son jóvenes con una edad promedio de 22 años, aunque habría que puntualizar que esto es así por el elevado número de estudiantes de administración-sistema abierto que ‘son gente de más edad... muchos ya hasta tienen hijos grandecitos...’, comenta precisamente la profesora-coordinadora de la licenciatura en Administración sistema abierto.

Los estudiantes de los primeros semestres de las demás licenciaturas son por lo general muy jóvenes. Una profesora los ve incluso como ‘sus chiquitos’, como los recién egresados de la preparatoria que ‘todavía se portan como niños’.

Para una profesora que da clases en primeros semestres y en semestres avanzados, los estudiantes...

“... siguen con la misma actitud que traen de la prepa... y no toman la actitud ya de que están en una escuela profesional...” (Ea / 5)

Otra profesora ‘siente’ que la juventud de los estudiantes es una posible razón de un afán por las calificaciones, y no por aprender:

“... siento que los muchachos... quizás por la edad que tienen algunos no han recapacitado la necesidad que tienen de adquirir una educación y que en este nivel ya las calificaciones no... no... ya no es el sacarme el diez porque copié o porque vi sino... aprender ese diez... entonces... ellos quizás no sientan esa... necesidad, quizás digan ahorita bueno para qué me va a servir matemáticas o para qué me va a servir ésto que estoy viendo que me choca, no...” (Ea / 12)

Aún cuando predomina la población estudiantil masculina, la diferencia de género es reducida en las carreras de administración, informática y bioquímica, mientras que en las ingenierías la diferencia es muy amplia. En Ingeniería civil se registra la menor matrícula femenina, y se va

incrementando en la ingeniería industrial en química, ingeniería industrial, ingeniería en sistemas computacionales, ingeniería química, sucesivamente.

3.2.2 Las carreras que prefieren

En el ciclo 1994-1995 se inscribieron 3 759 alumnos en el nivel de licenciatura. El 57.8% de ellos en las carreras de administración y de informática, en tanto que el 42.2% restante lo hizo en alguna de las ingenierías.

Esta preferencia por las licenciaturas inquieta a los profesores de ingenierías, sobre todo de industrial, química y bioquímica

“... se están quedando desiertas las ingenierías... bueno, menos la de Sistemas y la Civil... Civil no tanto... sigue fuerte... pero lo que es química, industrial y bioquímica... esas sí que no la levantan... yo hasta tengo miedo de quedarnos sin alumnos” (registro etnográfico, 23 de agosto de 1995)

Pero también es motivo de inquietudes, de temores, de incertidumbres y malestar de los profesores de los primeros semestres de las licenciaturas en informática y en administración, y de la ingeniería en sistemas:

“... me acaban de decir que me van a dar cuatro grupos de {nombre de una materia de primer semestre en Informática} y son de sesenta... por lo menos cada uno... ya he dado esa materia muchas veces... pero y la calificada y las tareas... voy a ver como le hago... y además los otros dos grupos de {...} eso va ser como un maratón de resistencia” ...”(Ea / 9)

“... yo la verdad ya no se qué es lo que piensan estas gentes {se refiere a los directivos} llenan y llenan esos grupos de primer semestre... a mi me dieron el semestre que acaba de pasar uno no te miento era como casi de setenta muchachos... y en esos saloncitos... pues así como lo oyes unos se quedaban afuera del salón a escuchar la clase por la ventana... hasta se peleaban por las sillas y unos llegaban tempranísimo para agarrar lugar... nunca pude empezar la clase a tiempo...” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

La saturación de la matrícula en unas carreras y la reducción en otras, ha llevado a medidas administrativas diversas para desalentar la inscripción en las carreras saturadas, y alentarla o reorientarla hacia las esas carreras ‘que se están quedando sin alumnos’.

Una de estas medidas, la reorientación de la inscripción (consistente en inscribir a los estudiantes rechazados de carreras saturadas, en aquellas carreras que no lo están), significa para los profesores un grupo de clases ‘con problemas’ porque ‘la mente’ del estudiante está en otra carrera; puede significar también un elevado índice de reprobación en sus grupos, pues

el 'no hace milagros'. En otros casos el profesor del primer semestre logra 'abrirles los ojos' a algunos de esos estudiantes, y convencerlos de continuar en la carrera 'no elegida' inicialmente.

"y cómo creen ellos {se refiere a los administrativos} que va a responder bien ese muchacho que de repente está en bioquímica... o en industrial... que nada mas está pensando *a qué horas me cambio a Sistemas...* o a informática... es que él no quiere estar ahí... su mente está en otra carrera... a lo mejor se convence, pero mientras tanto... qué ganas le va a poner a la clase... y además a lo mejor él viene con {otra especialidad de} bachillerato... así no, yo no hago milagros" (registro etnográfico, 05 de octubre de 1996)

"en mi clase... yo doy en primer semestre varios salen convencidos de seguir en Industrial... es que a veces vienen a sistemas o a informática como deslumbrados... luego ni conocen bien las otras carreras.. y si me han dicho *ay maestra qué bonita es esta carrera yo ya me voy a quedar aquí...* es cuestión que uno les abra los ojos sobre estas carreras" (registro etnográfico, 05 de octubre de 1996)

Otro efecto de la excesiva demanda en algunas de las carreras es el gran número de estudiantes 'recomendados', es decir, de quienes no obtuvieron en el examen de selección (de habilidades y de conocimientos) los puntajes requeridos, pero que finalmente ingresan por la 'recomendación' de alguien¹²³.

Los estudiantes 'recomendados' son un tema polémico en la institución; los profesores hablan abiertamente de ellos, los aceptan como lo inevitable, como algo natural, en un juego de complicidades y de normas no escritas, pues incluso se ha escuchado decir a un subdirector:

"... yo no se cuándo se podrá acabar esto... si yo creo que todos tenemos un recomendado..." (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

"... y es que dicen que los trabajadores de aquí tenemos derecho a recomendar a un familiar... y cómo no vas a hacerle la lucha para que entre tu hijo, tu familiar..

¹²³ "... antes... no teníamos por qué estar aceptando otro tipo de gente que no estaba dentro del parámetro que se había establecido... ahora las presiones son... varias" dice una profesora fundadora (Ea / 2). Y se refiere precisamente a esos estudiantes 'recomendados' por alguien, que puede ser un intendente, un profesor, una secretaria, un 'administrativo' un subdirector, el director, la Sociedad de alumnos, un diputado, un funcionario del gobierno local, de la DGIT, un empresario, en fin. Recomendados por compromisos familiares, de amistad, de vecindad, económicos, por favores que se 'devuelven' de esta manera', como se desprende del comentario de una secretaria: "ay si vieras el compromiso en el que estoy metida... ya me vino a ver el pediatra que atiende a mi hija... y es que él luego luego me da la consulta... y para colmo también le debo el favor a los chambelanes de mi hija la quinceañera... ellos pusieron sus trajes y todo... yo les estoy muy agradecida y pues voy a ver que puedo hacer, le voy a tener que decir al director" (Registro etnográfico, junio de 1996)

si {se refiere a un directivo} te pide hasta el acta de nacimiento de tu recomendado” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

“... bueno... a lo mejor no pueden decir que no pero que no exageren... qué... quieren que el tecnológico sea una escuela de recomendados o que?.. ” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

“... muchas veces nos quejamos del ingreso de los alumnos que no tienen el conocimiento que quisiéramos lo hemos comentado muchísimas veces pero... es que nosotros los estamos aceptando...” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

Para algunos profesores los ‘recomendados’ son estudiantes estigmatizados; los perciben como problemas potenciales por sus resultados en el examen de selección, porque saturan los grupos, porque ‘entran a la fuerza’, porque ocupan un lugar que no les pertenece:

“... y yo que culpa tengo de que {se refiere a un directivo} tenga tantos recomendados... a poco él va darles clases... si son muchachos que vienen muy mal... y todavía como que se burlan de uno... como si te dijeran que no les puedes hacer nada... porque son recomendados ” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

“ yo si les digo *oigan muchachos* esos que entraron a fuerzas... *aquí no van a venir a exigir... aquí...* está bien que hayan entrado ya ni modo, pero eso sí a mi me tienen que aprobar legalmente la materia” (registro etnográfico, 10 de septiembre de 1996)

Los profesores miran a sus estudiantes, los observan y encuentran que hay ciertas diferencias entre ellos y los estudiantes de otras escuelas y de otros lugares. Así, por ejemplo, un profesor que trabaja también en la UJAT encuentra que los estudiantes del tecnológico resultan ser menos políticos que los universitarios y ‘vienen a lo que vienen’:

“ en la universidad los estudiantes son mas políticos... en el caso de los muchachos de Ciencias de la educación... hay muchachos mas políticos que los muchachos del tecnológico... {...} en las universidades los muchachos sí ya... hacen sus grupos y... ora si... para sacar beneficios.. se comentan entre ellos *que pasó tal cosa con el maestro fulano de tal...* y si ya traen a ese maestro de encargo... ahora si que ya entra la política de la sociedad de alumnos... la dirección, el personal administrativo... entonces ahí si hay mas... polémica entre los muchachos de la universidad... aquí en los tecnológicos... definitivamente es muy poco ese ambiente, no? el muchacho viene... a lo que viene..” (Eo / 3)

También encuentran diferencias en el desempeño académico de los estudiantes del tecnológico con relación a otras instituciones y esto, tendría que ver con su capacidad económica:

“mire, yo he dado clases en la Olmeca y le puedo decir que... los mejores estudiantes están aquí en el tecnológico... los peores son los de la Olmeca... ellos como que no tienen necesidad de estudiar... qué les preocupa? ” (Eo / 1)

Otro profesor, egresado de la UJAT, habla de la tranquilidad de los estudiantes del tecnológico, frente a la exigencia de los estudiantes universitarios:

“ el estudiante de la universidad es más exigente, el de aquí es más tranquilo... allá si el maestro no funciona lo hacen ver rápidamente... si el maestro no explica como debe ser, no cumple con su trabajo, no llega, no expone la clase... el alumno lo denuncia rápidamente y pide cambio de maestro ” (Eo / 6)

En relación con los estudiantes de un tecnológico del norte del país, una profesora observa en los estudiantes del *Tec* de Villahermosa tienen ‘un nivel cultural muy bajo’:

“... el tipo de estudiante de aquí de del Tec es muy inocente.. yo comparo los estudiante de aquí del Tec con los del Tec de {se refiere a un tecnológico del norte del país} y es.. has de cuenta el sol y la luna... hay mucha diferencia, aquí no hay el problema de la drogadicción... o el problema de la drogadicción es mínima. De cien muchachos no creo que sean cinco drogadictos aquí en el Tec no se si es que más pero a simple vista... la liberación sexual no es tan tan fuerte como sucede allá... el nivel cultural es muy bajo... lo que no se ve por ejemplo en el Tec de {...} ahí ya el... el muchacho ya tiene un estratos {estatus} ya es... ya ir a estudiar al Tec de {...} ya te da prestigio... ya es otro tipo de muchacho el que va a estudiar al tecnológico” (Ea / 5)

Observan también los profesores, que a los estudiantes del instituto se les dificulta ‘identificarse’ y ‘hacer grupos’, por las diferencias en sus cargas académicas y en sus horarios de clases:

“ ... siento que el sistema mismo de la educación en que estamos inmersos en los tecnológicos no nos permite hacer grupos eh.. fuertes en el sentido de.. proponerle soluciones.. o de identificar problemas... para todos... entonces, siento como alumno que hay.. mucha dispersión, mucha dispersión, no podemos identificarnos ” (Ea / 10)

“yo me he dado cuenta que los muchachos por esa misma desubicación de materias que no se pueden encontrar ya a partir del tercero y el segundo semestre... es muy difícil hacer equipos de trabajo... por ejemplo ahorita yo estoy... estoy proyectando una empresa real con ellos... dentro de la institución y no pueden ellos ponerse de acuerdo porque tienen horas diferentes {...}... todos están así regados... les ha costado mucho trabajo juntarse y ponerse de acuerdo para la planeación...” (Ea / 11)

Otras imágenes movilizadas por los profesores, hablan de estudiantes ‘que se conforman’ con lo que el profesor ‘les de... porque no sabe exigir’, y de estudiantes que no están acostumbrados a trabajar:

“... ellos al principio no exigen, como que ellos tampoco han pensado que pueden exigir {...} pero también no se cómo van a exigir... como que se conforman, que les des un poquito y... bueno... además ellos están esperando

una calificación, un número... como que se van con la inercia de la escuela también de... la cantidad ” (E a / 9)

“... la gran mayoría del estudiante no está acostumbrado a trabajar... él viene y cree que con lo que él logra captar aquí y una cosita que le ponga... en su casa ya con eso la hizo... y no es así tiene que... profundizar más en sus libros pero no está acostumbrado... no todos... hay una parte muy pequeña que sí tiene una formación bastante diferente...” (E / 6)

3.2.3 La sociedad de alumnos

Los estudiantes en el tecnológico están organizados en una Sociedad de alumnos, presidida por un Comité (elegido anualmente) que tradicionalmente ha sido encabezado por estudiantes de ingeniería civil y de ingeniería industrial, aunque en los dos últimos períodos ha estado dirigido por estudiantes de Informática y Administración.

Las elecciones del Comité de la Sociedad de alumnos significan para los profesores una semana de clases interrumpidas por grupos de estudiantes que entran al salón a ‘hacer campaña’, o por la música de los equipos de sonido instalados en las placitas. El día de las elecciones y el siguiente, significan ‘no aplicación de exámenes’ porque -así se indica en una circular dirigida a los profesores, firmada por el subdirector académico y colocada en el tablero de avisos del reloj checador- “los estudiantes asistirán a las fiestas de celebración del triunfo del nuevo Comité Directivo de la Sociedad de Alumnos”.

Las formas como se defina y se exprese la fuerza de cada Comité de la Sociedad de alumnos en su relación con ‘la Dirección’, es para los profesores un referente importante de la ‘fuerza política’ del director y de sus equipo.

El ‘termómetro’ de la fuerza del Comité es la cantidad de sus ‘recomendados’ en el nuevo ingreso, así como su capacidad para ‘tratar’ (resolver) los casos de estudiantes que ya fueron dados de baja o que están punto de ello, que ‘tienen problemas con algún profesor’ o con ‘su horario’. Para ‘tratar’ estos caso, acuden con ‘los directivos’:

“Ahí tiene a {se refiere a un profesor de ingeniería civil} los de la sociedad de alumnos se quejaron de él con el director... que reprobaba mucho... y lo mandó llamar el subdirector... y le pidieron a la academia revisión de exámenes...” (registro etnográfico, 12 de febrero de 1996)

“... me levantaron un oficio los de la sociedad de alumnos... que yo faltaba mucho... y sí es cierto, pero porque me comisionaba el jefe del departamento que si ver esto y lo otro de la semana tecnológica... que si a reuniones de academia, en fin... también que porque yo no les quería aplicar otro examen... que los muchachos tenían derecho... y luego el jefe del departamento me llama y me pregunta que cómo está eso... yo le explico lo que estaba pasando y que crees... me pide que les aplique el examen... que por única vez... para ya arreglar el asunto dice él... y pues a regañadientas pero se los tuve que aplicar... y uno de ellos ni siquiera se presentó” (Ea / 12)

Es también una práctica común que se acerquen a algunos profesores a solicitarles ‘un favor’ para un estudiante en apuros, o para reclamarle una calificación reprobatoria, un examen ‘hecho para reprobador’, un programa que no se cumplió, unas clases ‘que no se entienden’. En la experiencia de una profesora:

“... el otro día se me acercó este muchacho... el de la sociedad de alumnos... que por cierto fue mi alumno... era bueno, muy correcto y todo... y como él ya conoce mi forma de trabajar pues me pidió de favor... me explicó y toda la cosa... que le pusiera otro examen a un alumno que había estado faltando mucho y no había presentado varios exámenes... y yo también le expliqué porqué estaba reprobando su compañero... y yo si le dije que no le podía poner el examen porque entonces se lo tendría que poner a otros” (Ea / 9)

La intervención de ‘la sociedad de alumnos’ en los casos de alumnos con problemas académicos significaría para los profesores el momento de medir fuerzas con ella, solos o junto con ‘la administración’, según las modalidades y la fuerza de la intervención. Podría también significar el momento en que la relación con sus alumnos se convierta en una relación de adversarios.

Otros indicadores de la fuerza del Comité Directivo de la sociedad de alumnos serían: Su capacidad para ‘conseguir’ becas, ‘apoyos’ para asistir a eventos estudiantiles nacionales, para organizar la fiesta del día del estudiante, las elecciones de por lo menos cuatro ‘reinas’ a lo largo del año, la elección del ‘chico tec’, la fiesta de bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso y la fiesta de despedida de los que egresan, descuentos en la cafetería. Sus relaciones con funcionarios del gobierno estatal y municipal, a quienes acostumbran visitar para presentarse y ‘manifestarles su apoyo’, y también para solicitarles ‘apoyos’ diversos a ‘la comunidad estudiantil’ del tecnológico. Su grado de convocatoria y movilización en bloqueos de calles y secuestros de camiones - por lo general en alianza con estudiantes de la universidad - con la demanda de reducción en las tarifas del transporte a los estudiantes.

3.3 'Los administrativos' ... o los del teje y maneje en *el Tec*

'Los de la administración', como les llaman genéricamente los profesores, son quienes en diferentes momentos y con diferente grado de influencia dirigen, planifican, controlan, organizan, deciden sobre la docencia en la institución. Aquí, me refiero a la organización y administración de la docencia en términos de la asignación de horarios, espacios, materias, grupos, medios, tareas; en términos también de la interpretación de la norma y la sanción, entre otras cosas¹²⁴.

En sus diferentes rangos, 'los de la administración' constituyen -si se atiende a la micropolítica de la escuela¹²⁵- un núcleo de poder, político y económico, que se confronta cotidianamente con el poder del profesor, el poder del experto; confrontación de los intereses pedagógicos, profesionales y personales de los profesores, con intereses propios de las tareas administrativas (Ball, *op cit*).

Sin pretender hacer un análisis de la micropolítica de la institución, en este apartado se busca dar cuenta de aquellos 'otros' con quienes el profesor disputa y negocia -de formas diversas y en grados también diferentes de participación e intensidad- los matices de su control (dominio) y su adhesión (integración)¹²⁶. De aquellos otros que, en esa dinámica institucional de disputa y negociación por el control y la adhesión de los docentes, promueven vínculos e identidades; definen, delimitan, dibujan y desdibujan rasgos de una identidad docente.

Me interesa también dar cuenta de algunas significaciones imaginarias que circulan entre los profesores en relación al poder de 'la administración', toda vez que el funcionamiento y la

¹²⁴ Aun cuando se de una presencia 'masiva' de la administración en la docencia, habría que recordar que "no impide que los profesores {conserven}, en última instancia, un control de sus propias actividades en la intimidad del aula" (Ball, 1989; Delamont, 1987; Willis, 1983)

¹²⁵ En esta perspectiva se reconoce una peculiar naturaleza de las escuelas como organizaciones atravesadas por estrategias de control diversas y contradictorias; por el disenso y la diversidad de metas, que dan lugar a una 'flojedad estructural'; por una diversidad de intereses -internos y externos- creados, personales e ideológicos; por conflictos; por relaciones de poder, en tanto desempeño, realización y lucha, y no precisamente una posición o capacidad como tal (Ball, *op cit*)

¹²⁶ Para Ball, lograr el control y la adhesión constituyen el dilema político básico de la dirección en una escuela.

reproducción de éste en las instituciones “no solo exigen sistemas de legitimación, normativas y reglas de justificación, sanciones de las conductas no deseables (discursos del orden) sino también prácticas extradiscursivas; necesita de soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y, en consecuencia, disciplinen...” (Ana Ma. Fernández, *op cit*:240). Este universo de significaciones hace que el poder marche, provocando que los miembros de una institución ‘enlacen y adecuen sus deseo al poder’ y que ésta se inscriba en los espíritus¹²⁷. Todo ello, en virtud de un imaginario colectivo “que interpela, mas que a la razón, a las emociones, voluntades, sentimientos; sus rituales promueven las formas que adquirirán los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción, que son las formas como el deseo se anuda al poder” (*ibidem*)

3.3.1 Los directivos... o ‘las cabezas’ de la institución

Los directivos en el Tecnológico de Villahermosa son el director, un subdirector administrativo, otro académico y un último que ocupa la subdirección de planeación. Todos ellos tienen plazas docentes, aunque no trabajan con grupos de clases. Mientras que el director y dos de los subdirectores tienen plazas docentes de titular C, el subdirector de Planeación ocupa una plaza de asociado C¹²⁸. Los tres han egresado de algún instituto tecnológico y tienen por lo menos diez años de carrera administrativa en el sistema de institutos tecnológicos. Los directores y subdirectores de los institutos tecnológicos reciben su nombramiento de la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT). El nombramiento del director es por un período de tres años, con la posibilidad de ser renovado por tres años más. En el caso particular del tecnológico de Villahermosa, solamente tres directores han permanecido los tres años reglamentarios o mas (es el caso del director actual, quien tiene cinco años en el puesto). En la historia de la institución (ver capítulo 1) el promedio de permanencia de los directores es de poco mas de año y medio, e incluso se recuerda el caso extremo, en los años ochenta, de

¹²⁷ Si se considera la diferencia que establece Castoriadis, entre imaginario social efectivo (instituido) e imaginario social radical o instituyente es posible suponer, de acuerdo con Ana Ma. Fernández “... que las connotaciones del imaginario social pertenecerían a las significaciones imaginarias colectivas que consolidan lo instituido y {...} anudan los deseos al poder {operando} como organizadores de sentido de los actos humanos, estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido, de lo aceptable y lo no aceptable” (*op cit*:242)

¹²⁸ Hay dos tipos de plazas docentes en el sistema nacional de institutos tecnológicos, las de asociados A, B y C, y las de titulares también A, B y C, en orden ascendente; estas plazas las pueden ocupar profesores contratados por medio tiempo, por tres cuartos de tiempo o de tiempo completo. La plazas de asociado A son las mas bajas, en tanto que las de titular C son las más altas.

un 'director por un día'. Por esos cambios tan constantes de directores, en Dirección General se juega con el nombre del tecnológico y se le llama 'de grillahermosa':

“pues yo no se bien como estuvo porque yo todavía estaba estudiando... pero lo que sí te puedo asegurar es que hubo alguien que un director duró un día, si?... un día llegó de Dirección General, no lo dejaron entrar se regresó, no?... un día de nombramiento... así de chistoso fue el asunto...” (Ea / 10)

“No en balde nos decían grillahermosa... si, en Dirección General así era conocido el tecnológico de Villahermosa... a mi me lo llegaron decir hasta hace poco en broma y toda la cosa pero si... así nos conocían...” (Ea / 10)

Los nombramientos del director y los subdirectores pueden recaer en algún funcionario de las oficinas centrales de la propia DGIT, en un director o subdirector de otro tecnológico, en algún funcionario del gobierno local o, en el caso de los subdirectores, en un jefe de departamento del propio instituto¹²⁹.

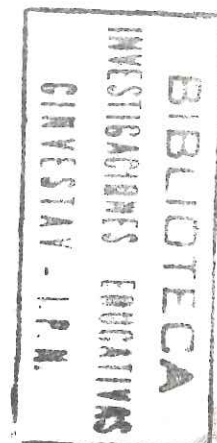
En el caso particular del IT de Villahermosa, de los doce diferentes directores que ha tenido a lo largo de sus poco mas de veinte años de fundado ninguno de ellos fue subdirector, profesor, ni mucho menos exalumno del IT de Villahermosa. Todos han sido 'gente que viene de fuera', de otros tecnológicos o de oficinas centrales de la DGIT. De aquí la fuerza de esta imagen de un director 'que llega a la institución', que 'no es del *Tec*' y que cuando mucho lo conocerán los subdirectores, algunos jefes de departamento o profesores que hayan coincidido con él en otro tecnológico. Ésto alimenta esa imagen de un director extraño, 'que llega con buenas intenciones', a 'un medio' que de inmediato lo rodea hasta atraparlo en una red de 'compromisos ya hechos:

“... no es tan fácil.. no es tan fácil... entender que los directivos llegan con buena intención... pero el medio tiene ya sus... el medio... las gentes que rodean al director... sus compromisos ya hechos.. o sea entre ellos ya tienen compromisos ya hechos..” (Ea / 10)

¹²⁹ Para ésto, el director del tecnológico propone a la DGIT una terna de candidatos (por lo general se trata de jefes de departamento o subdirector), con su correspondiente 'voto de calidad' por alguno de ellos. De esta manera se nombró recientemente al subdirector de Planeación, un ex-alumno de ingeniería bioquímica y profesor de la misma carrera, que se inició en la administración como coordinador y ocupó dos jefaturas de departamento. Su nombramiento fue significado por sus compañeros ex-alumnos como un reconocimiento, por parte de la DGIT, al Tecnológico "*hasta que ahora sí hicieron algo bueno, ingeniero*" le dijo una profesora -también ex-alumna- al director, al terminar la presentación 'oficial' de este nuevo subdirector

Se construye la imagen de una especie de 'director-implantado', 'víctima-de los que ya-están-ahí'¹³⁰ formando una red de poder tejida con los compromisos, los convenios no-escritos, el manejo de los recursos, del tiempo, del espacio, de la normatividad, de las relaciones con los gobiernos locales, con los estudiantes, con los profesores, con 'el sindicato'; es una red que se teje con el conocimiento de la historia de la institución y de sus integrantes; también, con las protecciones implícitas y los 'modos de trabajar', entre otras cosas. Ésto se deja escuchar en una de las entrevistas realizadas:

"... son.. las condiciones.. vamos a decir.. las personas que ya tienen un modo de trabajar.. *equis* (golpea la mesa con la mano) sea... una... los convenios ya hechos... no escritos sino los tácitos, los compromisos ya hechos incluso con otros... la protección de unas gentes con otras.. el *cuidame la espalda.. que yo te la voy a cuidar, si no te la dejo ir.. si?..* esos convenios... son una repercusión anterior... nada de que el director se va a llevar todo.. no nos va a pasar como lo del PRI y lo que están diciendo con lo del PRD, que los del PRI agarraron y se llevaron todo.. lo que sabían de una municipalía y nada más le dejaron la computadora que encendiera.. porque ya no hay nada... no, ésto no sucede.. la historia se queda ahí.. en los comprobantes de pagarés, o en los compromisos hechos..." (Ea / 10)



En la misma entrevista, se dice que el director no puede llegar a romper estas estructuras... no solamente porque son muy fuertes sino porque en ellas se tiene que apoyar, al no saber siquiera con qué gente va a trabajar en el tecnológico al que llega:

"... no puede llegar a romper estructuras... son muy fuertes ya... muestra está, de que hay jefes de departamento claves que siguen en el mismo puesto.. si? porque.. simplemente ya ellos tienen sus convenios hechos.. yo lo entiendo.. y no culpo a los directores de no romper con éso.. porque ellos.. finalmente, de quiénes se apoyan... no conocen a la gente, no saben ni siquiera con qué gente van a venir a trabajar..." (Ea / 10)

'Como un niño que tienta hasta ver dónde calienta', así se mira a ese nuevo director que llega al tecnológico. Se desea sostener la imagen de un director inicialmente libre de toda culpa, 'que finalmente sabe quiénes son' los que están en la posición de poder, de ese poder que les da 'saber el mecanismo de todo, de cómo se administran los recursos', ese poder que les da el saber el teje y maneje de la institución, cuando se da cuenta de quienes son los que ya están ahí en el poder, 'ya es demasiado tarde'. Se 'quiere pensar', dice la profesora entrevistada, que

¹³⁰ Los que 'ya están ahí', como instituidos en el poder. Su presencia no significa que el director vaya a dejar de el centro de la actividad micropolítica de la escuela; lo que sí se observa es que "... las posibilidades de la dirección se {realizarían} dentro de las limitaciones específicas de un marco, una historia y un contexto particulares" (Ball, *op cit*:92)

en esos sus primeros movimientos de 'ver cómo está el medio', de conocer y reconocer al equipo de subdirectores y jefes de departamento (lo que ya-están-ahí, que son quienes le abren las puertas de la institución y le allanan el camino a la dirección) el director queda atrapado en su red de complicidades, que se ha venido tejiendo paciente pero consistentemente a lo largo de la historia del *Tec*:

"el director nuevo llega... y empieza a... como todo niño.. a tentar a ver hasta dónde calienta, éso.. a ver cómo está el medio.. quiénes son... finalmente... yo quiero entender éso.. es un deseo... finalmente él sabe quiénes son... pero cuando se da cuenta de quiénes son.. ya es muy tarde salir... por lo siguiente.. porque los que saben el mecanismo de todo, cómo se administra.... los recursos, cómo se están manejando... son los jefes de departamento que están allí..." (Ea / 10)

Por otra parte, el director es también 'mirado' como alguien que 'solamente llega a cubrir un puesto' y que no puede llegar a querer cambiarlo todo porque éso significaría querer cambiar la historia de la institución... pero también, porque finalmente 'el medio lo destrozaría'. Es la imagen de un director maniatado por 'lo que quedó atrás', sobre lo que 'ya no puede tomar decisiones' y se expresa en los convenios y compromisos no dichos. Se trata, continúa la profesora, de un pasado que 'tiene repercusión de lo que se está haciendo ahorita' y que significa una barrera para el director-líder que llega a la institución:

"él solamente llega a cubrir un puesto y que.. en algún momento.. lógico es.. de que va a tomar las decisiones sobre lo que viene... pero sobre lo que quedó.. ya no puede tomar decisiones... no es que sea del pasado.. pero, ese pasado tiene una repercusión.. en lo que se está haciendo orita... si tú logras romper esa barrera como directivo, como líder vamos a decir, como el director.. logras romper la barrera de *que estoy aquí vamos a cambiarlo todo*.. el medio... te va a destrozar... te va a destrozar.. finalmente..." (Ea / 10)

En la misma entrevista se recurre a la figura del director que 'se comería a sí mismo' si llega a cambiar la cadena de compromisos 'entre los otros', es decir, entre los 'administrativos' reciclados, los que 'se quedan' (como espectadores de ese ir y venir de directores y subdirectores) y quizás solamente cambien de oficina al llegar nuevo director. Pareciera que al director nuevo solamente le queda la posibilidad de 'acondicionarse' a ese medio... y para éso, para sobrevivir, necesitaría de buenas dosis de inteligencia y cinismo:

"si ese director llega.. a cambiar eso... se come a sí mismo... vaya... porqué?, porque no tiene elementos con que... determinar.. determinar en ese momento que podría hacerlo, porque hasta eso yo siento que si llega y corta de tajo a todo mundo, él se podría librar de muchas cosas.. librar en el sentido de compromisos con nadie... pero los compromisos no son él y con los otros, sino

de los otros entre sí.. entonces eso hace una gran cadena... que mira, para romperla... tienes que ser.. o muy cínico.. o muy inteligente.. ojalá y existieran esos dos elementos.. porque en ese lugar sobreviven esos.. si? {...} entonces.. siento que el director se tiene que acondicionar a ese medio... y no perder.. la visión.. inicial..” (Ea / 10)

Esa imagen de un ‘director bueno’ pero rodeado de gente ‘digna del paredón’ también emerge en el recuerdo de otro profesor, y se suma a la figura de un director maquiavélico que buscaría atraer a aquellos profesores que ‘no se cuadran’ con él; que para ello les ofrece estar cerca de la dirección, incluso como subdirectores. Algo que los profesores imaginan es con la intención de ‘inyectarlos’ de su influencia y subordinarlos con ‘el jefe alto’:

“... me ofreció la subdirección.. y le digo bueno, si está bien y gracias por la confianza.. pero si usted me permite mandar a fusilar un poco de gente que tiene usted a su lado, le digo... nunca más me volvió a decir... se lo dije a él... no, no quiero... así que me quieres quitar de aquí para que.. tú me quieres mover como subdirector porque.. arriba el director... de alguna manera.. me inyectara.. cuadrarme, no? con el jefe alto, no?...” (Eo / 8)

Por otra parte, los profesores son atentos observadores y ‘críticos’ apasionados y muy competentes de la actuación de sus directores. Stephen Ball se refiere a estas actuaciones del director (dentro y fuera de la escuela), como ‘estilos de dirección de la escuela’ y apunta su decisiva importancia para que el director “logre inspirar un sentido de credibilidad en el papel que juega”. (*op cit.*, 95).

