



SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



H I D A L G O U N I D A D H I D A L G O



LA INFLUENCIA DE LAS RELACIONES
INTERPERSONALES MARCADAS POR EL
GENERO EN EL CONSEJO CONSULTIVO
DE UNA ESCUELA PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACION

P R E S E N T A

MARIA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

TUTORIA: MTRA. ROSA MARIA TORRES HERNANDEZ

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a la Maestra Rosa María Torres Hernández, por su exigencia y confianza; ambas me llevaron asumir la elaboración de la tesis como mi responsabilidad, y poner en ella todo mi esfuerzo.

Sin duda esta experiencia fue para mi más significativa gracias al apoyo y comprensión que recibí de mi familia, a la participación y atenciones de las profesoras y el profesor de la escuela "Lázaro Cárdenas" y a la compañía de Elia y Alma.

Agradezco a los Maestros: Terry Carol Spitzer Schwartz, Adelina Castañeda Salgado, Citlali Aguilar Hernández y Eduardo Remedi Allione, por la lectura y comentarios que hicieron sobre esta tesis, espero haber atendido satisfactoriamente sus sugerencias.

1742

Dedico este trabajo a:
Lucy, José Luis, Ángel y Naty

Los mejores estudios de caso superan las fronteras entre el arte y la ciencia, conservando al tiempo coherencia y complejidad. Inevitablemente el realizador del estudio de un caso se ve a sí mismo en parte como historiador, como psicólogo, como sociólogo y como antropólogo. Frecuentemente es en parte científico y en parte artista.

Rob Walker

ÍNDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN	5
I. LAS RELACIONES INTERPERSONALES MARCADAS POR EL GÉNERO	11
I.1. La escuela "Lázaro Cárdenas"	11
I.2. Mi participación en las reuniones de Consejo Técnico	13
I.3. Con los años hemos creado un lazo de amigos	25
I.4. A mi lo que no me gusta es que haya privilegios	23
I.5. Lo que él piensa es la decisión total	27
I.6. Ya soy del club	31
II. CONFLICTO E IDENTIDAD GENÉRICA	35
II.1. La relación conflictiva entre "X" y "Y"	35
II.2. Porque así debo ser	41
II.3. No es lo mismo hombre que mujer	56
III. ESPACIOS DE RELACIÓN E IMPLICACIONES DE GÉNERO	69
III.1 Reuniones Informales	69
III.1.1. El recreo	69
III.1.2. Los cumpleaños	73
III.2. Reuniones Formales	77
III.2.1. Las sesiones de Consejo Técnico	77
III.2.2. Lo agradable y desagradable de las reuniones de Consejo Técnico	87
IV. EL CHISTE EN LA RELACIÓN GENÉRICA	93
IV.1. Él y ellas, una relación asimétrica	93
IV.2. Las maestras de allí no "enseñan" nada	101
IV.3. Ya llegó tu "domingo"	103
CONSIDERACIONES FINALES	107
ANEXOS	117
BIBLIOGRAFÍA	132



UNIDAD SEAD
PACHUCA
Clave: 134

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ser la síntesis de un proceso de investigación orientado por la perspectiva interpretativa a la que consideré idónea para abordar lo que llegó a constituir mi objeto de estudio. Hice uso del enfoque interpretativo porque tenía particular interés por recuperar el sentido que los sujetos, en este caso las profesoras y el profesor que trabajan en la escuela "Lázaro Cárdenas" daban a sus acciones, consideré que retomar sus puntos de vista me daría la posibilidad de comprender y explicar lo que sucedía en ese espacio en particular.

Bajo estas consideraciones mi propósito no fue establecer generalizaciones en torno a mi objeto de estudio; sino elaborar una interpretación que pudiera considerarse plausible; que se ubicara en lo que Thompson (1990) advierte como la región intermedia entre la demostración irrefutable y la elección arbitraria. Así trato en la medida de mis posibilidades de ofrecer las evidencias y los argumentos que considero sirven de base a mi interpretación.

Cuando inicié el proceso de investigación mi intención era indagar en relación a las situaciones de carácter académico que tenían lugar dentro de las sesiones de Consejo Técnico Consultivo (CTC), sin embargo, la evidencia empírica que recuperé me llevó a construir un objeto de estudio que si bien guardaba relación con el Consejo Técnico Consultivo, no se centraba en el trabajo académico, sino en la influencia que sobre dicho órgano ejercen las

relaciones interpersonales que se establecen entre las profesoras y el profesor de la escuela antes mencionada.

De acuerdo con la normatividad el Consejo Técnico Consultivo es un órgano de carácter colegiado que debe constituirse al interior de la escuela primaria con el propósito de apoyar a la dirección del plantel, a través del análisis de los asuntos técnico pedagógicos que se pongan a su consideración.¹ Además en este mismo documento se propone que quienes integren el Consejo Técnico Consultivo tengan una participación activa, consciente y comprometida y que el trabajo a realizar sea distribuido en función de sus intereses, estudios e inquietudes, además se plantea que a través del Consejo Técnico se puede atender a las necesidades específicas de cada plantel.

También a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) se llegó a considerar al Consejo Técnico como una instancia en la que se podría promover la actualización de los maestros en sus propios planteles y zonas escolares.²

Trabajos como los de Justa Ezpeleta (1991), Cecilia Fierro (1994) y Georgina Ramírez(1994) ponen de manifiesto la necesidad de cambiar la dinámica burocrática y centrada en cuestiones de tipo administrativo que hasta ahora ha caracterizado el funcionamiento de la mayoría de los Consejos

¹ SEP (1986) *Manual Técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, pág. 81

² Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) pág. 8

Técnicos. Ellas advierten la necesidad de convertirlo en un espacio de trabajo conjunto entre los profesores y potenciar así su influencia en aspectos organizativos y gestivos de las instituciones escolares.

Desde que empecé junto con otros compañeros a interesarme por el Consejo Técnico (durante el curso escolar 1990-1991) nuestra expectativa era que éste órgano podía incidir en el funcionamiento de las escuelas en las que laborábamos; nos interesaba encontrar el medio para hacer que nuestros compañeros de trabajo se involucraran en procesos de innovación de sus prácticas escolares, fue así como decidimos que el Consejo Técnico podía ser el espacio desde el cual se promoviera una nueva dinámica de la organización escolar.

Para lograr nuestro propósito, consideramos necesario elaborar un diagnóstico de la situación que guardaban los Consejos Técnicos en las escuelas donde estábamos trabajando, en ese momento yo me encontraba comisionada en una Jefatura de Sector de Educación Primaria así que no tenía relación directa con ninguna escuela primaria. En septiembre de 1992 la directora de la escuela "Lázaro Cárdenas" me invitó para que junto con otra compañera aclarara algunas dudas que los maestros de esa escuela tenían en relación al uso de los materiales que se le habían proporcionado en la fase intensiva del Programa de Modernización Educativa, desarrollada en el mes de agosto de 1992.

