

(Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados¹

**Symbolic Representations About the
Teachings of Recent Female Professors of
Recent Induction Into the SEP. Testimonies
Encounter**

*Sofía Guadalupe Corral Soto**
*Rosalba Robles Ortega***

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales con diseño en Políticas Públicas se presentó en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en septiembre de 2008.

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Ciencias Sociales. Políticas públicas. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes. Correo de contacto: scorral@uacj.mx.

** Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias Sociales. Estudios de la Mujer. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades. Correo de contacto: rrobles@uacj.mx.

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2012

Introducción

El impacto que ha tenido la estructura burocrática del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en México ejerce una importante influencia sobre las condiciones de vida de sus agremiadas —en este caso, docentes de reciente ingreso. La manifestación más clara se refleja en la desmotivación y desvalorización del trabajo docente, el cual tiene una repercusión directa en los procesos educativos. El objetivo en el presente estudio se ha centrado en la obtención de información relevante sobre el fenómeno social de la burocratización, sus mecanismos de dominación y el complejo vínculo que establece para la (re)producción¹ de estos procesos constitutivos que determinan la (re)presentación simbólica de la docencia, las condiciones económicas, laborales e incluso profesionales de las docentes en activo.

La inquietud por abordar la forma en que la estructura mencionada ha ido articulando práctica y simbólicamente el trabajo docente y sus formas de vida, me llevó a establecer la siguiente pregunta que guía este artículo: ¿Cuáles son las metáforas declaradas por las docentes/agremiadas acerca del SNTE y su influencia en sus vidas cotidianas? Es importante señalar que se considera aquí al denominado mundo de lo simbólico, no como sitio subalterno al esquema material de carácter económico o político, sino simultáneo a ellos. Las (re)presentaciones, metáforas, textos y discursos en consecuencia, cumplen el papel de la significación simbólica de la vida social. La (re)construcción simbólica del poder en el interior del propio sujeto, es una auténtica inscripción del orden social, por ello resulta de suma importancia al momento de comprender las políticas sociales y los procesos de constitución de la forma en que las docentes explican y significan la propia profesión.

Al respecto, Bourdieu (1998) destaca la dimensión mitificadora y a la vez legitimadora, que pueden adquirir ciertas representaciones de sí mismas hacia la disposición y perpetuación del ejercicio del poder.

1 Se hace la aclaración de que los paréntesis en algunas de las palabras indican la doble acepción de la palabra en función.

A partir de esta idea, se retoma un enfoque sociopolítico, desde de una metodología de corte cualitativo, apoyado por los principios científicos de la investigación-acción, en el que la investigadora forma parte del proceso investigado como docente agremiada del SNTE. Esta modalidad —ser parte del grupo de estudio— permite a los sujetos comprender las dinámicas y procesos de convivencia social, ya que la cotidianidad se convierte en parte sustancial del fenómeno estudiado y sugiere que sujeto y objeto se construyen dialécticamente. Para ello, fue preciso utilizar las técnicas de observación y entrevistas, que permitieron establecer interacciones entre sujetos y agentes de investigación, e introducirse activamente en el campo de estudio, con la finalidad de recrear descripciones y circunstancias significativas de los hechos investigados.

Se realizaron entrevistas a profundidad a profesoras agremiadas, quienes cumplían entre uno y cinco años de servicio. Ellas expusieron, a partir de diferentes percepciones y particularidades, sus experiencias en relación a la problemática planteada. De esa forma, reconstruyeron verbalmente su historia personal sobre los acontecimientos cotidianos, en los que se ven reflejados básicamente: los efectos de la estructura sindical a la cual pertenecen, las vicisitudes de una participación política caracterizada como sesgada y antidemocrática, una recurrente alusión al ejercicio inapropiado de la dirigencia sindical, y sobre todo, la identificación de los procesos personales, laborales y formativos, que han incidido en la construcción de su subjetividad e identidad profesional, así como sus concepciones acerca del desempeño docente y de las funciones sociales de la educación.

Por tanto, en este texto se hace referencia a las categorías analíticas, en las cuales las narraciones de las docentes enuncian aspectos acerca de su vida previa al ejercicio profesional, y realizan una comparación con las percepciones actuales de su vida como docentes y afiliadas al sindicato. Las preguntas establecidas para tales efectos giran en torno a tres ejes temáticos: a) sobre la decisión de ser maestra, en los aspectos iniciales que influyeron en la elección de su proyecto profesional, frente al cumplimiento actual de sus expectativas; b) sobre sus interpretacio-

nes y el significado social atribuido a la docencia y la educación, contrastado esto con el devenir cotidiano de sus aspiraciones en la práctica profesional, y c) los principales obstáculos a los que se han enfrentado, en oposición a las expectativas personales para lograr superarlos y su desarrollo próximo como educadoras/trabajadoras. A partir de estos tres ejes, se organiza la secuencia del documento, que enmarca esos momentos trascendentales en la vida de las docentes, en sus distintas dimensiones de índole económica, cultural y política. Se advierte así, el quehacer educativo y profesional de las docentes, trazado por imaginarios, problemáticas y circunstancias sumamente complejas.