En lo que sigue, es posible advertir rasgos del estilo de dirección durante 1994-1996, período de realización de las observaciones y las entrevistas; un estilo que no se dio de una vez y para siempre y que, por otra parte, si bien tiene una fuerte tendencia a la dirección de forma interpersonal, también observa componentes de un estilo administrativo y político¹³¹.

Una profesora se refiere a una dirección con cierta tendencia a ‘lo participativo’, pero finalmente con una línea de autoridad ‘autocrática... muy lineal’, producto de ‘esos convenios que ya se tienen de antemano’ en la institución:

“... porque la línea de autoridad ha sido basada en.. ser autocrático.. es muy lineal.. entendemos... la tendencia a lo participativo.. pero finalmente.. tomo la decisión.. no te voy a decir el director.. porque esos... esos convenios, ya se tienen de antemano...” (Ea / 10)

¹³¹ Aquí, considero los estilos observados por S. Ball (*op cit*) en su análisis sobre la micropolítica de la escuela.

La imagen de un estilo 'participativo' de la dirección se construye también cuando, al poco tiempo de llegar al *Tec*, el director busca la opinión de algunos profesores sobre ciertos problemas:

“... al inicio de este director... una vez me mandó llamar y... entonces él me pedía la opinión... de ese problema {se refiere a los profesores que venden calificaciones}...”
(Ea / 5)

El estilo de dirección en el *Tec* se asoma igualmente en aquellas imágenes que para los profesores le dan sentido a las actuaciones del director; sentido que tendría que ver con un proyecto de política externa del director. Así, por ejemplo, se habla del director actual como 'más político' (en relación a directores del pasado) porque 'ha salido un poco mas del tecnológico' y porque 'busca mas la imagen exterior'; y para 'tener una imagen que proyectar' se ha dedicado a cambiar la fisonomía del *Tec*, que ha dejado de parecer 'una granja' para convertirse en un establecimiento con nuevos edificios, con iluminación, vigilancia, material audiovisual, etc.:

“creo que... el actual director es.. es más político, es el más político de todos... de los que yo he conocido... ha salido un poco más del tecnológico... político en que él busca más la imagen exterior... para que él pueda tener imagen.. que proyectar, que dar.. tiene que trabajar mucho adentro... en el sentido por ejemplo de los nuevos edificios, en el mayor material audiovisual, en... una barda.. prominente... por ejemplo en el tecnológico... se quitó la fisonomía de una granja... ya hay un estacionamiento, hay vigilancia, hay iluminación., hay otra imagen física... fisionómica nada más...” (Ea / 10)

“... él lo que busca es... nada mas salir en los periódicos... que lo vean que está haciendo muchas cosas... y bueno, la verdad es que si... cómo estaría de mal ésto que... lo que... esto que está haciendo nos parece mucho?” (Eo / 7)

Para otro profesor, la actuación del director se orienta mas a la mejora de las instalaciones¹³² que al cambio de ciertas prácticas en la docencia, o al logro de mejores condiciones de trabajo de los profesores:

“... sí ha cambiado cosas... ya hay mas arbolitos en el Tec... ya pintaron los edificios y hasta azulejos les pusieron... hasta palapa tenemos ya pero yo insisto en que es pura imagen... y si no pregunta si se ha hecho algo con esos

¹³² Aquí, cabe anotar que estos trabajos de rediseño y ampliación de las instalaciones, así como las nuevas construcciones no son iniciativa del director ni se realizan completamente con recursos propios de la institución, sino que responden a un programa nacional de mejoramiento de la imagen física de los institutos tecnológicos. Lo que sí sería meritorio de la dirección de cada tecnológico, es su capacidad para gestionar en la DGIT la realización de esos programas en el tecnológico que dirige.

maestros que nomás llegan y *muchachos ahí está el programa les encargo esto y nos vemos a fin de semestre... o los que cobran...*" (Eo / 7)

Una imagen mas que hablaría del estilo de dirección, es la decisión del director (a poco mas de un año de haber llegado) de 'castigar' a un profesor que cobraba calificaciones¹³³, así como la promoción de 'muchas cosas buenas' (por ejemplo, la participación activa del personal de apoyo a la docencia en cursos de capacitación). Con estas decisiones y actuaciones en la dirección del tecnológico, se constituye en el imaginario docente un director que 'quiere hacer algo bueno por el bueno por el tecnológico' pero que, sin embargo, 'no ha podido romper con otras estructuras... porque nadie puede'. Y esas 'otras estructuras' a las que se estaría refiriendo la profesora, serían precisamente los que 'ya-están-ahí', en una posición de poder, cuando un nuevo director llega:

"yo si creo que él quiere hacer algo bueno por el, tecnológico... y es que acuérdate cómo le fue a este maestro {...} por cobrarles a los muchachos... se tuvo que ir del tecnológico... son mensajes... mensajes para otros que hacen lo mismo... que se anden con cuidado..." (Ea / 5)

"él ha promovido, en algunos momentos... que la gente participe activamente en cursos .. ha llevado cursos a la escuela.. se ha interesado por el administrativo, por el intendente... eso es muy bueno.. pero hay otras estructuras que no ha podido romper... y nadie puede" (Ea / 10)

Por otra parte, el director representa también la decisión última de 'ayudar' o no al profesor para obtener su plaza de tiempo completo o su promoción, o para autorizar su año sabático, una beca-comisión, permisos económicos. Decisiones en las que él establece condiciones, es decir, convenios 'en corto' con los profesores, quienes también buscan beneficiarse de esa situación de 'río revuelto' que representa el cambio de director. Así se escucha en las voces de dos profesoras entrevistadas (la primera de ellas ha sido integrante de la Comisión Dictaminadora de ingreso y promoción docente):

"... no... ésto ya no es con el sindicato... para poder ayudar a { nombra una profesora} hay que hablar con el director, para que... para hacer una negociación... más bien se tiene que manejar a través del director... una vez

¹³³ En esa ocasión, un grupo de estudiantes de Administración dirigieron un oficio al director denunciado con todo detalle esta situación, se hizo una investigación (trayectoria institucional del profesor y los estudiantes, careos, presentación de pruebas), y se tomó la decisión de transferir al profesor a un tecnológico cercano. Estas son decisiones que se consultan con el equipo de 'dirección', con la DGIT, el comité directivo de la delegación sindical docente, con el director del otro tecnológico.

dijo el director que {...} tuvo su oportunidad de pasarse a la administración... de pertenecer a la administración y él poderle ayudar y no la aceptó” (Ea / 5)

“... en eso cambian al director y que me voy a ver al que llega... a río revuelto... el director me acepta mi currículum.. y me dice.. *sí, le vamos a dar una plaza... pero necesitamos que nos apoye... finalmente el convenio se da ahí.. sí te la doy pero.. necesito que me apoyes... es algo aceptable... llego a tener funciones administrativas en un departamento y tengo mis horas también como docente... porque la plaza que me estaban dando era de tiempo completo...*” (Ea / 10)

La vida personal del director es también observada y significada por los profesores. Para uno de los entrevistados, la imagen de un director que ‘llega y se presenta con su esposa’ significa respeto, moral y credibilidad, puesto que al hacerlo se muestra tal cual es (la familia es aquí el símbolo de su vida privada); a esta imagen se incorpora otra, la del directivo que, con su familia, vienen a ‘ayudarlos’; y aquí pues los destinatarios concretos de esa ayuda serían los profesores, los estudiantes, el personal de apoyo a la docencia.

“ a los muchachos les gusta mucho que el directivo venga con su esposa... cuando un directivo llega y se presenta con su esposa... *su familia... da símbolo número uno de respeto... número dos de moral... número tres de... se muestra tal cual es... aquí estoy esta es mi esposa... estos son mis hijos... vengo a ayudarlos... también ellos vienen conmigo... entonces cuando alguien se presenta así como que se le cree mas todo lo que dice...*” (Eo / 1)

Llegar con su familia a ayudarlos... ¿acaso no podría también leerse aquí ‘llegar con su esposa¹³⁴ a dirigirlos como si el tecnológico fuese su gran familia’?. Me pregunto ésto porque esa imagen emerge en ocasión del protocolo recepcional de la esposa del director como especialista en docencia (en 1995, presentando una propuesta sobre el curso de inducción a estudiantes de nuevo ingreso). En esa ocasión ella inicia su exposición pidiendo a los asistentes imaginar que el estudiante de nuevo ingreso llega al tecnológico y es recibido por la figura amable, y sería a la vez, del director y una profesora... que lo reciben como si se tratase de los padres de la familia ‘tecnológico’:

La figura de un director-padre de la familia tecnológico se enriquece con una medida recientemente instituída aquí: la organización de reuniones de padres de familia de los

¹³⁴ Este profesor se refiere al director actual; él llegó con su esposa, quien tenía una plaza no-docente (con 15 años de antigüedad) y se incorpora a trabajar en una de las coordinaciones del departamento de Desarrollo Académico; al mismo tiempo termina de estudiar Administración en el sistema abierto. Señalo ésto pues esa imagen de ella como madre de familia se muestra como un referente muy poderoso en sus construcciones imaginarias sobre sí misma como profesora. Esto se pudo escuchar en la entrevista que se le hizo.

estudiantes de nuevo ingreso, al inicio del semestre. Una profesora percibe que el origen de esta medida tiene que ver con la vida familiar del director y de su esposa, la coordinadora de Orientación Educativa, responsable de organizar las reuniones, en donde intervienen el director, los subdirectores, los jefes de departamentos académicos y los coordinadores de carrera:

“yo no se de donde sacaron eso de las reuniones de los papás de los muchachos de nuevo ingreso... para mi que es por los hijos del director... que están en prepa y en secundaria y... pues... pues él ve que ahí reúnen a los papás al empezar clases... pero aquí... aquí dime tu que cosa hacen esas reuniones... que para hablarles de la escuela, muy bonito y toda la cosa y leerles la cartilla a los señores... que si sus hijos se han ganado un lugar que ya quisieran muchos otros muchachos... que les hagan ver que aprovechen esa oportunidad... que si ellos también tienen que estar pendientes de sus muchachos, que no nada mas la escuela... que les digan que se porten bien aquí que no la ensucien que no falten que no paguen las calificaciones... ah pero luego cuando los señores... se quejan de los maestros faltan... que no llegan, que si les cobran a los chamacos... y ahí si pues les prometen que van a cuidar que ya no suceda... y ya, cada quien para su casa... como si fueran chiquitos de secundaria los chamacos... tu crees que van a venir los que ya hasta hijos tienen...” (Ea / 10)

En otra figura, se representa al director como ‘cabeza’ de la escuela, aunque se le mira como una ‘cabeza’ que no puede mandar en todo pues es ‘vigilada-cuidada’ por los grupos de poder ‘que también quieren su cachito de pastel’:

“... no el director por ser la cabeza de la escuela es la que va... a mandar en todo esto... hay grupos... grupos de poder que también quieren su cachito de pastel... y esos no le dejan ni a sol ni a sombra” (Ea / 10)

Estos grupos constituyen lo que S. Ball denomina “el equipo de administración superior” (*op cit*), es decir, los subdirectores y sus jefes de departamento.

Los subdirectores se constituyen también para los profesores, como los que hacen ‘el trabajo sucio’ de la Dirección y los que ‘arreglan cualquier asunto’ a la vista de una tarjetita del director:

“... ahora con eso de los recomendados el que hizo todo las listas y todo fue {se refiere a un subdirector} el director no se ensucia las manos el directamente no... si hasta se sale del tecnológico porque vieras como se le llena la oficina... y el que los atiende a todos es el subdirector... ya después ellos se ponen de acuerdo” (Ea / 10)

“... tuve que ir con el director a explicarle mi caso... de mi horario y ya él que le manda una tarjetita al subdirector y rápido que me cambian el horario...”

para que veas que las tarjetitas hablan eh?...” (registro etnográfico, 23 de abril de 1996)

3.3.2 Los jefes de Departamento

Son casi en su totalidad egresados de algún instituto tecnológico (principalmente de los IT's de Villahermosa, de Cd. Madero y de Mérida), y de alguna ingeniería industrial. La excepción, las jefas de los departamentos de Biblioteca y de Relaciones Públicas (aunque en años anteriores la jefatura de estos departamentos ha estado a cargo también de ex-alumnas de IT's).

A ellos se les asignan uno o dos grupos de clases, y por lo general una sola materia.

Todos han sido antes coordinadores y, en la mayoría de los casos, han sido también jefes en otros departamentos, en una especie de 'reciclamiento' en los puestos de mando de la institución. Tres de los seis jefes de departamento son también presidentes de sus respectivas academias.

Los jefes de departamento son nombrados por el director del instituto; regularmente se trata de 'cambios' de una jefatura a otra o, muy eventualmente, de 'ascensos' de coordinadores. En muy contados casos un jefe de departamento deja de serlo para ocupar una coordinación. Si no ocupan otra jefatura, se dedican a la docencia de tiempo completo.

Todos los jefes de departamentos, académicos y administrativos, tienen plazas docentes de tiempo completo; la mayoría de ellos con categorías de titular B y de asociado C. Solamente dos jefes de departamento tienen plazas con categoría de asociado A.

Entre las actividades de los jefes de departamento académicos de áreas, hay por lo menos tres que los colocan en el 'ojo de la tormenta' micropolítica de la escuela: la asignación de horarios a los profesores, es decir, cuáles asignaturas, en qué carreras, en qué horarios y salones¹³⁵; la asignación de profesores para aplicación de exámenes especiales (exámenes de última oportunidad para los estudiantes), y la opinión que sobre el profesor tienen que dar en la evaluación al desempeño docente, mecanismo instituido para asignar los montos de la 'beca académica'¹³⁶.

¹³⁵ El número de materias y de grupos dependería, por reglamento, del tipo de plaza y de categoría que ocupe el profesor, así como de su condición de docente o docente-administrativo. En el capítulo 4 se verá con más detalle esto.

¹³⁶ Ver en el capítulo 4.

En las decisiones que se toman en estas ocasiones, se entretrejen con habilidad gordiana los intereses personales, profesionales y políticos¹³⁷ de profesores, de estudiantes y de 'administrativos'. En ambas decisiones se arriesga lo instituido y se ponen a prueba las pertenencias, las afiliaciones, las lealtades, se tensan las relaciones, se desatan los conflictos y las negociaciones, se vive intensamente la lucha por el poder. Por un lado, de cada jefe de departamento en relación con sus pares, con los subdirectores y los profesores (que pueden negociar individualmente o recurrir a la Delegación sindical); por otro lado, de cada uno de estos grupos con los estudiantes, quienes también pueden negociar individualmente o acudir al Comité de la sociedad de alumnos e incluso recurrir a la presión de algún 'personaje' de la vida política o económica del estado.

En la asignación de horarios a los profesores, cada jefe de departamento decide con diferente grado de autonomía de la subdirección académica y toma como base 'oficialmente' instituida, las solicitudes de materias y horarios que los estudiantes hacen a sus respectivos coordinadores de carrera.

En algunos casos, el jefe de departamento toma como criterio inicial las preferencias del profesor y hace 'un sondeo escrito' -así le llaman ellos- entre los profesores adscritos a su departamento, para informarse sobre las materias y la jornada del día que prefieren trabajar. En otros casos se hace la misma consulta, pero de manera verbal y solamente a algunos profesores (por lo general a los de tiempo completo y a los que son también administrativos). Hay también horarios que se elaboran a partir de peticiones concretas que el profesor hace por propia iniciativa al jefe de departamento, al subdirector académico o al director; otros, a partir de la información que se tenga sobre los horarios de los profesores en semestres anteriores, o sobre la formación o la experiencia profesional del profesor.

Sin embargo, semestre con semestre una pregunta se escucha persistentemente en las conversaciones de los profesores: ¿Porqué quedó así? refiriéndose ya sea a su propio horario o al de otro profesor. Las respuestas se buscan en las relaciones de amistad, de parentesco, de compadrazgo, de afiliaciones religiosas, en los encuentros y desencuentros de las trayectorias académicas y profesionales, en los afectos y desafectos, en la historia de la institución, en el género, en la edad, en la procedencia académica (en dónde se estudió la profesión), en la lucha por un mayor poder administrativo entre los jefes de departamento, en los intereses por

¹³⁷ Ver la descripción que Ball hace de ellos (*op cit*)

desarrollar solamente la carrera que les es propia. Seguramente habrá otros lugares en donde los profesores busquen respuestas al enigma que representa el diseño de las 'cargas académicas'. Algo de esto se deja escuchar en las entrevistas a profesores, así como en comentarios personales.

"... si ya saben que ese maestro nunca llega a dar clases... que porque es jefe de departamento entonces porqué yo me pregunto siguen dándole esa... si es una materia básica muy importante en esta carrera... y es que su jefe de departamento no le da importancia... el cree que con mandar a cualquiera con eso ya cumplió..." (registro etnográfico, 22 de junio de 1996)

"... no se porqué me dio este horario si yo ya le había dicho que quería entrar a las {...} aparte que me da dos materias nuevas... y todo porque {...} ya no las quiere... que porque ya tuvo mucho tiempo con ellas" (registro etnográfico, 22 de junio de 1996)

"... es que al darme {una materia} en Administración me saca del departamento de {...} siendo que yo si soy de esa carrera... creo que lo hace para sacarme de la jugada... me dejó esa materia y una de primer semestre..." (registro etnográfico, 6 de septiembre de 1996)

"... como te explicas que a {un profesor de nuevo ingreso} luego luego le esté dando una materia de especialidad... en qué cabeza cabe... no será que quiere sacar sin problemas a ese grupo de muchachos?" (Ea / 11)

Ahora bien, ser jefe de departamento entraña connotaciones que los profesores no siempre están dispuestos a aceptar, como lo dice una profesora coordinadora, ex-alumna de la institución:

"... yo nunca he querido ser jefe de departamento.. porque yo no podría convivir con esos elementos.. soy demasiado clara, demasiado precisa en lo que pretendo de las cosas.. y ahí no puedes hablar de más..." (Ea / 10)

Por otra parte, la eficiencia de los jefes de departamento es valorada en términos del conocimiento que tengan de la normatividad y del manejo que se haga de ella. Sin embargo se agrega que además de ser eficiente, un jefe de departamento debería tener 'calidad humana'.

Así, un jefe de departamento en el tecnológico es eficiente en la medida en que se aprende el reglamento... aunque lo use como espada:

"... es una persona muy eficiente... en donde la pongas va a hacer su trabajo... muy trabajadora pero le falta mucha calidad humana... es eficiente porque la tarea que le pongas la hace bien... porque se aprende el reglamento y te lo pone como si fuera cualquier espada... hace actividad por actividad... yo digo que es una persona muy inteligente porque todavía está ahí pero siento que.. lo que yo como alumno pude captar... en ese momento era que no tenía orita

digo calidad humana... antes decía yo que era una persona amargada..
 autoritaria... era ella nada más... ahorita la miro como una persona eficiente
 sin embargo no tiene calidad humana... como relación con compañeros de
 trabajo..." (Ea / 10)

3.3.3 Los coordinadores

Son la hebra mas delgada del hilo que hilvana la administración con la docencia. Ellos son una especie de esos personajes de 'dos caras', dice precisamente uno de ellos; que 'sirven a dos amos y con ninguno quedan bien', dice otro; que deben 'cambiar a cada rato de caset', dice alguien mas al referirse a esa situación que es un entrar y salir constante de la oficina y el salón de clases¹³⁸.

A diferencia de los jefes de departamentos, los coordinadores llegan a atender por lo menos a tres grupos, con dos, tres y hasta cuatro materias diferentes. Semestre con semestre tienen que renegociar con los jefes de la subdirección académica las materias que se les asignan y sus horarios, buscando que no 'los saturen de materias', pues también tienen que 'sacar el trabajo de la oficina'. Y aún cuando en 'la administración' se dice que 'dar clases' es lo prioritario, no pocas veces los coordinadores -y también los jefes de departamentos- dejan a sus grupos sin clases, por el trabajo de la oficina. Esto puede tener por lo menos dos lecturas entre los profesores, los estudiantes y otros 'administrativos': que efectivamente ese coordinador o ese jefe de departamento no tienen tiempo, o que no en realidad no les gusta la docencia y se escudan en el trabajo de la oficina para faltar a los grupos, para no revisar los trabajos, para no entregar a tiempo las calificaciones, entre otras cosas. Los coordinadores por su parte, se defienden y recuerdan que 'al que a dos amos sirve con ninguno queda bien'

"... por ejemplo esta { nombra a una profesora-coordinadora de un departamento académico } que... no le da tiempo a preparar clase, yo... muy sutilmente he platicado con ella y dice que es por el trabajo que tiene ahí en el departamento... que tiene que llegar a dictarles... que no prepara clases... porque ahora con el último curso de formación... le digo oye tu deberías de estar aquí... ay maestra es que no puedo es que... no puedes o no quieres... yo pienso que no quiso " (Ea / 5)

¹³⁸ Un 'cambio de caset' que no pocas veces los pone en aprietos, pues en un momento podrían estar afirmando algo en la oficina y luego en el salón de clases reconocer que eso es 'en el papel', pero que 'en la realidad, las cosas son diferentes'; por lo general se trata de cuestiones relacionadas con la normatividad académica, con el comportamiento de algunos profesores, con los trámites burocráticos...

A diferencia de los jefes de departamento y de los directivos, los coordinadores no reciben bono de compensación y tienen que checar tarjeta; por otra parte, en este grupo de coordinadores de oficinas hay un número ligeramente mayor de egresados de universidades, principalmente de la UJAT, y una buena cantidad de profesionistas de las áreas de administración, de sociales y humanidades (pedagogos, licenciados en ciencias de la educación, contadores y licenciados en administración)

Llegar a ser coordinador - un primer paso en la carrera administrativa - y lograr ciertas ventajas (entre ellas más horas e incluso un tiempo completo), es cuestión de estar dispuesto a trabajar más horas que las contratadas y a hacer méritos; incorporarse a la trama de relaciones de 'la administración'; aceptar apoyar a 'los directivos', y pasar el noviciado cuando ya se obtuvo el tiempo completo (largas jornadas de trabajo administrativo y docente):

“... era yo maestra por asignaturas... y me di cuenta de que ya no me iban a dar horas al siguiente semestre... en eso cambian al director y que me voy a ver al que llega... a río revuelto... el director me acepta mi currículum.. y me dice.. *si, le vamos a dar una plaza... pero necesitamos que nos apoye... finalmente el convenio se da ahí.. si te la doy pero.. necesito que me apoyes... es algo aceptable... llego a tener funciones administrativas en un departamento y tengo mis horas también como docente... porque la plaza que me estaban dando era de tiempo completo... eres docente y tienes que justificar esa parte... justifico la parte docente con cinco materias diferentes frente a grupo... como que entre la administración y lo demás... pretendí hacerle a la supermujer, no? ... bueno, finalmente... pretendí ser éso por demostrar y ganarme el lugar.. otro noviciado más que tenía que pagar... por estar allí... por tener la plaza de tiempo completo...” (Ea / 10)*

“ ella {coordinadora de un departamento académico} nomás estaba por horas pero se pasaba aquí todo el día... y vieras como le sacaba trabajo a {un jefe de departamento} hasta que le consiguió su plaza de tiempo completo... y eso que había otros profesores con más antigüedad con más preparación... el caso es estar en una oficina que te vean ahí que estás haciendo méritos” (Ea / 7)

“... me están pidiendo que me quede con la coordinación de {...} yo le estoy pensando... hígado si tengo para eso... lo que no tengo es tiempo pero me las arreglaría... pero ya les dije que de gratis no lo voy a hacer... que ya he hecho mucho trabajo gratis para la escuela... voy a negociar mi tiempo completo a ver qué me ofrecen... y así si me quedo con la coordinación...”
(registro etnográfico, 5 de septiembre de 1996)

Ocupar una coordinación puede significar cargas de trabajo académico y administrativo 'extenuantes', proyectos frustrados por 'el sistema'. Todas estas son razones de los profesores para dejar las coordinaciones, o para no aceptarlas:

“... yo con toda la carga de trabajo, manejando todos esos grupos... no dormía... era un trabajo bien extenuante, yo traía a mi casa trabajo de la administración, para poder tener al día todo..” (Ea / 10)

“... pero no existieron los apoyos, estaba trabajando como que en el vacío y no... entonces ya no... me regreso a la docencia ya de tiempo completo... yo soñaba con hacer {se refiere a las funciones de la coordinación} bien padre, bien bonita {...} pero es como el mismo sistema... se hizo polvorín todo eso y... y ya no se pudo hacer...” (Ea / 11)

“... no... yo no... prefiero estar con mis grupos... en la docencia... ahí tu das tus clases y nadie se mete contigo... en cambio en una coordinación que ya te dijeron esto que ya tienes que hacer esto... que te tienes que hacer de la vista gorda... y son puros papeles... mejor no... me dedico a mis clases...” (Ea / 9)

El nombramiento de los coordinadores lo hace también el director del instituto, con una intervención mas o menos consistente de los subdirectores o de los jefes de departamento. Algunos de ellos tienen por lo menos cinco años en alguna coordinación, mientras que otros renuncian al poco tiempo ‘para dedicarse por completo’ a la docencia y no regresar a ‘la administración’; otros más ‘van y vienen’ de ‘la administración’ a la docencia en diferentes ocasiones. Muy pocos ascienden actualmente a una jefatura de departamento.

3.4 Imágenes de una administración que se confunde con la institución

Cuando uno de los profesores entrevistados compara el Tecnológico de Monterrey con los tecnológicos de la SEP, afirma que mientras en el primero se forman profesionistas para ser empresarios, en éstos últimos se forman profesionistas para ser empleados. Señala culpables: ‘somos los maestros... además de la institución’. Al preguntársele directamente sobre quiénes son la institución, él nos dice ‘todos’ pero no deja de puntualizar: ‘todos... o sea además de la administración’. De esta manera, la institución es significada como algo distinto de los profesores y aún de ‘todos’; la institución es la administración, no puede incluir al profesor puesto que éste no es ‘administrativo’. Pero leamos lo que dice:

“ la idea del tecnológico de Monterrey es muy diferente a la de aquí... de la institución... el tecnológico de Monterrey... crea... profesionistas para ser empresarios no para ser empleados... y nosotros somos em-estamos hechos para hacer empleados... es la gran diferencia {...} yo les digo a los muchachos de los últimos semestres somos culpables los maestros además de la institución...”

- *¿Quiénes son la institución?*

- Todos... o sea además de la administración... todos... somos culpables porque nosotros eh... cooperamos en algo al {...} no diversificar al alumnos de ideas..." (Eo / 6)

En el registro de una conversación entre profesores se muestra también esa 'administración' imaginada como la institución, pero además desinteresada de lo académico:

"- Qué está pasando... en los laboratorios no hay equipo {...}
- es la parte institucional la que está fallando... es la administración que tiene fallas... no le preocupa lo académico" (registro etnográfico, 14 de marzo de 1996)

Otro de los entrevistados, al referirse a los profesores del tecnológico que no tienen 'amor por la docencia', hace responsable de esto al 'sistema de la institución'. Al preguntársele ¿qué es la institución? responde sin dudar 'los que coordinan y administran'. Se insiste en preguntar si 'ellos son la institución', y el profesor afirma de nuevo, para inmediatamente puntualizar que 'ellos' son los que rigen la institución, pero que ésta 'no existe sin los alumnos':

"pero ahí están {se refiere a profesores que 'no tienen amor por la docencia'} y a veces pues el mismo sistema... de nuestra institución hace que... suceda esto {...} como alumno yo veía pues a los catedráticos... que venían a dar clases y que no tenían... ese amor hacia la docencia {...} y... llego como docente y... siguen existiendo esos catedrático... es parte de ese sistema ya de la institución...

¿y qué es la institución para usted?

a veces se lle-se llega a sentir que están.. y a veces, si están o no, nosotros de todos modos vamos a dar clases... estén o no los que coordinan y administran

*¿ellos son la institución?*¹³⁹

ajá-eh.. ellos son los que rigen esta institución.. pero la institución no existe sin los alumnos.." (Eo / 8)

Como en claroscuro, juegan las imágenes de 'una administración' que se asume como la institución, pero que rápidamente puede dejar de serlo para convertirse en aquello que 'rige a la institución' como entidad que 'no existe sin los alumnos'.

Al confundirse con la institución, 'los administrativos' movilizan esas imágenes de lo divino que toda institución evoca¹⁴⁰

¹³⁹ Aquí, como en el fragmento de entrevista anterior, las cursivas corresponden a preguntas de la entrevistadora.