Después de la primera reunión decidí seguir asistiendo a las sesiones de Consejo Técnico y con la aprobación de los maestros empecé a elaborar

sencillos registros de observación de lo que ocurría durante las sesiones, esto con el propósito de recabar información para elaborar el diagnóstico antes mencionado.

Con mi ingreso a la Maestría en Educación, el proceso de investigación que venía realizando se hizo más formal, inicié una serie de entrevistas con las profesoras y el profesor y casi de manera simultánea me dí cuenta de que el trabajo de campo no sólo debía centrarse en el desarrollo de las reuniones de Consejo Técnico puesto que en las entrevistas y en algunos comentarios que me hacían las maestras referían sucesos cotidianos que yo desconocía porque sólo me presentaba los días de sesión de Consejo Técnico; fue entonces que consideré necesario desplazar mi atención y participación a otros espacios como la hora de recreo que era un tiempo que comúnmente compartían los maestros de la escuela, también llegué a asistir a las reuniones que con motivo de algún cumpleaños organizaban las profesoras encargadas de la comisión de Acción Social.

Lo que sucedía entre los maestros lo anotaba en registros de observación y los comentarios casuales o sucesos imprevistos en notas, que posteriormente me fueron de gran utilidad. Una vez que consideré contar con una buena cantidad de información me dediqué por completo a su análisis, esto me dio la posibilidad de ir estructurando las categorías en torno a las que organicé cada uno de los capítulos de la tesis.

En un principio el análisis fue de tipo especulativo, esto es, reflexiones tentativas encaminadas a aprehender lo importante, según lo manifiesta Woods (1986), el propósito era encontrar posibles líneas de análisis y conexiones entre los datos, concrete este primer momento con el establecimiento de categorías descriptivas, que recuperan literalmente las expresiones de los sujetos tanto de las entrevistas como de las observaciones, así destaco enunciados como: "no es lo mismo hombre que mujer", "por ser el hombre creo que también debo de tener ciertas consideraciones", "ellas sus razones son que no tienen que dar más tiempo de lo que dan, porque sus esposos, porque sus hijos".

El siguiente paso fue buscar las características comunes de las categorías descriptivas para poder acceder al nivel de las categorías sensibilizadoras que plantean los conceptos que se juegan en las categorías que les antecedieron, de tal manera que derivado de las expresiones mencionadas encuentro como "escalones hacia la teoría" los conceptos: hombre y mujer. Este proceso dio lugar a la concreción de la categoría analítica "identidad de género", que recorre el trabajo y desde la cual elaboro buena parte de mi interpretación.

En el primer capítulo de este trabajo describo brevemente el espacio físico a donde tienen lugar las interacciones de los docentes, la forma en que establecí mi relación con las profesoras y el profesor, llevada en un principio por el interés de elaborar un diagnóstico en torno a la situación que guardaba su Consejo Técnico.

Dentro de ese mismo capítulo analizo la relación de poder que se establece entre la directora y el profesor "Y", relación de la que al parecer se derivan las inconformidades de las maestras, quienes consideran que mantenerse unidas les da la posibilidad de influir en las decisiones de la directora y recibir el mismo trato que ella le da al profesor.

El segundo capítulo atiende la relación conflictiva entre la profesora "X" y el profesor "Y", aquí enuncio los problemas en los que tanto ella como él se han visto involucrados y que permiten a partir de lo visible encontrar lo que invisiblemente está determinando las situaciones y que en este caso son los esquemas de conducta de género que tanto ella como él han interiorizado.

El tercer capítulo está enfocado a atender lo que sucede en las reuniones informales, que se presentan como un espacio en el que las maestras encuentran la posibilidad de establecer una relación alternativa a la que marcan las posiciones que ocupan en la institución, en el segundo apartado describo la dinámica en que se desarrollan las reuniones de Consejo Técnico y cómo influyen en este órgano tanto la normatividad institucional como las tensiones y conflictos que los docentes enfrentan en sus relaciones cotidianas.

El cuarto y último capítulo está dedicado a poner en evidencia cómo el uso del chiste de doble sentido con carácter tendencioso, permite a las profesoras y al profesor disminuir la tensión de sus relaciones e incluso las maestras logran subvertir de forma temporal el orden genérico existente.

I. LAS RELACIONES INTERPERSONALES MARCADAS POR EL GÉNERO

I.1. La escuela "Lázaro Cárdenas"

La escuela primaria "Lázaro Cárdenas" es el espacio en donde los docentes que trabajan allí, crean y recrean una serie de relaciones interpersonales de autoridad, solidaridad, amistad, compañerismo, poder y conflicto, en las que ponen en juego la afirmación de su identidad genérica y que influyen en el funcionamiento de la escuela en su ambiente de trabajo y por consiguiente en las sesiones de Consejo Técnico Consultivo (CTC) que "es un órgano interno de la escuela, que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración"¹. Además, desde el marco institucional el Consejo Técnico se encuentra inmerso en la cotidianidad de la escuela, en la que confluyen los diversos intereses y exigencias de los docentes.²

Esta escuela es una de las 1948³ primarias generales que funcionan en el estado de Hidalgo, se encuentra ubicada en una comunidad del medio rural, muy cerca de la ciudad de Tulancingo, situación que resulta favorable

¹ SEP (1986) *Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, pág. 81

² Cf. Cecilia Fierro y Susana Rojo (1994) *El Consejo Técnico. Un encuentro de Maestros*. México, SEP, pág. 25

³ Este dato me fue proporcionado en el Instituto Hidalguense de Educación en el mes de mayo de 1995.

para las profesoras y el profesor que trabajan en ella, al grado de ser uno de los factores que determinan su permanencia en la misma.

Quienes más tiempo tienen laborando en la escuela son las maestras Deme, Sonia y "X"⁴, ellas llegaron desde hace doce años cuando las condiciones materiales de la escuela eran precarias pues sólo contaban con dos aulas techadas de lámina y con piso de tierra, después llegaron Queta, Paty, el profesor "Y" y Julieta.

Ahora a 17 años de su creación la escuela cuenta con seis aulas, una dirección y una bodega construídas por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), los salones rústicos con que esta primaria empezó a funcionar han sido remodelados, en uno se ha instalado la biblioteca y en el otro se guarda material didáctico, de tal manera que ahora la escuela cuenta con tres edificios, "A", "B" y "C" (ver anexo 1)

Frente a los salones que conforman el edificio "B" se han acondicionado unas jardineras en donde crecen distintos tipos de árboles (truenos, sabinos, duraznos, ocotes) y algunas matas de azucenas. La plaza cívica de la escuela es un patio amplio que se extiende desde la entrada hasta donde empiezan las jardineras, en uno de sus extremos se encuentran

⁴ Como considero que las relaciones interpersonales de los docentes que trabajan en la escuela "Lázaro Cárdenas" se encuentran marcadas por el género, he designado para los sujetos centrales las literales "X" y "Y", porque desde la genética la primera tiene relación con la fórmula cromosómica de la mujer (XX) y la segunda con la del hombre (XY). Elisabeth Badinter (1992) *XY la identidad masculina*. Madrid, Alianza, pág.55

los sanitarios, dos para las niñas, dos para los niños y uno para los profesores.