Breve perfil de las nuevas docentes agremiadas

Según datos proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua, fueron inscritos 907,973 alumnos en el ciclo escolar 2011-2012, de los cuales 439,224 corresponden al nivel de primaria, y son atendidos por 17,004 profesores.² En el municipio de Juárez, la cifra de alumnos de primaria del sistema federal es de 135,229 y la de docentes en la misma área es de 4,195, que diversificados estadísticamente por grupos según el sexo, la población masculina corresponde a 1,349 y la femenina a 2,846 docentes (SEECH, 2011). La diferencia en el rango entre hombres y mujeres muestra una desproporción significativa, ya que indica una participación y permanencia mayoritaria de las mujeres en la profesión con un 67.84%, sobre los hombres, lo que ha validado que se conforme el imaginario de ser esta una profesión/carrera para/de mujeres.³

La importancia de hacer un estudio centrado en mujeres/docentes, en el campo de la docencia de nivel básico, radica precisamente en el carácter significativo que encierra la diferenciación entre profesio-

2 Información tomada de la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua, página: seech.gob.mx.

3 Con frecuencia se habla de la feminización de ciertas profesiones, entre estas, la magisterial. Dicha feminización se identifica con una desvalorización —según Sandra Acker (1995)— que se hace de las prácticas profesionales, al dar poca o nula importancia al trabajo desempeñado por mujeres y así, establecer bajos tabuladores de ingresos.

tas a partir de los presupuestos e imaginarios (re)creados en las relaciones sociales de la enseñanza. El hecho de que sean mayoritariamente mujeres quienes siguen optando por carreras relativas a la educación, suscita nuevas interrogantes acerca de la percepción que cada una de ellas se forma sobre sí mismas como mujeres/docentes, y sobre la idoneidad de sus cualidades y capacidades desarrolladas desde su condición de ser mujeres —dentro de esta profesión— y en función de los requerimientos que el ejercicio docente les demanda y les significa.

Enseguida aparecen las fichas de información básica sobre las participantes de este estudio. Todas ellas son maestras de nivel primario, de reciente contratación en el sistema federal, pertenecientes a la Sección Octava del SNTE, Zona Norte. Son datos elementales de su perfil profesional y personal en el momento de realizar la investigación:

Viviana Delgado. Es profesora adscrita al Sistema Educativo Mexicano con cuatro años de servicio, tiene 25 años y es soltera, originaria de Casas Grandes, Chihuahua. Lleva cuatro años residiendo en Ciudad Juárez, a donde se ha mudado para iniciar su trabajo como docente. Trabaja en la Escuela Primaria Federal Frida Kahlo y atiende el grupo de segundo grado.

Elia Gabriela Espino Rentería. Cuenta con cinco años de servicio y 26 de edad. Es soltera, originaria de la ciudad de Camargo, Chihuahua y lleva residiendo en Ciudad Juárez cinco años, a partir de su nombramiento como profesora. Trabaja en la Escuela Primaria Federal Leandro Valle, donde imparte clases a alumnos de primer grado.

Laura Yénisa Medina Arias. Es soltera, tiene 25 años y ha cumplido dos años de servicio como profesora. Originaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ha cambiado su lugar de residencia a Ciudad Juárez por el otorgamiento de su plaza en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, donde imparte clases al grupo de segundo grado.

Martha Marissa Castro Durán. Tiene 26 años de edad y cinco años de servicio, es casada y originaria de la ciudad de Camargo, Chihuahua. Trabaja en la Primaria Federal Ramón López Velarde, atendiendo el grupo de segundo grado. Se

ha mudado a Ciudad Juárez a raíz de su contrato como docente.

Paola Ontiveros Armenta. Su edad es de 24 años, es originaria de Los Mochis, Sinaloa. Ahora vive en esta localidad —Ciudad Juárez— a partir de su adscripción como profesora en esta ciudad. Es soltera y ha cumplido con tres años de servicio. Se desempeña como profesora de segundo grado en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata.

Sandra Barraza Alvarado. Es soltera y tiene dos años de servicio en la Escuela Primaria Federal Valerio Trujano, de Ciudad Juárez, donde imparte clases de primer grado. Tiene 25 años de edad y es originaria de Ascensión, Chihuahua.

Nayeli Leyva Rodríguez. Originaria de Cuauhtémoc, Chihuahua, es soltera, tiene 22 años y se encuentra en su primer año de servicio en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, donde atiende al grupo de primer grado.

La decisión del ser maestra, mediada según las circunstancias

La elección de la carrera de educador/a de nivel básico en México está condicionada por diversos factores, dependiendo del perfil académico de cada grupo de estudiantes y de sus posibilidades económicas, así como de la institución de formación profesional por la que optan.

En el estado de Chihuahua existen varias instituciones de educación superior que ofertan carreras relativas al campo de enseñanza de nivel primaria. Entre los centros que ofrecen la licenciatura en educación se encuentran: Centro de Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Superior “Elizabeth Seton”, Normal Particular “Yermo y Parres”, Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Normal Rural “Ricardo Flores Magón” y Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin” (SEP, 2003: 12). Pero, son la Normal Rural y la Normal del Estado, las que absorben la mayor parte de la matrícula estatal y las principales instituciones cuyos egresados nutren la bolsa de trabajo de los centros educativos del sector público, adscritas tanto al subsistema estatal como al federal, al interior de la entidad mencionada.

Cinco de las profesoras entrevistadas son egresadas de la Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, ubicada en el Km. 2.5 de la Carretera Saucillo-Las Varas, del Municipio de Saucillo, Chihuahua. Esta institución se identifica por la modalidad de ser un internado para mujeres. Su horario es discontinuo, cinco horas y media por la mañana y tres horas y media por la tarde, quedando los fines de semana disponibles para actividades familiares, entre otras.