¹⁴⁰ Esto es planteado por Enríquez (*op cit*) cuando afirma que "Toda institución se erige en institución divina en tanto se enuncia como la única que promete a quienes la habitan la salvación y la redención"

“ pero los que llevan los destinos y.. las pautas.. las líneas de acción para que... nos las transmiten a nosotros, nos inyecten esa energía para dar clases... mucho tiene que venir de ellos...” (Eo / 8)

Para el profesor, ‘los administrativos’ son los que ‘llevan los destinos’, marcan y ‘transmiten las líneas de acción’ a los profesores y les ‘inyectan energía para dar clases’. Sin embargo, aun cuando reconoce lo ‘mucho’ que los profesores reciben de ‘los administrativos’, no olvida apuntar que todo éso no será cuando el profesor tiene amor por la docencia y, aún cuando no estén ‘los administrativos’, ese profesor va a dar su clase:

“...{se refiere a los administrativos} nos inyecten esa energía para dar clases... mucho tiene que venir de ellos... y cuando verdaderamente nos gusta y tenemos ese amor por la docencia, a veces... estén o no.. nos gusta hacerlo.. si ellos se involucran con nosotros.. se rinde mas...” (Eo / 8)

Otra imagen muy diferente de ‘los administrativos’ se describe al señalarlos como los responsables de ‘hacer que la institución casi se borre’, que termine convirtiéndose en algo ‘independiente del verdadero sentir de la escuela, que es el dar clases’ y en consecuencia descuide a los profesores, que ‘quién sabe que {estén} dando’:

“...y todas esas... barreras que se levantan por esas actitudes.. hacen también que... la institución casi se borra... y la institución esté independiente del verdadero sentir de... de la escuela, que es el dar clases... se pierde pues totalmente... cuando la institución-cuando los administradores de esa institución.. pierden la visión ésa.. ya están administrando muy independiente y qué...quién sabe que esté uno dando ” (Eo / 8)

De esta manera se estaría hablando de una institución en donde la tarea primaria de la pierde terreno frente a tareas que le son complementarias, como lo es la administración de la función educativa¹⁴¹.

La administración-institución significa también para los profesores la mirada permanente que lo investiga y lo vigila. Una de las formas en que se realiza esta vigilancia es la reciente medida de ‘pasar a checar’ si cada profesor se encuentra ‘dando clase’ en el lugar y a la hora que indican su horario¹⁴². La razón administrativa que se aduce para hacer ésto, es la necesidad de

¹⁴¹ Si bien la tarea primaria funda la razón de ser de la institución, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos (sin llevarla a cabo no podría sobrevivir), es también un hecho que esta tarea primaria “no es constantemente ni de manera principal la tarea a la que se entregan los miembros de la institución {...} Casi siempre existen otras tareas que en un momento dado entran en competencia o en contradicción con la tarea primaria de la institución, hasta el punto de ocultar o invertir su sentido, siempre que la ley institucional lo tolere” (Kaës, *op cit*: 61)

controlar y corregir el ausentismo de los profesores en el aula. Los profesores, por su parte, admiten estas razones:

“... había o hay no se... muchos casos de profesores que llegan, checan y se van... así tan tranquilos... y... y no... y cuando mucho entran al salón... a principios del semestre... a decirles a los alumnos cuándo y dónde los van a ver ... en sus despachos, en sus oficinas... a dejarles tareas a entregarles trabajos o calificaciones... luego ahí ves a los pobres chamacos busque y busque al dichoso profesor... que a veces ni lo conocen...” (Ea / 11)

“... aquí hay muchos maestros que no llegan o llegan... dan una vueltecita y se salen...” (Eo / 6)

No obstante estas razones, la medida de ‘chechar’ si el profesor llega a su ‘hora de clase’ es significada por algunos profesores como una agresión, como una forma de ‘ver qué errores son los que comete’:

“.. se investiga al maestro para ver qué errores son los que comete... si está presente en la clase o si no... a mí me molesta éso mucho... actualmente por ejemplo éso de la vigilancia que se tiene... y que además quien pasa a vigilar esté ahí pues qué... qué es ésto, no?... yo me siento agredida, realmente...” (Ea / 2)

Si a esta ‘agresión’ se le agregan los errores a la hora de reportar la vigilancia, las exigencias para demostrar ‘inocencia’ y una aplicación selectiva de las sanciones, los profesores buscan defenderse de ‘la administración’ y cuestionan indignados la pretensión de las medidas de control:

“ y además... porque yo estoy consciente y... no tengo porqué ir a checar si no voy a estar presente... pero... por ejemplo el semestre pasado me dan una serie de faltas... *que no estuve en la hora del aula... que sí estuve... sí checó la tarjeta pero que no estaba... que sí estuve...* cómo demostrar ésto... entonces lo que tuve que hacer fue decirle a mis alumnos, *vamos a checar la fecha en la que ustedes estuvieron, qué temas vimos*, normalmente les recomiendo que pongan la fecha... la chequé... *no pero que ahora tiene que hacer un oficio demostrando...* ya no... me paré ahí porque... tiene uno que... cuando

¹⁴² Hay un ‘checador’ o ‘vigilante’ -como le llaman los profesores- en cada turno, y su trabajo consiste en recorrer la escuela con los horarios de los profesores en la mano, asomarse a los salones, a los laboratorios y a los talleres, ver si hay algún profesor en el lugar y de quién se trata, para luego marcar en su relación de horarios si cada profesor se encontraba en el lugar y la hora especificados. Pasan diariamente el reporte a los jefes de departamentos académicos, y éstos al departamento de recursos humanos, en donde se elabora la relación quincenal de retardos y faltas por horas de clases. Esta relación se publica en ‘la vitrina’ del reloj checador y el profesor tiene un tiempo determinado para aclarar sus faltas o retardos y evitar descuentos en su salario. Los problemas surgen cuando los profesores están en reunión de academia, en un curso o en alguna ‘comisión’, o acuerdan con sus alumnos salir de prácticas o de visitas, asistir a la sala audiovisual o aprovechar la hora de clase para hacer alguna investigación bibliográfica, pero no avisan a tiempo a sus jefes de departamento o, si lo hacen, éstos no le avisan al ‘checador’ quien, al no encontrar al profesor en el lugar y la hora indicados, le ‘pasa falta’.

pase lo llamo, le digo que me firme o que... qué cosa es lo que se pretende con ésto... sin embargo yo veo que hay mucha gente que va a checar y efectivamente y que permanece ahí pero no se cómo carambas permanece ahí... permanece en el tecnológico... pero checa, se sale y se va... y yo digo bueno y ellos qué... de qué... privilegios gozan" (Ea / 2)

Para otro profesor, esta vigilancia no tiene nada que ver con 'la clase' que da el profesor y no le molestaría que fuesen los mismos coordinadores quienes entraran al salón a observar su clase... siempre y cuando lo hicieran con respeto hacia el profesor y sus alumnos¹⁴³:

" los únicos que pasan es.. el que checa... este... si está uno parado ahí en el pizarrón pero.. el contenido.. hasta ahorita yo.. tengo ocho años de dar clases y nadie me ha revisado un contenido si lo di o no.. nadie lo ha hecho {...} a mi no me molesta.. yo se lo he dicho a los coordinadores.. ustedes vayan y chequen qué es lo que estoy dando y entren a mi aula, siempre y cuando tengan ese respeto hacia mis alumnos y hacia mi cuando entren..." (Eo / 8)

El lugar por definición de la autonomía de profesor abre sus puertas a la vigilancia y al control - aunque con el debido respeto -; el profesor no se mira a sí mismo en una posición de autonomía frente a 'la administración', aún cuando esa autonomía - símbolo del estatus profesional del profesor - no sea más que comfortable ilusión¹⁴⁴.

Pero tal vez esa disposición del profesor a 'poner su clase' bajo la mirada de los coordinadores, responda tan solo a su escepticismo sobre la posibilidad de que 'la administración' lleve hasta esos extremos su tarea de vigilar. Él advierte que los coordinadores no estrían tan dispuestos a llevar la vigilancia-control del ejercicio docente al interior del aula, pues ésto los podría enemistar con los profesores... y no olvidan que también son docentes y en algún momento dejarán de ser 'administrativos', para dedicarse únicamente a la docencia.

"pero los coordinadores no quieren tener pleito porque a veces están ahí y a veces están aquí en el campo de batalla dando clases... *pa' qué meterse en problemas*, dicen ellos.. aunque allá arriba les estén exigiendo que.. lleven el control..." (Eo / 8)

¹⁴³ Se acepta así la vigilancia y el control de 'la administración', incluso como presencia física en el salón de clases - ese lugar sagrado de la docencia - que por lo general busca protegerse de las miradas indiscretas que señalen, que cuestionen, que devalen algunos de los rasgos identitarios del profesor, que ahí se muestran con gran fuerza.

¹⁴⁴ En el análisis de la micropolítica de la escuela la autonomía de los profesores es, junto con su participación, una de las cuestiones decisivas en el propósito de lograr y mantener la adhesión (integración) en la escuela (Ball, *op cit*)

El control del contenido de las clases, en relación con el programa de la materia, es otra de las formas instituidas para la vigilancia de 'la administración' hacia el profesor. El mecanismo consiste en la elaboración y entrega del avance programático, documento en el que se indica día a día y mes por mes, la planeación del trabajo del profesor en cada grupo que atiende; generalmente se entrega al término del semestre, aún cuando se establece que tendría que entregarse al inicio, ya que su propósito institucional es servir como referencia al jefe de departamento en el seguimiento del desarrollo de los programas de cada profesor. Sin embargo este seguimiento no se realiza (ni con la lectura de los avances ni mucho menos con visitas al salón de clases) y, para el jefe de departamento, tener los avances programáticos de los profesores significa disponer de documentos que necesita para las auditorías administrativas. El profesor por su parte, necesita entregar sus avances programáticos para solicitar su 'oficio de liberación de grupos' y, ya con este documento, cobrar el sueldo de los períodos vacacionales de julio y diciembre (coinciden con el fin de semestre, fecha límite de entrega de los avances programáticos); también, para conseguir mas puntos para 'la beca académica'

"... yo veo que cada semestre me piden mi... mis ésos.. yo a veces les he dicho saben que no se los voy a entregar porque ustedes lo único que hacen es enterrarlo ahí, meterlo.. no le dan un seguimiento.. les da risa.. pero me lo piden.. porque si no no me dan beca académica... no me dan papelitos... ya yo se los he comentado.. tal vez les duele pero tal vez como se los digo con cariño no les duele tanto y no me dicen nada... les digo qué hacen con todos esos papeles.. díganme qué hacen les digo.. le han dado algún seguimiento alguna vez?.. nunca, les digo.. no les dan ese seguimiento" (Eo / 8)

Los avances programáticos se convierten así en documentos para guardarse y para canjearse, no para 'seguir' el trabajo docente; pareciera entonces que la mirada vigilante de 'la administración' hacia el profesor es débil, pues se limita a asegurar la entrega de documentos y a 'mirar' si está o no en el salón de clases. Sin embargo, como se escuchó en una de las entrevistas, esta última medida de 'chechar' la asistencia del profesor a su 'hora de clase' significa para el profesor una medida extrema de vigilancia, e incluso llega a percibirse como una agresión de 'la administración', mas aún cuando no tiene forma de defenderse de eventuales errores en el reporte de faltas.

Ya en el camino de cerrar este capítulo, interesa destacar algunos referentes de 'la administración', 'los administrativos' y los estudiantes, así como proponer su anudamiento en la constitución de una identidad docente en el tecnológico de Villahermosa.

Empezaré por ese claroscuro en donde la institución es significada como algo distinto de los profesores... él no puede incluirse en ella puesto que no es 'administrativo'. Así, se construye imaginariamente una institución que si bien 'somos todos' y 'no existe sin los alumnos'... antes que nada, es 'la administración'. Una administración que se asume como la institución, se apropia de ella y desplaza simbólicamente a profesores, a estudiantes y a la tarea académica, en un movimiento de 'hacer que la institución casi se borre' y se convierta en algo 'independiente del verdadero sentir de la escuela, que es el dar clases'.

Por otra parte, 'los que coordinan y administran' se constituyen como 'los que llevan los destinos de la institución', los que no solamente 'transmiten las líneas de acción' a los profesores, sino además les 'inyectan energía para dar clases'. Sin embargo, aun con todo esta evocación de presencia casi divina de la institución-administración, se construye la imagen de un profesor que no necesitaría ser dirigido, vigilado o energizado por ella para 'ser profesor', siempre y cuando asuma la docencia 'con amor'.

'La administración-institución' es también para el profesor la figura que lo vigila y lo investiga 'para ver qué errores son los que comete', al grado tal de sentir que se le agrede, sobre todo cuando se asume como 'indefenso' frente a esas acciones de 'vigilancia', es decir, cuando se descubre como alguien que no tiene forma de comprobar que no cometió el error que se le señala.

A esta figura de una 'administración-institución' que investiga y busca controlar al profesor, se superpone aquella que habla de una incapacidad 'natural' para realizar efectivamente esas acciones de vigilancia y control, lo que se traduce en acumulación de papeles para 'enterrar' en los escritorios de 'la administración', pero muy necesarios para el profesor, si quiere cobrar a tiempo su sueldo de vacaciones.

Al hablar de una incapacidad natural de la administración para realizar efectivamente acciones de vigilancia y control, hago alusión a la debilidad que el profesor percibe en la administración, desde el momento en que esas acciones tendrían que ser operadas por los coordinadores, quienes constituyen la parte mas vulnerable y sensible de la administración, pues ello "no quieren tener pleito porque a veces están ahí y a veces están aquí en el campo de batalla dando clases... aunque allá arriba les estén exigiendo que lleven el control".

Lo anterior trae a cuenta el poder de 'la administración-institución', encarnado en 'los administrativos' y, mas particularmente, en 'los directivos', es decir, los jefes de departamento, los subdirectores y el director.

Aún cuando el director representa la 'como cabeza de la escuela' y es significado por su poder de tener la última decisión sobre cuestiones de gran importancia para los profesores (como sería su contratación por tiempo completo), la figura de 'los que ya están ahí' cuando el director llega al tecnológico, es también fuertemente significada como una indestructible red de poder tejida pacientemente a lo largo de años de 'convenios', de 'un modo de trabajar', de compromisos 'ya hechos', de 'cuidarse las espaldas', de 'allanarle el camino a el nuevo director'.

Emerge así la figura del director que llega libre de toda culpa - en una suerte de implantación - y se encuentra con 'los que ya están ahí', instituidos como poder; un director que puede llegar con las mejores intenciones 'de romper estructuras' pero que no podrá hacerlo porque 'finalmente... en quiénes se apoya?', si los profesores han sido excluidos de la institución-administración?

Al llegar, al nuevo director se le mira no solo como 'libre de culpa', sino también se desea verlo como 'un niño que tienta hasta ver dónde calienta', es decir, se desea ver en él cierta dosis de ingenuidad frente a 'lo instituido', lo que justificaría a los ojos del profesor el que sea atrapado en la red de poder de 'los que ya están ahí', pues cuando por fin se da cuenta de ello... es ya demasiado tarde. Pareciera desear ver en el director la figura del padre bueno de 'la familia tecnológico' de los orígenes.

Éste deseo es consistente con esa otra figura de un director que al llegar y presentarse con su esposa es investido de respeto y de moral 'puesto que al hacerlo se muestra tal cual es'. Esta imagen se expande hasta convertirse en una escena donde el actor principal es el director que llega al tecnológico 'con su esposa y sus hijos' a ofrecerles ayuda y, por ello, habría que creerle 'mas todo lo que dice'.

Por último, destaca también un director asumido como 'mas político' que otros porque 'ha salido un poco mas del tecnológico' y 'busca más la imagen exterior; así, los cambios que se han hecho en la fisonomía del tecnológico, son significadas como la estrategia del director para 'tener una imagen que proyectar' al exterior.

'La administración-institución' que desplaza a los profesores, que los vigila y controla sin efectividad e incluso sin disposición; 'los directivos que ya-están-ahí' en invisibles redes de poder instituidas; un director implantado, al que se le desea ver como ingenuo y libre de toda culpa, el que se asume como 'padre de la familia tecnológico', y es visto como 'mas político de todos'. Todo esto constituye imaginariamente a 'los administrativos', en tanto 'otros significantes' que intervienen al asumir un sujeto su rol de profesor; que lo sitúan en un orden simbólico, lo colocan y lo reconocen en 'el lugar del profesor', le confieren ciertos atributos, le convocan a un mandato y un contrato y a un imaginario institucional, le vigilan y buscan controlarlo.

Ese asumir el rol del profesor no podría entenderse sin la presencia de los estudiantes, 'otros significantes' en la institución. Una presencia compuesta de ciertos rasgos que los profesores observan en ellos, y que hablan de estudiantes que saturan una carreras y dejan otras 'en extinción'; que 'están a fuerzas' en una carrera que no les gusta; que 'entraron recomendados; que trabajan, que tienen carro o computadora, que llegan al tecnológico solo con el pasaje; que ya son grandes de edad o que son muy jóvenes y se portan como chiquitos; que no pueden trabajar en equipo 'identificarse' con un grupo de clases, 'hacer grupos' o por lo menos para aprenderse los nombres de sus compañeros; que 'no saben trabajar' o 'que se conforman' con lo que el profesor 'les de... porque no sabe exigir'...

Habrá seguramente otros rasgos que hablen de los estudiantes; éstos fueron los que se escucharon en las voces de los profesores, y que sin duda le imprimen ciertos significados y sentidos al rol de profesor.

capítulo 4

Los profesores en *el Tec* de Villahermosa

Los profesores, las profesoras en el tecnológico de Villahermosa... ¿Quiénes son, qué significados y qué sentidos actualizan en la docencia?

Me parece que estas preguntas serán valiosas -a la manera de recursos heurísticos- en este acercamiento a la configuración de una identidad docente en el tecnológico de Villahermosa. Permitirán aventurarse en la trama en que se entreteje lo instituido para la docencia (aquello dado por la institución para que el maestro se reconozca como tal), con las representaciones de una identidad docente que los profesores se construyen para sí y con las que buscan satisfacer sus aspiraciones como sujetos y las demandas de la institución, de los estudiantes y de la sociedad.

Este que es el último capítulo, se dedica precisamente a indagar tanto en ese orden simbólico que identifica, diferencia y confiere atributos a los sujetos que asumen el rol de profesores, como en ese imaginario desde donde los profesoras significan y le buscan sentidos a un hacer que ocupa e interviene en buena parte de sus vidas¹⁴⁵.

4.1 Los profesores en el tecnológico de Villahermosa, ¿quiénes son?

Quiénes son los profesores del instituto tecnológico de Villahermosa en términos de sus edades, su género, sus profesiones de procedencia, los lugares donde estudiaron, cómo ingresaron al tecnológico, qué experiencia tienen en la docencia, que plazas ocupan, qué materias imparten, a qué departamentos académicos está asignados, todas estas son preguntas que me llevan a incursionar tanto en el ordenamiento simbólico institucional para la docencia, como en las trayectorias de los profesores y en las significaciones imaginarias¹⁴⁶ que sobre esas

¹⁴⁵ Aquí subyace el cuestionamiento a la idea de un simbolismo determinante de todos los aspectos de la vida social. Cuestionamiento que también apunta Castoriadis cuando plantea que “el simbolismo determina unos aspectos de la vida y de la sociedad (y no solamente aquellos que se suponía que determinaba) y está lleno de intersticios y grados de libertad” (En Remedi, 1989:41)

¹⁴⁶ Todo lo que se nos presenta en el mundo social-histórico pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico, de sistemas de símbolos sancionados (significantes instituidos) que remiten a determinados significados (ordenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones) referidos tanto a los sujetos y a los objetos como a la institución misma. Designan relaciones posibles, posiciones y lugares {...} las instituciones, en tanto instancia simbólica, operan como lógicas que regulan una actividad humana, caracterizan una actividad humana, o se

trayectorias se construyen, y que se viven como verdaderas ‘marcas’ identitarias de la docencia, como las “propiedades (estigmas o emblemas) vinculadas con el origen a través del lugar de origen y las marcas duraderas que les son correlativas” de las que habla Bourdieu (1982)

4.1.1 Sus formas de ingreso a la docencia en el tecnológico

La incorporación a la docencia en el IT asume formas diversas. Algunas son más frecuentes que otras, algo que tendría que relacionarse con los momentos de la vida institucional pero también con las políticas educativas del Estado y con las condiciones del mercado de trabajo profesional y docente en particular. Así, en aquellos años de la fundación del tecnológico, en el contexto de la masificación de las instituciones de educación superior, de la proliferación de los institutos tecnológicos, de una gran demanda de profesores y, particularmente en la región, de la presencia de PEMEX como un poderoso oferente de empleo profesional, las modalidades más usuales del ingreso de los docentes fueron las bolsas de trabajo y las invitaciones de directores y profesores, que de tan insistentes eran casi ‘ruegos’, como recuerda una profesora de aquel tiempo ‘cuando eramos un tecnológico nuevo’(ver en capítulo 1).

Ya desde la segunda mitad de los 80’s se incorporan de manera consistente los egresados del tecnológico, por invitaciones de sus ex-profesores. También cobra fuerza la convocatoria local como forma de ingreso de los docentes a la institución.

En la revisión de las diferentes formas como los profesores han ingresado al tecnológico, se advierte que uno de los caminos más seguros pasa por el ‘ofrecimiento de trabajo’ de parte de funcionarios de Dirección General. Como lo registra uno de los profesores fundadores entrevistados, estas ‘tarjetas’ o recomendaciones de ‘alguien de Dirección General’ son un

pronuncian valorativamente con respecto a ella clarificando lo que debe ser -es decir, lo que está prescripto- lo que no debe ser -lo proscripto- así como aquello que es diferente u opuesto. Otra función de lo simbólico es crear sentido; que los sujetos perciban como legítimas esas posiciones y funciones, así como las relaciones que se generan (Barembliitt, citada por Garay 1996:154).

medio poderoso, aún cuando poco frecuente, para ingresar como profesor al *tec* de Villahermosa.

Las bolsas de trabajo, tanto de Dirección General como de otros tecnológicos y de las universidades, han sido también medios importantes para el ingreso de los profesores al *tec* de Villahermosa, sobre todo en el período que va de la fundación¹⁴⁷ hasta los primeros años de los 80's cuando, como recuerda una profesora que en aquellos tiempos era responsable de la contratación de personal (ella a su vez ingresa por medio de la bolsa de trabajo de Dirección General).

“Dirección General nos mandaba tantas plazas, que teníamos que estar hablar y hablar por teléfono a otros tecnológicos y hasta a algunas universidades para que nos mandaran gente... egresados... y rápido, pues si no nos quitaban las plazas” (registro etnográfico, 22 de agosto de 1996)

Otras formas de adscripción a la docencia en *el tec* -y posiblemente las más comunes a lo largo de la vida de la institución-, han sido la invitación expresa, el consejo o simplemente la información oportuna de los directivos en turno¹⁴⁸:

En otra entrevista se aprecia cómo el ingreso a la institución y a la docencia ocurre gracias a una compleja red de relaciones, múltiples y diversas, que de alguna manera ponen al futuro profesor en contacto con el director de la escuela:

¹⁴⁷ De esto, una profesora-fundadora recuerda “...se publicaban las demandas que había... pero también a las universidades se les enviaba por medio de un boletín, entonces se enviaba el boletín al tecnológico de Veracruz, a la universidad de Puebla... Orizaba... Mérida...”. 1970-1982 es el período de mayor dinamismo en el crecimiento del número de plazas docentes en el tecnológico, en el contexto de lo que podría considerarse como un proceso reactivo a demandas legítimas en términos sociales, como la ampliación de las necesidades docentes o las demandas de desarrollo promovidas por el estado y los grupos sociales. El período que va de 1982 a 1989 resultó paradójico - señalan Casillas y de Garay -, “pues se mantuvo en términos generales el crecimiento dinámico en el número de plazas (...) sin embargo, si se observan los ritmos de crecimiento de plazas durante esta época, es posible encontrar que entre 1980 y 1985 se desarrolla la fase más dinámica, mientras que a partir de 1986 el crecimiento en el número de plazas tiende al estancamiento” (*op cit*:54)

¹⁴⁸ Los profesores comentan cómo, al llegar un nuevo director al tecnológico, era de esperarse que con él llegaran también algunos profesores ‘paisanos’, familiares, amigos, compañeros de trabajo del *tec* de procedencia, incluso algunos de sus ex-estudiantes... así, “hubo la época de los yucatecos, de los veracruzanos, de los tamaulipecos...” dice en tono irónico un profesor que llega por cambio de adscripción, invitado precisamente por un director “que acababa de llegar al tecnológico y como eramos amigos de mucho antes, un buen día me lo encuentro en México y me dice ‘*porqué no te vienes a Villahermosa conmigo?*’?... y pues aquí estoy, él ya se fue pero yo me quedé aquí”

“... cuando yo entré el director del tecnológico era de mi tierra... el caso es que yo no sabía que había un tecnológico acá... yo trabajaba en México... en diciembre, nos fuimos a mi tierra... y allá había un maestro nuestro de la universidad... nos andaba buscando para que apoye al director de aquí... todavía no se abría la carrera de ingeniería bioquímica porque no había los maestros especializados en alimentos... entonces él me dice *vaya y apoye*... él quería que nosotros apoyáramos al director del tec de Villahermosa” (Ea / 8)

La relación con ciertos profesores - aquellos que ocupan algún cargo administrativo de importancia o que están bien relacionados con ‘la dirección’- es una vía de ingreso recurrente en la institución. Ellos son el vehículo de ‘la oportunidad’: ‘invitan’, avisan, ‘dan el tip’ o ‘recomiendan’, a los amigos, familiares, conocidos, profesantes de la misma religión, vecinos, compañeros de otros centros de trabajo o ex-alumnos:

“... de mi trabajo me mandan a dar un curso de capacitación en el tecnológico... y había en esos momentos una vacante en la escuela... y me dijeron mis maes-mis ex-maestros {a ellos les daba el curso de capacitación}
- *oye hay una plaza ¿porqué no haces el examen?*
- *¡no hombre! yo que*
- *mira... en lo que nos das de receso... en diez minutos te vas y haces el examen.. y ya vienes con nosotros*
- *pero cómo maestra... tengo que atenderles, no?*
- *no, no, no, ya te anoté... me dijo un compañero*
- *ya te anoté... nada más es que te presentes y digas lo que estás diciendo aquí ahorita*
y dije *bueno... una atención hacia ellos y que me presento al examen de oposición*” (Ea / 10)

“... entré aquí por cosas así... circunstancias... me dieron la oportunidad de trabajar aquí... yo conocía de mucho tiempo a {...} desde niña... era amigo de mi familia... con decirte que hasta fui paje de su boda... y un día me lo encuentro en el templo y me pregunta qué había estudiado ya le dije {...} y me pidió mis papeles... yo no sabía donde trabajaba él yo no supe para qué... el caso es que se los di y ya... me olvidé del asunto... al mucho rato que me habla por teléfono y me dice *oye necesito que me hagas un favor fijate que una maestra renunció y me urge que el lunes vengas a dar estas clases... tu llevaste {...} en la carrera verdad?... no pues si...* y ahí vengo el lunes... yo ya estaba trabajando en esa compañía que te digo... vengo mas que nada porque era un favor que me estaba pidiendo...” (Ea / 12)

La relación con ‘alguien’ de otro tecnológico es también una forma de ‘estar al tanto’ de las oportunidades de trabajo en el sistema de tecnológicos y, si es posible, de ingresar (ver en capítulo 1).

La convocatoria abierta para exámenes de oposición es la principal forma de ingreso de aquellos profesores 'que cubren interinatos', o que trabajan 'por horas'.

Por otra parte, hay un grupo reducido de profesores que ingresa al tecnológico de Villahermosa por cambio de adscripción de otro instituto. Para esto, debieron contar con la aceptación del director y del 'sindicato', aceptación que bien puede atender a criterios administrativos y académicos, a 'recomendaciones de Dirección General', a 'favores' entre los directores de los tecnológicos involucrados, e incluso a las 'buenas relaciones' que el profesor tenga en *el Tec*.

La modalidad del ingreso de un profesor a la institución tendría que ver en gran medida con las 'redes de relaciones' que lo sostengan, con la correlación de fuerzas de la delegación sindical de profesores y la Dirección, y con el tipo de plaza de que se trate¹⁴⁹.

Las formas como se ha 'entrado' a dar clases en el tecnológico, es un referente que se busca establecer del profesor. *¿Cómo entró?*... no siempre se pregunta directa y abiertamente a un profesor¹⁵⁰, sobre todo si es de ingreso muy reciente, o se sospecha que ha ingresado sostenido en alguna de las 'redes de relaciones'. La pregunta, que en realidad sería *¿cómo le hizo para entrar... quién le ayudó?*¹⁵¹... busca respuestas observando con quiénes habla, a qué oficinas acude, a quién o a quiénes conoce, preguntando cómo fue su contratación. Y es que la forma de ingreso a la docencia en la institución representa una marca identificatoria del profesor que -

¹⁴⁹ Es el caso por ejemplo de aquellos docentes que ingresan por 'las redes de relaciones' con directivos o funcionarios sindicales, y que generalmente ocupan plazas de medio tiempo, de tres cuartos de tiempo y hasta de tiempo completo. Es también el caso de profesores interinos o 'por horas' que ingresan en aquellos momentos de la vida institucional en los que no hay una vida sindical que impida el 'manejo discrecional' de la contratación de profesores, y por lo tanto, del concurso de oposición.

¹⁵⁰ La poca información obtenida acerca del ingreso de algún profesor contribuye a la confección de mas de una 'leyenda' sobre él; desde algún parentesco con un alto funcionario de Dirección General, hasta alguna 'palanca' dentro del tecnológico.

¹⁵¹ "¿ Quién te trajo aquí?... me preguntaban a cada ratito... tanto que me chocaba, ya me tenían hasta el gorro... a fuerza querían que les dijera quién me había ayudado a entrar al tec..." relata una profesora que ingresa recientemente para cubrir una vacante por permiso, por invitación del subdirector administrativo.

en el conjunto de los otros referentes de identidad que se abordarán más adelante - informa acerca de un estatus a ocupar en la institución, del trato que debe dársele, y también de los recursos 'de relaciones' con que cuenta para inscribirse en la institución y para socializarse en ella¹⁵² en ella, para iniciarse como docente. Así, por ejemplo, a quienes ingresan sostenidos en las 'redes de relaciones' de Dirección General se les considera en una posición de privilegio (con 'una buena palanca en México', se comenta en los pasillos), sin compromisos locales, y habría que apoyarlo pues 'está bien relacionado'; mientras que aquellos que ingresan por las redes de relaciones internas son vistos con recelo, se considera que 'están comprometidos' con aquel o aquellos que 'lo ayudaron a entrar', los mismos que también le facilitarían sus primeros pasos en la institución y en la docencia. Los profesores que ingresan por convocatoria abierta y sin alguna 'buena relación' en el tecnológico, aquellos que no tienen alguien que de cuenta de ellos, ni con quien ser identificados, y que además seguramente solo estarán temporalmente en el tecnológico, sustituyendo a algún profesor, esos profesores por lo general pasan desapercibidos... a no ser que en el transcurso de su estancia 'se relacionen bien', o se hagan notar y logren que los contraten de nuevo o les asignen más horas.

