



LOS SABERES QUE COMPARTEN LOS SUPERVISORES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA: LA METÁFORA DEL RELOJ DE ENGRANES

María del Consuelo Tavizón Gómez
Universidad Pedagógica de Durango

Ana María Acosta Pech
Universidad Pedagógica de Durango

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Se presenta un reporte final de investigación de uno de los objetivos de la tesis doctoral con enfoque cualitativo: *En nombre de todos: los discursos que (re)forman a los supervisores escolares de educación primaria*. Objetivo específico que pretendió: Comprender las líneas de saber y poder que se entrecruzan en una co-reconstrucción ideológica de discursos políticos.

Los supervisores escolares de educación primaria federalizada en Durango, se constituyeron en sujetos de este estudio. El objeto de interés fue el propio discurso, sobre el contenido/situación de la Reforma Educativa 2013. A partir del supuesto de que el discurso tiene el *poder* de generar realidades (al producir sentido) y conformar identidades a partir de los *saberes* que se construyen en grupo.

La línea analítica *saber, poder e identidad*; dio cuenta de una *cognición social*, saberes con significado común para esta comunidad de directivos escolares. Elementos que emergieron al *analizar el discurso* producido en *grupos de discusión*.

Puede asumirse que la suma de los *saberes institucionales, prácticos y contextuales*, así como de los valores positivos y negativos sobre el objeto en relación con los sujetos; da cuenta de la producción, reproducción, resistencia y posicionamiento de los supervisores escolares ante la Reforma Educativa. Al tiempo que la enunciación de los saberes de lo que *saben* que son; lo que *saben* que otros quieren que sean y lo que *saben* que quieren ser, devela la identidad construida por estos directivos educativos, en la que se identifican algunos rasgos que prevalecen y algunos otros que evolucionan.

Palabras clave: Supervisor escolar, Reforma educativa, Discurso, Saberes, Identidad.

Introducción

La presente ponencia es un reporte final de investigación de uno de los objetivos de la tesis doctoral con enfoque cualitativo: *En nombre de todos: los discursos que (re)forman a los supervisores escolares de educación primaria. Saber, poder e identidad*. Objetivo específico que pretendió: Comprender las líneas de saber y poder que se entrecruzan en una co-reconstrucción ideológica de discursos en torno al tema central de la reforma educativa 2013. A partir del planteamiento de algunas de las siguientes interrogantes: ¿Qué saberes, relaciones y valores expresan y comparten los supervisores escolares en un momento de cambio educativo? ¿Cómo se hacen visibles en los discursos que comparten en este momento de la historia?

En este estudio, los Supervisores Escolares de educación primaria federalizada en Durango, se consideraron como *sujetos sociales* en el sentido de Benveniste (1974), quien alude que es en y por el lenguaje como el hombre se constituye en sujeto. Por tanto, esta investigación pretendió darles voz a estos directivos en un ambiente de grupo, para que, a través de un evento discursivo particular, estuvieran en espacios genuinos para enunciar sus pensamientos, sus ideas, sus creencias, en suma, sus saberes, en torno a un tema de interés social: la Reforma Educativa en México.

En los albores de este nuevo siglo, como tendencia internacional, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se ha visto reformado en los ámbitos normativo, curricular, organizativo, técnico y discursivo, entre otros. Alteraciones estructurales de forma y fondo en las que prevalece la idea de que reforma es sinónimo de cambio, y que esta modificación es a la vez, indicativo de avance y desarrollo de los países que la generan (Popkewitz, 1994; Noriega, 2000; Pedró y Puig, 1998; Peraza Guzmán, 2002; Gajardo y Jiménez, 2009).

La línea analítica *saber, poder e identidad* permitió relacionar los saberes matizados de valor que comparten estos directivos sobre el cambio educativo, saberes con poder para crear verosimilitudes (o verdades creíbles solo para un este grupo de directivos). Elementos insertos en una cognición social, (Van Dijk, 2000), que se hacen visibles en ciertas formas y maneras de enunciación, estructuras con reglas y procedimientos que determinan algunas formas de su saber; que pueden no pensarse ni enunciarse y que sin embargo permanecen instaladas en el núcleo de la representación social compartida. Elementos que emergieron al analizar el discurso construido en 7 Grupos de discusión (Ibáñez, 2003).