Las características de las escuelas normales y particularmente de las escuelas normales rurales, en relación a los requerimientos económicos para acceder a estas, es el hecho de que promueven la posibilidad —para muchas/os estudiantes de escasos recursos— el ingreso a estudios superiores, a los que de otra forma no tendrían acceso. El precio por matrícula es significativamente inferior al de otros centros universitarios, además, reciben un apoyo por medio de becas académicas, el cual constituye una importante ayuda para su permanencia y constancia en el estudio.

No es de extrañar, entonces, que sea la institución la que decide quién(es) serán sus alumnas/os, y no a la inversa, que la población estudiantil con algún perfil hacia el magisterio, pueda elegir qué y dónde ha de estudiar. Aquí no es solo la condición simbólica, la que guarda cierto (re)conocimiento de las diversas áreas disciplinares universitarias, o el estatus de prestigio que guardan entre sí —en la escala de lo social— dichas áreas de conocimiento, lo que impulsa a las personas a elegir una u otra carrera, sino también las posibilidades concretas —materiales— con las que cuentan para acceder a ellas.

Muchas estudiantes, incluso contra sus deseos y expectativas de desarrollo académico y profesional, eligen la docencia a condición de no ver truncados sus estudios. Renuncian entonces a sus intereses intelectuales —reales— por otras profesiones de mayor accesibilidad. Lo anterior cobra significado en el relato de la docente Elia Gabriela, al cuestionársele acerca de su elección por la profesión:

“En un principio fue porque no me quedó de otra, en mi casa no había posibilidades económicas de darme otra carrera y yo no me quería quedar, pues, con pura prepa, y

dije, no, yo no voy a quedarme nada más hasta ahí, yo no estoy para eso, yo quiero estudiar más. Y era la oportunidad, cuando conocí a una prima y ella me platicó de la Normal y que ahí no se pagaba nada, que era internado que era gratuita, y es una oportunidad que tengo para salir adelante para no quedarme únicamente con la preparatoria y hacer algo más, por eso empecé a estudiar para maestra” (Entrevista, 25 de junio, 2008).

Como podemos observar, la licenciatura en educación es vista también como un tránsito hacia otros y futuros proyectos de desarrollo profesional, o bien, como una forma de superar su condición económica presente, para escapar de un destino laboral precario, que es pronóstico de condiciones desfavorables en sus vidas.

En este sentido, la labor de docencia, dependiendo del nivel *escalafonario*, tiene una retribución salarial diferenciada, que para los agremiados de reciente ingreso, suele oscilar entre los 6,000 y 7,000 pesos mensuales, pero que según su antigüedad en el trabajo y otros criterios, puede incrementarse. Aun así, este ingreso se distingue por encima de otros oficios, como el de operador en la industria maquiladora, pero también, por debajo de otras profesiones más lucrativas como puede ser la medicina, entre otras.

Los márgenes de ingreso económico de las profesoras y su satisfacción con el mismo, quedan delimitados por las condiciones económicas previas al acceso a este, ya que pese a las dificultades actuales, las docentes aseguran sentirse satisfechas con el sueldo percibido, debido a que este supera los ingresos de trabajos anteriores y cuentan con posibilidades de aumentarlo en el futuro. En el caso de la docente Viviana, la profesión magisterial le permitió abandonar trabajos arduos de los campos agrícolas. Ella describe la función que cumplía en esa labor:

“Cuando íbamos a las milpas era fertilizar, bueno desde sembrar, cuidar la sembradora, fertilizar, *desenbierbar*, quitar la hierba que la cultivadora no quitaba, escardar, eso era lo que hacía. Escardar es con el azadón, quitar la hierba de

alrededor del frijol por ejemplo” (Entrevista, 22 de junio, 2008).

Y continúa su relato sobre su aspiración a la docencia:

“Simplemente yo quería tener un trabajo seguro, no pensaba que voy a ser rica ni nada ¿verdad? Pensaba que voy a tener una seguridad económica y también pensaba a partir de ahí seguir estudiando, seguir superándome en lo que yo quería haber estudiado antes” (Entrevista, 22 junio, 2008).

El factor de influencia familiar tiene un peso significativo en la elección de la profesión en dos sentidos: en primer lugar, bajo la condición de que algún miembro de la familia haya formado parte del sistema escolar como docente, y en segundo, directamente por la recomendación de los padres, por considerar que el magisterio es una opción viable para sus hijas. Este influjo está compuesto por varias concepciones históricas y que han construido un referente simbólico sobre el magisterio, como una actividad apropiada para mujeres. Esto debido a la confianza que socialmente se le atribuye a las docentes/mujeres para la atención de menores, pues como asegura Sandra Acker (1995), este se considera un trabajo devaluado aduciendo que se convierte en una extensión del hogar y el cuidado de los/as hijos/as, solo que con una retribución económica.

Otros criterios familiares cimentados en presupuestos convencionales acerca de la elección de la docencia, se basan en las características propias del centro formador, que para el caso de la Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, es un internado exclusivo para mujeres. Para Viviana, esta condición fue sustancial para que su padre (tal como lo ha narrado) consintiera en su ingreso a este tipo de estudios superiores. El internado femenino representa la tranquilidad para algunos imaginarios dominantes —padres/varones—, debido a los valores hegemónicos tradicionales de disciplina y recato, del cuidado del honor y la decencia, al que deben estar sujetas las mujeres jóvenes y solteras. Esto es condición esencial para su formación personal y social.