Por otra parte, la modalidad de ingreso define también en buena medida si el profesor se somete a examen de oposición o no. 'Por reglamento', todas los profesores que ingresan al *Tec* -a excepción de quienes lo hacen por cambio de adscripción y de aquellos que 'manda' Dirección General - tendrían que someterse a un examen de oposición. Sin embargo, los exámenes de oposición no siempre se realizan o 'son puro trámite', se queja una profesora fundadora, para quien "el ingreso de los maestros yo creo se ha... salido fuera de control la

¹⁵² Socializarse en ese proceso de adquisición del conocimiento específico de 'roles' directa o indirectamente arraigados en la división social del trabajo; adquisición solo posible por la internalización es decir, la apropiación de los roles y actitudes de los otros significantes, que a su vez se produce solo cuando se produce la identificación (Berger y Luckman, 1994: 165-184). Este proceso e socialización secundaria en el tecnológico se vive no solamente en los pasillos y en la relación cotidiana con los colegas, pues también hay espacios institucionalmente definidos *ex professo*. Es el caso de los cursos de inducción a profesores de nuevo ingreso, a cargo del departamento de recursos humanos y que se vienen proporcionando desde la fundación misma del tecnológico (aunque no siempre con regularidad), como lo recuerda un profesor-fundador: "nos empezaron a dar una inducción de cómo era el sistema de los tecnológicos, qué era un objetivo qué era un crédito, la retícula... nos empezaron a hablar de... de cuestión educativa... todo lo que inmiscuye estar adentro de lo que es el sistema de los tecnológicos en cuanto a su... operatividad en cuanto a su administración de la educación..."

verdad". Otra profesora, ex-alumna que ingresa en 1992 con examen de oposición, reconoce la ambigüedad de éste:

“como que el concurso de oposición.. ha sido así... bien ambiguo... bien ambiguo... esos concursos de oposición los hacía recursos humanos y desarrollo académico... también gente del sindicato” (Ea / 10)

4.1.2 De profesores ‘nuevos’ y profesores ‘viejos’

La fecha de ingreso a la docencia en la institución permite establecer rápidamente si se trata de profesores que ‘acaban de entrar’ o profesores ‘que ya tienen sus años en la escuela’; si se trata de profesores ‘nuevos’ o ‘viejos’¹⁵³. Esto una referencia primera cuando se trata de establecer si el profesor tiene o no ‘tablas’ en la docencia ahí, en la institución singular que es el Tecnológico.

Contar con mucha o poca experiencia docente, moviliza significados diversos. Significa disponer en mayor o menor medida de uno de los atributos personales que con mas fuerza le permiten al profesor reconocerse como tal frente a los ‘administrativos’, los estudiantes e incluso sus propios colegas.

Tener poca experiencia docente en la institución, es decir, ser ‘nuevo’, ser profesor ‘de ahorita’ en el tecnológico, puede significar también no reconocer aún el contrato narcisista de la institución y por ello ser visto con ‘desilusión’ por sus colegas de ‘la vieja guardia’ quienes le reprochan ‘no querer al tecnológico’ y estar en la docencia solo por razones económicas, no porque les guste dar clases... como a ellos. Esto se escucha en la voz de una profesora que ingresó al tecnológico en 1977:

“ ay... yo ten-la verdad, una imagen negativa... desilusión del maestro del tecnológico... que no quiere al tecnológico... del maestro de ahorita... será por razones económicas o será que solo ven al tecnológico como una fuente de dinero... algo que les está completando pero que si hubiera otra alternativa de trabajo dejaban a un lado al tecnológico... y te diré que el noventa por ciento de los maestros del tecnológico están por razones económicas no porque les guste dar clases... si hay manera de hacer mas dinero a costillas del *tec* aunque tenga que sacrificar la misión del tecnológico muchos lo hacen aquí..”
(Ea / 5)

¹⁵³ Ver en los anexos la información estadística sobre fechas de ingreso de los profesores a la institución.

Esas imágenes de profesores ‘nuevos’ que aún no le tiene amor a la camiseta de la institución y de la docencia, se insinúan en la entrevista a un profesor que ingresó en 1987 como profesor al tecnológico, cuando se les pregunta por otros medios -además de los cursos de inducción y de formación docente- por los cuales el profesor se enteraría de lo que sucede alrededor de la docencia en el tecnológico:

“... pues la otra que podría... ser.. que... o se hagan también fijese que todavía no se ha dado esto y podría haber gustado, no se... como se le llamaría, no se si un tipo panel o algo.. de gente.. que tenga cariño hacia la camiseta de la docencia... interactuar con esos nuevos docentes... en un año se conjuntaran diez docentes nuevos.. compartir con.. los mas viejos, los que les gusta la docencia, los que están aquí por amor a la docencia y transmitir sus experiencias.. creo que eso sería motivacional, hacia... los nuevos docentes, sería muy motivacional... sus vivencias, no se.. algo así...” (Eo / 8)

Por otra parte, ser profesor ‘nuevo’ significa por lo general ocupar una plaza por asignaturas o de medio tiempo, que lo mismo puede ser definitiva o temporal. Esto significa a su vez tener que hacer méritos con la administración para mejorar la condición laboral, lo que podría traducirse en aceptar las cargas académicas que les asigne la administración; en oponer menos resistencia a las presiones que al finalizar el semestre y en los periodos de exámenes especiales se desatan en torno a las calificaciones de los estudiantes; en aceptar realizar funciones administrativas que en muchos casos le exigen permanecer en el tecnológico más tiempo del establecido en sus contrato de trabajo. Algunas escenas de lo que llega a percibirse como un ‘calvario’ pueden apreciarse en el vívido recuerdo de una profesora:

“yo empecé de maestro por asignaturas y empecé un calvario... porque fue un calvario... me contrataron nomás un semestre y ya me querían... dar-de hecho me bajaron el número de horas... a doce, de las cuales nada más me querían pagar ocho... luché mucho porque se me pagaran las doce horas, de hecho fue así... {...} si no me pongo lista con el cambio de director... le llevo mis papeles y le hablo claro... el director me los acepta y me dice *sí, le vamos a dar una plaza... pero necesitamos que nos apoye...* empieza a partir de allí... algo muy desgastante... tengo funciones administrativas y tengo mis horas como docente... porque la plaza que me estaban dando era de tiempo completo... justifico la parte docente con cinco materias diferentes... hasta me abren un grupo especial de ocho horas los viernes en tec abierto... yo no dormía... era un trabajo bien extenuante, yo traía a mi casa trabajo de la administración, para poder tener al día todo... finalmente logro pasar el primer año ya con mi plaza... pienso que todo se estabiliza” (Ea / 10)

Por lo contrario, ser profesor 'viejo' significa por lo general no recibir ni aceptar cualquier carga académica, pues diez, quince o veinte años son ya suficiente antigüedad en la institución como para haber establecido el horario, las materias e incluso la (s) carrera (s) que, a por tradición y como una especie de patrimonio académico, se espera recibir semestre a semestre como carga académica.

Por otra parte, ser profesor 'viejo' puede también significar ser modelo a seguir de los profesores 'nuevos' (que aún no se ponen 'la camiseta del tecnológico'), siempre y cuando se le identifique como alguien con 'con amor a la camiseta'.

4.1.3 La formación profesional de origen, el nivel académico y la institución de procedencia

En lo que llamaremos profesión de origen de los docentes en el IT de Villahermosa, se encuentra que los mas numerosos son los ingenieros, principalmente los 'industriales' (lo que resulta comprensible por ser la ingeniería industrial la carrera distintiva de los IT's hasta 1978, cuando se empieza a ofrecer en el IPN), aunque abundan también los ingenieros civiles, los ingenieros bioquímicos y los ingenieros químicos. Los demás profesores son ingenieros en diversas especialidades.

En una proporción menor se encuentran los profesores que egresaron de alguna licenciatura relacionada con el área de administración, principalmente de la licenciatura en administración de empresas, aunque también hay contadores y licenciados en relaciones comerciales.

Los docentes con una profesión de origen del área de sociales y humanidades son un grupo ligeramente menos numerosos que 'los Administradores', pero sí con una mayor diversidad de especialidades. Los hay abogados (que son por cierto la mayoría de este grupo), médicos, economistas, psicólogos, pedagogos, licenciados en periodismo, en historia, en biblioteconomía y en turismo.

Por último, hay dos profesores normalistas y un maestro de música que son docentes en el área extraescolar, en educación física y música. En suma, por cada dos profesores ingenieros hay un profesor no-ingeniero¹⁵⁴.

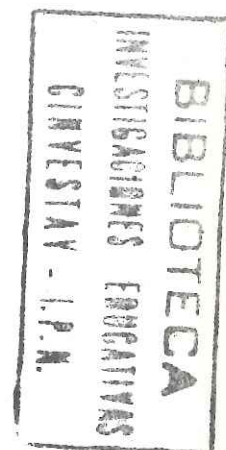
Un profesor es entonces ingeniero o licenciado. Pero no es suficiente para identificarlo; habría que preguntar ¿ingeniero... que? o ¿licenciado... en qué?. Esta precisión permite empezar a reconocer al profesor en relación con un lugar, en una 'carrera' y en un departamento académico. Sin embargo esto resulta complicado pues, precisamente por su formación profesional, un profesor puede dar clases en diversas 'carreras'. También, porque hay departamentos integrados por profesores de formaciones profesionales muy diversas. Ingenieros civiles, químicos, industriales, licenciadas en economía, en contaduría, en ciencias de la educación en el departamento de Ciencias Básicas; ingenieros civiles, bioquímicos, en el departamento de Informática y Sistemas.

Conocer su formación profesional, es también reconocer al profesor en relación con aquellas significaciones colectivas que sobre las profesiones circulan en la institución, y algunas de las cuales escuchamos en comentarios de los profesores:

“la carrera de ingeniería civil es una de las primeras... pero no solamente por eso es así como una piedra angular del tecnológico... por el mismo contexto del desarrollo de cualquier comunidad de cualquier sociedad... cualquier actividad que usted desee desarrollar.. necesita de una infraestructura para sentirse a gusto y desarrollar esa actividad, necesita espacios.. una vez que un arquitecto diseña un espacio, el problema es del ingeniero civil... todas las construcciones.. los ingenieros civiles y los que hacen cajas de muertos nunca se van a morir de hambre.. porque siempre va a haber muertos y siempre va a haber edificios que hacer” (Eo / 8)

“... es que, mira... los ingenieros industriales... nuestra carrera es eso... práctica... no nos enredamos tanto como los de... sobre todo de sociales, de humanidades...” (registro etnográfico, 22 de agosto de 1996)

“... los ingenieros serán muy buenos en matemáticas y... y en física... pero en esto de redactar un escrito, de leer... algo que no sea técnico nomás no pueden y por eso batallan tanto cuando les piden que hagan una ponencia..” (Ea / 12)



¹⁵⁴ Ver información estadística en la sección de anexos.

“... pero es que en la bioquímica está el futuro de la alimentación... y aquí en Tabasco que hay tanto que hacer... pero yo no se porqué aquí no... como que no es... no se le da la importancia que realmente tiene... y eso que fue de las primeras carreras del tecnológico” (Ea / 5)

“... los licenciados en informática qué hacen?... puras aplicaciones... y eso lo puede hacer un administrador o cualquiera que aprenda bien esto de la paquetería... con un diplomado o una especialización... yo creo que informática no debería ser una carrera...” (registro etnográfico, 28 de agosto de 1996)

En otras ocasiones, se escucha hablar a los profesores de ‘carreras’ científicas, sociales, humanísticas, prácticas, teóricas, o técnicas; de ‘carreras’ muy importantes, con mucho futuro, sin futuro, de desempleados, de mucho campo de trabajo.

La profesión de origen, significa también un lugar en la historia de la institución. Así, mientras que un ingeniero industrial, bioquímico o civil, inclusive un licenciado en administración o un contador público podría haber sido uno de los primeros profesores en los orígenes de la institución, o haber participado en la huelga de profesores de 1985, un ingeniero en sistemas o un licenciado en informática solo pudo haberse incorporado en la historia mas reciente del tecnológico, a partir de 1989, con el inicio de las carreras de Informática y Sistemas.

Con relación a la institución de procedencia académica de los profesores del tecnológico, el 54.44% de los profesores del Tecnológico de Villahermosa se ha formado profesionalmente en una institución de educación superior tecnológica aunque también es elevado el porcentaje de quienes egresaron de alguna universidad pública.

Entre los primeros, predominan los ex-alumnos de la propia institución (33.6%). Otro grupo también numeroso es el de los profesores que egresaron del IPN y del tecnológico de Mérida; todos ellos suman la misma cantidad que el conjunto de profesores que procede de otros tecnológicos, principalmente de los IT’s de Veracruz, de Cd. Madero y de Orizaba.

En el grupo de ‘profesores universitarios’ los egresados de la UJAT son los mas numerosos, en una cantidad similar a la que en su conjunto suman los egresados de la UNAM y de la Universidad Veracruzana. Los demás ‘profesores universitarios’ proceden de alguna de ocho universidades públicas de diversas regiones del país.

El cuadro de la procedencia académica de los profesores del Tecnológico de Villahermosa se completa con aquellos que estudiaron en una institución privada, los dos profesores normalistas de educación física, el profesor que estudió en un Conservatorio y la profesora egresada de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archiconomía¹⁵⁵.

El lugar donde el profesor se formó como profesionista remite a usos y costumbres, modelos y niveles académicos que forman parte del imaginario social sobre los diferentes tipos de instituciones de educación superior y se depositan en forma de atributos sobre sus alumnos y sus egresados, ahora profesores. El mismo profesor se reconoce en esas imágenes y las trae como referencia al buscarle sentido a su quehacer y al orden institucional:

“... mira si... él es realmente lo que se dice exigente... yo creo que es porque él viene de una universidad privada... del D.F. ... y ahí ya sabes como les exigen... o les exigían... antes porque ahora quien sabe... y pues aquí quiere hacer lo mismo...” (Ea / 4)

“yo vengo del Poli... como quien dice el papá de los tecnológicos... allá nuestros maestros sí que no toleraban pero ni la décima parte de lo que uno aquí tiene que aguantarle a los alumnos... yo por eso me desespero tanto aquí” (registro etnográfico, 14 de marzo de 1996)

“... pues yo te puedo decir que en el tec de {...}... al menos cuando yo estuve... había muy buen nivel académico... aprendimos mucho... vieras cómo siempre nos exigieron... nos enseñaron que solamente estudiando... solamente poniendo parte de nuestro esfuerzo era como... como podíamos acreditar los cursos... nada de comprar calificaciones... para nada!... y aquí es tan fácil para los los... los alumnos” (Ea / 10)

La profesión de origen y su relación con la institución de procedencia dan cuenta de las posibilidades que el profesor tiene de ocupar ciertos lugares de autoridad en la estructura administrativa de la institución. Esto queda claro cuando se observa que todos los directores, los subdirectores y la mayor parte de los jefes de departamento han sido o son ingenieros (con diversas especialidades) egresados de algún instituto tecnológico del país. Para un profesor, esto es algo ‘lógico’:

“... es lógico... ellos... conocen el sistema de tecnológicos por dentro... ahí se criaron como quien dice... a un universitario muchos de... de nuestras cosas le van a parecer... hasta raras creo yo... no las va a entender o va a tardar mucho para entenderlas... mire, tan solo el sistema de créditos... y todo eso de los horarios... y

¹⁵⁵ Ver en cuadro de anexos la información estadística al respecto

luego la forma de pensar de los estudiantes... y de los profesores... todo eso... apenas si estando dentro mucho tiempo... se llega a conocer ...” (Eo / 7)

Por otra parte, se mira como cuestión de tradición el hecho de que los directores sean ingenieros y no licenciados en administración... aunque esta sea una profesión que también se estudie en los tecnológicos:

“... pues como que ya es una tradición... de aquí... no? que los directores sean ingenieros... un licenciado en administración... pues yo creo que sí... sí podría ser director.. pero como que no... esos puestos no los dejan los ingenieros... al menos en un tecnológico no... es que es una escuela de Ingenierías... un abogado? ni pensarlo!” (Eo / 7)

En lo que se refiere al nivel académico, en el período enero-junio de 1996 se informa de quince profesores con maestría (dos con el grado), veintinueve con una especialidad (de ellos, diecinueve profesores estudiaron la especialidad en docencia), ciento cuarenta y uno con estudios de licenciatura, dos con estudios de la normal básica, y cuatro profesores que son pasantes de una licenciatura.

4.1.4 La plaza que se ocupa

Establecer los tipos y número de las plazas docentes que hay en el tecnológico es una tarea compleja y sorprendente por la diversidad de casos que se presentan, como pueden ser las contrataciones provisionales para ‘cubrir’ las ausencias de licencia por maternidad, por año sabático, por beca-comisión, por estancia en la industria, por permiso sin goce de sueldo; las plazas de tiempo completo que se fragmentan para contratar por horas a dos o mas profesores; personal de apoyo a la docencia que trabaja con grupos; directivos que tienen plaza docente y no trabaja con grupos.

En octubre de 1995 se hacía un recuento de 199 plazas docentes y 179 profesores con trabajo docente. ¿Y la diferencia? Es posible encontrarla en las cuatro plazas docentes que corresponden al director y a los subdirectores, quienes no atienden grupos de clases; en los profesores que tienen dos o mas plazas, y en los profesores contratados con plazas de personal de apoyo a la docencia y de técnicos, que trabajan con grupos de clase.

Predominan los profesores que tienen contrataciones ‘de base’ o definitivas (70.81%), en relación con una proporción mucho menor de profesores que ‘cubren’ interinatos (15.5%), y con el mínimo porcentaje de quienes están contratados por tiempo determinado (8.7%).

Los profesores ‘de base’ tienen en su gran mayoría plazas de tiempo completo (70.8 %), en tanto que los profesores que ‘cubren interinatos’ lo hacen principalmente en plazas por horas (80.6%); quienes están contratados por tiempo determinado ocupan en su mayor parte plazas ‘por servicios especiales’ (64.7%)¹⁵⁶

Los salarios de los profesores de los institutos tecnológicos están homologados con los del IPN (desde 1984), y un reglamento interior de los institutos tecnológicos (vigente desde 1984) “fija las condiciones de trabajo del personal docente y regula las relaciones laborales entre éste y las autoridades de los institutos”. Se trata del Reglamento de Trabajo del personal docente del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, donde se establece que los profesores podrán ser contratados con plazas de tiempo completo, de medio tiempo y de tres cuartos de tiempo, por asignaturas, definitivas o temporales; que estas plazas pueden ser de profesor asociado o titular (con niveles A, B y C) y que, en función del tiempo de su jornada laboral, al profesor se le asignan determinado número de grupos, de materias diferentes, de ‘horas de descarga académica’ (en las cuales no atiende grupos, para dedicar ese tiempo a ‘tareas de apoyo a la docencia’ asignadas por los jefes de departamento y la subdirección académica)¹⁵⁷.

Una pregunta importante entre los profesores, pero que solo se hace abiertamente cuando ‘ya hay confianza’, tiene que ver precisamente con el tipo de plaza que ‘trae’ un profesor. Se busca saber con qué plaza ingresa o el tipo de plaza que actualmente ocupa. Es información que da cuenta de un lugar en una especie de jerarquía de profesores: aquellos que tienen contrataciones definitivas y aquellos que están contratados temporalmente. Dentro de los primeros, los profesores de tiempo completo estarían en un lugar donde se tiene derecho a becas-comisión, al año sabático, a ‘descarga académica’, a beca académica, a presidir Academias o Comisiones dictaminadoras, a ocupar jefaturas de departamentos.

¹⁵⁶ Ver en cuadro de anexos la información estadística al respecto

¹⁵⁷ Ver en cuadro de anexos la información estadística al respecto

Los profesores de medio tiempo y de tres cuartos de tiempo son los segundos en la escala, seguidos de aquellos profesores por asignatura pero que tienen contrataciones definitivas.

En la voz de una profesora entrevistada¹⁵⁸, tener una plaza de tiempo completo significa ser maestro ‘verdaderamente’ del tecnológico. En oposición, tener una plaza por asignaturas significa ser trabajador del tecnológico pero no maestro, puesto que no se vive con el sueldo del tecnológico, es decir, no vive del tecnológico y por lo tanto su necesidad no es el tecnológico, es decir, no viven para el tecnológico:

“... es que mira un maestro que tiene ocho... a doce horas en el tecnológico yo no le podría llamar maestro del tecnológico porque no vive... con el sueldo del tecnológico... su primera necesidad no la resuelve con con... el sueldo del tecnológico por lo tanto no se le puede decir que es maestro del tecnológico... es un trabajador del tecnológico, si... yo le llamaría un maestro del tecnológico aquel que tiene su tiempo completo en el tecnológico... que vive del tecnológico y vive también para el tecnológico... pero un maestro de ocho... de doce horas como son los que tenemos que son los que mas abundan... y son los que no llegan a las asambleas y son los que hacen la grilla porque quieren tener mas horas entonces este... eso no son maestros verdaderamente... no viven del tecnológico por lo tanto su necesidad no es el tecnológico..” (Ea / 14)

La plaza que ocupan los profesores es referencia también del grado de acercamiento con ‘la administración’, del tiempo que disponen para la preparación de la clase e incluso para ‘tomar conciencia de su labor docente’, como lo apunta una profesora de tiempo completo y con 20 años de antigüedad en el sistema

“ los maestros por asignatura llegan a su clase y tienen una relación mínima con las estructuras administrativas... checan... se van a su salón de clases, improvisan la clase... y se van... a ellos no les va ni les viene que el sistema aparezca o desaparezca {se refiere a la anunciada descentralización del sistema nacional de tecnológicos} y ese maestro únicamente va a llegar como avión... da su clase... se regresa a ver a donde mas puede conseguir otro empleo para sobrevivir porque... las horas que tenga son las horas que va a estar frente a grupo... a qué horas prepara clase si va a tener otro trabajo... para empezar, nada mas... a que horas toma conciencia de su labor docente... en qué momento...” Ea / 11)

Por su parte, los profesores que están contratados temporalmente por lo general pasan desapercibidos -como si fuesen ‘invisibles’- a no ser que algún profesor o ‘administrativo’ los

¹⁵⁸ Fue dirigente de la delegación sindical de docentes a principios de los 90’s.

conozca, los presente a otros profesores, los 'lleve' a las reuniones de academia, y hasta los apoye para que les vuelvan a contratar.

Por último, hay un grupo de profesoras llamadas 'meritorias'. Ellas¹⁵⁹ tienen plaza administrativa de tiempo completo -específicamente de secretarias- pero 'la administración les da materias y grupos' para que hagan méritos en la docencia y así puedan aspirar a una plaza docente de acuerdo a su antigüedad en la plaza administrativa, a su experiencia docente, al apoyo que le presten a 'la administración' y a la capacidad de negociación de su delegación sindical:

"... es que {...} se comprometió con su sindicato a darles la oportunidad de agarrar experiencia en la docencia... para cuando lleguen plazas de profesores de esas que mandan especialmente para el personal de apoyo que se prepara... si... si es que ya hasta son tituladas... y todo... nada mas que su plaza no es de docente" (Ea / 10)

Sin embargo, ellas cometen que aunque 'den clases' no se sienten como profesoras pues no tienen la plaza docente "es que no es igual -admiten- no somos ni de aquí ni de allá"; por lo general no asisten a las reuniones de academia pues 'nos avisan y todo pero... yo no me siento a gusto ahí... luego se te quedan mirando los profesores... como diciendo *y ésta qué hace aquí*?' dice una de ellas, quien es también la coordinadora de la oficina de formación y actualización docente.

Una situación por demás ambigua: se es docente porque se dan clases... pero no es suficiente para ser reconocidas... el orden simbólico dice otra cosa: no tienen la plaza docente.

Por otra parte, son profesoras que no ponen muchos reparos en horario, asignaturas, carreras e incluso el momento del semestre en que se les asignen grupos, con tal de dar clases... y todo esto sin dejar de cumplir las tareas de su plaza de apoyo a la docencia.

¹⁵⁹ Dos de ellas son egresadas de la propia institución, de la licenciatura en Administración. Otras dos lo son de la UJAT -de Biología y de Ciencias de la Educación- y otra lo es del tecnológico de Minatitlán, también de la licenciatura en Administración. Tres son secretarias con un promedio de 18 años de antigüedad en el tecnológico y dos son de ingreso reciente a la institución.

Administrativamente, la incorporación a la docencia de estas secretarías es explicada en razón del crecimiento desmesurado de la matrícula, la gran demanda de profesores, la falta de plazas docentes y bueno, la disposición de ellas a ‘apoyar’ a la institución atendiendo a los grupos que de otra manera se quedarían sin clases. Pareciera que se busca legitimar el trabajo docente de estas ‘profesoras’ por el hecho de ‘dar clases’, aun cuando laboralmente no se les reconozca como docentes. Legitimación institucional “que no solo indica al individuo porqué *debe* realizar una acción y no otra; también le indica porqué las cosas *son* lo que son”, en una relación donde el ‘conocimiento’ precede a los ‘valores’ (Berger y Luckman, 1994:122)

Con todo y lo anterior, para una de las profesoras de tiempo completo, con más de 15 años en la institución y una trayectoria académica que incluye investigación y posgrado, la presencia de estas profesoras ‘meritorias’ ha sido ‘una tontería’:

“... ahora la otra tontería que están cometiendo de utilizar a las secretarías, a los intendentes, que hicieron una carrera y ¡échalos! avientate a dar clases ¡hijos! ya lo hemos comentado con el subdirector... dice *¿y que hago?*... él dice que es el sindicato... que hay que ayudarles...” (Ea / 5)

La agudeza de su mirada descalificadora sobre este grupo de profesoras “meritorias” se expresa en el comentario siguiente:

“mira, por ejemplo esta... dice que no le da tiempo de preparar clase, yo muy sutilmente he platicado con ella y dice que es parte del trabajo que tiene ahí en el departamento... que tiene que llegar a dictarles... que no prepara clases... y ahora con el curso este de docencia que dimos le digo *oye tu deberías de estar aquí... ay maestra es que no puedo es que... no puedes o no quieres... yo pienso que no quiso*” (Ea / 5)

Hay también otro grupo de profesores que además de su plaza -docente o no- dan ‘clases financiadas’, es decir, atienden grupos de estudiantes de la licenciatura en administración sistema abierto que se cooperan para ‘pagarle al profesor’ el curso- asesoría semestral de tal o cual asignatura. Esto, también legitimado institucionalmente por la insuficiencia de profesores. La iniciativa sobre las ‘clases financiadas’ parte - al menos eso se dice en la subdirección académica - de estos estudiantes que por lo general son adultos ya con un empleo, quienes solicita a la subdirección académica se les asigne profesor (casi siempre con plaza por horas).

4.1.5 La pertenencia a una organización sindical

Como en todos los institutos tecnológicos, los profesores del IT de Villahermosa están afiliados al SNTE, pero a diferencia de lo que sucede en los demás IT's del sistema

-donde las delegaciones sindicales integran tanto a profesores como a trabajadores de apoyo a la docencia-, aquí los profesores constituyen su propia delegación, la D-II de la sección 29¹⁶⁰

Esta delegación se afilia también a la UNDESINTEC (Unión de delegaciones sindicales de institutos tecnológicos), organismo reconocido por el SNTE, con el que los delegados sindicales hacen algunas gestiones directamente, es decir sin pasar por las secciones locales del SNTE, en el comité ejecutivo nacional del sindicato, y en la dirección o las subdirecciones de la DGIT.

'El sindicato' representa para algunos profesores su defensa, aunque también se advierte que puede significar un problema porque no aceptan que los profesores tengan amistad con 'la dirección':

" se tiene un defensor llamado sindicato... haga bien las cosas o no.. este lo va a defender... pero el sindicato también es un problema... grande.. a mí ellos me llamaba la atención cuando fui presidente de la academia... que por qué yo era amigo del director y de los subdirectores... porqué me llevaba tan bien y entraba y salía... a la hora que yo quería y no me cerraban las puertas... ellos a fuerzas... querían ellos ver enemistad.. que tuviera conflictos con ellos.. les digo, no.. les digo, yo así no voy a lograr nada.. si ustedes van haciendo bien las cosas van a contar con mi apoyo si no, voy a ser el primero que les va a señalar... entonces ha sido también a veces el sindicalismo no todos los líderes sindicales.. a fuerza si soy... del sindicato tengo que estar en conflicto con la dirección para que yo logre las cosas.. porqué..." (Eo / 8)

Estar con el sindicato quiere decir solicitar algo a los delegados, antes que hacerlo a la administración. El profesor acude al sindicato cuando ya se le hizo la lucha a la administración; no hacerlo así, significaría ser identificado como alguien que no está con la Dirección. Así es manifestado inclusive por un profesor delegado sindical, a propósito de una solicitud de licencia sin goce de sueldo que hace una profesora:

¹⁶⁰ Esto es así a partir de 1986, año en que se dividió la delegación, que desde sus orígenes (1977) estaba conformada por los profesores y el personal de apoyo a la docencia. En ese año ambos grupos se separan y forman sus propias delegaciones. A decir de algunos profesores, esta separación fue promovida por el SNTE y de la DGIT en las delegaciones de todos los IT's, pero solamente lo consiguieron en el de Villahermosa, porque en ese momento había 'fricciones' y 'polémica' entre los agremiados, en torno a una serie de decisiones que se estaban con respecto a la adjudicación de terrenos donados a los profesores para la construcción de viviendas.

“yo te sugiero que lo trates primero con el director... ya si tienes algún problema lo vemos nosotros con él... no vayan a decir luego que no los tomas en cuenta... que estás con el sindicato” (registro etnográfico, 18 de febrero de 1996)

4.1.6 El Departamento Académico de adscripción

Conocer sobre la profesión de origen del profesor permite identificarlo no solo con una formación académica, sino también con un lugar en la estructura organizativa de la institución: el departamento académico al que se le asigna.

Los departamentos académicos son las estructuras académicas producto de la reestructuración-departmentalización de los institutos tecnológicos, que sustituye a la organización académica por carreras. En el tecnológico de Villahermosa, esta departmentalización se inicia en 1992 y se crean los departamentos académicos de Ciencias de la Tierra, de Ciencias Económico-administrativas, de Informática y Sistemas, de Química y Bioquímica, de Ingeniería industrial y el de Ciencias básicas. La asignación de los profesores a un departamento en particular tiene que ver con las asignaturas que imparte (se espera que éstas algo tengan que ver con su formación profesional), independientemente de la (s) carrera (s) en donde lo haga. De esta manera, si un ingeniero bioquímico, civil o industrial imparte las materias de matemáticas o de química a los primeros semestres de cualquier ingeniería, se le asigna al departamento de ciencias básicas; si un licenciado en administración imparte las materias de administración de recursos humanos o de proceso administrativo en la carrera de informática, de administración o de ingeniería industrial, estará asignado al departamento de Ciencias Económico-administrativas; si un ingeniero en sistemas o un licenciado en informática imparten las materias de programación en cualquiera de las carreras, se le asignará al departamento de Informática y Sistemas.