El foco de atención de esta investigación fue el lenguaje, en su proceso de recepción, incluido en él sus efectos, su eficacia didáctica-formativa. Los individuos que son partícipes de una determinada comunidad y situación social local, generalmente son quienes en última instancia reciben y operan las reformas del Estado, por lo que intentan representar y dar sentido a lo nuevo que se dice o se lee en los textos políticos, a través de la interacción discursiva, en relación con su realidad y su contexto. Históricamente, los supervisores escolares en México han sido sujetos al servicio del Estado, con encomiendas signadas a partir de las pretensiones que define el propio sistema. En estos escenarios de poder se han con-formado.

El objeto de estudio se abordó desde una multidisciplinariedad de teorías y métodos en una relación intrínseca, desde tres dimensiones: referencial, enunciativa y pragmática. La base teórica fue entramada en tres escuelas del pensamiento: las tradiciones interpretativas, críticas y estructuralistas e integrando todas éstas, el Construccinismo Social de Berger y Luckman (1966).

En este marco, la teoría de las Representaciones Sociales con un enfoque procesual (Moscovici, 2001; Jodelet, 1989; Güemes, 2003); y con un enfoque estructural (Abric, 2001) y preponderantemente cognitivo (Van Dijk, 1980, 1999, 2000, 2001; Pardo, 2007); así como la teoría de la Semiosis Social (Eco, 1976); y la teoría del Discurso Social (Halliday, 1978; Haidar y Rodríguez, 1996; y otros), permitieron conceptualizar los hallazgos de esta investigación como un conjunto organizado y jerarquizado de saberes que un grupo específico elabora a propósito de un objeto o fenómeno social en el que es posible distinguir elementos básicos o nucleares de otros periféricos.

Los datos se analizaron con el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD) siguiendo la siguiente ruta crítica: Identificación de *themas* o temas de mayor consenso; análisis de estrategias discursivas (metáforas, deícticos y sobreentendidos); organización en redes conceptuales de dichos temas y estrategias discursivas; identificación de saberes, valores y rasgos identitarios; identificación de nuevas categorías de análisis; interpretación de hallazgos y redacción de conclusiones.

Desarrollo

A partir de 2004, los supervisores escolares de educación primaria en México, se han visto involucrados en procesos de cambio educativo de distinto orden, a saber, curricular, organizativo, técnico-metodológico, funcional, entre otros. Estos cambios los viven en grupo, en un ir y venir discursivo en donde se va configurando una nueva cultura.

Cuando las personas se enfrentan a información nueva, ponen en interacción procesos cognitivos, o formas de conceptualizar la realidad, en las que solo algunos saberes nuevos se reconstruyen, se adaptan, se relacionan, se contextualizan, algunos otros se pierden. Dichos conocimientos tienden a conformarse y a compartirse con otras personas, quienes generalmente cuentan con información previa sobre el tema, esto favorece la comunicación.

Al respecto, Habermas(s/f), en Vidal (s/f), define la cultura como “un acervo de saber en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo” (p.1). Asume que a través de la dimensión semántica, las nuevas situaciones del mundo que se presentan, se relacionan con los estados del mundo ya existentes. Se trata, dice Habermas, de asegurar la continuidad de la tradición, sin embargo, esta continuidad y esta coherencia tiene su medida en la racionalidad del saber aceptado entre los grupos sociales como válido.

La cultura que aprenden y protagonizan los supervisores escolares de educación primaria en Durango, se asume y se transmite mediante valores entendidos. Se transmite en forma de discursos que vinculan en sí mismos saberes y formas de hacer las cosas. Discursos que pueden llegar a ser controladores, opresores o liberadores. Estos directivos se encuentran ubicados estratégicamente entre las altas autoridades educativas y las escuelas. Aunque el Estado siempre ha definido la razón de ser de la supervisión escolar, los usos y costumbres en todo el país, fueron definiendo el perfil y las funciones de los supervisores escolares. Saberes verosímiles, que se comunican en un lenguaje específico solo para el grupo que lo comparte.

Cuando los saberes se comunican adquieren una dimensión pública, cultural y social. Dicha comunicación no es la simple enunciación de lo que se percibe, sino que es un *hacer-decir social* (Pardo, 2007), un *discurso*, que tiene la potencialidad de materializar aspectos de la vida humana en sociedad, que es al mismo tiempo un producto personal de representar la realidad, una forma de conocimiento individual, *subjetivo*, pero también, un producto compartido, de representar dicha realidad, una forma de conocimiento social, *intersubjetivo*, que se comparte por un grupo social.