1.2. Mi participación en las reuniones de Consejo Técnico

Mi relación con las maestras y el maestro de la escuela "Lázaro Cárdenas" se inició a principios del curso 1992-1993, cuando Deme, que es la directora, me pidió que fuera con otra compañera (Elia) a aclarar algunas dudas que habían surgido entre los maestros de esa escuela, a partir del trabajo que realizaron en la fase intensiva del Programa Emergente de Actualización del Maestro (P.E.A.M.)⁵ que se desarrolló durante el mes de agosto de 1992.

Allí se había planteado la revitalización de los Consejos Técnicos Consultivos, como un espacio en el que se podía desarrollar un proceso de actualización permanente para el maestro, en donde su práctica educativa cotidiana fuera el eje en torno al cual giraran sus acciones de actualización.⁶

⁵ El Programa Emergente de Actualización del Maestro se inscribe en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y plantea los siguientes propósitos: Fortalecer a corto plazo los conocimientos de los maestros para realizar su labor docente y propiciar condiciones que los motiven hacia la actualización permanente, en el marco específico de las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

Reforzar el federalismo, al constituirse el programa en un impulso orientado a que las entidades generen sus propias estructuras, estrategias y mecanismos para la actualización de los maestros, acordes con la normatividad nacional.

Consolidar un marco nacional para la actualización permanente de los maestros, basado en un seguimiento y evaluación del programa que permita la diversificación de opciones en el país. SEP (1992) *Guía para el director*. México, Secretaría d1717e Educación Pública, pág. 7

⁶ Cf. SEP (1992), op. cit., pág. 7

Tanto Elia como yo estábamos comisionadas en la Jefatura de Sector No. 2 de Educación Primaria, en donde desempeñábamos el cargo de Asesoras Técnicas, además habíamos participado como instructoras en la fase intensiva del P.E.A.M., por lo que estábamos enteradas de las dudas que este programa había generado entre los maestros, así que no tuvimos ningún inconveniente en atender la solicitud de la directora, ya que considerábamos que este tipo de actividades formaba parte de nuestro trabajo.

El treinta de octubre de 1992, nos presentamos por primera vez en la escuela "Lázaro Cárdenas" a lo que consideramos una reunión de Consejo Técnico Consultivo, trabajamos junto con las maestras y el maestro de las 8:00 hrs. a las 12:45 hrs. pues la directora autorizó la suspensión de clases para que la actividad no fuera interrumpida.

Después de esa primera reunión hubo varias razones que me llevaron a seguir asistiendo a las sesiones de Consejo Técnico Consultivo que se realizaban en esta escuela, la más importante era mi necesidad de estar en una institución en donde poder elaborar el diagnóstico de la situación que guardaban los Consejos Técnicos Consultivos en algunas primarias del estado de Hidalgo, esto como parte de un proyecto de investigación en el que me había involucrado desde 1990.

Yo les expresé a los docentes de la citada escuela el interés que tenía por seguir asistiendo a sus reuniones de Consejo Técnico, y tanto ellas como

él aceptaron colaborar conmigo. En el año de 1993 recuperé parte de esta experiencia en un anteproyecto de investigación que presenté para obtener mi ingreso a la Maestría en Educación, que se impartiría en la unidad 131 de la Universidad Pedagógica Nacional, en este documento centraba mi interés en el trabajo académico que se realizaba en el Consejo Técnico, sin embargo, una vez que ingresé en la Maestría empecé el desarrollo de un trabajo de campo más sistemático del que hasta ese momento había realizado.

La información recabada a través de las entrevistas hechas a los maestros y mis registros de observación, empezaron a poner en evidencia que el aspecto académico, no era lo que marcaba el desarrollo de las sesiones de Consejo Técnico, sino las interrelaciones entre los docentes que aparecían como una red en la que tanto las maestras como el maestro buscaban cotidianamente afirmar su identidad genérica y redefinir sus posiciones al interior del grupo que constituían.

I.3. Con los años hemos creado un lazo de amigos

Deme llegó a ocupar la dirección gracias al apoyo que recibió de sus compañeras, quienes no aceptaron que el Supervisor escolar designara a una persona ajena a la institución; de esta forma ella logró situarse en una posición que podríamos llamar "dominante"⁷ en el sentido de que como

⁷ Thompson afirma que las posiciones dominantes en un campo de interacción son aquellas que poseen de manera positiva recursos o capital de diversos tipos, o que tienen un acceso privilegiado a ellos. John B. Thompson y R. Bogdan (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, pág. 174-175

directora de la escuela, tiene acceso a los recursos con que ésta cuenta y puede decidir con un alto grado de autonomía la forma en que serán utilizados; ella es quien toma las decisiones dentro de la escuela, asigna los grupos que deberán atender las maestras y el maestro, les otorga permisos para ausentarse, distribuye comisiones, autoriza las reuniones con los padres de familia, y regularmente decide en torno a las mejoras materiales de la escuela.

Sobre este aspecto la maestra Paty comenta: *"(...) fíjate al principio (se refiere a los inicios de la gestión de Deme como directora) si nos llamaba Deme para todo, para tomar decisiones aquí (...) por ejemplo, que si iba a hacer una barda, que mandé llamar al señor, pues que me va a cobrar tanto, es mucho, o no, no la hacemos, y ahora ya no nos ha tomado opiniones, ya mandé a hacer la barda, ya nada más nos avisa, mandé a hacer la barda, me cobraron tanto y ya, entonces como que no nos involucra tanto y a nosotros pues por una parte nos conviene, porque así si hay algún problema pus con la directora ¿no? (...)"*⁸

El hecho de que Deme ocupe ahora una posición dominante dentro de la escuela, no sólo le confiere autoridad sino que la enfrenta al conflicto de ejercerla sobre quienes en otro momento fueron sus compañeras, bajo estas circunstancias tiene que implementar una forma de dirigir la escuela, un "estilo de liderazgo"⁹ que le permita además de ejercer su autoridad,

⁸ Entrevista número 6 pág. 94

⁹ Para mayor información sobre los estilos de liderazgo, consultar Stephe Ball (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós / MEC, pág. 91-125.

contar con la cooperación de los docentes y consolidar su nueva identidad social como directora.

Deme tiene 12 años laborando en este lugar y dieciséis al servicio de la educación, su esposo también es profesor, sólo que él tiene asignada la "doble plaza"¹⁰, durante las mañanas trabaja frente a grupo y por las tardes tiene a su cargo la dirección de una escuela primaria del turno vespertino, hasta septiembre de 1994 se desempeñó como Secretario General de la Delegación Sindical de su zona escolar, y en octubre de 1994 fue sustituido por el profesor "Y".