También es destacable y rescatable, el valor de la propia historia personal de las estudiantes —ahora docentes—, en relación a la elección de su profesión, pues consideran que el pasado individual y los significantes que encierra la docencia han constituido lo que en el presente desean para sí mismas. Una imagen de profesora cuyos referentes próximos están en los medios masivos de comunicación, en la propia experiencia infantil escolar y en la relación con familiares que han desempeñado dicha labor. La profesora Paola refiere cómo su inclinación sobre las pautas de aprendizaje y solidaridad, practicadas con sus hermanas en auxilio de sus deberes escolares, representó un motivo importante para su desarrollo ulterior.

“¿Cómo decidí ser maestra? Desde chiquita siempre jugaba a ser maestra, siempre me gustó mucho la educación, como soy la más grande, siempre con mis hermanas, que “ándale, ayúdale con la tarea”, que “ándale, que explícale tal cosa”, entonces siempre se me facilitó eso; también me impulsaba por mi papá, mi papá siempre, que “ándale, elige una buena carrera, algo que pueda servir a la sociedad”, entonces por eso decidí ser maestra” (Entrevista, 1 de julio de 2008).

En el caso de Laura Yenisa, la profesión de docente sigue parámetros similares de formación a los de la maestra Paola, de naturaleza lúdica a partir de la infancia y con un componente importante de la historia familiar, en la que sus padres han sido profesores. Ella renunció a la aspiración de ingresar a la carrera de Biología Marina, en Chiapas, ya que por la interferencia de su padre, contempló más factible la idea de ser maestra.

“Pues mira, (risas) tengo una familia, una generación de maestros, toda mi familia tienen... tengo muchos tíos que son maestros, mis papás, mi papá y mi mamá son profesores; también entonces, pues desde chiquita traía la inquietud de enseñar y formaba ahí mi escuelita con mi hermana y mis... con mis amigos de la cuadra, haz de cuenta, entonces desde ahí, desde ahí nació lo de la primaria” (Entrevista, 26 de junio de 2008).

Los roles sociales y las profesiones dentro del abanico de posibilidades en estos casos, parecen cerrarse, ante una decisión aparentemente voluntaria, pero que sigue influencias y designios predeterminados. Se quiere suponer que el origen de la elección hacia la profesión futura es propia y autónoma, pero realmente los indicadores causantes de la misma denotan una ausencia de planes reflexivos con plena conciencia. Son los padres, quienes por su experiencia y conocimiento de las oportunidades que el sistema educativo universitario presenta, asumen una elección lo más cercana a sus posibilidades económicas, siempre que se encuentre dentro de sus propios imaginarios de lo que una joven debe/puede realizar como profesionista.

Para Viviana, el internado se ajustaba totalmente a las condiciones impuestas por su padre, quien se oponía para que continuara estudiando. Sus deseos de estudiar medicina fueron frustrados, no solo por la situación y exigencias económicas, sino también porque estudiar fuera de la ciudad de origen, en un centro universitario mixto, donde pudiera conocer jóvenes de su edad, implicaba para su padre un riesgo en cuanto al futuro de su hija, lo que la podía aproximar a situaciones de fracaso sentimental y profesional. Por esa razón Viviana ha sido explícita al comentar que le hubiera gustado estudiar otra cosa, pero que su padre no se lo permitió.

De esta forma, la licenciatura en educación se perfila como tradición de ciertos grupos sociales en los que se trastoca los límites entre la necesidad y el deseo, y se instala dominante sobre la configuración de la propia identidad profesional, en el marco social. En el estudio desarrollado por Bourdieu sobre la construcción de las aspiraciones intelectuales y que se relaciona con las afirmaciones aquí vertidas, se hace referencia a dicho fenómeno de la siguiente forma: “la relación que el intelectual sostiene necesariamente con la escuela y con su pasado escolar, este tiene un peso determinante en el sistema de sus elecciones intelectuales más inconscientes” (Bourdieu, 2002: 45).

El inapelable curso histórico de la consecución profesional surge de las aspiraciones introspectivas más apartadas, que sin embargo, reflejan un gusto sustentado en la clase y el origen social de las docentes. Esto se ve reflejado en el estudio sociológico de *Los herederos*, en el que

se pueden observar algunas semejanzas con el fenómeno de formación superior de las escuelas normales en México y la condición de elección, la cual se realiza bajo los siguientes términos: según Bourdieu (2009), existe la posibilidad de que la elección sea limitada, en la medida en que los estudiantes tienen o viven en un medio social desfavorable. Se puede ver un ejemplo de esta lógica, según la cual, se presenta una restricción de elecciones más o menos severa, de acuerdo con el origen social.

La docencia también es identificada por el significado social que se le atribuye, sobre todo en sectores sociales precarios. Esta licenciatura en educación goza de cierto prestigio entre algunos estratos sociales, al ser una opción reconocida de ingreso a estudios de nivel superior y también por el reconocimiento que la propia comunidad otorga a quienes se encargan de educar a sus hijos. Entre las familias, en las cuales alguno de sus miembros ha optado por esta formación y cuyas opciones eran reducidas, es vista como un grado adicional a la preparación y superación personales, por lo tanto, como sinónimo de progreso y saber.

Dentro de las comunidades pequeñas en el estado de Chihuahua, la labor del docente sigue siendo identificada con un estatus de autoridad y conocimientos legitimados. Y este corpus ideológico, que proporciona una supremacía cultural, es transferido a los agentes educadores y educandos, a través de una continua interacción educativa, desde los niveles más elementales.