Al respecto Van Dijk (2001), argumenta que los grupos son capaces de conformar y compartir un sistema de operaciones mentales, una cognición social. Saberes con significado común para los miembros de una comunidad y que incluso pueden orientar sus formas de comportamiento. Dichos mecanismos abstractos tienden a hacerse visibles en el lenguaje a través de los niveles de representación y organización de significado, los cuales se identifican en la medida en que dicho conocimiento es compartido.

La cognición social une tres dimensiones: discurso, cognición y sociedad. Discurso en el sentido amplio de acontecimiento comunicativo, de habla orientada a la acción; la cognición, que implica tanto la cognición individual como la cognición social, lo subjetivo y lo intersubjetivo, es decir, los saberes, las creencias y valores, junto con cualquier otra representación, que haya intervenido en la interacción discursiva; y sociedad, entendida como las microestructuras locales de las interacciones, así como las estructuras más globales, societales y políticas que se definen de forma diversa en términos de grupos y de relación de grupo (Van Dijk, 1999). Estas intersubjetividades quedan particularizadas en los *modelos mentales*, y con frecuencia su expresión discursiva se realiza a partir de estrategias lingüísticas como metáforas, deícticos, sobreentendidos, entre otras.

Como se aprecia en esta investigación interesó develar ¿Qué saberes, relaciones y valores expresan y comparten los supervisores escolares en un momento de cambio educativo? ¿Cómo se hacen visibles en los discursos que comparten en este momento de la historia?, para de esa manera *Comprender las líneas de saber y poder que se entrecruzan en una co-reconstrucción ideológica de discursos de reforma educativa*.

En los discursos producidos por los supervisores escolares en los 7 Grupos de Discusión primeramente se identificaron los *themas* o temas de mayor consenso. En dichos temas se identificaron metáforas (Lackof y Jhonson, 1980); sobreentendidos (Ducrot, 1982) y algunos deícticos (Calsamiglia y Tusón, 1999); con estos elementos se estructuraron redes conceptuales en las que se develaron nuevas categorías de análisis. Se

habló principalmente del objeto: reforma educativa; se habló del sujeto sociológico: grupo de supervisores escolares.

En una primera aproximación se muestra un solo ejemplo (por cuestiones de espacio) de los saberes metaforizados sobre el objeto, los cuales pudieron agruparse en tres tipos: saberes institucionales; saberes prácticos; y saberes contextuales. (Ver tabla 1)

De acuerdo a lo encontrado, los saberes institucionales, se han conceptualizado como aquellos conocimientos adquiridos en el propio sistema educativo. Saberes que contienen la ideología dominante, misma que por prescripción “debe” reproducirse. Al tiempo que al hacerse conscientes pueden ser la base para la resistencia y el posicionamiento ante el cambio.

Los saberes prácticos, se han concebido como aquellos que se relacionan directamente con la práctica profesional de los Supervisores Escolares, en este caso, la función supervisora. Saberes aprendidos y desarrollados en el quehacer cotidiano. Prácticas individuales, no escritas, los cuales pueden reproducirse o producirse según sea el caso.

Los saberes contextuales están relacionados con la realidad presente de los Supervisores Escolares. Realidad cercana en la que contrastan las intenciones de los saberes institucionales. Los que pueden provocar resistencia o adhesión.

Tabla 1: Ejemplo de saberes metaforizados

CATEGORÍAS	PRODUCCIÓN	REPRODUCCIÓN	RESISTENCIA	POSICIONAMIENTO
SABERES INSTITUCIONALES		SE TIENE QUE REPRODUCIR EL MODO A SEGUIR	ES IMPUESTA ELLA ES ABSTRACTA ELLA ES ININTELIGIBLE ME EXCLUYE ME EXIGE Y REQUIERE GRAN ESFUERZO	VIENE DE ARRIBA ABAJO ELLA SE ENCUENTRA ALLÁ
SABERES PRÁCTICOS	HERRAMIENTA OBLIGADA MÁQUINA ARTEFACTO QUE DEBE FUNCIONAR	GUION TEATRAL BRÚJULA SIN RUMBO CAMINO SINUOSO		TENEMOS QUE VISUALIZARLA NECESITAMOS ENTRAR A ELLA NECESITAMOS EMPAPARNOS DE ELLA DEBEMOS METERLE LOS KILOS
SABERES CONTEXTUALES			PRUEBA DE FUEGO BATALLA AVIÓN QUE NO ATERRIZA SOGA AL CUELLO	SE LE OLVIDARON LOS DIRECTIVOS NO NACE DE LOS SUJETOS NOS EXIGE Y NO PODEMOS

En este caso por ejemplo, podríamos anticipar que estos saberes metaforizados han surgido en “la intimidad” del grupo de Supervisores Escolares, en el *acontecimiento*, del grupo de discusión, porque dichas palabras se integraron de manera significativa en el *fluir* de la conversación.