Actualmente Deme tiene tres hijos, Ismael de 13 años, Juan de nueve y el más pequeño de un mes, el mayor se encuentra en la secundaria y Juan cursa el tercer grado en la escuela "Lázaro Cárdenas" en el grupo que atiende la profesora Julieta. Ismael también cursó la primaria en esta escuela y cuando llegó a sexto (curso 1993-1994), Deme le pidió al profesor

¹⁰ La doble plaza consiste en laborar dos claves que correspondan a igual o distinta categoría, compatibles en cuanto al tiempo destinado para su desempeño. Es importante destacar que de acuerdo a la información proporcionada por el Instituto Hidalguense de Educación en el Estado hay un total de 1115 dobles plazas, 459 son ocupadas por mujeres y 656 por hombres.

Cuando las dos claves corresponden a maestros frente a grupo, quienes las ocupan son en su mayoría mujeres, así encontramos que de 672 plazas de este tipo 348 las desempeñan mujeres y 324 hombres.

En las plazas en que se combinan cargo directivo y trabajo frente a grupo las mujeres que las laboran suman 100 en tanto que los hombres son en total 306.

Las plazas que integran dos claves de dirección son en total 16 y sólo una de éstas se encuentra desempeñada por una mujer.

Estos datos permiten advertir como a medida que la doble plaza conjuga puestos de dirección la participación de las mujeres disminuye en forma considerable.

"Y" que atendiera ese grado, él estaba renuente, ya no quería enfrentar los problemas del "vals"¹¹ y los certificados, pero Deme le insistió, le dijo: "(...) *está mi hijo, échame la mano con él(...)*"¹² y "Y" terminó por aceptar.

Así Deme negoció con "Y" la atención al grupo en que se encontraba su hijo, como un favor entre amigos, y es que Deme exalta su relación amistosa con las profesoras y el profesor porque en ella finca su estilo de dirección y consecuentemente el control y la adhesión de los docentes, ella expresa: "(...) *creo que con los años hemos creado un lazo de amigos, un lazo amistoso más que de compañerismo*"¹³

El estilo de dirección que Deme asume, refleja la forma en que ella comprende y aplica su autoridad, así su estilo de liderazgo, puede ser definido en términos de Ball (1989) como interpersonal, puesto que hay una preferencia por parte de ella para persuadir a los docentes a través de charlas personales e informales, así como para lograr establecer con ellas y con él acuerdos de carácter individual. De esta forma Deme prioriza el ámbito privado y desalienta el funcionamiento de espacios de discusión académica, como el Consejo Técnico, que pudieran influir en la toma de decisiones y apoyar el trabajo docente.

¹¹ En las comunidades del medio rural es una tradición que en el festival de fin de curso los alumnos del sexto grado bailen al ritmo de un vals, en él la coreografía está a cargo del maestro titular del grupo; los ensayos para la presentación del vals llegan a iniciarse hasta un mes antes de la fecha programada para la clausura del curso escolar

¹² Entrevista número 3 pág. 42

¹³ Entrevista número 5 pág. 81

La maestra Deme se considera una directora democrática, dice que jamás impone una cosa y cuando se presenta alguna situación en la escuela, trata de que los maestros la conozcan y sean ellos los que le ayuden a darle solución; el comportamiento de los maestros hacia ella, le hace pensar que están contentos, y eso le satisface, pues si la vieran como el "ogro" piensa que nada tendría que estar haciendo allí. En las reuniones de Consejo Técnico siente que da todo lo que está a su alcance, que orienta y apoya a sus compañeros.

Sin embargo, cuando Deme ejemplifica el apoyo que brinda a los maestros sólo hace referencia a las acciones que ha emprendido el profesor "Y" y la forma en que ella ha participado, así señala que por primera vez en la historia de la escuela se hizo una excursión, (curso 1993-1994) el profesor "Y" fue quien planteó que se hiciera, argumentó que sería bueno que los niños estuvieran en contacto directo con nuestras culturas, ella se incluyó en el trabajo de organización y en la elaboración de la solicitud, de tal manera que apoyó a "Y" para que la actividad saliera adelante.

Otra ocasión en la que Deme colaboró con el maestro fue cuando éste designó al niño que participaría en el concurso de aprovechamiento de los alumnos de sexto grado a nivel zona escolar, después de que "Y" aplicó un examen a sus alumnos, los resultados favorecieron al hijo de Deme, ella se ocupó de poner al alcance del niño otros tipos de examen, pues tanto "Y" como ella consideraban que era necesario que el niño conociera otras cosas que a lo mejor su maestro no le había enseñado; el niño logró ocupar el

primer lugar a nivel zona y sector, por lo que participó en el concurso estatal en donde se integró al grupo de alumnos destacados que son premiados con una visita al Presidente de México, esto representó para Deme un motivo de satisfacción.

El apoyo que Deme le brinda al profesor "Y" se presenta como una estrategia a través de la que ella garantiza el ejercicio de su autoridad dentro de la escuela y por consiguiente la afirmación de su posición dentro de ésta, y es que tan sólo "Y", con su comportamiento puede controlar de alguna manera las posibilidades de que Deme consiga sus objetivos, tal y como lo expresa la profesora Julieta: *"(...) él pesa bastante en el parecer de 'la dire', si él dice que sí, sí, si él dice que no, no, no este, no se deja llevar, a nosotras nos puede convencer, nos puede lavar el coco Deme, o lo que sea, pero con él no, con él, él se pone firme y pues nosotras nos resguardamos atrás de él (...) por ejemplo faltó el papá de Paty, él le echó la mano, le pidió permiso a Deme, mi gorda estuvo enferma, me dijo ¿sabes que?, ve a ver lo de, de este, cuidados maternos que hay para los niños, o sea, si, si está, o vete no hay problema (...) o sea siempre ayudándonos, tal vez porque es su papel como delegado ¿no?"*¹⁴

Puede decirse que entre Deme y "Y" se establece una relación de poder en la que ambos intercambian sus posibilidades de acción, es decir,

¹⁴ Entrevista número 13 pág. 223

"su mayor o menor posibilidad de rehusar lo que el otro le pida"¹⁵ lo que se encuentra en función de los recursos que uno y otro tienen; como la autoridad que a Deme le confiere su status de directora o el alto valor social que "Y" posee por pertenecer al género masculino. Tanto ella como él tienen recursos que pueden comprometer, lo que permite que entren en una relación de poder, porque tienen algo que intercambiar, recursos que les dan una libertad de acción que sus compañeras no tienen.

Antes, Deme se encontraba en el mismo nivel que las profesoras que ahora trabajan bajo su cargo, era su igual, juntas ocupaban lo que podría considerarse como una "posición subordinada"¹⁶ es decir, que no podía disponer de los recursos de la escuela, no influía en la toma de decisiones y tenía que acatar las ordenes de las autoridades superiores; en primer término las del director de la escuela.