Las declaraciones de las participantes, relativas a las circunstancias socioculturales, que de manera persistente han condicionado sus expectativas de profesionalización, se entrecruzan con sus representaciones más íntimas acerca del significado de la docencia, de la función social de la educación y de la posible mirada que a través de los otros (sujetos partícipes del fenómeno educativo) refleja el sentido de ser educadora. En una imagen idílica alguna vez, y otras, a través de figuras pormenorizadas y caracterizadas en su completo significado de responsabilidad social, y es que se va construyendo esta idea del docente que predomina a lo largo de su formación educativa.

Son muchos los elementos que entran en juego en la decisión de ser profesoras, así como diversas y complejas dimensiones, estructurales y normativas las que definen y formalizan su función como educadoras. Sin duda, el bajo costo de la matrícula en las escuelas normales, la obtención de una plaza bajo convenios estatales/sindicales y la permanencia en un empleo fijo, dotan a la profesión docente de componentes que motivan su elección.

Es importante reconocer incluso, que el acceso inicial a la plaza puede ser dirigido hacia cualquier ciudad de la república mexicana y que son pocas las ocasiones en que las maestras logran acceder a una plaza en el lugar de origen. Tal situación ocasiona que deban salir de su entorno e independizarse, en algunos casos, por primera vez del contexto familiar. Para algunas de ellas, esta transformación drástica, puede resultar favorable, ya que implica tener la ocasión de elegir y decidir en un espacio diferente, sus propias formas de organización y resolución de problemas. En otras ocasiones, la autonomía experimentada por vez primera, puede ser conflictiva, respecto a su disposición en torno a sus proyectos personales de vida.

Algunos significados significantes, atribuidos a la docencia y la educación

Tal como advierte Julia Varela, en la presentación al texto *Foucault y la educación*, el autor “nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado” (Varela, 1993: xiv). Pero son palpables en su obra los continuos referentes a los dispositivos políticos y a los sistemas de educación, razón por la que se han convertido en una pieza inherente de análisis de las sociedades modernas.

Intentando rebuscar en una genealogía sobre la construcción de la identidad profesional de las docentes, es preciso remitirse a ciertos elementos que constituyen la historia de vida de las mismas, los ideales y preceptos de lo que estaría predestinado a convertirse en la imagen del docente en la escuela contemporánea.

En las afirmaciones que las docentes realizan a través de las entrevistas, se pueden identificar algunos elementos significativos para

el análisis de la escuela como dispositivo de poder, el cual opera como tecnología transformadora del comportamiento de los sujetos del aprendizaje —el saber—, tanto para alumnos como para maestros. Desde sus orígenes, la formación del profesorado ha estado mediada por rupturas y continuidades y por una serie de ambivalencias en el ejercicio pedagógico, pues a través del discurso político-educativo, se ha condicionado su identidad en el aula. De estricto y disciplinado ejemplo moral, hasta una actuación afable, flexible y amorosa en el cuidado y acompañamiento de los estudiantes.

En el caso de este estudio, el sistema estatal ha ocupado un lugar decisivo, para la determinación de los principios que la educación y específicamente sus promotores deben seguir. La escuela llega a sistematizarse hacia finales del siglo XIX con participación, no de la comunidad como principal responsable del desarrollo educativo de sus miembros, sino de un grupo selecto de autoridades tanto religiosas como estatales, para definir en ella los principios de formación humana.

En México, según informes (Aguirre, 2012), hacia la misma fecha, se presentan momentos cruciales de transformación, modernización y en general, una especialización del quehacer docente de las propias instituciones y de los contenidos pedagógicos. En estos, se perciben ya los intentos firmes por ejercer un control del proceso de enseñanza. La instrucción pasó de la tutela del gremio, al ejercicio libre de la profesión (1821-1866); después, con el triunfo de los liberales, a una profesión controlada por los municipios (1867-1884) y, finalmente, a una profesión regulada por el Estado, que es como la conocemos actualmente.

Es así que el control y la observación minuciosa de lo que se promueve en las prácticas pedagógicas quedaba sujeto a los valores y principios determinados por las autoridades competentes. No es objeto de este documento cuestionar cuáles eran dichos principios/valores, sino sobre todo, considerar los mecanismos y procedimientos mediante los cuales, tanto en el siglo XIX como en la actualidad, se ejerce un dominio sobre la identidad del profesorado y se promueve una figura pública, acorde a un determinado patrón conductual impuesto.

La preocupación por la imagen que el docente debía representar ante la comunidad escolar se encontraba en la serie de manuales pedagógicos, destinados a la formación de los educadores, donde incluso se advertían determinadas normas de vestir y de hablar. Se reconocen entonces, a partir de dichas pautas, infinidad de contenidos en la formación actual de las licenciaturas en educación existentes, cuya continuidad se expresa en cánones ajustados a una imagen ideal de la docencia. Quizás transformados en sutiles recomendaciones, o bien, como una normatividad cercana al control sanitario (cabello sujetado, libre de maquillaje, ropa cómoda), pero que sin duda, responden a lo que Foucault identifica con un cuerpo disciplinado/institucionalizado.

Estas recomendaciones o normas aún se utilizan como prescripciones y proscripciones sobre la imagen dentro de las instituciones formadoras de docentes. Cuestiones como la modulación de la voz, el tipo de actitud que la docente debe presentar en el aula por medio de una movilidad constante, el dinamismo, el entusiasmo y la capacidad para interesar a los alumnos, ¿no resultan acaso formas específicas de un control o una disciplina corporal? Jones hace referencia a estas medidas para la formación del “profesor virtuoso” diciendo: “Inspectores como Jellinger Symons creían que el buen maestro necesitaba, en realidad, cabeza clara, buen corazón, disposición firme y sobre todo bondadosa” (Jones, 1993: 66).