El concepto de *intimidad* ha sido propuesto por Cohen (1979) y Cooper (1989) como se cita en Chamizo (2005), cuando se refieren al surgimiento de nuevas metáforas en un determinado grupo social. Señalan que mientras algunos saberes se han generalizado y son parte interactiva de las hablas de los grupos sociales, los saberes novedosos nacen en el ámbito de un grupo o comunidad restringida de hablantes en

la que se mantiene algún tipo de intimidad. Este hecho, de acuerdo con Chamizo, (2005), tiene entre otras, dos consecuencias: cohesionan y definen o identifican al grupo que las usa. Justo en esta intimidad, es donde el grupo de supervisores se han cohesionado para tomar *posición* en torno a la Reforma Educativa. En este caso, la Reforma Educativa es enunciada con metáforas compartidas y representada por los Supervisores Escolares de diversas maneras: como una *herramienta*, como *mecánica de trabajo*, como *artefacto*, como *un instrumento*, que puede mejorar el funcionamiento de su función y que puede sustituir o regular la fuerza del trabajo del operario, en este caso de ellos mismos. Herramienta de trabajo con la que se puede *producir algo*.

Estas concepciones son acompañadas de palabras como “obligada” y “que se tiene que reproducir”, ello da cuenta de la reforma como fuerza prescriptiva de “tener que utilizar dicha *herramienta* por obligación, por imposición, con el sentido de reproducción a la siguiente dimensión de la estructura. Entonces, la reforma como *artefacto* debe funcionar porque es un mecanismo que *produce* pero que también tiende a *reproducir*.

Una manera de hacer inteligible lo complejo, por ejemplo la Reforma Educativa, es nombrarla como objeto y como sujeto. De esta manera, el grupo de Supervisores Escolares objetivizó y hasta personalizó dicha realidad, para tomar posición o actuar sobre ella, las metáforas ontológicas y de entidad dan cuenta de ello. La Reforma Educativa es concebida por los Supervisores Escolares como impuesta, abstracta, ininteligible, excluyente, que exige y que requiere gran esfuerzo; ello provoca inconformidad, resistencia, incredulidad, malestar.

Se percibe a la Reforma Educativa como imposición, que viene de “arriba” hacia “abajo”, al mismo tiempo se percibe “allá”, alejada de los sujetos que la operan. Esta es la principal razón de su resistencia al cambio.

Se consensa también su representación como modelo, como libreto, como camino, como nuevo juego con nuevas reglas, brújula, órbita; ello da cuenta del sentido impreso de la reforma como guion impuesto para que los actores realicen un papel determinado. Nuevo juego del que desconocen las nuevas reglas; guion, para el que no se perciben preparados. Órbita, modelo, camino, líneas establecidas de las que no se puede salir.

La Reforma Educativa es avión que no aterriza: teoría descontextualizada; es una prueba de fuego: prueba difícil; es una batalla: guerra donde hay vencedores y perdedores; una soga al cuello: lazo que presiona.

En lo que respecta a los saberes sobre los propios sujetos en una primera aproximación se agruparon en tres categorías: a) *Lo que sabemos que somos*, b) *lo que sabemos que quieren que seamos*, y c) *lo que sabemos que queremos ser*.

Los Supervisores Escolares saben que son a) como *engranes* de un gran reloj que debe funcionar, en el que todas sus partes son importantes. Les han dicho que son *eslabones de una cadena*, enlaces entre las altas autoridades y las escuelas. Se saben contratados para realizar un trabajo, para *producir algo*. Por tal, se conciben como parte de una gran maquinaria, artefactos inanimados que deben tener mantenimiento, que deben ser recargables para funcionar en óptimas condiciones.