En lo que sigue, se buscará establecer aquellas características que se atribuyen a cada departamento académico, y que en cierta forma se van constituyendo en elementos de identificación-diferenciación de los profesores adscritos a ellos.

Pertenecer al Departamento Ciencias Básicas significa en el tecnológico trabajar con grupos numerosos principalmente de nuevo ingreso, aunque también se atienden grupos de semestres

intermedios, de todas las carreras; esto no permite identificar a los profesores 'de básicas' con una carrera específica. Bien puede ser un ingeniero químico y dar diferentes Matemáticas a los estudiantes de ingeniería en sistemas, de análisis numérico a los de la licenciatura en informática, de física a los de ingeniería civil, en fin, una diversidad tal de materias que "creen que somos todólogos..." se queja un profesor-ingeniero químico asignado a este departamento. Otra profesora señala que esta diversidad de materias y de planes de estudio que imparten los profesores de Ciencias Básicas se traduce en una mayor carga académica de la que señala el reglamento de trabajo:

"Es que realmente nos están dando más materias diferentes de las que dicen... aunque el nombre de la materia sea el mismo por decir algo, Contabilidad, si la das en dos carreras, prácticamente estas dando dos materias diferentes... y súmale las otras materias que te dan". (Ea / 9)

Una actividad institucionalmente importante que convoca a los profesores de este Departamento son los concursos de ciencias básicas (Matemáticas, Física, Química, Economía, Administración, Contabilidad) en sus diferentes niveles (local, regional o nacional), lo que significa que estos profesores pueden ser asesores de los alumnos concursantes, formar parte de los jurados dictaminadores o de los equipos nacionales de elaboración de los contenidos del concurso.

La pertenencia al departamento de Informática y Sistemas significa dar clases en las dos carreras más demandadas de la institución, aunque también en otras carreras que llevan materias de programación. Esto se traduce en cargas académicas máximas e incluso mayores de las establecidas en el Reglamento del trabajo docente y en una gran diversidad de horarios, de salones y de materias; en grupos de clases generalmente saturados (entre cincuenta y setenta alumnos); en trabajar con el mayor porcentaje de estudiantes que ingresaron con muy buenos puntajes en los exámenes de selección, pero también con el mayor número de estudiantes 'muy malos' que ingresan 'por recomendación'.

Significa también dar clases en las carreras con mayor reconocimiento en el imaginario institucional porque en cierta forma aseguran una matrícula ascendente, ingresos económicos

propios y hasta la justificación de la propia existencia de la institución, frente a una matrícula descendente de las Ingenierías 'tradicionales'. De igual manera, son carreras que en el imaginario social se asocian con 'lo actual', 'lo moderno', 'la tecnología futurista', pero también con amplias posibilidades de empleo profesional.

Hasta fechas muy recientes (1994), este departamento se integraba en su gran mayoría por profesionistas de otros campos (ingeniería electrónica, civil, bioquímica, química, actuaría, industrial) que se habilitaron o especializaron en el campo de la informática y sistemas. Actualmente, estos profesores son los menos, por la incorporación de profesores recién egresados de la licenciatura en Informática o de la Ingeniería en sistemas.

El departamento de Ciencias Económico-administrativas es donde hay un mayor número de profesores contratados por asignaturas. La adscripción a este departamento se traduce en dar clases en la tercera carrera más saturada del Tecnológico, aunque también en cualquiera de las otras carreras pues todas incluyen alguna materia de Administración. Por lo mismo, comparte las características señaladas para el Departamento de Informática y Sistemas, aunque con ciertos matices, como es el hecho de trabajar con estudiantes que en general tuvieron puntajes de ingreso muy inferiores a los de Informática y Sistemas. También aquí, por ser la licenciatura en Administración una carrera muy demandada, hay un amplio porcentaje de estudiantes 'muy malos' que ingresan 'por recomendación'. Otro matiz en las características de la población estudiantil que atienden los profesores de este departamento tiene que ver con la doble modalidad -escolarizada y abierta- en que se imparte la carrera de Administración. Esto significa trabajar con un buen porcentaje de estudiantes adultos, padres y madres de familia, que trabajan ya en el campo de la profesión y que tienen ingresos económicos propios.

Una característica propia de este departamento es la confluencia de profesionistas de campos diversos de las áreas de sociales, humanidades y administración. Los hay licenciados en Periodismo, en Comunicación, en Psicología, en Pedagogía, en Ciencias de la Educación, en Relaciones Comerciales, en Contabilidad, en Derecho, en Administración de empresas turísticas, en Historia, en Sociología.

Los profesores de Administración se asocian frecuentemente con historias de venta de calificaciones, que en algunos casos han terminado inclusive en la denuncia abierta de estudiantes afectados y en la expulsión de los profesores involucrados. En una de las entrevistas se hace una abierta referencia a la corrupción en esta carrera:

“duele decir pero esta carrera de administración... en el tecnológico, está muy mal... es la que más corrupción tiene” (Ea / 10)

Y sostiene este juicio con casos de profesores y profesoras que canjean la compra de boletos de rifas, ropa, joyas, cosméticos por puntos en las calificaciones, e incluso establecen tarifas de calificaciones por materias, por unidades o por tipo de examen (ordinario, de regularización, extraordinario o especial)¹⁶¹

El Departamento de Ingeniería Química y Bioquímica se integra con profesores de estas carreras. La Ingeniería Bioquímica, heredera de una carrera fundadora (la Ingeniería Bioquímica en alimentos), la Ingeniería Química, una carrera de reciente creación que resulta de la desagregación de la Ingeniería Industrial Química. Son las dos carreras con menor matrícula en el tecnológico, y en las que se concentra la mayor cantidad de docentes con posgrado, con investigaciones realizadas (incluso en el marco de convenios con instituciones extranjeras) y con prestación de servicios de asesorías técnicas externas. Atienden grupos de clases reducidos¹⁶², los horarios, las materias y los salones que se les asignan son muy estables. Por lo general imparten materias en las carreras que conforman el departamento. Las profesiones de origen de estos docentes son la ingeniería química industrial, la ingeniería bioquímica en alimentos, la farmacología, la biología.

Este departamento es visto en la institución mas en relación con la trayectoria de la carrera de Ingeniería Bioquímica, no solo porque ésta es una de carreras con las que inicia el tecnológico,

¹⁶¹ Es importante señalar que estas historias de corrupción no son de ninguna manera exclusivas de los departamentos arriba mencionadas, también hay casos bastante comentados en Ingeniería Civil, en Ciencias Básicas, en Ingeniería Química, en Ingeniería Bioquímica y en Ingeniería Industrial. Algo que llama la atención es el tono jocoso con que se comentan los casos de profesores y profesoras que son señalados ya sea por ‘abaratando las calificaciones’ o por ‘exagerar las tarifas’...

¹⁶² Lo que, a los ojos de algunos directivos significa una ‘baja productividad’

mientras que la Ingeniería Química se inicia apenas en 1993, sino también por la trayectoria de los profesores-ingenieros bioquímicos.

La mayor parte de ellos son ex-alumnos, y todos tienen plazas de tiempo completo; son vistos como 'un grupo muy unido', y dispuesto a participar y a colaborar con la administración:

“... mira tu ya sabes que si necesitas quien venga a apoyar en esto de {...} nada mas pídele a las maestras de bioquímica... y ya está resuelto tu problema...” (registro etnográfico, 17 de agosto de 1995)

Se asumen como profesores que se identifican fácilmente con los alumnos, como lo dice precisamente una de ellas:

“el área de bioquímica tiene de que... tu conoces... como son grupos pequeños tu te identificas con los alumnos fácilmente y en el caso de las mujeres nos identificamos muy bien con las muchachas...” (Ea / 5)

Son profesores que se esfuerzan por sostener la carrera, ante el riesgo de 'que la cierren' por el la persistente reducción de su matrícula

“Ellos son los primeros que van a promocionar su carrera... hasta han hecho sus propios acetatos, sus filminas... le echan muchas ganas... pero yo no veo que suba la matrícula, yo no se que pasa con esa carrera...” (Ea / 13)

Una buena parte de ellos tienen estudios de maestría y hacen investigación aplicada. Se les ve también como 'muy trabajadores' y buenos colaboradores en tareas asignadas por la administración. Aunque también se les considera improductivos, por la cantidad tan reducida de estudiantes que atienden.

Se consideran - y así les ven también los profesores de otras carreras - “ un grupo un grupo de maestros muy unidos”. Ellos han trabajado juntos desde la segunda mitad de los ochentas, y en este tiempo, precisa la misma profesora:

“... hijole mano... llega un momento en que {...} nos conocemos muy a fondo... ya se tiene identificado la capacidad de cada uno {...}... o sea las características de cada persona... tenemos problemas entre nosotros {...} pero... {...} si alguien se retira al poco tiempo se integra y... y borrón y cuenta nueva esas son de las cosas bonitas del grupo {...} pero cuando es bioquímica y hay que enfrentarse a algo, el grupo se une... se une porque se une” (Ea / 10)

El Departamento de Ingeniería industrial, por su parte, está integrado totalmente por ingenieros industriales que imparten materias de la ingeniería industrial principalmente, una carrera de matrícula no saturada a grupos. Cuenta también con un buen número de profesores con posgrado en áreas afines a la carrera. No tienen una tradición de investigación, pero se constituyeron como el primer departamento que logró llevar un programa itinerante de maestría al tecnológico¹⁶³, lo que representa un importante y consistente ingreso económico para la institución. Se han identificado también por su trabajo en la vinculación con el sector productivo, mediante cursos de capacitación a grandes empresas¹⁶⁴, así como impulsores de los programas de EMPRETEC (jóvenes empresarios del sistema de institutos tecnológicos) en el instituto.

Es el departamento con menor número de profesores y dispone de un edificio pequeño para sus oficinas, con instalaciones propias, aisladas de las demás, con equipo audiovisual propio.

El Departamento de Ingeniería civil también está integrado en su totalidad por profesionistas de la ingeniería civil, de la arquitectura y la topografía, de los cuales solamente tres son ex-alumnos del tecnológico. No hay profesoras asignadas a este departamento, que es considerado como el de 'los que no se quedan callados'.

4.1.7 Las materias que 'dan'

Las materias que el profesor imparte lo identifican con campos del conocimiento o del hacer técnico, pero también con los atributos que estos campos poseen en el imaginario de profesores y estudiantes. Así, se marcan diferencias entre los profesores de materias básicas, de formación genérica o de especialidad; se habla de quienes dan materias fáciles o difíciles, importantes o de relleno, teóricas o prácticas. Así, un profesor de materias de especialidad o de materias prácticas en los últimos semestres, tiene mayor reconocimiento entre los colegas, los

¹⁶³ Se trata de la Maestría en Planificación de Empresas abierta al público en general, aunque con una importante matrícula de empleados de PEMEX.

¹⁶⁴ Lo que significa desatender grupos de clases y tareas académicas.

estudiantes y los administrativos, que otros dedicados a impartir materias básicas en los primeros semestres, o materias consideradas como ‘de rollo’ o ‘de relleno’.

“me bajaron a dar una materia básica... si yo siempre he dado materias de especialidad... porqué digo yo?... y deja tu... hasta con eso... como son de primer semestre... me atacan con grupos de cuarenta cincuenta y hasta setenta chamacos... y lo que mas coraje me da es que la gran mayoría de ellos ni siquiera se van a quedar... es como estar trabajando para nada...” (Ea / 14)

Lastimarlos, agredirlos, ‘darles en donde mas les duele’, ésto puede llegar a significar para algunos profesores el que sus estudiantes e incluso otros profesores y ‘administrativos’ califiquen como ‘de relleno’ las materias que imparten. Se molestan, se enojan y rapidamente reaccionan; explican, argumentan, se remiten al plan de estudios, al programa de la materia, al ejercicio de la profesión, a su propia experiencia profesional. Eso es lo que se escuchó en comentarios personales de profesores que imparten materias clasificadas como básicas y de formación genérica en los planes de estudio.

“no llegaba a clases... y al final de semestre todavía se atrevió a decirme que... *cómo la iba a reprobar... si mi materia era de relleno...* me dio donde mas me duele... sentí refeo... yo... traté de calmarme... le dije que así pensaba porque pues no llegó a las primeras clases cuando se explicó la relación de esa materia con las otras del plan de estudios...” (Ea / 9)

“pues ahí... en ese grupo de ingeniería industrial fue donde me dijeron los muchachos que a ellos no les gustaba metodología de la investigación... que a ellos para qué les iba a servir... ¡y que me enciendo!... no me lo hubieran dicho... el resto de la hora que me la paso poniéndolos en su lugar...”
(registro etnográfico, 18 de mayo de 1996)

4.1.8 Ser profesor, ser profesora: algunos de sus significados en la docencia.

La proporción de profesores que trabajan en el instituto es de dos a uno en relación con las profesoras. El dato estadístico es claro, hay un 32% de profesoras, en relación con el 68% de profesores. Pero ¿qué significa ser profesora o ser profesor en este tecnológico?

Como se logra ver en algunas de las entrevistas, y en comentarios que se escuchan en reuniones de academias, el género puede ser razón suficiente para que se comisione a las

profesoras a preparar la comida en los 'convivios' de la semana tecnológica¹⁶⁵, o para que 'hagan' la ponencia que se está pidiendo sobre 'eso de educación'.

“ como que ellos están esperando que nosotras hagamos esos trabajos de temas de educación, de docencia... que si el aprendizaje, que si los alumnos, que si el programa... que si la evaluación... les parece lo mas natural del mundo... *ándele maestra ustedes si saben de esas cosas dicen... pero yo siento que mas que nada es porque a ellos no les interesa participar... como que les parece puro rollo esto de... de... la educación*” (Ea / 12)

La 'naturaleza femenina' significa, para profesores y profesoras, la facilidad de 'hacer amistad' con los estudiantes, o la de 'hacerla hasta de mamá de los alumnos':

“Yo he visto que las profesoras son... como... como que la hacen hasta de mamás de los alumnos... ahí vea a esta maestra la que le dicen mamá patita... siempre la verá rodeada de alumnos... que si los dejó la novia, que si no tienen dinero para el pasaje... que si en su casa no los quieren, que si el profesor fulano, que si esto y lo otro... quejándose... y que los apapache...” (Eo / 6)

“... por ejemplo ahí cae {...} él es una persona que es un buen maestro pero que no hace amistad con los alumnos... que lo respetan como maestro, igual que a {...} le reconocen su calidad como buen... maestro, que aprenden de él pero no son maestros... que se introduzcan tanto yo digo que esa-ese error lo cometemos las mujeres no los varones... es parte de nuestra naturaleza femenina” (Ea / 5)

Las profesoras se reconocen en una identidad docente fuertemente significada por 'las angustias de ser mujer' o por la maternidad:

“cada vez estoy mas convencida de que lo... lo educativo es parte de las angustias de ser mujer... yo veo que los profesores ni se preocupan... que si el muchacho tiene problemas... que si aprenden que si no que si el compromiso... que si reprueban que si los que cobran... eso a ellos no les quita el sueño... ellos cumplen con dar sus clases y entregar actas de calificaciones y ya... ahí termina todo... y uno no... uno está siempre con el Jesús en la boca... que si no vino porqué no vino que si va reprobando porqué... qué le estará pasando qué problemas tendrá... que si fulanito les cobra...” (Ea / 12)

“... los alumnos sufren mucho de soledad... mucho, mucho mucho... y mas en esa etapa en la que ellos están... y tal vez como madre también yo lo veo {...} sobre todo cuando hay problemas en los matrimonios, ellos sufren constantemente... y el hecho de que se platique en ese momento, que haya una

¹⁶⁵ “... ustedes que son damas... saben mas de esto... porqué no organizan el convivio... la comida y todo eso?... ya nomás nos dicen con cuanto cooperamos...”, propone un profesor en la academia de Informática y Sistemas

apertura, ese espacio para ellos... es muy favorable... que en el salón de clases se les de la posibilidad..." (Ea / 11)

Mas aún, el género y la maternidad justifican un trato diferenciado por parte de 'la administración'; son pequeños privilegios que, cuando se otorgan a un profesor por la misma razón: atender a los hijos, se dice que 'no está bien':

" y mira a él cómo si le da ese horario... y para que pueda ir a recoger a su niño al colegio... yo digo que hasta se ve mal... él que es hombre que se salga del trabajo para eso... yo digo que no se ve bien... en una maestra todavía"
(registro etnográfico, 18 de agosto de 1996)

La 'naturaleza femenina', 'las angustias de ser mujer', la 'maternidad', lo permisible en una profesora-madre de familia, todas ellas significaciones imaginarias que dan cuenta de la gran fuerza con la que esa idea de mujer = madre¹⁶⁶ opera en la constitución de una identidad docente.

Sin embargo, la significación del estudiante como hijo no es exclusiva de las profesoras. Los profesores también los llegan a percibir así... y no les da pena decirlo:

"yo quiero a mis alumnos como mis niños.. hasta ese grado y... así lo siento, no?... les doy cariño... mis alumnos como mis niños... no me da pena decirlo"
(Eo / 8)

"como que ese... hijo que se fue regresa otra vez, si?... pero me siento... me siento con esa satisfacción de que él ya se está atreviendo a hacer las cosas solo.. ya vuela solo..." (Eo / 8)

4.1.9 La edad y algunos de sus significados en la docencia.

La edad promedio de los profesores en el tecnológico de Villahermosa es de 42 años, frente a los 34 años de edad promedio de las profesoras. Por otra parte, los profesores mas jovenes ocupan por lo general plazas por asignaturas o de medio tiempo, en tanto que los profesores de

¹⁶⁶ Ana Ma. Fernández (1993:162-164) plantea que se trata de un mito que encierra *la producción y reproducción de un universo de significaciones imaginarias constitutivas de lo femenino y lo masculino moderno, que forman parte no solo de los valores de la sociedad, sino también de la subjetividad de hombres y mujeres, que ordenan las prácticas, individuales y sociales, públicas y privadas, de hombres y mujeres. En virtud de este mito producto del imaginario social y sostenido desde la multiplicidad discursiva -discursos populares, científicos, político, etc..., sobre la mujer- se organiza un real Mujer = Madre, que no es la realidad, pero que se instituye como si lo fuera.* (Las cursivas son de la autora)

mas edad ocupan plazas de tiempo completo. Las edades promedio mas bajas (36 y 28 años) corresponden a profesoras y profesores contratados en las plazas de medio tiempo, en tanto que las plazas de tiempo completo están ocupadas por el grupo de profesores y profesoras con la edad promedio mas alta (42 y 39 años respectivamente)¹⁶⁷

En las entrevistas realizadas, la edad significa aquello que de manera evidente e inmediata permitirá la distinción de profesores y estudiantes¹⁶⁸. A los profesores y profesoras ‘muy juvenes’ frecuentemente se les confunde con estudiantes, como lo dicen algunos de los profesores entrevistados, y que por cierto son mayores de 40 años:

“A este maestro jovencito (...) este de informática... cuando recién entró yo ni por enterada me daba de que era profesor... se ve tan chico... mas parece un estudiante... me acuerdo que los primeros dias entraba yo al salón pensando que ya había terminado la clase anterior y nada que ahí estaba todavía él pero yo ni lo distinguía de los muchachos... de los alumnos... de tan chico que se ve... y mis estudiantes con cara de susto me decían *es que todavía está el otro profesor maestra*” (registro etnográfico, s/f)

“También esta otra muchacha {...} yo la conocí como estudiante... y el otro día que la veo ahí paradita en la puerta del salón... yo estaba en clase... pero no me decía nada la pobrecita... hasta que se me prendió el foco y que me acuerdo que era profesora... y ya que le pido disculpas y que me apuro a terminar mi clase...” (registro etnográfico, s/f)

Estos profesores y profesoras que son confundidos con estudiantes se sienten en riesgo de no ser respetados por sus alumnos porque la poca diferencia de edad con ellos puede significarles también ‘poca diferencia’ en el saber, en los conocimientos. La autoridad que les confiere ‘el saber mas’¹⁶⁹ que los estudiantes es entonces cuestionada; se tiene que demostrar ‘saber... aunque sea un poquito mas’; poseer experiencia y capacidad profesional:

“... yo tengo una cosa en contra... soy joven... casi tengo la edad de ellos... me ha tocado a veces marcar las líneas de... autoridad en un grupo de jóvenes

¹⁶⁷ Ver cuadro en la sección de anexos

¹⁶⁸ En investigaciones sobre identidad docente, se encuentra que la edad es “uno de los atributos personales que con mas fuerza permiten a los profesores identificarse como tales frente a sus colegas y a los estudiantes {...} La edad como un atributo privilegiado en las fuentes legítimas de la identidad docente “se puede interpretar pensando que {...} los adultos como portadores de la cultura, son los sujetos legítimos de una sociedad para transmitir sus valores y saberes” (Remedi, 1989:47-52)

¹⁶⁹ “Si él está ocupando el lugar del maestro es porque sabe, porque ha logrado una integración más amplia que ellos y puede erigirse en portavoz de la sociedad y la institución” (*ibidem*, 1989:63)

casi contemporáneos que yo por dos o tres años de diferencia algunos... es difícil y a veces tiendes a... perder el respeto cuando hay esa situación, por eso yo les digo desde el principio, *saben qué? yo no me lo se todo... sé un poquito más que ustedes porque ya recorrí cuatro años que ustedes están a la mitad de recorrer... tengo ya la experiencia de haber trabajado... pero no me lo se todo.. estamos en una carrera donde surgen cambios... así que.. si alguien ve que esto no es así con confianza dígaloo.. me va a servir a mi y le va a servir a los demás..* y así es como he manejado las cosas... por eso cuando surge alguna situación así, los demás no lo toman a mal... siguen respetando esas líneas de autoridad que suelen perderse si...ven que el maestro no domina o no sabe bien... el tema” (Ea / 12)

“{ese} muchacho que lo veo como un niño {...} no le calculo la edad que tiene porque se le ve cara de niño.. creo que está en la carrera de Ingeniería en sistemas... un día lo llevaron a la academia {la de Ingeniería civil}... que nos iban a presentar un paquete de programas que había diseñado un ingeniero.. y pues pensé que era un ingeniero viejo grande y.. lo empezó dando este niño, así le digo *niño* (risa), no? {...} entonces... pues es una gente joven que está empujando bastante, no?... entonces ya eso me da una buena imagen de él... si me llamó la atención... pero ya cuando vi... a su corta edad porque acaba de egresar... la elocuencia con que él nos hablaba, con seguridad... me dio seguridad a mi... en creer en él... sin conocerle más que eso.. el trabajo que nos estaba ofreciendo... muy profesional {...} entonces, me impactó mucho este.. muchacho.. ya lo veo allí lo saludo.. *ingeniero* y todo, no?... él tiene una conducta muy él... es muy.. muy sencillo él y como muy callado tal vez...” (Eo / 8)

En estos comentarios de un profesor de ‘mas edad’, los profesores muy jóvenes deben demostrar elocuencia, seguridad, profesionalismo y dominio en su trabajo; solo así podrán dar ‘una buena imagen’ ante los profesores de ‘mas edad’; solo así podrán éstos reconocerles una identidad docente a los de ‘mas corta edad’. Sin embargo, aún cuando los colegas les reconozcan ‘un saber’, no dejan de cuestionar un comportamiento que consideran demasiado ‘juvenil’ para un profesor:

“Tu que piensas de esos profesores jovencísimos que andan como muchachitos por los pasillos... no discuto que sepa mucho que sea un buenazo en su área... tampoco me preocupa que ande noviando con las alumnas... pero eso de andar bien abrazado en el pasillo de su novia... eso si ya no me parece... como que no se ubica todavía como profesor... es demasiado joven, ni profesor parece” (comentario personal)

Por otra parte, los muchos años de edad y de ‘dar clases’ pueden llegar a hacer difícil el trabajo con los grupos, comenta una profesora de cuarenta y 45 años:

“ ... y bueno, pues la verdad es que ya yo me siento cansada... será la edad... pero también es que ya tengo dieciocho años en esto de dar clases... y luego me dan grupos de primer semestre... ” (Ea / 14)

4.1.10 La experiencia en la profesión de origen... sus significados en la docencia

La experiencia profesional es para los profesores otro atributo personal valioso en el reconocimiento de una identidad docente, pues significa la capacidad de establecer la relación teoría-práctica, y de poner al estudiante en contacto con ‘la realidad’ del ejercicio profesional.

“yo al alumno... le traigo *carne fresca* le digo yo... todos los días son problemas reales, problemas nuevos... allá afuera trabajo... y aquí traigo lo que hago... entonces se me facilita mucho... definitivamente las materias que estoy dando son las que todos los días trabajo... y eso me ha facilitado aún más el quehacer de la docencia... si estuviera dando una materia que no está con mi trabajo diario, sí me sería... un poco más complejo de transmitir algo que nunca he vivido... creo que eso se descuida a veces en algunos catedráticos, que les dan unas materias.. y nunca la han vivido sino siempre nomás la han leído.. pero la gente que lo ha vivido, lo hace más interesante... emociona uno al alumno, lo mete uno al alumno en la materia” (Eo / 8)

La ausencia o la brevedad de una experiencia profesional llega a significar una falta importante para el profesor, sobre todo frente a estudiantes que sí trabajan en el área de la profesión que están estudiando:

“siento que el trabajo en la escuela me ha quitado un poco de práctica... entonces cuando un alumno me dice *maestra éso que está diciendo de {...}* o... *así no funciona maestra, fijese que funciona de esta forma...* a mí no me molesta... *qué bueno que me dices éso estoy aprendiendo a través de ti, acepto la retroalimentación...* ves?... no me molesta ni tampoco me molesta que me corrijan cuando ellos saben porque trabajan y porque tienen las herramientas a mano... tienen a su alcance otras herramientas que yo aquí no tengo y ven esa relación de teoría-práctica... saben que las cosas no funcionan a veces como yo les digo... no no me molesta.. al contrario me... me motiva porque digo bueno *estoy logrando éso...* que vayan más allá de... lo que yo les puedo dar” (Ea / 12)

4.2 Los profesores y algunas de sus significaciones imaginarias en torno a la docencia.

La red simbólica en las instituciones se compone también de un registro imaginario, que es la capacidad original de producción y transformación de los símbolos. Desde el momento en que los seres humanos se reúnen en la institución y por ella, y comparten espacios, tiempos y prácticas, con un lenguaje común, generan flujos de representaciones, que son la materia de lo simbólico. Pero también invisten estas imágenes de afectos, sentimientos, deseos, miedos, que tensionan, angustian, paralizan, movilizan, encierran, rechazan o impulsan a la creación, al hacer, a proyectar y proyectarse. Se trata de construcciones imaginarias¹⁷⁰ de cada sujeto pero también construcciones imaginarias compartidas, institucionales, de la institución sobre sí misma (Garay, *op cit*: 155).

En este sentido, pensar la problemática de identidad de los profesores, es reconocer las referencias simbólicas más significativas para el sujeto, su apropiación imaginaria y también entender el lugar que el sujeto cree ocupar con respecto a ellas (Remedi, 1989:41).

Sin embargo, todo aquello que hace que un profesor 'se vea como profesor' no se agota en las determinaciones inconscientes clásicamente estudiadas por el psicoanálisis, el contrato narcisista y la identificación. Entran aquí en juego fuerzas sociales que operan en la subjetividad de los profesores, y que podrían ser analizadas en los mitos¹⁷¹ institucionales de la

¹⁷⁰ Se trata de significaciones que son imaginarias en tanto atribuye a la práctica algo distinto a lo que simplemente es, y por lo tanto no se ve como reflejo de lo percibido o como reflejo racional, por parte del sujeto (En Castoriadis, *op cit*). Es importante distinguir la noción de imaginario social - el uso en ella de la palabra imaginario- de la noción de 'imaginario' en psicoanálisis. Dentro de esta teoría, la acepción de imaginario refiere a lo especular, *imagen de, imagen reflejada, reflejo*. La idea de lo imaginario como la imagen en el espejo o en la mirada de otro (En Fernández, 1993:242)

¹⁷¹ Aquí, el mito se refiere a producciones -con un sentido histórico social- del imaginario social, que se despliegan discursivamente y regulan, organizan, estipulan y no solo prohíben en el actuar de los individuos. Estos mitos no están por fuera de los individuos produciendo sobre ellos efectos de influencia; tampoco se habla de una interacción individuo y sociedad a través de sus mitos, sino que se piensa en éstos como constitutivos del sujeto; complejo proceso social a través del cual dichos mitos son recreados socialmente en cada individuo singular. Los mitos no solo 'aluden y eluden lo real' sino que instituyen realidad; sus producciones no remiten a las fantasías originarias (escena primaria, seducción, castración) sino a otro tipo de formaciones: la producción colectiva de significaciones imaginarias. (*ibidem*, 1993: 163)

docencia. En ellos puede mirarse aquello que sin pasar por la reflexión se convierte en acto, sanción, anhelo y que, desde las significaciones imaginarias, sustenta deseos e ilusiones.

En este apartado, el interés radica precisamente en relevar algunas de estas significaciones imaginarias que constituyen una identidad docente. Aproximarme a esa urdimbre de significaciones que orienta, dirige y da forma al ser y hacer de los profesores: ellos son lo que son en virtud de esas significaciones imaginarias que los constituyen y sostienen como profesores en la institución.

4.2.1 Imágenes de compromisos y lucha, de desafíos y peligros en la docencia

Hablar de lo que significa la docencia no resultó sencillo para los profesores entrevistados. Las pausas, los titubeos, los rodeos iniciales se mezclaban con los gestos, los ademanes, los énfasis. Pareciera difícil hablar de lo cotidiano cuando se percibe como ‘inmenso’ y ‘tremendo’. Inmenso porque significa una ‘lucha’¹⁷² contra dos frentes: los alumnos y ‘la administración’; también porque con la diversidad y cantidad de actividades instituidas para la docencia, el profesor ‘tiene que hacerse pedazos’. Por otra parte, ser profesor puede llegar a significar algo tan difusamente ‘tremendo’ que necesita ‘sentirse’¹⁷³ :

“esta labor docente es algo bien bien...bien inmensa... tienes que estar en constante lucha con un montón de situaciones.. valores de los muchachos.. pretensiones por parte de la administración.. pretensiones porque ni siquiera llegan a ser propósitos fundamentados para la tarea que uno está realizando... te achacan un sinnúmero de actividades, que te atiborran... tienes semana tecnológica, tienes concurso de creatividad, tienes concurso de ciencias básicas, tienes.. bueno, caray.. llega el momento en que estás revisando... estoy revisando cinco o seis trabajos profesionales.. qué trabajo profesional puedo hacer yo.. me están pidiendo que se los firme al día siguiente o me están comisionando a un examen profesional, de un día para otro” (Ea / 10)

“ si, mira... si uno que tiene ahí el tiempo completo a veces anda también patinando porque... que tienes un eventito acá que tienes otro mas allá... y te haces pedazos...” (Ea / 11)

¹⁷² Una lucha, un enfrentamiento entre adversarios. Así son significadas las relaciones de poder en las que se arraiga la docencia.