Los propósitos de la formación de los docentes se encuentran estrechamente ligados a los objetivos de formación de los grupos sociales. Mientras que en el periodo Ilustrado mexicano se identificaba la educación con un proyecto de nación acorde a los preceptos de la ciencia, esta derivaría posteriormente en un viraje hacia la influencia del conocimiento psicológico, dotado de herramientas psicométricas, para avanzar en el estudio del desarrollo humano.

La tecnología educativa se erigiría así, en un robusto cúmulo de saberes sobre la condición humana, que acompañado de proyectos y reformas político-educativas, comprenderían lo que ahora se ha desarrollado bajo el denominado modelo por competencias. El bio-poder⁴ se descifra así, a través de los dispositivos ético-educativos, que condicionan el trabajo del aula, registrados en el control normativo de la conducta de docentes y alumnos, la combinación interactiva entre disciplina y la adquisición del conocimiento, que comprenden un complejo entramado de signos y mecanismos de poder/saber.

En el modelo educativo por competencias se observa, como su principal fundamento, una autorregulación de la normatividad. Ya no es suficiente aprender, sino que se hace imprescindible aprender a aprender. La autonomía del conocimiento queda así apoyada por la búsqueda individual de aquéllas herramientas que forjen en los estudiantes las capacidades y habilidades necesarias para abordar la realidad y el futuro mundo laboral.

La idoneidad de la formación profesional de docentes, en la actualidad, se encuentra formulada a partir de las llamadas competencias docentes. Las estudiantes, antes de ingresar a la institución formadora, reciben de sus referentes próximos —maestros, medios de comunicación, entre otros— el conocimiento inicial sobre la identidad y función docente. Posteriormente, como alumnas de dichas carreras, obtienen a través del mecanismo institucional regulador, los conocimientos psicopedagógicos y teóricos sobre el contenido y metodologías a impartir. Todo ello va conformando las representaciones simbólicas sobre su futuro quehacer docente.

Las profesoras entrevistadas se refirieron a su práctica docente con calificativos tales como laboriosidad, paciencia o creatividad, los cuales describen —a su juicio— una práctica deseable en los centros de educación primaria. Siempre y cuando se considere que tres de ellas

4 La noción de bio-poder se cita en el presente texto, aludiendo a la construcción foucaultiana sobre la/las tecnologías de la vida, en el contexto de una sociedad disciplinaria. La función normativa de control expresado sobre el cuerpo, tiene aquí la finalidad de explicar algunas condicionantes de la formación del perfil docente disciplinado y disciplinante.

se encuentran asignadas al primero y las otras cuatro al segundo, grados que comprenden estudiantes de entre seis a ocho años de edad. Esta característica es relevante, ya que estos dos grados corresponden al mismo ciclo formativo en educación y que de forma particular en ellos se exige de la docente un esfuerzo mayor de atención, trabajo y dinamismo, por las características que distinguen esta etapa de desarrollo infantil.

Está por demás decir que el primer grado es el que legitima la función que la escuela primaria —como institución educativa— cumple ante la sociedad, por ser el grado en el que son asimilados los conocimientos elementales que justifican la acción educativa básica: leer, escribir, sumar y restar.

Es importante resaltar el papel preponderante que adopta la educación socio-afectiva, que recurrentemente aparece en la teoría psicopedagógica, y que se desarrolla principalmente en el trabajo con grados iniciales —preescolar y primaria—, la cual concierne a la atención que las docentes deben poner en dichos aspectos, al acercarse al trabajo del aula. Tales razones son las que condicionan el desarrollo de un autoconcepto sobre la función y personalidad de sí mismas en el trabajo docente.

Un referente simbólico recurrente que las hace definirse como laboriosas, creativas y pacientes, es la elaboración de material concreto y la preparación de dinámicas lúdicas como componentes muy importantes en el desarrollo de los contenidos programáticos que la currícula del nivel especifica. De ahí se deriva también, que las educadoras llegan a asumir la creatividad como la cualidad esencial para su ejercicio docente. Por ello, es importante señalar que las profesoras manifestaron que atender el primer ciclo de la educación primaria no ha sido de su completo agrado, puesto que enfrentan problemas relativos a deficiencias en su formación profesional, y la experiencia con estos grupos es insuficiente, y muy elevadas las expectativas que tienen sobre ellas los actores que intervienen en las decisiones escolares. Cuatro de las docentes entrevistadas afirmaron que las acciones de elección de grupos, al inicio de cada ciclo escolar, es una pauta deliberada por parte del colectivo —básicamente masculino— y de las

autoridades de la institución, para no darles a ellas la oportunidad de elegir grupo o nivel.

De esta forma, la constitución de los *capitales profesionales* en el campo educativo ha estado regulada por diversas características que hacen valioso el ejercicio docente, entre ellas: la puntualidad, la laboriosidad, la responsabilidad, el esfuerzo, la tenacidad, la persistencia e incluso la capacidad para hacerse acreedoras de autoridad ante los alumnos, padres de familia y los propios compañeros, así como de miembros de la comunidad escolar.

Ser considerada “una maestra de excelencia”, con sus valores asociados, sigue siendo un importante factor de adecuación de la práctica docente, y una permanente transformación de las estrategias regulatorias de la conducta propia y de los alumnos. El ejercicio de este poder se expresa en algunas ocasiones de forma explícita y en otras, más sutil y refinada, pero siempre presente.