Deme recuerda que cuando ella no era directora, junto con sus compañeras decía: "porque nos los ordenan, no " ella considera que su negativa a cumplir las disposiciones de las autoridades, era la respuesta a la forma impositiva que el director utilizaba para dárselas a conocer, sin embargo, es posible que su no aceptación, su rechazo a las órdenes transmitidas por el director, fuera una forma de afirmar el valor de las

¹⁵ M. Crozier y E. Friedberg (1990) *EL actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México, Alianza, pág. 58-59

¹⁶ Thompson afirma que los individuos que ocupan posiciones subordinadas son quienes poseen menos recursos y cuyas oportunidades son más limitadas. Thompson, op. cit. pág. 176

actividades que ellas realizaban dentro de la escuela y de proteger cierto nivel de autonomía.¹⁷

Desde que Deme tiene a su cargo la dirección de la escuela y en consecuencia ha pasado de una posición subordinada, esto es, carente de influencia, a una dominante caracterizada por la autoridad que tiene dentro de la institución; sus puntos de vista ya no son los mismos que los de sus compañeras puesto que su status ha cambiado y consecuentemente hace sus consideraciones desde una perspectiva diferente.¹⁸ Ahora ella busca la manera de consolidar su nueva posición social y para ello lo primero que requiere es diferenciarse de sus compañeras, lo que hace aliándose con "Y", a quien por el sólo hecho de ser hombre la sociedad le confiere un alto "valor simbólico"¹⁹ a diferencia del que le otorga a la mujer.

Deme entra en una relación de intercambio con "Y", en la que ella le cede autonomía y le proporciona apoyo a cambio de que él no se oponga al ejercicio de su autoridad y así le ayude a legitimar su nueva posición frente a sus compañeras, a definir con claridad su status, para disminuir la posibilidad de tensiones con ellas.²⁰ La estrategia que sigue Deme para el desempeño de su rol como directora, no es un hecho del que ella esté totalmente

¹⁷ Cf. Thompson, op. cit. pág. 177

¹⁸ Cf. M.D. Shipman (1973) *Sociología Escolar*. Madrid, Morata, pág. 116

¹⁹ Valor simbólico es el valor que tiene los objetos en virtud de las formas y la medida en que son estimados por los individuos que los producen y reciben; es decir, elogiados o denunciados, apreciados o despreciados por tales individuos. (Thompson 1990,170)

²⁰ Cf. Shipman, op. cit., pág. 108

consciente, y es de acuerdo con Crozier "El actor rara vez tiene objetivos claros y menos todavía proyectos coherentes: éstos son múltiples, más o menos ambiguos, más o menos explícitos y más o menos contradictorios". Así Deme incluso no reconoce diferencia en el trato que da a sus compañeros pues afirma que a todos les da la misma responsabilidad y confianza.

En una ocasión las maestras le manifestaron su inconformidad por las constantes inasistencias del profesor "Y", ella les dijo que si le daba facilidades al maestro es porque había tenido necesidad de ausentarse , y que si alguna de ellas estuviera en esa situación la apoyaría de la misma manera, sin embargo las maestras no lo perciben así.

I.4. A mi lo que no me gusta es que haya privilegios

La maestra Queta tiene 14 años de servicio y desde hace nueve trabaja en la escuela "Lázaro Cárdenas" ella es de complexión robusta, cara redonda y estatura regular, su pelo es de color negro y acostumbra traerlo corto, Queta no se maquilla, usa anteojos y lo mismo viste falda que pantalón combinados con suéteres de colores claros y botones al frente, ella vive en Pachuca y llegar a su centro de trabajo le lleva poco más de una hora, además de que le implica un gasto considerable; aunque ha solicitado su cambio en múltiples ocasiones, no ha podido lograrlo.



El trato que recibe "Y" por parte de la directora es calificado por la maestra Queta como privilegiado, y eso a ella no le gusta, pues piensa que todos son iguales, aunque unos sepan más y otros menos, Queta no sabe si influya mucho que él sea sobrino del supervisor escolar, pero ella ha hojeado la libreta en donde se controla la asistencia de los maestros y le ha contado como diez permisos a "Y" en tanto que ellas no pueden faltar, pues sólo lo hacen cuando realmente necesitan el día, menos no, además la directora siempre quiere que le informen qué van a hacer cuando solicitan un permiso y después de que le dicen, empieza a poner "peros", en cambio con el maestro "muchas salidas" y hasta la directora les pide que lo comprendan porque está yendo a un tratamiento, Queta no sabe si para él o para su esposa, pero hay veces en que se ausenta una vez por semana.

Queta no sólo manifiesta su inconformidad por el trato preferente que recibe "Y" de parte de la directora, también expresa su exigencia de ser tratada de manera igualitaria, este requerimiento de igualdad es considerado por Freud base del sentimiento colectivo o de comunidad, así *"ya que uno mismo no puede ser el preferido, por lo menos que nadie lo sea"*²¹

Esta necesidad de justicia y equidad en el trato que reciben las maestras por parte de la directora, responde a un fenómeno propio de las masas en donde los individuos precisan de la ilusión de que el jefe los ama por igual, situación que según Freud, es la transformación idealista de las

²¹ Sigmund Freud (1969) *Psicología de las masas*, México, Alianza, pág. 57

condiciones de la horda primitiva, en donde el padre inspira temor a todos sus hijos.²²

Es ante el requerimiento de un trato igualitario que ellas consideran importante mantenerse unidas, como lo manifiesta la maestra Paty, ella dice: *"(...) yo como que siento esa responsabilidad, como que somos de Acción Social (se refiere a la comisión que ella desempeña dentro de la escuela junto con la maestra Sonia) y una de las responsabilidades es mantener la escuela unida, pienso, no sé"*²³

Paty es morena, de pelo negro y ojos grandes, constantemente hace ejercicio para mantener una buena figura, además de atender a su familia, ella se dedica a vender productos de belleza entre sus amistades y no es raro verla ofrecer lápices labiales y cremas entre sus compañeras, en otras ocasiones son ellas quienes llegan hasta su salón para solicitarle algún producto en particular. Ella se define como una persona muy sentida y piensa que si toma las cosas "muy a pecho" la única que sufriría sería ella, por eso no le gusta pelear con nadie, en cambio ha visto que la maestra "X" tiene comportamientos impulsivos, y no piensa si con eso lastima a la gente, luego se le pasa el berrinche y actúa como si nada.