¹⁷³ Así, la docencia es mas que el desempeño de un rol o de una función; es el sitio en el que se expresan los deseos, los anhelos del profesor, como se verá más adelante.

“yo siento que la docencia.. es algo tremendo.. necesitamos sentirlo, palparlo... si?” (Ea / 11)

La docencia puede también representar para los profesores retos enormes; el adversario inmediato es el estudiante y su ignorancia, su entorno, su irresponsabilidad, su incapacidad, su ‘incompletud’, como se verá líneas adelante. Estos desafíos se llegan a vivir con coraje y con tesón: en ellos se juega una identidad.

“... ese es el reto mas grande que yo he tenido siempre.. el hacer que el muchacho ¡salga de su entorno y pueda!... ser alguien en la vida” (Ea / 10)

“a veces llego a sentir coraje... de que no estudian... no traen las tareas... a veces digo ¡chihuahua! ultimadamente yo ya lo se allá ellos que lo aprendan pero después digo bueno... dónde está tu reto.. tu reto es.. que todos aprendan.. tu reto es, cambiar esa inclinación que tienen hacia las desobligaciones o... hacia la falta de responsabilidad bueno, ésto es parte de tu reto” (Ea / 12)

El compromiso, la responsabilidad, son otra constante en las respuestas que los profesores buscan a la pregunta sobre lo que significa la docencia. En las entrevistas, los profesores se dicen comprometidos... con la humanidad, con la sociedad que pagó los estudios, con los estudiantes, con las familias de los estudiantes, consigo mismos, con sus propios profesores, con los colegas, con la escuela que los ‘formó’:

“...sentí un compromiso personal de devolverle algo a la sociedad de lo que yo ya había.. había obtenido... podía sonarse altruista y medio.. rimbombante pero no... yo realmente he podido vivir de la educación tecnológica... y ha sido una formación.. no te voy a decir que excelente.. pero finalmente, orita en este momento, tengo mucho que agradecerle a este sistema... yo creo que si pretendemos ser ciudadanos conscientes vamos a... devolver a la sociedad lo que la sociedad nos ha dado, no?” (Ea / 10)

“siempre he pensado así... que los profesionistas tenemos un compromiso con la sociedad... {...} quién le pagó la educación... no se la pagó el gobierno... se la pagó la gente que pagamos impuestos... los profesores tenemos que aportarle... la formación de sus-los muchachos... formación profesional...” (Eo / 6)

“... y es que como les digo yo a mis estudiantes... sus padres... la sociedad los confiaron a nosotros... nos dieron ese encargo de que los formáramos, los moldeáramos... y uno por eso tiene una gran responsabilidad... no es tan sencillo les digo yo a ellos...” (registro etnográfico, 23 de marzo de 1995)

De manera reiterada, ese compromiso y esa responsabilidad aluden a la 'formación' de 'material' humano, diferente al que se transforma en la industria o a los papeles 'fríos' de una empresa.

"...en primer lugar... yo siempre me he preocupado porque... no es igual tratar a... a una industria que tratar a la-trabajar en la universidad o en un tecnológico... en primer lugar está uno formando material humano... no estoy formando costales de azúcar ni... leche ni... muros... (Eo / 6)

"... en la empresa trabajas con papeles... son fríos los papeles... son cosas que en cierta forma son importantes para el dueño porque representan dinero pero nada mas... en cambio aquí son muchachos... son seres humanos en formación que es lo mas... lo mas... lo mas interesante de esto... no son personas ya totalmente formadas ya... como adultos sino que están en esa etapa de formación..." (Ea / 12)

La docencia como acción de 'formar' personas significa algo mas que transmitir conocimientos. 'Un maestro no tiene que ser maestro nada mas' nos dice una profesora, y alude a una identidad docente que se constituye no solamente por las actividades desplegadas en la transmisión de los conocimientos académicos, sino también - y pareciera ser lo mas importante - porque ser profesor significa formar, orientar, encauzar, hacer sensibles a 'seres humanos' inacabados e insensibles. Supone la acción formadora de alguien 'ya formado'¹⁷⁴, 'consciente', 'sensible' y 'destetado' de la escuela.

"... un maestro no tiene que ser maestro nada mas sino que tiene que buscar una forma de orientar también a los alumnos, de ayudarlos, de encauzarlos... de hacerlos sensibles, porque también yo creo que... un profesionista, por muchos conocimientos que tenga, si aparece insensible ante las situaciones, no creo que pueda llegar a hacer algo... trascendental... trato de concientizarlo de que... eh..la realidad allá afuera es muy diferente a.. como ellos están acá como alumnos... ya ellos se van a destetar de aquí... ya no van a estar mamando de aquí.." (Ea / 10)

"... mi papel ahí como... como coordinadora del grupo es encauzarlos... hacerme participe con ellos con el grupo..." (Ea / 11)

¹⁷⁴ Aquí se muestra la condición narcisista del profesor, quien "se ve a sí mismo y proyecta esta concepción en sus alumnos como sujeto completo, desarrollado, autónomo..." (Remedi, 1989:64)

La 'formación' de seres humanos puede representar para el profesor una responsabilidad apabullante por enorme; por 'terrible y espantosa'; por ineludible, en tanto que lo compromete sobre todo 'consigo mismo':

"... la magnitud de la responsabilidad que tenemos nosotros.. formar seres humanos pensantes en alguna especialidad... es enorme" (Eo / 8)

"... hújole... hújole mano... ¿qué es la docencia para mi? no, es una... es una respuesta yo creo que grandototota... implica mucho compromiso con uno mismo, mucha responsabilidad... pero responsabilidad en toda su extensión de toda la palabra, porque no puedes ser maestro dentro del salón de clases y fuera ya no... también eso implica... y luego... no, no, no, es mucha responsabilidad, una terrible y espantosa responsabilidad... un gran compromiso con uno mismo, sobre todo con uno mismo..." (Ea / 11)

Esta enorme responsabilidad de 'formar'¹⁷⁵ puede llegar a significar para el profesor correr grandes riesgos, pues se imagina identificado por la sociedad como el responsable de los errores del profesionista que 'formó', aun cuando busque involucrar a sus estudiantes en estos riesgos.

"...estoy... formando material humano tengo que tener más... más cuidado... el riesgo que se corre es de que... siempre se los hago ver a mis alumnos... *es un riesgo fuerte... el médico... si se muere el paciente pues... falló la anestesia... el licenciado si perdió el pleito dice... no se pudo... verdad?... el ingeniero si falla va a la cárcel... se se está viendo que se cayó la casa... no se cayó por falla... porque el material no sirve... fue por falla del elemento humano... éso es lo riesgoso... yo te estoy formando a ti si no te formo bien... parte es mi culpa... parte es tuya... hay que tener mucho cuidado"* (Eo / 6)

Cuando se pregunta al profesor por aquello que le corresponde hacer para solventar esos riesgos ante la sociedad, recurre a la imagen del profesor que transmite conocimientos y establece su utilidad e importancia en la profesión. Se refiere particularmente a la normatividad en el ejercicio de la profesión y aclara que, si ésta se cumple o no, es ya responsabilidad de aquel que fue su alumno.

¹⁷⁵ "La gratificación narcisista provocada por figurarse como el responsable de los destinos de la grandeza o fracaso de los seres humanos es enorme, es como ser el administrador de la justicia", señala Zúñiga (1986:146) al referirse al deber ser y saber del profesor normalista.

“... a mi me corresponde mi parte... mandar un mensaje muy bueno... hacerles ver por ejemplo en el área de construcción hacerles ver las normas que rigen a la construcción... que se observen... éso es lo básico... si un muchacho o un profesionista observa las normas de construcción no va a tener ningún problema... o sus problemas van a ser mínimos... si no las observa... va a estar en problemas” (Eo / 6)

Para otro profesor, la docencia significa correr riesgos mas graves aún, riesgos que remiten a un compromiso con la humanidad. Pareciera que, así como el profesor tiene la posibilidad de ‘formar’ seres humanos, también puede llegar a destruirlos:

“... a veces no le damos ese... significado importante.. del ser docente... no nos interesa que el alumno aprenda... es ahí donde le digo yo que todo lo tiramos a la basura con nuestra irresponsabilidad... no le damos esa importancia al alumno.. él está en el último término.. entonces no hay esa responsabilidad... porque está destruyendo a un ser humano” (Eo / 8)

En estas voces, de profesores y profesoras, destacan las imagenes de una identidad docente constituida en un batallar constante contra los estudiantes y los ‘administrativos’ (ver el capítulo 3); una identidad que se constituye de los enormes retos y desafíos que el profesor atribuye a la ‘formación’ de personas, de profesionistas y de seres humanos. ‘Formación’ que, por otro lado, significa para el profesor asumir compromisos y responsabilidades de gran intensidad y serios riesgos ante la humanidad, la sociedad, la institución, los estudiantes, sus ex-profesores, e incluso él mismo. Sin embargo, pareciera que en situaciones concretas de fracasos o fallas de sus ex-alumnos, el profesor marcaría los límites de sus acción ‘formadora’ y asignaría cierta responsabilidad a aquellos. Él entonces ya no sería totalmente responsable (como se imaginaba y se quería ver) de esa acción ‘formadora’.

4.2.2 ‘Dar, darse’

Dar es una acción persistente en las representaciones que los profesores hacen de la docencia. ‘Ponerse la ‘camiseta de la docencia’ significa para el profesor dar, transmitir, verter, sus conocimientos a los alumnos:

“tú estás... aprendiendo, leyendo.. y lo puedes transmitir.. se los das a los muchachos... muchachos que vienen muchas veces faltos de conocimientos en ciertos campos, no?” (Eo / 3)

“esa camiseta de la docencia... que esa persona tenga como principal fin... verter sus conocimientos hacia el alumno... {...} y luego, tratar de buscar.. cualquier técnica posible por llevarle al alumno los conocimientos para que ellos los puedan aplicar posteriormente...” (Ea / 8)

La docencia significa también para el profesor dar a sus alumnos su tiempo y energía. Ser profesor, significa en pocas palabras, ‘darse como persona’, sin egoísmos:

“... dar... mis aportaciones... como persona... mi tiempo mis conocimientos... dárselos sin ningún egoísmo... dar la energía {...} dar todo lo mejor de ti, lo que tu tengas como persona... ahí van los valores, la cultura, lo que tu estés viviendo también en ese momento... si damos, si nos damos a nosotros mismos, si ponemos de manifiesto todo lo que sabemos y le ponemos todo nuestro empeño para que el alumno aprenda, nos estamos dando como personas... y ellos notan ese energía que les estás transmitiendo, no nada mas en los conocimientos sino en tu forma de ser, de expresar, de hablar, de moverte, de ser... todo eso está en el salón de clases... como me muevo, como camino, como todo... todo observan...” (Ea / 11)

“a mi me gustaría tener.. más tiempo para invertirlo al alumno.. dar más todavía.. más tiempo.. porque yo siento que al alumno son.. pequeños espacios de una hora {...} pero si tuviera yo más tiempo para meterme más con ellos... {...} los formo mejor.. ése sería mi mayor anhelo...” (Eo / 8)

El profesor ‘da’ lo que está a su alcance, lo que tiene. Se ‘da’ incluso hasta cuando ‘no tiene ganas de dar clases’. Esta imagen del profesor llega a ser paradójica e insostenible cuando desliza una verdad de perogrullo: ‘nadie da lo que no tiene’. ¿Qué da entonces el profesor cuando no preparó la clase, cuando no tiene el conocimiento, cuando no tiene ganas de ‘dar clase’?. La respuesta trae la imagen de un profesor que siempre va a tener algo que dar... de no ser así ‘sobreviene el caos’, el mito se derrumbaría. Lo mismo daría algo que ‘inventa’ en el momento, cuando no preparó la clase, que su persona como modelo de responsabilidad cuando asiste enferma al salón de clases, y como modelo de honestidad cuando les confiesa a sus estudiantes ‘no saber’ algo:

“si yo no me comprometo... a dar de mi lo que yo puedo dar, lo que esta a mi alcance dar, lo que esta dentro de mis posibilidades dar... si yo no me comprometo con ellos... como personas... sería un caos...” (Ea / 11)

“que ya no te alcanzo el tiempo de preparar un clase porque tuviste mil cosas que hacer... no porque no quisiste sino porque tuviste otras cosas que hacer... y llegas al salón de clases y dices *bueno y ahora que les digo, que les invento...*” (Ea / 11)

“... esos días en que no se tienen ganas de dar... pues han de ser... han de ser, me imagino... no los he experimentado... por ejemplo, mira hace unos días yo fui a dar clases y me sentía muy mal porque estuve hospitalizada la noche anterior y dije *no tengo ganas de dar clases pero de todos modos tengo que ir porque yo hablé de puntualidad siempre y no puedo quedar mal, tengo que ir {...}* dentro de mi malestar quería estar ahí por cumplir, pero no porque tenía ganas de estar en la clase... pero ya estando ahí con ellos... se me quitó... no se me quitó mi malestar pero... traté de darme y de dar lo que tenía preparado y de darles a ellos lo que yo estaba sintiendo en ese momento {...} traté de dar lo que tenía, lo que podía en ese momento y lo que llevaba preparado... pero... un momento que haya vivido así de que hoy me siento vacía y no tengo ganas o... no-bueno hasta ahorita con ellos no lo he vivido...”
(Ea / 11)

La imagen de ‘no poder dar’ se evita, se elude; es una imagen dolorosa, que niega una identidad docente constituida imaginariamente por una capacidad y una disposición permanentes de ‘dar’ por lo menos un ‘saber’.

“... dar... dar que... qué es lo que tu puedes dar y lo que no puedes dar... dar conocimientos... mis aportaciones... mira, hay personas muy vacías y a veces... hay un momento en que uno también se siente vacío... hay un día en especial a veces que... ese día no tienes ganas de dar también, pero bueno no van a ser todos los días... pero hay personas que por ejemplo que a lo mejor no tienen ganas de dar nada y dan lo... nadie da lo que no tiene pues... pero si damos, si nos damos a nosotros mismos, si ponemos de manifiesto todo lo que sabemos y le ponemos todo nuestro empeño para que el alumno aprenda, nos estamos dando como personas...” (Ea / 11)

“... hoy no tengo nada de ganas de ir al salón... no tengo nada preparado... me la pasé calificando y no preparé la clase... no me parece honesto de mi parte ir ahí con ellos y... y no darles nada... de clase... mejor no voy... prefiero aprovechar el tiempo aquí con esto que tengo pendiente {se refiere a una comisión de la Academia}” (registro etnográfico, 17 de noviembre de 1996)

Estas imágenes que sobre la docencia se aprecian en el discurso de los profesores entrevistados, aluden a una identidad docente soportada con fuerza en la acción de ‘dar-darse’. El profesor lo es en tanto ‘se da’ plenamente. ¿Y no es acaso ésto lo que se le pide y se le reconoce en el discurso institucional sobre la docencia, aquél que se lee en el capítulo dos de este trabajo?

4.2.3 La docencia: ¿un trabajo sin límites, un lugar sin límites?

La docencia como un trabajo si, pero un trabajo *sui géneris* por inacabable, por su indefinición de límites. Un trabajo del que no se puede desligar al concluir la clase pues ‘el alumno.. no es la hora que está con nosotros’ y ‘porque no puedes ser maestro dentro del salón de clases y fuera ya no’, como señalan una profesora entrevistada.

“a veces digo, bueno una manera bien drástica es encerrarme y no estoy para nadie no... pero pienso que... pues es muy... sería muy drástico, no? los muchachos me ven aquí siete horas diarias no pueden interrumpirme en una clase y si algo se les ofrece con respecto a la materia o... algo así, siento que es muy feo encerrarse y decir *no... sabes que, en este momento no estoy trabajando, no me molestes...* si también eso es trabajo... no puedes decir *saben qué esta hora es mía y ya no*, no puedes hacer eso mientras estás aquí... yo siento la responsabilidad de que si el muchacho tiene una duda {...} en tratar de ayudarlo a salir de esa duda... y trato de atenderlo...” (Ea / 12)

“... pero es {se refiere a la docencia} responsabilidad en toda su extensión de toda la palabra, porque no puedes ser maestro dentro del salón de clases y fuera ya no...” (Ea / 11)

Es un trabajo que continúa incluso al terminar la jornada; se extienden a otros momentos y otros lugares de la vida de los profesores, en la forma de los múltiples ‘trabajos pendientes’¹⁷⁶ y de ‘las preocupaciones’ por sus estudiantes:

“... al entrar a trabajar en la escuela tu sabes que es un trabajo que no se termina... sales de aquí pero tienes que preparar clases tienes que revisar exámenes... estudiar un poco más y... es un trabajo que sigue...” (Ea / 12)

“... no puedes desligarte de los muchachos {se refiere a sus alumnos}... pienso en ellos cuando preparo clase... pienso por ejemplo en el muchacho que se sienta en la esquina y casi no le entiende bien... estoy pensando *cómo podría explicarle esto... para que sea mas comprensible...* pienso también en el muchacho que adelanta notas y me va a preguntar algo que no entendió de un tema un poquito mas.. adelante o algo que leyó y no entendió y pienso también en aquel que no estudia, que no me pone atención porque no se que... qué piense en la clase en ese momento o qué le estorba para concentrarse de lleno... y que necesito motivar para que... piense en esta clase como algo importante también... me pasa mira.... a veces estoy calificando... y estoy pensando *bueno qué le pasó a este muchachito si en el examen pasado salió*

¹⁷⁶ Esto ha sido investigado ampliamente en profesores de educación básica, donde se encuentra que “en el oficio docente, la derivación de tareas ‘a la casa’ es una práctica consuetudinaria. Ya como expectativa social, ya como explícita o implícita exigencia institucional y también como autoexigencia, dependiendo de la relación *individual* de cada docente con su profesión, la tarea escolar se integra de distintos modos en el ámbito del hogar” (Ezpeleta, 1991:67)

bien... si la tarea que me presentó sobre esto estaba bien qué le habrá pasado... y me pongo a pensar qué pudo haberle pasado...” (Ea / 12)

Las imágenes de sus estudiantes, de sus colegas, los recuerdos de la clase, de los encuentros en la escuela, súbitamente se hacen presentes en otros ámbitos de las vidas de los profesores, en sus conversaciones familiares, en sus reuniones. En lo que sigue, (retazos de una ‘plática de amigas’ en un grupo de profesoras) se aprecian estas imágenes, así como el desconcierto y rechazo que provocan su repentina presencia y su persistencia.

“-me pasa que estoy leyendo el periódico... o estoy viendo algún programa en la tele... y de repente le digo a mis hijos... esto está rebueno para mi clase de {...}... a ustedes no les pasa?”-

-A mi ya {se refiere a su esposo} me tuvo que decir ‘ya párale no? ya vamos a hablar de otra cosa...-

-... pues yo no se como pero dense cuenta... siempre que nos reunimos terminamos hablando de las clases, de los estudiantes, de los exámenes, de la escuela... que si el director, que si fulanita... que si los especiales... que si la academia... ya vamos a tener que decir *no se vale platicar de la escuela...* pero no se puede... no se puede... como si no tuviésemos otra cosa de qué hablar... ay es bien feo eso... a mi no me gusta...” (registro etnográfico, 24 de noviembre de 1996)

Por otra parte, no solamente en imágenes y en ‘trabajo pendiente’ se introduce la docencia en la vida familiar de los profesores. Lo hace en la forma de los problemas de sus estudiantes; problemas que los profesores llegan a asumir como propios, buscan resolverlos e incluso involucran a su familia.

“... fue una experiencia muy pesada, mucho muy pesada y mi esposo me decía *no te... márcale la rayita a los alumnos..* tardé mucho tiempo para... no marcar la rayita sino madurar, madurar en ese aspecto porque los problemas de ellos los hacía míos... {...} de esa época que te digo que frecuentaba mucho a los alumnos... todavía tengo amistad con ellos... me los encuentro seguido... me van a buscar ” (Ea / 5)

4.2.4 Ser profesor: atrapar al alumno y congregarlo, para conducirlo.

‘Dar’, en tanto acción constitutiva de la docencia solamente tiene sentido si el alumno está dispuesto a recibir. Así, el profesor tiene que lograr ‘motivar’ a sus estudiantes a recibir de él;

tiene que ‘emocionarlos’, ‘atraparlos’¹⁷⁷, identificarse con él y, como apunta uno de los profesores entrevistados, así lograr que sus estudiantes encuentren más significado a los conocimientos ‘teóricos’:

“... una de las cosas que he visto y que da muchos resultados... es motivar al alumno.. ahí está la clave y.. yo lo he logrado.. yo he visto aquí resultados que nunca me esperaba... motivo al alumno, nomás le.. pongo un piquetito, de motivación y cuando recibo proyectos o trabajos, el resultado que me dan es tres o cuatro veces mas de lo que yo esperaba... {...} yo agarro unas cuatro o cinco clases... de motivarlos...de emocionarlos de mi materia {...}de atraparlos {...} para que le echen ganas y sepan los conocimientos {...} cuando uno tiene ese contacto con el alumno, no es que pase a un segundo término los conocimientos teóricos que le va a dar uno... no... pero es con más... significancia... a mi me preocupa emocionarlo primero, es lo primero que hago emocionarlo, identificarme con él o sea tener confianza con él...” (Eo / 8)

Para ‘atrapar’ a sus alumnos, para ‘ganárselos’, los profesores se las ingenian y emplean recursos diversos: los observan y los ponen en contacto con situaciones del ejercicio de la profesión; les ofrecen oportunidad de relajarse y hablar de ‘temas familiares’; les ofrecen también amistad y confianza.

“en {...} es pura matemática lo que hay que dar... pero a mi se me ocurrió... para emocionarlos... llevar los alumnos a las obras... entonces me di cuenta... a mi me gusta ser muy observador de mis alumnos.. y se querían comer todo y querían saber todo {...} y eso me me llamó mucho la atención de ellos.. no tanto ver un dibujito con una estructura acá sino el contacto real... los emocionaba tanto...” (Eo / 8)

“... trato de... de que ellos me vean a mi como la amiga, como la amiga del grupo... a veces me pasa algo a mi... en el fin de semana {...} bueno, les voy a platicar.... claro eso me lleva unos cinco minutos antes de la clase, los lunes normalmente... entonces así me los voy ganando, me los voy ganando...” (Ea / 11)

“hay ocasiones en que... les digo a los muchachos... hoy vamos a ver el tema yo muy formal hoy vamos a ver el tema x... pero si no quieren no tenemos clase... eso no lo hago siempre pero... de vez en cuando así lo hago porque sirve de relax... y... no, pues tienen tantas cosas que platicar ellos... a propósito yo escojo el tema familia, para ver qué comunicación traen con sus papás y hacerles ver que sus papás se comuniquen con ellos y... sacan cada cosa los muchachos...” (Ea / 11)

¹⁷⁷ Seducirlos, como también se ha observado en la interacción didáctica en el aula, “posibilita el sostenimiento de la imagen docente en tanto autoridad, ya que actúa como atenuante del control que {el profesor} ejerce, de la misma forma matiza la resistencia que los alumnos oponen al control que les sujeta en la relación pedagógica” (Becerra, Garrido y Romo, 1989:163)

Otros recursos para ‘motivar’ a los estudiantes es proponerles actividades y dejarlos en una aparente posibilidad de decidir ‘lo que quieran hacer’, y digo aparente puesto que la profesora que dice hacer éso, no renuncia a su papel de conducir sus estudiantes al objetivo que finalmente están marcando... ella y el programa. Aquí mismo, la profesora entrevistada habla de ingeniárselas, en términos de improvisar y ‘proponerles cosas nuevas, diferentes’ a los estudiantes que no se dejan atrapar tan fácilmente:

“... yo les digo *esta es mi propuesta, hagan lo que quieran... pero vamos a hacerlo juntos..* y {...} siempre aparece alguien que dice *bueno, porque no...* y si nadie la toma... tendré que, ingeniármelas para que ellos se motiven para poder hacerlo... en varias ocasiones me ha sucedido... pero no se de donde me salen esas fuerzas para proponer cosas nuevas en ese momento.. quitarle el nombre ponerle otro que mas les guste pero finalmente vamos a llegar a ese objetivo que estoy marcando... de lo que es el programa..” (Ea / 10)

Otra profesora habla de encauzar a sus estudiantes, bajo la forma de coordinación del grupo. Para ello, habla de ‘hacerse partícipe’, de participar con su grupo de estudiantes:

“... mi papel ahí como... como coordinadora del grupo es encauzarlos... hacerme partícipe con ellos con el grupo...” (Ea / 11)

Hacer las cosas juntos, ser amigos, participar con el grupo, hablaría también de un deseo de confundirse con el estudiante. Pondría en evidencia “... la existencia de un deseo, cuando aún era estudiante: borrar las diferencias con la figura del maestro, establecer en él su identidad” (Remedi, 1989:44)

Estas escenas del profesor que ‘atrapa’ a sus alumnos y los congrega para encauzarlos y conducirlos al lugar de una fantasía, el lugar de la completud, ese lugar del modelo, remiten a aquellas otras imagenes del profesor que ‘forma’, que ‘moldea’ a sus estudiantes; no podría hacerlo si no los ha atrapado ni congregado.

4.2.5 El profesor y su posición de poder: imagenes, significados y sentidos

Cuando el profesor habla de atrapar, de conducir, de congregar, de encauzar a sus alumnos, hace también referencia a una relación en donde él se encuentra en una posición de poder sobre sus estudiantes.

El ejercicio del poder, dice Foucault “consiste en conducir conductas y en preparar la probabilidad” de acción de otros individuos que son sujetos libres, y en tanto que son libres, son “sujetos individuales o colectivos que tienen frente a sí un campo de posibilidad en el cual pueden dar diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento”¹⁷⁸.

En esta línea de reflexiones es que se interpreta lo que algunos de los profesores entrevistados dicen:

“... hay alumnos que trabajan en la noche los pobres {...} y... entonces llegan así con cara de sueño... y luego me toca la clase de tres a cuatro de la tarde, con el sol y desvelados... están así como... algunos a punto de dormir... entonces a los que se están durmiendo los pongo a hacer alguna actividad para que no se duerman y mantenerlos a todos despiertos...” (Ea / 11)

“si llegan tarde a la hora de clase, ellos tienen las puertas del salón abiertas, a la hora que quieran entrar que entren... eso ya no lo controlo yo... a cada rato me interrumpían para pedirme permiso de entrar... solo les pido que cuando entren no hagan ruido para que no me interrumpen...” (Ea / 11)

Ejercer el poder sobre sus estudiantes, ‘meter control’ en sus comportamientos y sus deseos¹⁷⁹; los mecanismos empleados son diversos, desde el establecimiento explícito de ‘las reglas del juego’, el delegar tareas en el grupo¹⁸⁰, el empleo de técnicas grupales, poner en evidencia al transgresor, hasta ‘darles confianza y cariño’ y exigir que se le reconozca su posición de poder:

¹⁷⁸ A partir de lo planteado por Foucault, el análisis de las relaciones de poder del profesor sobre sus alumnos establece: a) un sistema de diferenciaciones que permite al profesor actuar sobre sus estudiantes, puesto que toda relación de poder utiliza diferenciaciones que para ella constituyen al mismo tiempo condiciones y efectos; b) un tipo de objetivos que persiguen los profesores que actúan sobre la acción de sus alumnos, es decir, enseñar; c) las modalidades instrumentales, en donde los efectos de la palabra y las reglas explícitas ocupan un lugar privilegiado; d) las formas de institucionalización, es decir, la estructura jerárquica cuidadosamente definida y los reglamentos asigna al profesor una posición de poder, le atribuye poder en las relaciones con sus estudiantes; e) los grados de elaboración, de transformación, de organización y de adaptación del ejercicio del poder (1989:30-36)

¹⁷⁹ Controlar, neutralizar, ocultar las pulsiones negativas de los estudiantes en la relación educativa, es lo que al respecto del poder se plantea desde una perspectiva psicoanalítica. Se trata de pulsiones antagónicas hacia ‘el otro’, que se viven como propias, como originadas en las personas y no en la posición de poder como atributo institucional; ésto se plantea como una de las razones por las que el ejercicio de la autoridad puede resultar conflictivo para el profesor (en Remedi, 1989:50-52)

¹⁸⁰ Al delegar en sus alumnos tareas propias de la docencia, como ‘pasar lista’ no solo se racionaliza el uso del tiempo en la clase, sino que también se acorta la distancia entre el profesor y

“... al inicio de clases yo doy las reglas del juego... *mi forma de trabajar es ésta...* cuando les doy el programa {...} cuando alguien está hablando yo me quedo callada... me molesta mucho pero... *mi forma es...* me quedo callada... que termine de hablar... *okey, ya terminaste? me podrías decir qué era lo que estaba explicando o qué era lo que yo decía, para que podamos continuar?* {...} y no se los digo ni con cara de enojada ni... sino así, en buen plan, no con cara de enojada {...} yo no paso lista, pero entre ellos se pasan lista... yo les digo *no voy a perder tiempo... me llevaría en un grupo de cincuenta media hora tomarles lista...* entonces entre ellos toman su asistencia y todos los lunes a mi me pasan las asistencias... eso si... les exijo que sean honestos {...} y fijate qué cosa tan curiosa me pasa... a mi no me gusta trabajar con grupos pequeños... me fascinan los grupos grandes... porque puedo hacer dinámicas donde todos participen.. procuro que nadie se me escape” (Ea / 11)

“hay dos formas de meter control, ser despótico y.. hitlere-hitleriano, no? y lo otro es.. la técnica que yo he utilizado... darles confianza, darles cariño... {...} darles mucho amor... porque eso... me da a mi, de alguna manera, verdad? cierta autoridad para poderles exigir a ellos que estudien... {...} entre ellos se conocen que soy muy estricto... pero esa estrictez no se siente.. porque se les da mucho amor ” (Eo / 8)

Estas estrategias propias de las relaciones de poder son modos de acción del profesor sobre la acción posible, eventual, hipotética, de los otros, de sus estudiantes... que se resisten¹⁸¹ y lo interrumpen, no asisten a clases, que no participan, que copian en los exámenes, que incluso quieren cambiar al profesor ‘a su modo’:

“{...} lo que pasa es que a veces... el alumno quiere cambiar al catedrático a su modo y no es posible...” (Eo / 6)

En este juego de resistencias que es ‘la clase’¹⁸², el profesor también tiene que enfrentar y resistir ante las estrategias de estudiantes que eventualmente le niegan una posición de poder,

sus estudiantes en busca de una grupalidad ideal en la que todos son iguales, todos son amigos; en donde la figura investida institucionalmente de poder instituido se dispone a compartirlo y con ello lograr una mayor identificación de sus estudiantes con él (Remedi, *ibidem*).