Aunque los nuevos enfoques de gestión y de la función directiva en educación advierten sobre la importancia de que el Supervisor Escolar sea garante de la eficacia de los servicios que se prestan en las escuelas, a través del acompañamiento y la asesoría técnica, estos agentes educativos se visualizan no como un apoyo sino como un *peso* para los docentes y directores a su cargo, se descubren obsoletos, *automóviles fuera de época*.

Se perciben como *figuras* sin importancia y sin movimiento, su misión ya no tiene la misma relevancia. Se conciben *oxidados*, mal preparados, carentes de elementos técnicos, por lo que consideran que no cubren las expectativas del sistema del que forman parte.

Reconocen la función supervisora como compleja, para realizarla se sienten solos, sin apoyo, solo siguen la inercia del cambio. Se sienten *probados, soldados mal preparados enfrentados en una batalla*, por lo que se *resisten* a los cambios impulsados por decreto.

En otro sentido se reconocen *capitanes*, líderes de un grupo, con la posibilidad de *sembrar y cosechar*, de reformadores de profesores, amén de que paradójicamente se reconocen carentes de elementos para tal fin. Al mismo tiempo los Supervisores Escolares saben que el sistema b) los obliga a permanecer en una órbita, a seguir un *camino* trazado por otros, obligados a *reproducir* reglas, reformas, normatividad. No pueden salir de ese camino, porque su trabajo es permanecer en él.

En consecuencia, estos agentes asumen que deben ser institucionales, se ponen *la camiseta*, y la llevan puesta a donde van, ello explica cómo se va corporalizando la función, se van adoptando maneras de hablar, formas de vestir, rituales para hacer las cosas.

Estos valores que se comparten dan sentido a la realidad que se percibe, realidad cercana al mismo grupo. Por tal, el grupo de Supervisores Escolares saben que:

Es mejor conocer las nuevas reglas. Es mejor reflexionar y no seguir solo la inercia del cambio. Es mejor estar acorde a la Reforma Educativa. Es mejor ser protagónicos. Es mejor hacer lo que se pide. Es mejor no tener la dualidad SEP-SNTE. Es mejor no andar perdido. Es mejor que la SEP apoye y no entorpezca. Es mejor estar dentro de la Reforma Educativa. Es mejor estar preparado.

Es mejor que se pida la opinión de todos los integrantes del sistema. Es mejor estar preparado. Es mejor que la teoría tenga relación con la práctica. Es mejor apoyarse en equipo que estar solo. Es mejor que la reforma se genere de abajo hacia arriba. Es mejor que la Reforma Educativa se encuentre aquí, cercana a nosotros.

Es mejor relacionar la teoría con la práctica. Es mejor esforzarse. Es mejor estar dentro que fuera. Es mejor estar acompañado. Es mejor estar incluido. Es mejor que se le de participación a todos en la generación de reformas.

En todas estas definiciones subyacen saberes que dan cuenta de los rasgos identitarios comunes en los Supervisores Escolares. Este estudio ha evidenciado que los elementos base de la representación social, son los saberes con su respectiva carga valoral. Los saberes se adquieren, se comparten, los valores se experimentan, se viven.

Con esto se tiene una imagen muy aproximada del modo en que los grupos y los poseedores del poder tienen capacidad de influir sobre el discurso y viceversa, esto es, se sabe que lo hacen a través de los *modelos mentales* que, a su vez, son los ejemplos específicos de estas representaciones sociales.

Dichos saberes tienden a ser operatorios, a ponerse en práctica a razón de las necesidades sociales, sin embargo, en las sociedades históricas los saberes inmediatos sólo han sido parcialmente operatorios, o incluso han dejado de serlo totalmente, porque no todo el saber se comparte, el saber se parcializa y se almacena para revestir a quien lo tiene de poder ante el que ignora.

Por su parte Haidar y Rodríguez (1996), suponen que el lenguaje tiene el poder de constituir y al mismo tiempo está constituido por los sujetos que desarrollan diferentes prácticas sociales, históricas y culturales. Las prácticas discursivas son fundamentales para la constitución y el desarrollo de la vida social que se realiza entre acuerdos, desacuerdos, conflictos y violencia. En ese sentido, los discursos pueden concebirse como prácticas fundamentales, que realizan los sujetos, las cuales sirven para la producción, reproducción, resistencia y/o posicionamiento de ideología, a partir de la enunciación de saberes y valores.