Cuando se inauguró la oficina de la Inspección Escolar, Paty vió que "X" se molestó porque no habían invitado a todos los maestros a esa actividad, entonces cuando se enteró de que Paty iba a ser edecán le dijo

²² Freud, op. cit., pág. 59

²³ Entrevista número 11 pág.190

traidora, ella le respondió que sólo iba a cumplir su comisión, que no se quedaría a la comida, "X" le dijo "sabía que eras de las mías", total que al otro día le preguntó que si se había quedado a la comida, Paty le respondió que sí porque las edecanes habían ayudado a servir, entonces "X" le dijo "si ya sabía que eras de los otros, ya sabía, ya sabía"; Paty no se molestó porque no quería tener problemas, así que le dio por su lado y ahorita "X" le habla bien a Paty.

En el mes de septiembre de 1994 a raíz de un problema (que describiré en el capítulo II) en el que se vieron involucrados Queta, "X" y el profesor "Y"; las maestras Queta y "X" se distanciaron de Sonia y Paty porque son amigas de "Y", Sonia y Paty platicaron sobre esta situación y dijeron que como ellas eran de Acción Social, debían de hacer lo posible por no estar divididas ya que era una situación que no les convenía, entonces a la hora de recreo mandaban llamar a la maestra Queta y a la maestra "X", hasta que lograron que nuevamente se volvieran a integrar.

Tanto Sonia como Paty parecen dispuestas a eliminar sus divergencias con la maestra "X" con tal de no verse divididas, situación que según la misma expresión de Paty no les convendría, posiblemente porque ellas como mujeres representan la minoría de la escuela, una minoría no entendida en función específicamente de la fuerza numérica²⁴ sino de la carencia de

²⁴ Moscovici señala que el hecho de que un individuo pertenezca a varios grupos sociales dificulta definir de manera absoluta y sin ambigüedad el concepto de minoría al igual que el de mayoría por ello propone la elaboración de una definición relativa en función a algún grupo de referencia sobresaliente o en relación con alguna realidad social destacada. Serge, Moscovici (1984) *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós, pág. 76

poder para imponer su punto de vista ante la directora; mantenerse unidas es una posibilidad de aumentar su visibilidad y hacer que Deme reconozca el derecho que ellas tiene de ser escuchadas e influir en sus condiciones de trabajo y en los aspectos sociales de la escuela.

Las maestras manifiestan que en un principio Deme consideraba sus opiniones con respecto a lo que se iba a hacer en la escuela, pero a partir de que llegó el profesor "Y" ésta y otras cosas empezaron a cambiar debido a la influencia que a decir de ellas, él ejerce sobre la directora.

1.5. Lo que él piensa es la decisión total

La maestra Sonia es una maestra de estatura regular, complexión ligeramente robusta, pelo corto teñido de color rojizo y ondulado artificialmente, acostumbra usar un maquillaje ligero que retoca después del recreo y antes de salir de la escuela, destaca en su cara el delineador de sus ojos así como los colores encendidos con que pinta sus labios, por lo regular viste pantalón de color negro combinado con blusa de manga larga, ocasionalmente usa conjuntos de saco y falda, que no son de su completo agrado porque se le ven "sus popotes" o sea sus piernas, además de que es incómodo para ella estar cuidando la forma en que se sienta.

Sonia tiene 35 años de edad y cuenta con 18 en el servicio educativo, 12 de ellos los ha trabajado en esta escuela que ella escogió por lo cerca que queda de su casa, lo que le permite pasar a dejar a sus hijos a la escuela

donde estudian y pasar a recogerlos por las tardes; ella desempeña de esta forma lo que se ha denominado el doble rol de la mujer docente, ya que por un lado tiene que realizar las actividades propias de su trabajo y por otro las tareas que le implica el cumplimiento de su rol en la familia.²⁵

Sonia señala que en las reuniones ellas dan sus opiniones, pero al último la directora le pregunta al profesor *"(...) y tú ¿qué piensas? y lo que el piensa es la decisión total y se nota, se nota, se nota que eso es así, esa es la decisión, es lo que él pensó, es lo que se va a hacer, como que nuestras opiniones a la vez este pues este salen sobrando, ese es, ese es, yo siento que si influye bastante ... la opinión de esa persona"*²⁶

Según Sonia antes de que "Y" llegara ellas trataban de lograr acuerdos comunes, participaban exponiendo sus ideas, ahora Sonia dice que si a la mera hora su opinión no va a contar pues mejor no dice nada, se queda callada, antes como que había más confianza entre ellas, *"(...) no había eso de que hay, este a mí no me gusta que esta maestra este llegando tarde, ¿por qué lo hace? a mí no me gusta(...)"*²⁷

Es a partir de situaciones como ésta que las maestras buscan tal vez de manera inconsciente una estrategia que les permita hacer frente al

²⁵ Cf. UNESCO - OREALC (1990) *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Chile, UNESCO - OREALC, pág. 60

²⁶ Entrevista número 1 pág. 4

²⁷ Idem.

predominio de "Y" dentro de la escuela, a la relación de poder que mantiene con Deme; recurren entonces a fomentar la unión entre ellas, teniendo como elemento de cohesión su identidad femenina misma que permanentemente buscan afirmar por la vía de la comparación y en oposición al género masculino que en la escuela se encuentra representado por "Y".

Se establece así entre ellas y él una serie de interrelaciones en donde ambos buscan reafirmar su identidad genérica con el propósito de utilizarla como recurso de poder e influencia, en la toma de decisiones y el uso de la autoridad por parte de Deme dentro de la escuela; el hecho de que tanto ellas como él consideren su identidad como un medio para el logro de ciertas ventajas es definido por Dubet (1989) como la dimensión estratégica de la identidad.

La importancia que otorgan las maestras al hecho de mantenerse unidas, parece guardar relación con la afirmación de su identidad y su uso estratégico; ellas con excepción de la directora acostumbran referirse a sí mismas como "nosotras". Queta expresa que cuando "Y" no trabajaba en esta escuela había más confianza entre ellas, *"(...) antes no había ningún problema de esos, ni nos criticábamos nuestro trabajo ni nada, por decir nos ayudábamos, o sea si uno estaba haciendo algo, no pus yo te ayudaba a hacer esto, ay que bonito te quedó, aunque nos quedara feo pero nos alabábamos entre nosotros ¿no?, es como a los niños que los hagan chuecos,*

*no mira está bonito pero lo puedes hacer mucho más bonito, así, así, yo pienso que es una motivación para uno (...)*²⁸

El uso del pronombre nosotras por parte de la maestra Queta parece diluir la individualidad y mostrar una tendencia a la unidad, al sentimiento de colectividad y al fortalecimiento de su identidad a través de la sugestión recíproca que aparece en expresiones como "mira está bonito pero tú puedes hacerlo mucho más bonito", ellas parecen influirse entre sí y al mismo tiempo muestran su debilidad para afirmarse por sí solas, por lo que requieren del apoyo de las demás, en lo que podría considerarse como una manifestación de instinto gregario²⁹ en donde la envidia hacia el trato que recibe "Y" por parte de la directora funciona como factor de identificación entre las maestras, como la motivación que las lleva a pertenecer a un grupo "precisamente para prolongar de este modo su particularidad"³⁰

Una particularidad que lleva a cada una de ellas a comprender y evaluar la actuación de "Y" a partir de sus propios esquemas de interpretación y del lugar que ocupan en la red de relaciones que entre ellas y él se han establecido.