Algunas variaciones en las experiencias narradas por las profesoras hacen suponer que sus visiones sobre la imagen de la docente ideal, discrepa entre unas y otras. Sin embargo, partiendo del principio de la labor docente como mecanismo afianzador y reproductor de relaciones sociales diferenciadas, se pueden apreciar afirmaciones que recurren a discursos colonizadores del cuerpo, al autocontrol y a la autolimitación.

Viviana menciona al respecto, como un atributo deseable en la práctica la “entrega” al trabajo pedagógico: “yo tuve muy buenos profesores, un buen ejemplo en ese sentido. Los profesores eran muy... pues muy dedicados a su profesión” (Entrevista, 22 de junio, 2008).

Sandra habla sobre los valores primordiales de los profesores destacando: “el respeto, el amor, la tolerancia, la responsabilidad” (Entrevista, 1 de julio, 2008) como aquéllos que deben guiar la conducta docente y mismos que deben fomentarse en el aula.

Nayeli manifestó su preocupación por el tiempo, la conducta y la forma que se modifican, una vez que se inscribe el trabajo de la profesora en un contexto escolar: “todos estos niños te están esperando, que no puedes venir a pararte en blanco, que tienes que planear, que tienes

que organizarte o sea implica ya más responsabilidades” (Entrevista, 4 de julio, 2008).

Las respuestas de las profesoras son fluctuantes en relación a la función que cada una atribuye a la docencia, ya sea como proyecto informativo, formativo o transformativo, pero ninguna de ellas renuncia a la responsabilidad y al compromiso como valores centrales de la actividad educativa, entendiéndose tales como formas de subordinación de la propia acción docente a los requerimientos de la labor de enseñanza. Exteriorizan la culpa, como el sentimiento que predomina en la infracción a dichas normas y como grave falta a su propio compromiso con los educandos y la sociedad. No son fortuitos, por lo tanto, los intentos de simulación de la propia acción, cuando se supone que no están cumpliendo con los exhortos disciplinares legitimados. Dejarse absorber por el entorno educativo y “vivir” para él, constituye, todavía en la educación contemporánea, un hito y una cualidad irrenunciable para ser considerada una “docente de excelencia”.

El elevado compromiso de la docente con su grupo, su escuela y su comunidad, continúa siendo el depositario por excelencia de aspiraciones y referentes que guían el trayecto educativo.

El futuro: óbice y deseo

Es importante plantear cómo la construcción del proyecto personal de vida de las docentes, mediado por las posibilidades económicas, los deseos impropios y el disciplinamiento institucional formativo, deviene en guía constituyente de formas específicas de ser y hacer, a partir del ciclo aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

Por ello, queremos cerrar sin concluir, explorando y mostrando algunas metáforas sobre las perspectivas del porvenir que el trabajo educativo y la propia condición de ser maestra ha originado en las docentes entrevistadas. Al cuestionarlas acerca del futuro y los obstáculos que encuentran en su realización, sus respuestas reflejaron la enorme importancia que tiene la profesión, como tránsito hacia futuros proyectos ya sean académicos, económicos o familiares.

Uno de los obstáculos más recurrentes para avanzar, y que ellas han manifestado, es su deseo por ingresar al sistema de promoción salarial llamado Carrera Magisterial y que al momento de ser entrevistadas, algunas de ellas ya habían sido rechazadas. Pese a ello, se muestran optimistas respecto a las condiciones económicas a futuro por este mismo medio y esperan, en muchas de las ocasiones, tener mejor suerte, ya que es el único sistema mediante el cual podrían obtener un incremento salarial. Carlos Órnelas (2012) expone algunas deficiencias del mencionado sistema, que según menciona, se pervirtió por la acción de los dirigentes sindicales; asimismo, también son objeto de su estudio otras áreas de la burocratización sindical, como son las irregularidades que rodean al proceso de otorgamiento de plazas a nivel nacional. En relación al sistema de Carrera Magisterial observa: “es el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal o de pago por méritos, la Carrera Magisterial, pero administrada por un grupo SEP-SNTE, donde el sindicato, mediante la colonización, fijó las reglas del juego”.

El salario de las docentes, pese a ser considerado adecuado en comparación al de sus actividades anteriores, es percibido como insuficiente frente a la desgastante labor que implica la actividad educativa que desempeñan. Expresan haber mejorado sus condiciones, a partir de su reciente contratación en el magisterio, condición dada por la percepción de un ingreso salarial fijo, que supera al de empleos anteriores. La expectativa de progreso económico que plantean las docentes no corresponde a su ingreso actual, pero sí supera la expectativa previa a su ejercicio profesional. Esta ambivalencia puede verse plasmada en el comentario de Nayeli:

“Quiero mejorar mi situación, es que mira, ahorita este es mi primer año aquí, tú sabes que no tienes una casa propia y tienes que estar pagando renta, la gasolina... o sea, son muchos gastos, es por eso la necesidad de buscar otro trabajo, que fue el de cubrir un interinato. Te quitan mucho, mucho, mucho de impuestos, pero sí te ayuda, sí te beneficia” (Entrevista, 4 de julio, 2008).

Las expectativas de desarrollo profesional y de incremento en el ingreso económico, también son observadas a través de la situación de otras compañeras docentes, con más años de servicio. Mediante su experiencia, se perfila el propio deseo a futuro. Laura Yenisa comentó en relación a la solvencia de su percepción salarial:

Es suficiente, pero si te vas a quedar aquí y te conformas con lo que estás ganando, pues es suficiente para los conformistas, para los que se quedan con la idea de que “bueno, ya voy a ganar esto toda mi vida y con eso voy a vivir hasta que me jubile”. Sí es suficiente para ese tipo de personas, pero yo no soy conformista, no es que sea tampoco que quiero tener acá mis grandes lujos, sino tener una vida pues estable, económicamente bien, que no pase ni sufra necesidades, pues ni yo, ni mis hijos, ni mi futura familia que me estoy imaginando, pienso que eso es lo que quiero (Entrevista, 26 de junio, 2008).