¹⁸¹ Con Foucault, es posible establecer la importancia del nexo entre las relaciones de poder y las estrategias de enfrentamiento “ya que si bien es cierto que hay una ‘insumisión’ y libertades esencialmente reluctantes en el centro de las relaciones de poder, y que son condición permanente de su existencia, no hay relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin eventual capitulación” (Foucault, *op cit*:36).

¹⁸² La resistencia tanto de profesores como de estudiantes, en el marco de las relaciones asimétricas de poder que se viven en el aula, ha sido ampliamente documentada en investigaciones como las de Jackson, Delamont y Stubbs, Willis, Remedi *et al*, Becerra *et al*.

como sucede a aquellos profesores ‘muy jóvenes’, o a quienes imparten materias que son consideradas como ‘de relleno’ (ver en capítulo 3)

Sin embargo, el profesor es institucionalmente colocado y reconocido en una posición de poder. Sus recursos son mayores; uno de ellos es la evaluación y la calificación.

Evaluar y asentar calificaciones son mecanismos instituidos de control de los aprendizajes en los estudiantes. Se trata quizás de los elementos de la práctica docente “de mayor fuerza simbólica y donde se juega fuertemente el poder del maestro{...} no solo porque simbólicamente define quién se queda y quién se va de la institución escolar, sino porque la evaluación es también una representación simbólica de quién es el otro en relación a un saber, a una capacidad, o a otros atributos como la creatividad o la iniciativa.

Desde su posición de poder, el profesor es quien establece ‘cómo se va a evaluar’, aun cuando busque matizar esta imposición mediante ‘el compromiso de todo el grupo’¹⁸³:

“desde el principio yo les digo en qué va a consistir la calificación, cómo voy a evaluar y ya... en el momento de las evaluaciones ellos saben muy bien a qué estaban comprometidos... y tiene que ser un compromiso de todo el grupo... todo eso... siento que hace que yo tenga un acercamiento con ellos... muy estrecho, y ellos conmigo...” (Ea / 11)

Por otra parte, en la evaluación y en la calificación se juega también la identidad del profesor en relación con ‘el saber’ que se le atribuye: cuando domina ‘un saber’, el profesor ‘sabe donde poner el dedo en la llaga’, sabe cómo y dónde escudriñar en ‘el saber’ del estudiante.

“yo voy a eso, no? por ejemplo... uno sabe... cuando uno ha manejado mucho tiempo un concepto sabe dónde poner el dedo en la llaga, no?... los exámenes son diseñados, de tal manera que trato de extractarles que aprendieron, no que memorizaron... porque mi materia no es de memorizar... yo logro captar cuándo se está copiando... en un examen nunca le digo al alumno *no saques fórmulas*... si el alumno no ha razonado ni una va a poder utilizar... si él no ha logrado el concepto básico... si no sabe cómo va el proceso, empieza a copiar de por acá de por allá los números y todo... y rapidito identificamos... cómo copia el alumno ” (Eo / 8)

Evaluar y calificar son así acciones constitutivas de una identidad docente; pueden llegar a significar ‘lo más difícil’ de la docencia... tan difícil que se quisiera poder evitar. Representan el

¹⁸³ Aquí se observa ese deseo de “cambiar el orden simbólico, construir uno propio del aula, que funcione por el consenso y la razón y donde una vez aceptadas las reglas del juego por todos, estuvieran nuevamente igual frente a la Ley; aspiración que borraría la presencia de una autoridad estorbosa a la relación tal como se le fantasea” (Remedi, 1989:49)

punto vulnerable del profesor, el objeto de las miradas, presiones y calificativos de colegas, de estudiantes y de 'administrativos'¹⁸⁴.

“... es lo que menos me gusta de ser maestra... calificar... soy muy buena para hacer exámenes...pero calificar... le doy vueltas y vueltas hasta que se me juntan un montón de exámenes y ya no tengo mas remedio...” (Ea / 12)

“yo creo que evaluar y calificar es de lo mas dificil... de esto de ser profesor... sobre todo al fin del semestre y en los especiales ni se diga... es peor... uno tiene que estarse cuidando de todos... que ya se te acercan los de la sociedad de alumnos... que la secretaria... hasta los propios profesores... que ya te llama el subdirector... no no... es algo horrible... hasta dolor de cabeza te da..” (Ea / 9)

“ hay profesores con una imagen muy sucia... mira... este señor {...} hay una alumna... una vez fue a buscarme y me dice *ves esa fila que ves ahí?... todos ellos están haciendo fila para tener revisión... el paro es revisar su examen. pero en realidad cada uno de ellos lleva dinero para que le den otra oportunidad de hacer el examen... y automáticamente ya está pasado...*” (Ea / 5)

“... dicen... que soy muy estricto... por los comentarios que ha habido de alumnos *usted es muy estricto.. los que han salido.. porque los que.. están aquí no se atreven a veces a... dicen es muy estricto usted.. pero.. dicen... no se siente.. ni duele reprobado con usted... porque.. una calificación reprobatoria, más que sentir que el maestro me reprobó es.. aceptar que yo no estudié... pero eso se logra cuando uno llega al alumno.. cuando uno penetra en el alumno, llega al corazón de ese alumno... se identifica con él.. si? y muchos alumnos, que han reprobado y han pasado por nuestras aulas... nos buscan... y recuerdan malhayan cómo no aprendí” (Eo / 8)*

En algunas de las entrevistas y también en comentarios personales se escucha cómo al revisar y calificar exámenes el profesor revive recuerdos de sus estudiantes, actualiza imágenes ideales de sí mismo, de su práctica docente. Esto hace de la revisión de exámenes algo muy minucioso, y de asentar una calificación¹⁸⁵ algo difícil, muy difícil para el profesor:

¹⁸⁴ Estas ansiedades persecutorias generadas por la evaluación (ansiedades que viven por igual los profesores y sus estudiantes) tienen su origen en la llamada fantasmática de la evaluación, ese “conjunto de representaciones imaginarias, de origen individual, en torno al juzgar-ser juzgado, sancionar-ser sancionado, en las que el aprendizaje y la enseñanza son vividos como situaciones de control que generan displacer y temor. Se asocian a angustias arcaicas de despedazamiento, amenaza y pérdida de la propia identidad” (Souto, M., 1996:89)

¹⁸⁵ Estas dificultades dan cuenta de los conflictos que para el profesor representa el ejercicio de la autoridad que deriva de su posición de poder: Una de las razones de ello se puede rastrear en el carácter arbitrario de esa autoridad, “porque no se entienden las razones profundas, lógicas, por las cuales se dispone de ella. {...}no se vive como ‘justificada’ la inclusión en la docencia. La institución no lo ha elegido con base en sus características personales o méritos propios; por lo cual

“... a veces estoy calificando... y estoy pensando *bueno qué le pasó a este muchachito si en el examen pasado salió bien... si la tarea que me presentó sobre esto estaba bien qué le habrá pasado...* y me pongo a pensar qué pudo haberle pasado...” (Ea / 12)

“... pues para mi lo mas importante en una evaluación cuando yo pongo un examen y luego lo reviso es...evaluarme a mi.. si el alumno realmente estuvo entendiendo lo que yo estuve explicando... y en segundo término, qué... eh... que tanto captó él, no?... no soy rigurista en números aunque en mi materia es números, fríos... sino en el proceso de captar eh.. la... la idea {...} para mi un examen es muy difícil de calificar porque me llevo mucho tiempo.. trato de interpretar en todo el proceso del problema, qué es lo que hizo el alumno, en qué pensó... uno a uno me voy calificando.. y como lo conozco al alumno... nomás veo el nombre y me acuerdo.. me concentro con él {...} soy muy minucioso con un examen para calificar...” (Eo / 8)

4.2.6 Una identidad que se constituye de deseos e imágenes que vienen de otros momentos y otros lugares de la vida del profesor

¿Qué busca, qué desea el profesor en la docencia, más allá de enseñar, de conservar un empleo, de ganar un sueldo, de tener un estatus profesional? Esta pregunta nos sitúa en el terreno de los deseos, de las imágenes que de sí mismo persigue el profesor; deseos e imágenes con las que significa y da sentido a la docencia; que lo constituyen como docente; que se alimentan de un imaginario institucional y social, así como de la propia biografía del profesor. Imágenes y deseos que se actualizan en las voces que escuchamos en las entrevistas y en los comentarios casuales.

Deseo de ser reconocido como el que encauza y conduce a los estudiantes al sitio prometido de ‘la formación’ de la ‘completud’, el lugar de los que aprendieron, de los que se formaron. El lugar en donde él mismo ya está y que le permite ocupar también otro lugar, el del poder en ‘la clase’.

Deseo de ser ‘objeto de deseo’ de sus estudiantes. Que lo busquen, que se identifiquen con él... ‘es lo primero que me interesa’, desliza un profesor entrevistado. Y cuando cree asegurarse que sus estudiantes ya lo reconocieron en ese lugar del ideal, solo entonces les ‘da’ su ‘saber’. Ese

‘saber’ va a tener significado para sus estudiantes siempre y cuando ya lo hayan reconocido en el lugar del ideal del yo. El profesor apuesta a mirarse en el ideal de sus estudiantes; fantasea ser visto amable y objeto de deseo de ellos. Allí está comprometido su propio deseo. Ser profesor se plantea así como lugar del ideal, ideal del alumno; ser reconocido en un lugar.

¿Lugar del saber, del buen hacer, del buen decir? (Remedi, 1989:26).

“... que él venga a buscarme a mi.. eso es lo primero que a mi me interesa en cuanto yo llego a un grupo en el primer día de clases segundo tercer cuarto a veces me llevo hasta cinco... cuando yo logro eso.. yo ya se que con tranquilidad puedo estar dando mis conocimientos porque van a tener más significancia para él, a que yo me ponga desde el inicio de clases ni siquiera me presente llegue al aula y me ponga a tirarles teoría... voy a estar tirando la teoría a algo.. como una como una cosa inerte, ahí.. y no, son gente viva, pensante, que tienen su corazoncito como les digo yo... que tengan significancia.. que tengan una identificación, con ellos mismos y que me identifiquen a mi también, como el que les está dando esos conocimientos... y no se les olvida...” (Eo / 8)

En otra entrevista se habla del deseo de ser reconocido ‘en su mensaje’. ¿A qué mensaje alude el profesor, a los conocimientos? O quizá esté aludiendo a otro ‘mensaje’, con otro contenido: soy el profesor, reconózanme, solo así podrán aprender.

“... yo como maestro tengo una idea de que el alumno {...} trate de entender... de aprender... mi idea no es de reprobalo sino que capte mi mensaje de ese curso... y aprenda... si no aprende... tendré que reprobalo {...} si uno no le manda nunca ningún mensaje... no-nunca me va a captar nada {...} el mensaje que hay que mandarle es *prepárate muchacho*... siempre hay que mandarle ese mensaje {...} el mensaje es... que el alumno... se despeje... si hay algunos alumnos que no están atentos... {...} entonces lo primero que tiene que hacer un maestro... captar la atención de la gran mayoría del grupo... si ese maestro no capta la atención de la gran mayoría... no está vendiendo su mensaje...” (Eo / 8)

Es el mensaje del narcisismo del profesor¹⁸⁶; necesita del ‘encantamiento’, de la seducción en sus estudiantes, para confirmarse en una identidad docente. Demanda asimismo que le reconozcan y respeten su posición de ‘dar’ y de poder:

¹⁸⁶ Desde este narcisismo, el profesor constituye en sí mismo su propio fin y hace de sus estudiantes los portadores de sus sueños de deseo no realizados. Desde ahí demanda a sus estudiantes la adhesión a él, la identificación con él. La realización de su ideal narcisista. Ver en Becerra *et al (op cit)*, una amplia documentación de las expresiones del narcisismo docente en el salón de clases.

“ que vean que yo estoy poniendo mi tiempo y mi esfuerzo para que ellos concreten un trabajo...” (Ea / 11)

“... detesto mucho que alguien me interrumpa en clase... que alguien quiera hablar en clase... eso si lo detesto pero muchísimo... yo exijo respeto {...} yo también les pido que me respeten cuando yo estoy hablando... y siempre les digo... *cuando yo expongo la clase me gusta que me escuchen que me pongan atención, igual cuando un compañero dé su punto de vista respetarlo también...*” (Ea / 11)

También desde ese deseo narcisista parece hablar una profesora cuando dice deberse a sus alumnos y ‘estar’ en el lugar del docente porque ellos ahí ‘la quieren’, aunque rápidamente tome distancia de esa demanda amorosa de sus estudiantes y se refugie en el reconocimiento que ellos hacen de su trabajo:

“yo me debo a mis alumnos... si ellos no quisieran, yo no estuviera aquí... si ellos no me quisieran, yo no estaría aquí... si no les gustara como trabajo con ellos, ya me hubiesen sacado...” (registro etnográfico, 23 de noviembre de 1996)

Otra imagen recurrente en las entrevistas es la del profesor que se esfuerza por borrar las diferencias, por matizar la relación de poder y por hacer de la docencia un lugar y un tiempo donde todos -él incluido- son iguales. El lugar de la confianza, de la igualdad y de la justicia, de la atención individualizada, como se expresa en los siguientes fragmentos de entrevistas a dos profesoras y un profesor¹⁸⁷.

“... trato de... de que ellos me vean a mi como la amiga, como la amiga del grupo...” (Ea / 11)

“... que ellos sientan esa cercanía de *yo puedo preguntarle y no le molesta que le pregunte...* pueden interrumpirme y... que no me vean como... *es el profesor y... no.. no tenemos mucho contacto con él...* yo pienso que el contacto humano es muy importante para ellos... tú ejerces una influencia hacia los demás... entonces, si tú manejas esa influencia por el lado positivo de... acercarte un poco más a ellos conocerlos un poquito más y no verlos solamente como *los latosos que me hacen preparar clase...* logras más cosas...” (Ea / 12)

¹⁸⁷ Aquí, se expresan imágenes de un *poder pastoral* en donde el pastor reúne, guía y conduce a individuos dispersos; su función es asegurarles la salvación y para ello recurre a una benevolencia constante, individualizada y final (Foucault, 1989). Estos tres profesores entrevistado profesan rigurosamente una religión: la católica, la adventista y la pentecostés. Ellos son profesores también desde estos sitios de su biografía.

“... si, tengo casos de alumnos que no responden y me preocupan muchísimo, me preocupan muchísimo.. entonces... los empiezo a cuestionar, me gusta platicar con los alumnos... me gusta que me tomen confianza, a veces me cuentan hasta de sus chamacas {...} porque hay esa relación muy de cerca con el alumno... aunque tenga cuarenta alumnos siempre me preocupo por ellos, trato de estar cerca de ellos... porque... el alumno, en cuanto yo entro al tecnológico o ando en los pasillos siempre me andan siguiendo.. y como no les digo no.. siempre les atiendo... porque el alumno, cuando... usted es un nuevo maestro y no le hace caso una sola vez automáticamente ese alumno nunca más le va a preguntar a usted... pero si una vez le atendió, siempre lo va a buscar... regresa.. de ahí yo tengo cuidado de atenderlos a todos... aunque sea un poquito los atiendo.. que tengan esa confianza...” (Eo / 8)

A estas imágenes de la docencia se suman las que hablan de ella como el lugar desde el cual se prodiga amor y protección a los estudiantes. El profesor es así identificado incluso por los padres de los estudiantes, como sujeto afectuoso y protector de sus hijos:

“... yo he visto que... la gran mayoría de los catedráticos {...} no les gusta a veces externar al... al alumno que uno le quiere.. eh.. eh.. que le ama.. por la expresión no no necesito decirle te amo, no? sino simplemente por la actitud... lo sienten ellos.. porque sienten que los estamos apapachando y que eso el alumno lo va a tomar como para pedir que le pasemos la calificación... pero yo hasta ahorita... ningún alumno me ha pedido *páseme..o regáleme la calificación...*” (Eo / 8)

“...el tecnológico representa protección a los alumnos... protección a los alumnos en todos los... aspectos por ejemplo a mi me pasó un caso muy triste muy feo que *dije no, ya no quiero nada del tec..* {hace referencia a un caso de acoso sexual a una alumna, por parte de un profesor} se hizo el problema grande... lo primero que hicieron los papás fue buscarme a la casa...a mi... pues por esa característica que tenía yo de que... tu relación maestro alumno llega mas allá... llegas a hacer amistad con los alumnos” (Ea / 5)

La docencia puede significar también el sitio de la familia fantaseada¹⁸⁸, donde el profesor se constituye en ‘el padre’ o ‘la madre’ (algo que ya se dejó ver en el apartado 4.1.8, a propósito de una identidad docente significada por el género). A las profesoras se les etiqueta de

¹⁸⁸ Detrás de una demanda formal de compartir, hay siempre “una institución fantaseada a la vez deseada y ‘temida’ y por ello invalidada: es la institución familia, ‘su familia’ propia que cada uno trae y en la que quisiera ver realizados todos sus deseos: encontrar un sustituto del padre, la madre, el hijo, el hermano, que fueran aquí en la escuela ‘continentes’ de sus más caras y profundas fantasías inconscientes” (Butelman, 1988:66). Las cursivas y los entrecorillados son de la autora

‘mamá’; ellas se convierten en confidentes de sus alumnos, sufren con ellos, aunque también se dicen satisfechas cuando sus estudiantes avanzan y se superan, en virtud de lo que ellas les dieron:

“...es algo que yo que me ha dado problemas a mi y que me he retirado poco a poco inclusive esa camiseta llegué a pasársela a {...} esa etiqueta de mamá... bromeando bromeando... le digo *oye yo te la paso a ti pero esas son las consecuencias yo ya las pasé*... que te llega un alumno y te platica todos sus problemas personales... cosas muy tristes... ahora, ahora quien está sufriendo eso es {...} de que los alumnos tienen problemas y a ella van y se los cuentan y dura horas... oyéndolos... *ay le digo vas a sufrir*, que si hay problemas económicos ella trata de solucionarlos... ¿porque será que no dominamos esa parte... esa parte? (Ea / 5)

“... y es que después de éso vienen satisfactoros que tu dices bueno porque no lo hago sufrí en ese momento pero ahora.. tu ves los resultados... y dices no, yo sufrí y le he dicho a {se refiere a su esposo} mira veela ahora... y ahora la vida de {...} está... pero porque tu le enseñas le das fortaleza...” (Ea / 5)

En ese intento de encontrarle sentido a su práctica y de sostenerse en una identidad, los profesores no pueden dejar de recordarse como estudiantes e invocan las imágenes de sus propios profesores; imágenes que los remiten al sitio donde ‘aprendió’ a ser profesor: el sitio del estudiante.

“yo pienso... porque fui estudiante y no hace mucho que dejé de serlo pienso que el profesor tiene una... una tarea muy muy... importante {...} mi preocupación es bueno ahora yo estoy del otro lado tengo un compromiso con los muchachos como mis profesores lo tuvieron conmigo alguna vez {...} yo tengo gratos recuerdos de mis profesores porque la formación que nos dieron en el aula... nos ha servido para abrimos camino más adelante... y no solamente fueron los conocimientos sino también los valores, las actitudes... que se fueron desarrollando {...} tuve profesores que me exigieron... que me exigieron y que me inculcaron no solamente quedarme con lo que ellos decían... sino con ir más allá... fue un compromiso bastante... fuerte siento yo porque ninguno de ellos... jamás... se prestó a manipulaciones por parte del grupo... siempre nos exigieron... nos marcaron un camino... nos enseñaron que solamente estudiando... solamente poniendo parte de nuestro esfuerzo era como... como podíamos acreditar los cursos...” (Ea / 12)

“yo me acuerdo cuando fui alumno.. de qué conocimientos me acuerdo yo más.. de los maestros que más se empeñaban en darnos clases... que se identificaban con el alumno.. que primero ellos fueron nuestros amigos... se identificaron con uno... yo podía ir y preguntarles y ellos contestarme, interactuar y todo, sentir confianza en ellos {...} no recuerdo a los maestros que llegaban nomás a darme teoría por darme no, casi no los recuerdo.. nada... no tenían qué darme..” (Eo / 8)

Por otra parte, aquello que el sujeto dice (y no dice) cuando se le pregunta 'de dónde le viene el ser profesor', es otra referencia importante en esta aproximación a la configuración de una identidad docente. Informa de lugares y momentos biográficos, de deseos, de fantasías del sujeto, que buscan ser actualizados en el lugar del profesor. Cuando se indaga sobre ello, algunas respuestas son inmediatas; en otros casos hay titubeos, hay silencios y rodeos al tratar de responder; cuando finalmente se empieza a responder, pareciera que se trata de convencer (¿a quién, a sí mismo, al otro?). Así, se habla de 'ser profesor por gusto' y por altruismo:

"la docencia *me gusta mucho...* a veces me preguntan pero es que tú podrías estar en otro lado porque te encasillas con eso... me gusta mucho esa es la razón" (Ea/ 12)

"la docencia a mi me gusta... me agrada... independientemente de que si me den mas sueldo o menos sueldo... eso para mi es parte secundaria... {...} yo pienso que el lugar donde nosotros trabajemos tenemos que estar a gusto.. que el dinero viene por añadidura de ese gusto de... trabajar" (Eo / 8)

"... yo identificaría a un maestro.. con amor a esa camiseta.. cuando se preocupa por el alumno no por el sueldo que le van a dar.. si le va a venir su sueldo dentro de seis meses... sino que desde que entra su preocupación está en el alumno y cómo transmitirle al alumno los conocimientos que me están.. dando a mi como responsabilidad de hacer..." (Eo / 8)

Se habla también de preferir la docencia por ser un trabajo 'más limpio' que el de la industria y porque además permite continuar estudiando. La docencia como el lugar bueno, sin riesgos físicos:

"la docencia... en un momento dado porque es un trabajo muy limpio... puedes seguir estudiando, preparándote, no?... en la empresa tienes que... en el caso del ingeniero, tiene que andar en las plantas... y el peligro que hay... hay peligro en la industria... es diferente el ambiente... y eso es lo que me gustó de la enseñanza, que uno.. sigue preparándose no?... y es un trabajo limpio... que no andas todo.. ahí lleno de grasa... porque aunque seas ingeniero no vas a esperar a que vengan dos horas para que vengan a cerrar una llave o algo... todos esos detallitos que tiene la industria, no?... en docencia es muy diferente el ambiente.. es bonito es limpio... bonito porque tú estás... aprendiendo, leyendo.. y lo puedes transmitir... se los das a los muchachos" (Eo / 3)

En algunos casos, ser profesora significó el refugio de la discriminación sexual en la industria:

“... recién terminé mis prácticas me empecé a involucrar en lo que es laboratorio pero yo veía que era la única perspectiva que teníamos las mujeres no podía... ambicionar a trabajar dentro de la planta era una de las limitantes que yo veía... no me gustaba el laboratorio porque era una serie de recetas de cocina que había que hacer {...} vi que... que no tenía posibilidad dentro de la misma planta de... escalar a otra cosa que no fuera laboratorio pues estaba prohibitivo... para nosotras las mujeres trabajar en alguna planta” (Ea / 2)

Otra profesora se refiere a un ‘enamoramamiento de la docencia’ y aunque dice no saber si eso sea vocación o no, hay algo que si cree saber: estar ahí ‘cautivada’ por la ‘posibilidad de aprender de la gente joven’:

“te digo que es un enamoramamiento que he tenido yo con la docencia... no se... si es... vocación... en fin... lo que me ha cautivado... {...} yo creo que lo que me ha cautivado, es esa posibilidad de aprender de la gente joven {...} esa chispa de lo nuevo, de lo que te mantienen actualizada... en busca de otras cosas, esa vivacidad.. a mi me apasiona... me... embauca...” (Ea / 10)

Un profesor no titubea y rápidamente afirma ser docente porque ‘le nace’ transmitir lo que ha aprendido. Se mira como alguien con habilidades innatas para la docencia y recuerda que así lo veían otros que sí estudiaban para ser profesores:

“es algo innato que nace.. yo quiero transmitir lo que.. lo que he aprendido, lo quiero transmitir a alguien y.. y me las ingenio... he logrado hacer que el alumno me pusiera atención... hasta de dos o tres años... yo lo que hacía es... tirarme al suelo y ahí sentarme con ellos... hacerme como niño... lo hacía innato yo no me daba cuenta... yo cuando venía a ver ya estaba yo jugando con ellos... eso {se refiere a sus habilidades para la enseñanza y para el control de los grupos}... yo siento que han sido innatas y las he ido puliendo... yo me he dado cuenta de éso.. al principio no era tan fino tal vez pero después ya lo he afinado... ya ocho años de docencia ya... ya he afinado eso... mi hermana estudió para normalista, para dar clases y todo y ya cuando llegó a la carrera me dice *tú tienes algo innato de dar clases*, porque me veía ella dando clases en la iglesia.. dice *yo lo tengo que estudiar.. y tú no lo has estudiado y lo haces, porque hay muchas técnicas que tú aplicas dice.. yo se que tú no las has leído en ninguna parte.. cómo le has hecho.. me dice*” (Eo / 8)

En esto que los profesores llaman gusto o vocación por la docencia, emergen aquellos otros sitios de su biografía, que le sostienen una identidad docente. Uno de esos lugares es el de la religiosidad, como se deja escuchar en la entrevista a ese mismo profesor que se mira como alguien con habilidades ‘innatas’ para la docencia:

“... ahí estriba el éxito.. de una enseñanza.. tener esa.. ese don.. de llegar al corazón de la gente... don se habla en el contexto espiritual.. y habilidad en el contexto... secular.. porque un don es un regalo de dios, si?... si nos vamos al aspecto secular es una habilidad que uno tiene.. cuando esa habilidad se la entrega uno a dios, se convierte en un don...” (Eo / 8)

“para mi... lo más importante ya en forma general, no nomás en lo que es mi docencia y mi trabajo es.. mi relación con dios... es mi roca si, es mi roca, es mi sustento total, mi todo... es cimiento... es mi inspiración, dios... mi Cristo {...} ahorita estoy dando clases en adultos ya he repasado desde parvulitos hasta adultos en la instrucción religiosa ...desde los quince años hasta ahorita he sido maestro... toda la semana no descanso yo... el sábado es el único día que descanso si acaso y ya el domingo vuelvo a dar clases y a veces me dan oportunidad de dar conferencias o cursos ahí también... siempre estoy en actividad de transmitir conocimiento, no?” (Eo / 8)

En la entrevista destaca la fuerza del discurso religioso en la constitución de una identidad docente; el profesor se reconoce sostenido en la docencia por su intensa relación con ‘dios’. Sus habilidades ‘innatas’ para la docencia serían ‘regalo de dios’, es decir, un don divino. Siente una especie de llamado irrefrenable a transmitir sus conocimientos, no puede sustraerse a ello.

Otras imágenes que el profesor actualiza en su identidad docente, son las de sus padres y sus profesores. En ellos encuentra rasgos, atributos, de lo que significa ser docente:

“... mira, mis padres son químicos.. como químicos por su profesión también trabajan con seres humanos, de ellos aprendí... el sentido de que un ser humano no es lo mismo que un papel... que... por ejemplo ellos en su trabajo tratan de ser lo más cuidadosos posibles porque.. me decía m-mi mamá *es que un punto o lo salvas o lo matas*... por éso tienes que ser responsable... porque trabajas con seres humanos.. no son papeles... y en parte viene de allí y en parte por el compromiso de mis maestros.. si yo hubiera visto o me hubiera sentido como un papel.. cuando tuve esos maestros, yo hubiera dicho *bueno la escuela es como un papel yo voy a obtener papeles*... como no tengo una profesión docente, o sea una formación docente, eh.. te basas en la experiencia de estudiante, para.. en cierta forma ver que está bien y que está mal.. en lo que te ha servido a ti misma también” (Ea / 12)

4.2.7 Una identidad docente constituida de satisfacciones, deseos, dolor y tensiones entre la institución y los sujetos.

Hay en las entrevistas a los profesores huellas de vínculos esencialmente en tensión, que dan cuenta del conflicto y del malestar institucionales¹⁸⁹ en los que se configura una identidad docente. Por ejemplo, las relaciones tensas entre aquello que en el imaginario social e institucional se moviliza: el profesor es el modelo, y lo que él desea: ser identificado como 'humano' con errores. Los modelos son perfectos, no cometen errores y es muy arriesgado querer serlo cuando se tiene 'casi de la edad' de sus alumnos, recién se egresó de otro tecnológico y no se tiene experiencia profesional, como es el caso de la profesora que comenta lo siguiente:

"no me gusta crear ante ellos la imagen de que yo todo me lo se, qué bárbaro todo sabe esa maestra... por eso no me gusta que me vean como un modelo... no me gusta... me presento en el plan... humano... porque {...} ser modelo es una responsabilidad tremenda tú no puedes.. fallar.. en en ninguna cosita... me interesa que me vean como ser humano con errores con defectos... y que no se encasillen con mi imagen..." (Ea / 12)

Por otra parte, la misma profesora quiere que sus estudiantes reconozcan un hecho: ella es la profesora y desde este lugar puede incluso advertir a sus estudiantes que no se lo sabe todo y que pueden incluso superarla... aunque solamente en algunas cosas de la práctica.

"... me interesa que ellos sepan que no por el hecho de ser maestra ya me lo sé todo lo habido y por haber.. sino que en un momento dado ellos puedan con... con la práctica.. superarme en algunas cosas de... de práctica {...} quiero que ellos descubran en sí mismos que pueden ser más que incluso yo... que pueden ir más allá que ni yo... a mi no me preocupa que un alumno llegue a superarme... al contrario, me da gusto.. porque quiere decir que... que logré el objetivo que me fijé con él... que fuera mejor que yo.. que aprendiera de mis errores como estudiante, para que... fuera mejor que yo" (Ea / 12)

Si sus estudiantes la superan es porque ella así se lo propuso y por eso se sentirá satisfecha. El narcisismo resistió a esta tensión entre lo que social e institucionalmente se demanda: saber más que sus estudiantes, y aquello que la profesora 'sabe'.