²⁸ Entrevista número 3 pág. 45

²⁹ Freud define al instinto gregario desde la teoría de la libido, como una "tendencia libidinosa de todos los seres homogéneos a reunirse en unidades cada vez más amplias" Freud (1969), op. cit., pág. 55

³⁰ Ágnes, Heller (1970) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, pág.85

I.6. Ya soy del club

Julieta parece adoptar una forma de valorar la relación entre ellas y "Y" que podría caracterizarse como moderada pues hay una evaluación positiva de la posición "privilegiada" que ocupa "Y" dentro de la escuela. Julieta dice que ellas y él se brindan apoyo mutuo, y que si por una parte "Y" pesa en el ánimo de Deme, por otra ellas son mayoría numérica, así que estando unidos pueden lograr más.

Julieta estudió hasta el sexto semestre de la carrera de Ingeniería, pero se embarazó y ya no pudo continuar sus estudios, en agosto de 1993 uno de sus hermanos le ofreció dejarle su plaza de maestro y ella aceptó; en el Instituto Hidalguense de Educación sólo le reconocieron sus estudios de preparatoria, por esta razón le interesa seguirse preparando, además está consciente de que le hacen falta muchos conocimientos de pedagogía.

Julieta empezó a trabajar en una escuela bidocente durante el ciclo escolar 1993-1994, ella atendía primero, segundo y tercer grado, en tanto que la otra profesora que estaba con ella se encargaba de cuarto, quinto, sexto y la dirección. Al siguiente curso solicitó su cambio de escuela y fue así como después de insistir ante el Supervisor Escolar y la Delegación Sindical llegó a la escuela "Lázaro Cárdenas"

La profesora Julieta tiene una figura delgada, tez blanca y ojos castaños, lo mismo usa pantalón de mezclilla que coordinados de falda y

saco de manga corta, hechos de telas delgadas. Ella lleva a la más pequeña de sus tres hijas al Jardín de Niños que se encuentra en la calle aledaña a la parte trasera de la escuela, cuando la niña sale, manda a alguno de sus alumnos para que la recoja y la lleve hasta su salón en donde la niña permanece hasta el momento en que Julieta cumple con su horario de trabajo.

La hija de Julieta es güerita, su pelo es castaño claro y sus ojos son verdes, las características físicas de la niña han propiciado que las maestras le digan de broma que "Y" es su papá. A medida que Julieta ha ido conociendo a sus compañeros los ha llegado a estimar aunque a unos más que a otros, porque unos son más buena onda y con ellos se entiende mejor; así, en tono de broma dice "ya soy del club" con lo que hace referencia al grupo formado por Sonia, Paty y ahora ella, que gustan de bromear con "Y" diciéndole que les gusta y que "quieren con él", las que casi no se involucran en el relajo son las maestras Queta y "X", según Julieta, la primera es muy respetuosa y no acostumbra meterse para nada con sus compañeros en tanto que "X" se espanta de los comentarios que ellas hacen.

Julieta considera que la relación que entre broma y broma ellas mantienen con "Y" es una cuestión de conveniencia mutua, ya que mediante la influencia que "Y" ejerce en el ánimo de la directora él puede lograr que Deme no obligue a las maestras a hacer lo que no quieran, del mismo modo cuando a él algo no le parece cuenta con el apoyo de ellas según Julieta "(...) *él por lo que dice o por lo que piensa siempre puede hacer que la balanza se*

*vaya a un favor, de acá o de acá, siempre, entonces hasta cierto punto nos conviene a los dos porque a él si algo no le parece o algo, tiene el apoyo de nosotras y nosotras lo tenemos a él para qué, por si queremos suavizar algo con Deme, por si no queremos realizar algo, por si algo no nos parece lo aventamos ¿no?*³¹

Julieta se considera una persona segura, consciente de que si trabaja bien nadie tiene por qué decirle nada, afirma que no cualquier gente le impone tal vez porque ha recibido el apoyo de su papá que fue Delegado Sindical y tiene " muy buenos amigos en cualquier lado" su mamá ha sido muy buena maestra y la ha atiborrado de libros; así que ella ha aprendido de sus padres, y comenta "(...) te digo no soy tonta, yo sé que soy buena, soy -inteligente, puedo este, puedo hacer las cosas bien o sea que para que *¿cómo te diré? para que yo le reverencie a alguien está difícil (...)*"³² Julieta no se vive en una posición de subordinación lo que se ve reflejado en la forma en la que valora sus relaciones con los demás.

Algo que mantiene molesta a Julieta son algunas acciones de la directora, pues como su salón se encuentra junto a la dirección, Deme siempre está escuchando lo que Julieta dice y no sólo eso si no que va y lo comenta entre risas frente a los demás compañeros, los entera de sus "metidas de pata", Julieta piensa que si Deme la quiere supervisar debería

³¹ Entrevista número 13 pág. 222-223

³² Entrevista número 7 pág. 112

hacerlo ahí donde ella se encuentra y no escuchando detrás del muro y todavía ir a comentarlo, eso se le hace de muy mal gusto.

En un principio cuando ella llegó a la escuela vio como Deme trataba de influir en ella, su esposo le hizo notar que se estaba separando de sus compañeras y siguiéndole la corriente a la directora, le recomendó no ponerse ni de un lado ni del otro, sin embargo parece que esto no le fue posible pues Julieta dice: *"(...) como que ya, ya, ya, estoy libre de Deme y acá con ellos si hago frente común, la verdad si, si, porque estamos en el mismo barco ¿no?, y si es algo que no se puede o no se debe o no nos gusta, pues porque va a ser a fuerzas ¿no?, y con ellos si hago frente común"*³³

³³ Entrevista número 13 pág. 237

II. CONFLICTO E IDENTIDAD GENÉRICA

II.1. La relación conflictiva entre "X" y "Y"

Todo parece indicar que es la maestra "X" quien se opone con mayor fuerza a la relación de poder establecida entre Deme y el profesor "Y" (explicitada en el capítulo I), posiblemente porque al quedar excluida de dicha relación se siente afectada en sus condiciones de trabajo, específicamente en aspectos como el horario o la asignación de algunas actividades.

Según la maestra "X", si ellas apoyaron a Deme para que le dieran la dirección de la escuela, no fue para poder hacer lo que ellas quisieran, pero si pensaban que con ella no se verían muy presionadas; Deme como su compañera siempre estuvo de acuerdo con ellas en todo, sin embargo, ahora ya no toma en cuenta ni lo que piensan, ni lo que quieren, "sino que, ella dice, esto, y ya". Deme cree que ellas no se han dado cuenta de que a "Y" si le pide su opinión y que incluso antes de tomar una decisión se pone de acuerdo con él.