Entre los principales obstáculos que consideran las profesoras, en relación a la materialización de sus expectativas salariales y de profesionalización, se encuentran los propios mecanismos de promoción del SNTE, la parcialidad de los criterios evaluativos de la Carrera Magisterial, los límites de tiempo para poder realizar otros estudios y las condiciones socioeconómicas del medio en el que trabajan y que influyen en el rendimiento académico de sus alumnos. Viviana describía al sistema de promoción de escalafón en Carrera Magisterial:

Ponen muchas trabas, a veces por errores que ellos cometen, los profesores no pasan, porque no ponen los puntos si es que estudió una maestría o cualquier otro papel. Además, la evaluación la hacen con los exámenes del grupo y a veces tampoco esos puntos los ponen porque se les olvidó. Tienes que ser muy insistente para que te los valgan, con muchos sucede y además si te reprueban, tú no sabes por qué, nunca vuelves a ver el examen que te pusieron. No sabemos cómo se maneja ahí la cuestión, no sabía yo si por corrupción, si por comodidad, si por malos manejos.

Algunas docentes identificaron incluso en los planes y programas educativos, un obstáculo más para desarrollar su actividad de forma adecuada, lo que repercutirá —según afirmaron— en su propia promoción salarial, basada principalmente en la acreditación de sus alumnos.

El futuro se plantea así, como un deseo constituido desde tiempo atrás, como una forma parcialmente prefigurada, pero descontextualizada de un sinnúmero de condiciones adversas que en la práctica profesional las docentes enfrentan cotidianamente. Su función como docentes es cuestionada constantemente, debido a que difícilmente se mueve o rompe la estructura que dicta las pautas sociales que autentifican un “deber ser” idealizado que poco o nada se corresponde con lo que se puede hacer en las condiciones de trabajo existentes. Estas mismas pautas, se han interiorizado e incrustado en las subjetividades de forma simbólica y práctica a partir del significado que adquiere el entorno de la educación superior, pero sobre todo, a partir de la formación escolar inicial.

En este sentido, los deseos que las docentes expresan para sus alumnos en realidad se entrecruzan con sus propios anhelos cuando dicen que: ellas “quisieran que los niños tuvieran actitudes positivas hacia la vida”; o que, “la escuela se convierta en una buena experiencia que les proporcione un futuro”; también el “poder enseñarles a los niños que hay muchos caminos para lograr lo que queremos, pero que hay que buscarlos”; entre otras cosas que “existe la posibilidad de autocapacitarse o autoeducarse y que eso también es importante”; otro deseo, “es poder realizar nuestra principal labor, que es transmitir conocimiento”; además de “hacer que su estancia o paso por la escuela sea tranquilo y divertido”; y finalmente, “sacar al grupo adelante y poder irte con las manos llenas de satisfacciones”.

Todo lo expresado no sólo es una prospectiva de lo que estas docentes/mujeres esperan de sus alumnos, es una muestra clara de lo que su imaginario alberga, expresa y opera en ellas, delineando deseos y anhelos construidos y concebidos para sí mismas y quienes las rodean. Y en la medida en que se esfuerzan porque se cumplan ambos, su

búsqueda constante del significado de su función docente se va localizando pero también re-significando.

Bibliografía

- Acker, Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, NARCEA Ediciones, 1995.
- Aguirre, M. E. *Una invención del siglo XIX, la escuela primaria (1780-1890)*. Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM. Recuperado el 15 de abril de 2012, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm
- Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores, 1998.
- Bourdieu, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Editorial Montessor, 2002.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2009.
- Jones, D. "La genealogía del profesor urbano". En Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.
- Ornelas, C. *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo XXI editores, 2012.
- SEECH. Departamento de Estadística. seech.gob.mx. Estadísticas correspondientes al inicio de ciclo 2011-2012.
- SEP. *Diagnóstico del sistema estatal de formación docente*. Chihuahua. 2003.
- Varela, J. "Prólogo a la edición española". En Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

Entrevistas

- Barraza Alvarado, Sandra. Docente en la Escuela Primaria Federal Valerio Trujano. Entrevista realizada el 1 de julio del 2008.

- Castro Durán, Martha Marissa. Docente en la Escuela Primaria Federal Ramón López Velarde. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 30 de junio del 2008.
- Delgado, Viviana. Docente en la Escuela Primaria Federal Frida Kahlo. Entrevista realizada el 22 de junio del 2008.
- Espino Rentería Elia Gabriela. Docente en la Escuela Primaria Federal Leandro Valle. Entrevista realizada el 25 de junio del 2008.
- Gallegos Jiménez Laurencio. Secretario de Organización Número 6 de la Sección Octava del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Coordinador General de la Zona Norte. Entrevista realizada el 3 de julio del 2008.
- Leyva Rodríguez, Nayeli. Docente en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 4 de julio del 2008.
- Medina Arias, Laura Yenisa. Docente en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata. Turno Matutino. Entrevista realizada el 26 de junio del 2008.
- Ontiveros Armenta, Paola. Docente en la Escuela Primaria Emiliano Zapata. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 1 de julio del 2008.