Otro anudamiento en fuerte tensión es el de la relación de los profesores con la administración. En el capítulo 3 se leen las voces de profesores que imaginan a los 'administrativos' como

aquellos que “llevan los destinos y.. las pautas.. las líneas de acción para que... nos las transmiten a nosotros, nos inyecten esa energía para dar clases... mucho tiene que venir de ellos...” pero que también perciben en ellos ‘actitudes’ de distanciamiento de la tarea primaria de la institución, dar clases, enseñar, formar (ver en capítulo 1).

“... por otra parte la administración... la subdirección académica... él tiene sus metas.. *no sé como, tú maestro y tú presidente de academia van llegar a ellas.. pero tú tienes que cumplir*, con toda esa retahíla de acciones.. de un día para otro... que no te van a dejar otra cosa, que hacer las cosas mal hechas...” (Ea / 10)

El descuido de lo académico, la prioridad de la lógica administrativa, la vigilancia de ‘los administrativos’ para atrapar al profesor en el error, se constituyen en trabas a la tarea primaria en las instituciones educativas; obstáculos que en realidad “son ataques contra la comunidad en el cumplimiento del deseo que sostiene la representación-meta inconsciente común a los sujetos de la institución” (Kaës, 1989:63). Estas trabas se traducen en sufrimiento y en malestar, como se escucha en las voces de dos profesoras:

“... a mí me duele mucho cuando oigo un comentario del tecnológico en el sentido de que... están cobrando tanto... yo trabajo en otra parte... tengo alumnos tengo gente que trabaja conmigo que estaba... como estudiante del tecnológico... entonces... cuando me dicen... me cobran esto el in-el maestro fulanito de tal... que hace esto... *bueno, qué cosa es lo que pasa {...}*.terrible, no?” (Ea / 2)

“... lo que mas me pesa es que los alumnos se enteran de estas cosas de corrupción... quien sabe como, pero se enteran... yo no podría trabajar con ellos si estuviese involucrada en algo así... o si diese motivos para que hablasen de mi integridad moral... no soportaría la incongruencia frente a los alumnos... ¿cómo les voy a estar hablando de valores... si yo no los practico...” (registro etnográfico, 23 de noviembre de 1996)

Con esta referencia al ‘pesar’, al dolor que a los profesores podría significarles el confirmar que ese lugar en el que se constituye como sujeto con una identidad social no es mas el lugar ‘bueno’, el lugar de ‘la gran familia tecnológico’, concluyo este capítulo 4 a lo largo del cual he tratado de responder las preguntas que lo abrieron: ¿Quiénes son, qué significados y qué sentidos actualizan en la docencia?

¹⁸⁹ El malestar y el conflicto fenómenos ineludibles en las instituciones educativas pues los procesos de idealización y de instauración de la ley y la normativa que tienen lugar en ellas comprometen a los sujetos de modo sustantivo (Garay, *op cit*:148)

**Reflexiones
finales**

Reflexiones finales:

En esta aproximación a los procesos de configuración de una identidad docente hay algunas cuestiones que relevar y abrir a otras miradas.

Fue posible reconocer desde una mirada que interroga lo obvio, ciertos símbolos ciertas imágenes, que dan cuenta de una identidad docente que si bien se constituye en la institución, lo hace desde otros momentos y otros lugares.

Así, por ejemplo, se pudo acceder a la trama de significados y sentidos presente en el compromiso que se 'siente' como profesor: formar individuos a los que se ofrece como un ideal de completud. Se escuchó la insistencia en el 'dar, darse', el control, la conducción, como referencias de identidad docente.

Se observa también la relación imaginaria que el profesor sostiene con la institución¹⁹⁰. Se la imagina en el lugar de 'la administración' y por ello 'los administrativos son la institución'; pero además lo son de tal manera que subordinan la tarea primaria, aquella que habla de una identidad institucional, a tareas que son complementarias. Esto inevitablemente se traduce en malestar y sufrimiento de los sujetos en la institución, en la queja, el desconcierto, la desilusión, en la sensación de culpabilidad cuando 'no quieren ser como la institución les pide que sean'. Habría que observar otras posibles expresiones de ésta relación de desconocimiento y negación.

Resulta igualmente necesario reconocer la dimensión grupal de la configuración de una identidad docente. Aquí no fue posible dar cuenta de esos anudamientos entre la dimensión grupal y la dimensión institucional, que constituyen al profesor. ¿Cómo se vive esa grupalidad y qué escenas, qué fantasmáticas movilizan los profesores en sus grupos?

La reedición del mito fundacional en la institución y la fuerza de su presencia en el imaginario de los profesores es algo que también habría que detenerse a releer. Uno se preguntaría por

¹⁹⁰ Una relación en que se reifica a la institución. Es decir, se le aprehende como si fuese algo distinto de lo humano, como si fuese un hecho de la naturaleza o resultado de leyes divinas. En

ejemplo que significa para los 'viejos' profesores de carreras 'fundadoras' (ingeniería civil, ingeniería bioquímica en alimentos) observar como gradualmente se van quedando sin estudiantes. A ellos, como a 'sus carreras' ya no se les demanda. ¿Qué significa para ellos confirmar semestre con semestre que están 'formando' profesionistas que no podrán emplearse en la profesión porque la industrialización de Tabasco, prometida y esperada desde 1974 aún no llega y sospechan que difícilmente llegará, al menos en los términos en que se le supone desde los estudios de mercado que se realizan para la apertura de carreras en los tecnológicos?

Otras preguntas que me parece tendrían también que hacerse, son las relativas a la dimensión curricular como referente de una identidad docente; particularmente, interesaría indagar en los significados y sentidos que los profesores movilizan en su trabajo con grupos de clases que -en los planes de estudio por créditos- se recomponen de una hora a otra, de una asignatura a otra; grupos 'fugaces' como les llamó una profesora.

Para terminar, considero que en esta investigación y en estas primeras reflexiones se insinúan otras miradas y otros caminos que habría que hacer y recorrer, en el reconocimiento de la configuración de identidades de sujetos en las instituciones educativas, particularmente en los institutos tecnológicos.

A manera de cierre, debo admitir que esta investigación me significó recorrer un camino que conduce a otro destino... como en el poema de Robert Desnos¹⁹¹

*Este sendero por el que camino/ Me lleva de regreso a otro destino./
Por más que lo recorro en línea recta/ No será el mismo cuando de la
vuelta./
Giro en redondo mas el cielo cambia...*

este sentido es que Horkheimer y Adorno plantean que toda reificación es un olvido, toda reificación es producir una realidad que nos niega, (citados por Dahmer, 1996)

¹⁹¹ "La Banda de Moebius", traducción de Carlos Cámara y Miguel Fontanes.

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA:

- AGUILAR, Citlali (1991) "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana"
Tesis DIE No 5 CINVESTAV-IPN, México
- ANUIES (1970-1977) "Anuarios Estadísticos" México
- ANZIEU, Didier (1986) "El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal" Biblioteca Nueva, Madrid
- BALL, Stephen (1989) "La micropolítica de la escuela" Paidós-MEC, Barcelona
- BARTHES, Roland (1994) "Mitologías" Siglo XXI, México
- BECERRA María Guadalupe, Garrido M.R., Romo R.M. (1989) "El aula universitaria: lugar de observación" Cuadernos del unicornio No.7, UANL, México
- BERGER, Peter y Luckman, Th. (1986) "La construcción social de la realidad" Amorrortu, Argentina
- BIZBERG, Ilán (1989) "Individuo, identidad y sujeto" Estudios sociológicos VII 21, Colegio de México
- BLEGER, José (1989) "El grupo como institución y el grupo en las instituciones" En *La institución y las instituciones* René Kaës (comp.) Paidós, España
- BLUMMER, H. (1982) "El interaccionismo simbólico: perspectiva y método" Gedisa, Barcelona
- BOURDIEU, Pierre (1982) "La identidad como representación" En *La teoría y el análisis de la cultura* (Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales), G. Giménez (comp.) México, SEP-Universidad de Guadalajara-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales A.C.
- BRUNNER, José (1990) "Educación superior en América. Cambios y desafíos" Fondo de Cultura Económica, Chile
- BUTELMAN, Ida (1988) "Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica" Paidós, Argentina
- CAMARGO Hernández E. (1978) "El sistema nacional de Institutos Tecnológicos Regionales" DGEIT-SEP, México
- CASILLAS Alvarado, M.A y De Garay Sánchez A. (1992) "El contexto de la constitución del cuerpo académico de la educación superior, 1960-1990" En *Académicos. un botón de muestra* UAM-Azcapotzalco, México
- CASTAÑEDA, Adelina (1989) "Institución e identidad docente" En *Supuestos en la identidad del maestro: Materiales para la discusión* DIE-CINVESTAV-IPN, México
- CASTORIADIS-AULAGNIER Piera (1977) "La violencia de la interpretación" Amorrortu, Argentina
- CASTORIADIS Comelius (1983) "La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I" Tusquets Editores, Barcelona
- CASTORIADIS Comelius (1988) "Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto" Gedisa, Barcelona
- CIIDET (1993) "Plan de estudios de la Especialización en Docencia" Querétaro México, DGIT-

SEIT-SEP

- CORVALÁN, Alicia (1996) "Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional" En *Pensando las Instituciones* Ida Butelman (comp.) Paidós, Argentina
- CURZIO Gutiérrez, Leonardo (1994) "Tabasco" En *La República Mexicana. Modernización y democracia de Aguascalientes a Zacatecas, Volumen III* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM-La Jornada, México
- DAHMER, H. (1985) "Psicoanálisis y materialismo histórico" En *Teoría crítica del sujeto* Henning Jensen (comp.) Siglo XXI, México
- DEL CAMINO Isidoro y Muñoz B. Jorge (1973) "La enseñanza profesional, el gasto educativo, el desperdicio económico y la pirámide escolar en México en 1971" Revista del Centro de Estudios Educativos (México) III 4, pp 91-130
- ENRIQUEZ Eugène (1989) "El trabajo de la muerte en las instituciones" En *La institución y las instituciones* Renè Kaës (comp) Paidós, España
- ESPINOSA Moreno E. (1995) "Encuesta sobre las actitudes del profesor en el Tecnológico de Villahermosa" Tesina de la Especialización en Docencia, CIIDET-DGIT
- EZPELETA Justa (1991) "Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina" Centro Editor de América Latina, Argentina
- FERNÁNDEZ Lidia M. (1994) "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas" Paidós, Argentina
- FERNÁNDEZ Lidia M. (1996) "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". En *Pensando las Instituciones*, Ida Butelman (comp.) Paidós, Argentina
- FERNÁNDEZ Ana M. (1993) "La mujer de la ilusión" Paidós, Argentina
- FOUCAULT Michel (1971) "La arqueología del saber" Siglo XXI, México
- FOUCAULT Michel (1989) "El poder: cuatro conferencias" UAM-Atzacapotzalco, México
- FOUCAULT Michel (1992) "Microfísica del poder" Ediciones de la Piqueta, Madrid
- FREUD Sigmund (1978) "El malestar en la cultura" Alianza, Madrid
- FREUD Sigmund (1979) "Psicología de masas y análisis del yo" Alianza, Madrid
- FUENTES Molinar, Olac (1983) "Las épocas de la universidad mexicana" Cuadernos Políticos 56 pp 46-55 México
- FUSTIER Paul (1989) "La infraestructura imaginaria de las instituciones" En *La institución y las instituciones* Renè Kaës (compilador) Paidós, España
- FRIGEIRO Graciela; Poggy, M. y Tiramonti, G. (1992) "Las instituciones educativas. Cara y Ceca". Troquel Educación, Serie FLACSO-Acción, Buenos Aires
- GARAY Lucía (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" En *Pensando las Instituciones* Ida Butelman (compiladora) Paidós, Argentina
- GEERTZ Clifford (1978) "La interpretación de las culturas" Gedisa, Barcelona
- GONZÁLEZ y González Luis (1995) "El oficio de historiar" El Colegio Nacional-Editorial Clío,

México

- INEGI-Gobierno del estado de Tabasco (1996) Anuario estadístico del estado de Tabasco, México
- KENT Rollin (1995) "Políticas de educación superior en México, 1970 a 1994 ¿Hacia una nueva supervisión estatal?" Tesis Doctoral DIE-CINVESTAV-IPN, México
- KÄES Renè (1989) "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". En *La institución y las instituciones* Renè Kaës (compilador) Paidós, España
- KURI C. Alfredo y Follari, Roberto (1991) "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco histórico e historia" En *Tecnología educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro, México
- LANDESMANN Monique (1996) "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento". En *Sujetos de la educación y formación docente* Patricia Ducoing y Monique Landesmann (coordinadoras), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México
- LAPASSADE Georges (1977) "Grupos, organizaciones e instituciones" Gedisa, Barcelona
- LATAPÍ Pablo (1984) "Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976" Nueva Imagen, México
- LOURAU Renè (1991) "Análisis institucional" Amorrortu, Argentina
- MEAD George.H. (1993) "Espíritu, persona y sociedad" Paidós, México
- MENDOZA Rojas, Javier (1981) "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México" *Perfiles educativos* No. 12 pp 3-21 UNAM-CISE, México
- REMEDÍ Eduardo, Aristi P., Castañeda A. y Landesmann M. (1987a) "La libertad y el censor. Dos imágenes de la identidad del maestro" *Perfiles educativos* 37: 37-42 julio-septiembre..
- REMEDÍ Eduardo, Aristi P., Castañeda A., Edwards, V. y Landesmann M. (1987 b) "La identidad de una actividad: ser maestro", Documento DIE 160, DIE-CINVESTAV-IPN, México
- REMEDÍ Eduardo, Aristi P., Castañeda A. y Landesmann M. (1989) "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente" Documento, DIE-CINVESTAV-IPN, México
- REMEDÍ Eduardo (1991) "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método" En *Tecnología educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro, México
- RICOEUR Paul (1978) "Freud: una interpretación de la cultura". Siglo XXI, México
- ROUSSILLON Renè (1989) "Espacios y prácticas institucionales. La liberación del intersticio" En *La institución y las instituciones* Renè Kaës (compilador) Paidós, España
- SEP-DGIT (1992) "Manual de organización del instituto tecnológico" México
- SEP-DGIT (1994) "Documento de trabajo. Departamento de desarrollo Académico" México
- SEP-DGIT (1995) "Informe del Consejo Nacional de Directores", México
- SEP-SEMTyS (1974) "El proceso de reforma en los Institutos Tecnológicos Regionales", México
- SOUTO Marta (1996) "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional" En *Pensando las instituciones*, Ida Butelman (compiladora) Paidós, Argentina
- THOMPSON John B. (1995) "Ideología y Cultura Moderna" UAM-México
- TRUJILLO Cedillo José M. (1984) "Educación y teoría del capital humano" CIIDET-DGIT,

Querétaro México

TUDELA Fernando (1985) "La modernización forzada del trópico: el caso Tabasco" Colegio de México-CINVESTAV, México

ZÚÑIGA Rodríguez Rosa María (1986) "Un imaginario alienante: la formación de maestros" En *Psicoanálisis y Educación*, Bicceci Gálvez, Ducoing Watty y Escudero Cabezudt (compiladoras). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México

Periódicos consultados

Diario Presente de Tabasco, 1974, 1975.

Diario Tabasco Hoy, 1996

A n e x o s

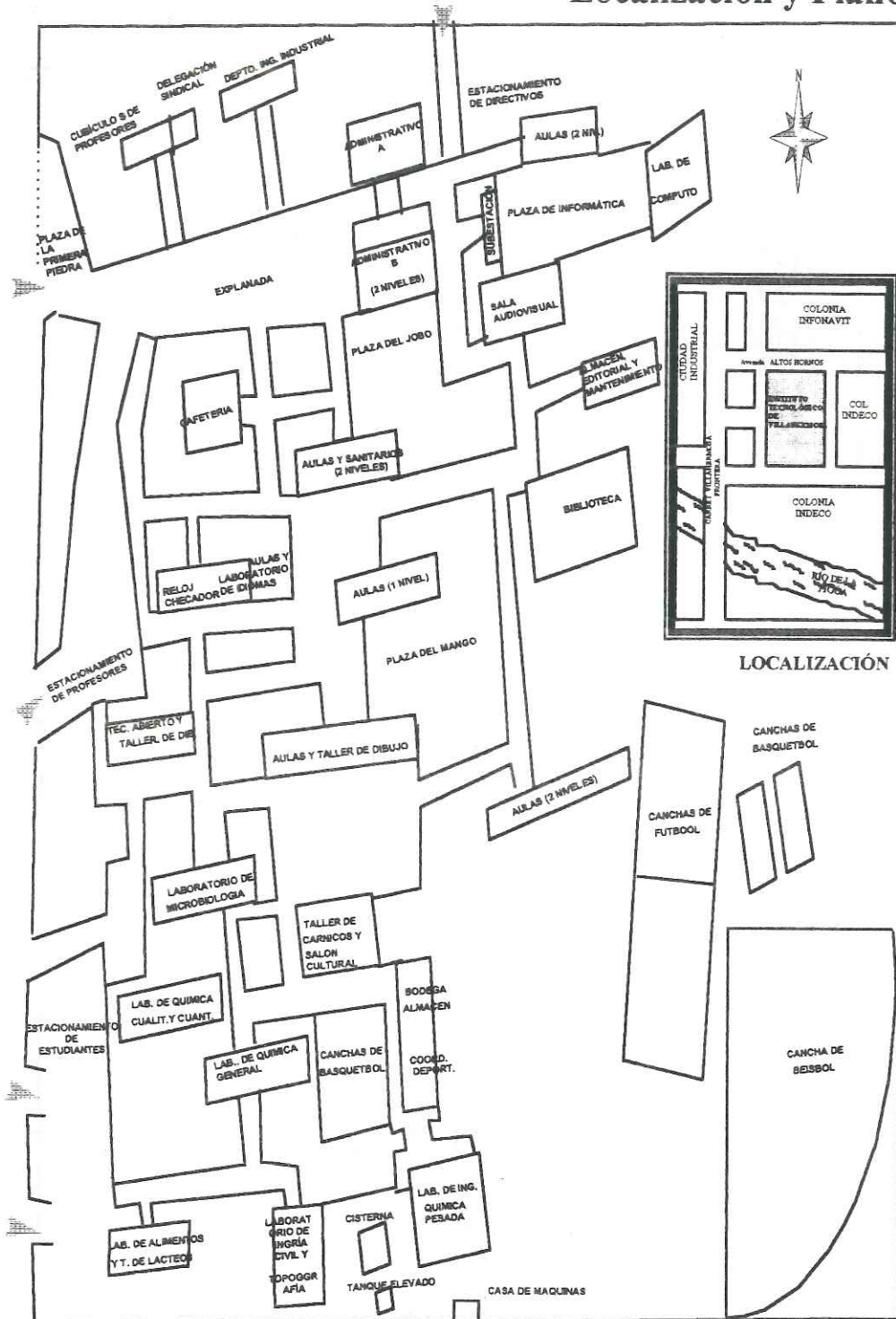
Cuadro Información sobre los profesores entrevistados

	Edad	Fecha de ingreso a la docencia en el ITVh	Institución de formación profesional	Profesión	Grado académico	Plaza que ocupa	Departamento Académico de adscripción
Eo 1	46	1974-1980 1994-	IT de Orizaba	Ingeniería industrial	Licenciatura	Tiempo completo Asociado B	Ciencias Básicas
Ea 2	52	1974	IT de Veracruz	Ingeniería industrial	Licenciatura	Tiempo completo Titular C	Ciencias Básicas
Eo 3	50	1975	IPN	Ingeniería mecánico	Licenciatura	Tiempo completo Titular C	Ciencias Básicas
Ea 4	42	1975	Universidad Veracruzana	Licenciatura en idiomas	Licenciatura / pasante	Técnico docente	Inglés
Ea 5	45	1977	U A de Chihuahua	Ingeniería Química	Especialidad en docencia (grado) M. en Alimentos (pasante)	Tiempo completo Titular 'C'	Química y Bioquímica
Eo 6	50	1981	UJAT	Ingeniería Eléctrica-Mecánica	M. en Ingeniería Eléctrica	Tiempo completo Titular 'C'	Ciencias de la Tierra
Eo 7	40	1986	UA Puebla	Psicología	Especialidad en docencia (grado)	Tiempo completo Asociado C	Ciencias de la Administración
Eo 8	36	1987	IT Vh	Ingeniería Civil	Maestría en Estructuras	Tiempo completo Titular 'A'	Ciencias de la Tierra
Ea 9	42	1990	UNAM	Contaduría Pública	Especialidad en docencia (grado)	Asignatura	Ciencias de la Administración
Ea 10	32	1991	IT Vh	Administración de Empresas	Especialidad en docencia (grado)	Tiempo completo Asociado B	Ciencias de la Administración
Ea 11	39	1994	IT Vh	Administración de Empresas	Especialidad en docencia (grado)	Tiempo completo Titular A	Ciencias de la Administración
Ea 12	26	1994	IT Cd. Victoria	Licenciatura en Informática	Licenciatura	Medio Tiempo	Informática y Sistemas
Ea 13	48	1992	Escuela Nacional de Biblioteconomía	Licenciatura en Biblioteconomía	Licenciatura	Tiempo Completo	Ciencias de la Administración
Ea 14	46	1978	UNAM	Ingeniería Química	Licenciatura / pasante	Tiempo completo Asociado A	Ciencias Básicas

Eo: Profesor Entrevistado Ea: Profesora Entrevistada

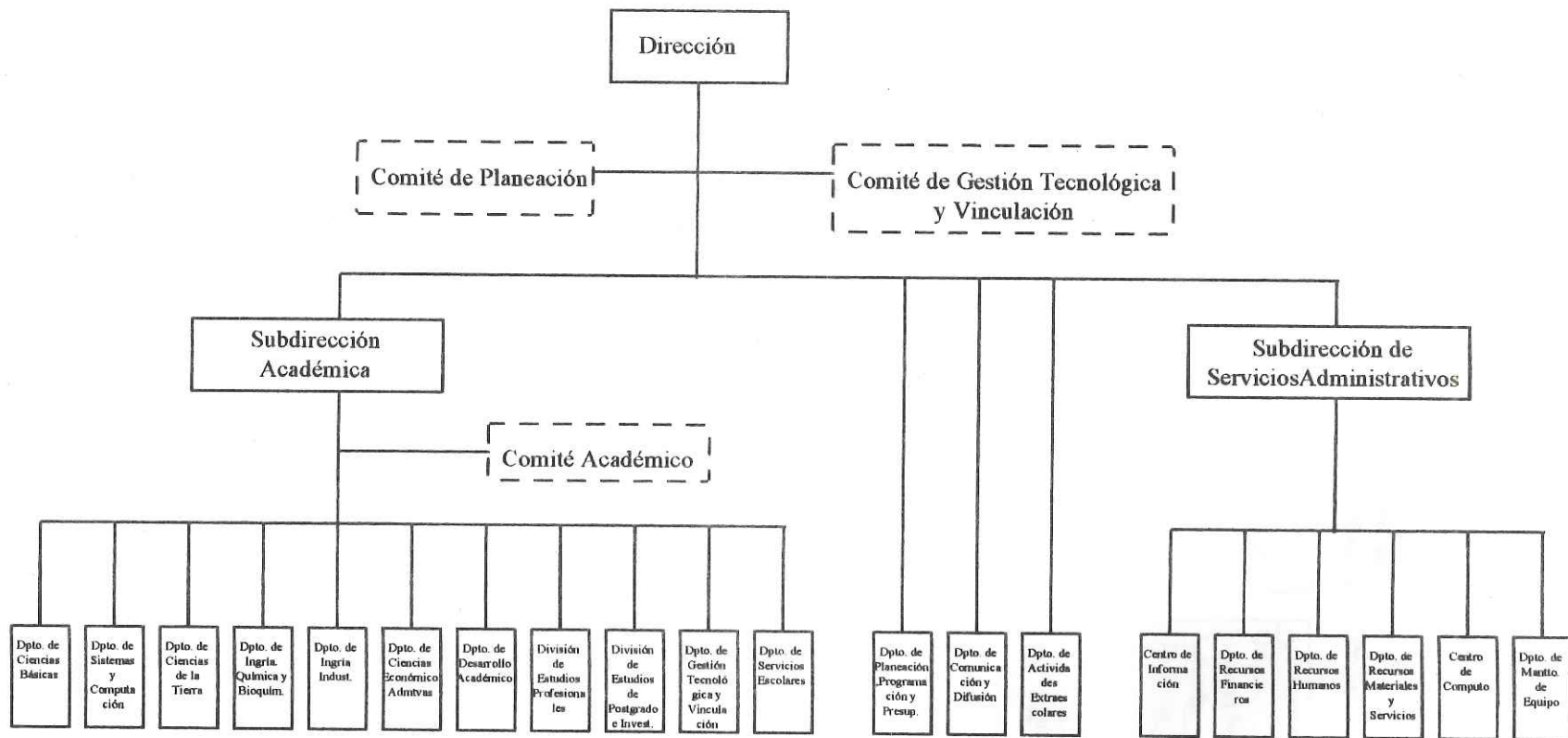
Fuente: DGIT- ITVh- Subdirección Administrativa, Personal Docente por categoría (22 de agosto de 1995)

Localización y Plano



Fuente: Instituto Tecnológico de Villahermosa, Departamento de Planeación (1995)

Organigrama



Fuente: Instituto Tecnológico de Villahermosa, Departamento de Planeación (1995)

Relación de número de profesores por profesión de origen

Profesión	No. de profesores	Profesión	No. de profesores	Profesión	No. de profesores
Ing. Industrial	38	Lic. en Administración de Empresas	17	Arquitectura	4
Ing. Civil	22	Lic. en Contaduría Pública	10	Químico	3
Ing. Bioquímica	15	Lic. en Derecho	8	Farmacobiólogo	
Ing. Química	10	Lic. en Informática	6	Actuaría	1
Ing. Mecánica	6	Lic. en Ciencias de la Educación	4	Medicina	1
Ing en Sistemas Computacionales	5	Lic. en Economía	3		= 9
Ing Eléctrica	5	Lic. en Educación Física	3	Biblioteconomía	1
Ing en Topografía	2	Lic. en Ciencias de la Comunicación	2	Música	1
Ing. Geofísica	1	Lic. en Pedagogía	2	Lic. en idiomas	1
Ing en Bromatología	1	Lic. en Psicología	2		= 3
Ing Ambiental	1	Lic. en Química	2		
	= 106	Lic. en Electrónica y Computación	1		
		Lic. en Turismo	1		
		Lic. en Historia	1		
		Lic. en Computación	1		
		Lic. en Relaciones Comerciales	1		
		Lic. en Periodismo	1		
			= 65		

Fuente: Dirección General de Institutos tecnológicos
 Instituto Tecnológico de Villahermosa
 Departamento de recursos Humanos (febrero de 1996)

Relación de número de profesores, por institución de procedencia académica

Educación superior tecnológica	número de profesores	Universidad pública	número de profesores	Educación Superior privada
IT de Apizaco	1	U A de Chihuahua	1	Inst Superior de Estudios Comerciales
IT de C Victoria	2	U A de Chiapas	1	I T E S M
IT de C Madero	7	U A de Guanajuato	1	U Del Valle de México
IT de Durango	1	U A de Puebla	4	U Tecnológica de México
IT de La Laguna	1	U A de Yucatán	2	total= 4
IT del Istmo	3	U A de Coahuila	2	
IT de Mérida	13	U de Guadalajara	2	
IT de Nuevo Laredo	1	U Juarez Autónoma de Tabasco	29	
IT de Oaxaca	1	U Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	3	
IT de Orizaba	7	U N A M	15	
IT de Querétaro	2	U Veracruzana	13	
I Politécnico Nacional	14	total = 11	total= 73	
IT de Tehuacán	2			
IT de Tepic	1			
IT de Toluca	1			
IT de Veracruz	8			
IT de Villahermosa	33			
total= 18	total= 98			

Educación normal	número de profesores	Otras instituciones	número de profesores
Normal Superior de Ciudad Madero	1	Conservatorio de las Rosas	1
Escuela Normal de Educación Física de Tabasco	1	Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía	1
total= 2	total= 2	total= 2	total= 2

Fuente: Dirección General de Institutos Tecnológicos
 Instituto Tecnológico de Villahermosa
 Departamento de Recursos Humanos (febrero de 1996)

Resumen estadístico del tipo de plaza y tipo de contratación de los profesores,
en relación con el género y la edad promedio

Tipo de plaza	tipo de contratación			No. de profesores	género		edad promedio (años)	
	base	tiempo determinado	interinato		H	M	H	M
3507 p/hrs	1	--	2	03	02	01	49	26
3519 p/hrs	6	4	6	15	10	05	35	32
3521 p/hrs	15	--	17	29	22	07	38	36
3607 asociado A, 20 hrs.	1	--	1	02	01	01	28	27
3609 asociado B, 20 hrs.	5	--	--	05	03	02	36	29
3611 asociado C, 20 hrs.	1	--	--	01	01	--	38	--
3615 titular B, 20 hrs.	3	--	--	03	03	--	43	-
3709 asociado A, 30 hrs.	2	--	--	01	01	--	61	--
3713 titular A, 30 hrs.	1	--	--	01	01	--	49	--
3715 titular B, 30 hrs.	2	--	--	02	02	--	53	--
3717 titular C, 30 hrs.	2	--	--	02	02	--	54	--
3807 asociado A, 40 hrs.	8	--	1	09	02	07	37	38
3809 asociado B, 40 hrs.	18	1	2	21	13	08	44	37
3811 asociado C, 40 hrs.	22	--	--	22	17	05	40	38
3813 titular A, 40 hrs.	22	--	--	22	14	08	43	40
3815 titular B, 40 hrs.	20	--	--	20	14	06	44	39
3817 titular C, 40 hrs.	17	--	--	17	13	04	48	45
3837	4	1	1	06	04	02	37	36
3839	--	--	1	01	01	--	41	--
3841	1	--	--	01	01	--	36	--
SE 3519	--	11	--	11	05	06	40	29
totales	151	17	31	182	124	58	42	34

Fuente: Dirección General de Institutos tecnológicos

ITVh - Subdirección Administrativa. Personal Docente por categoría (22 de agosto de 1995)


El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 22 de junio de 1998.



Dr. V. Eduardo Remedi Allione
Investigador Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas



Dra. Josefina Granja Castro
Investigadora Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas



Mtra. Rosa Martha Romo Beltrán
Profesora Investigadora Titular del Departamento
de Estudios en Educación del Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades de
la Universidad de Guadalajara