Conclusiones

Los supervisores escolares como organismos vivos

Actualmente los Supervisores Escolares de educación básica en México viven “las nuevas reglas del juego”: su fortalecimiento aparece como una condición para la mejora de la educación básica. Ello plantea nuevas formas de ingreso, desempeño y permanencia en la función; nuevos perfiles, parámetros e indicadores para ejercer como Supervisor Escolar; nuevas formas de certificación de competencias; nuevas maneras de ser evaluado; nuevas formas de hacer las cosas. Sin embargo, aunque estos cambios se proponen de manera prescriptiva, desde el centro, estos directivos cuentan con una cognición particular y más aún con una cognición social de grupo, compartida que han ido co-construyendo a lo largo de la historia, en un ir y venir discursivo que define sus reacciones y posicionamientos ante el cambio.

El discurso político de una Reforma Educativa contiene en sí ideología. *Saberes* con carga valoral, que al ser enunciados por los actores educativos, en este caso los supervisores escolares, tienen el *poder de reproducir* dicha ideología, pero también de *producir* nuevos saberes y valores, nuevas formas de comportamiento; nuevas relaciones con los objetos, los sujetos y las situaciones. Por ello puede decirse en este caso, que la re-conformación de esos saberes, puede reorientar el sentido de las reformas educativas.

Esta investigación dio cuenta que la integración de los saberes institucionales, prácticos y contextuales, así como de los valores positivos y negativos sobre el objeto (reforma educativa) en relación con los sujetos (ellos mismos), da cuenta de la producción, reproducción, resistencia y/o posicionamiento de los supervisores escolares ante la Reforma Educativa.

Dichas concepciones emergieron con alto grado de carga valoral negativa, por lo que puede decirse que el *themata* que subyace en todo el análisis, el tema de mayor consenso instalado en el núcleo de la representación social, compartido por el grupo de supervisores escolares de educación primaria en el estado de Durango es *la imposibilidad* para instalar dicho cambio educativo. Muchos son los esfuerzos del estado por operar las reformas, pero si los actores principales rechazan tal operación, se resisten a los cambios, poco se podrá modificar. Esto puede explicar por qué las últimas reformas educativas no han tenido el impacto esperado.

En el mismo sentido, este estudio evidenció que los saberes que los supervisores escolares comparten, con-forman una identidad que construida a lo largo de la historia por este grupo social. Los supervisores escolares no pueden ser considerados como *engranes de una maquinaria* que se mueven en la medida en que se mueven los engranes mayores o menores, esta investigación da cuenta de que la identidad profesional de los supervisores escolares evoluciona y se va transformando en sucesivos cambios y en cada momento es reconstruida, por lo tanto, son *organismos vivos* en constante y adaptación y desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, t. II. Tr.(1979). México: SigloXXI.
- Berger, P. y Luckman T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona:
- Chamizo, P. (2005). *La metáfora. (Semántica y pragmática)*. Capítulo I. De lo literal a lo translaticio. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/>.
- Ariel. Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Amalgama.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gajardo, M. y Jiménez, E. (coords.) (2009). *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*. México: PREAL.
- Cüemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En Piña, J. M. (coord.). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: UNAM. Pp. 73-144.
- Haidar, J. y Rodríguez, L. (1996). Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. En *Dimensión Antropológica*. Año 3, Vol. 7, p. 73-112. Recuperado de <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1456>
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. España: Siglo XXI.

- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Cátedra.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York: University Press.
- Noriega Chávez, M. (2000). *Las Reformas Educativas en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*. México: UPN.
- Pardo, A. N. (2007). Niveles de organización de significado en el discurso. *Discurso y Sociedad*. Vol. 1 (1).
- Pedró, F., Puig, I. (1998). *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política comparada*. España: PAIDOS.
- Peraza Guzmán, A. (2002). *Reforma Educativa vía para la transformación*. México: UPN.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: PAIDEA.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macroestructuras*. Hillssdale. New Jersey: Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En Teun van Dijk (comp). *El discurso como interacción social*, p.19-66. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital, 1. Recuperado de: [http://blues.uab.es/athenea/num 1/vandijk.pdf](http://blues.uab.es/athenea/num%201/vandijk.pdf).
- Vidal, J.L. (s/f). *El derecho como categoría de la mediación social entre facticidad y validez: Jürgen Habermas*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Derecho-Como-Categor%C3%ADa-De-La/1957038.html>.