"X" dice: *"(...) Deme siempre trata de buscar en quien, en quien apoyarse, y en él se encuentra apoyada, eso es, está bien, tiene mentalidad de directora, nada más que fue nuestra compañera (...)"*¹

¹ Entrevista número 2 pág. 24

"X" se muestra renuente a aceptar que el cambio de Deme, de una posición subordinada a una dominante dentro de la escuela, modifique sus prácticas de trabajo y más aun las formas de relación ya establecidas entre ellas; probablemente porque las innovaciones que trae consigo este cambio parecen afectar lo que Ball (1989) llama "intereses creados" esto es, las condiciones materiales (horarios, tiempos libres) en que "X" venía desempeñando su trabajo, además de que "X" ve socavada su identidad puesto que su posición en la escuela se modifica y se alteran las relaciones de compañerismo y unidad en la que dicha identidad cobraba fuerza, ahora "X" busca afirmar su identidad por la vía del conflicto, visto éste como una propiedad de la interacción en donde la lucha tiene como contexto el choque de intereses² en este caso entre "X" y el profesor "Y".

El profesor "Y" tiene 32 años de edad y 12 de experiencia docente, durante nueve años trabajó en una escuela primaria particular en el turno matutino, y en una primaria pública en las tardes, cuando consiguió la doble plaza en el sistema federal en octubre de 1991, lo mandaron a la escuela "Lázaro Cárdenas", aunque durante varios años pasó enfrente de ésta nunca se imaginó que aquí hubiera una escuela, pues el tanque elevado que se encuentra adentro lo hacía pensar que se trataba de una clínica de salud o alguna otra dependencia de gobierno.

² Cf. Anthony Giddens (1967) *Las nuevas reglas del método Sociológico. Crítica positiva de las Sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Amorrortu, pág. 126

Cuando "Y" llegó le asignaron el primer grado, pero Paty que era la maestra de sexto le propuso que intercambiaran sus grupos y él aceptó. En un principio "Y" se llevaba bien con las seis maestras que trabajaban ahí, pero a medida que las fue conociendo empezó a tener algunas dificultades, particularmente con la profesora "X" a quien ahora considera una persona que no encaja en su forma de pensar.

Al inicio del curso escolar 1994-1995 hubo una discusión entre la maestra "X" y el maestro "Y", porque en la escuela existe el acuerdo de que a cada grado le corresponde un salón determinado y el cuidado del área verde que se encuentra frente a éste, así, al comenzar un curso los maestros deben ocupar el salón del grado que la directora les asigna.

"Y" no quería dejar su salón, pues argumentaba que el salón de la maestra Queta se encontraba muy descuidado, lo mismo que su prado, entonces intervino "X" para decir que si "Y" no dejaba su salón ella tampoco se movería del suyo, cuando la directora trató de arreglar el problema, las maestras "X" y Queta le dijeron que ella sólo hacía lo que "Y" quería, que era tanta su influencia que no podía meterlo al orden, en tanto que ellas si se disciplinaban.

A lo largo de la discusión "Y" mantuvo su posición de no querer dejar su salón, porque él si lo había cuidado al igual que el área verde que le correspondía, en donde los árboles se encontraban recortados y regados al igual que el pasto, les recordó a las maestras que antes nadie quería el salón

que él ocupaba porque estaba muy grande y era el último de los que componen ese edificio, (ver anexo 1, edificio "B") "Y" les dijo: *"(...) me apena decírselos pero creanme que yo sabía que iba a pasar esto, y de ahora en adelante yo soy un compañero más de ustedes y me voy a disciplinar a todas las disposiciones, pero no tengo ninguna obligación más que ustedes, así que cualquier cosa que se necesite en la escuela mientras no me competa a mí yo no la voy a hacer, y discúlpeme que yo sea el hombre aquí, pero no lo voy a hacer, porque si tengo que hacer más cosas que ustedes por ser el hombre, yo creo que también debo tener ciertas consideraciones ¿no?, a mí me toca, ellas no fueron, yo fui a la parcela a sembrar árboles, a mí me tocaba hacer hoyos, yo, ellas no veía que lo hicieran, aquí en la escuela cualquier cosa que se necesita yo lo hago y no, no me pesa hacerlo, no, pero bueno de alguna manera, a lo mejor si tú quieres como política, si se le puede llamar, yo decía, bueno pues tengo ciertas preferencias ¿no? (se ríe)"*³

Lo que "Y" define como política podría entenderse en términos de Dubet como el uso estratégico de la identidad, pues afirmarse como el hombre de la escuela representa para "Y" un medio de acción a través de cual busca lograr ciertas ventajas o preferencias como él les llama. Así señala *"discúlpeme que yo sea el hombre aquí, pero no lo voy a hacer, porque si tengo que hacer más cosas que ustedes por ser el hombre, yo creo que también debo tener ciertas consideraciones ¿no?"*.

³ Entrevista número 8 pág. 121

Para hacer de su identidad un recurso para la acción "Y" necesita reforzarla y lo hace al compararse con el grupo constituido por sus compañeras, por ejemplo cuando dice: *"yo fui a la parcela a sembrar árboles, a mí me tocaba hacer hoyos, yo ellas no veía que lo hicieran"*. Según Dubet (1989) "mientras más fuerte (sea la identidad) más aumenta la capacidad estratégica y las posibilidades de que mejore la posición del grupo o del actor"⁴ y en consecuencia poder actuar en función de sus intereses.

"Y" no estaba dispuesto a dejar su salón pero el fin de semana se puso a pensar que estaba metiendo en un predicamento a la directora, quien además de ser su amiga era su comadre, así que decidió disciplinarse y el lunes ocupó el salón de la maestra Queta. El miércoles de esa misma semana la maestra Queta lo buscó para disculparse, le dijo que ella francamente se había dejado llevar por "X", quien le había dicho que "Y" se tenía que disciplinar y aceptar el cambio de salones, sin embargo, ella lo veía molesto y quería devolverle su salón. "Y" le contestó que no estaba molesto, pero que simplemente las cosas ya no podrían ser como antes, porque ellas le habían gritado en el patio que él era quien tomaba las decisiones en la escuela y que la directora no servía para nada, porque quien mandaba era él, "Y" le dijo : *"(...) eso a mí si me molesta, yo creo que como antes no pueden ser las cosas, pero no hay problema, seguimos siendo compañeros y yo la saludaré cuando se pueda, cuando sea necesario y no hay ningún*

⁴ Francois Dubet (1989), *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*, pág. 527, en Estudios Sociológicos VII:21, México

*problema*⁵ Queta le insistió para que él se regresara a su salón, y ella al suyo, en un principio "Y" no quería, pues ya había empezado a arreglar el salón de Queta, pero terminó por aceptar.

En el mes de diciembre hubo otro incidente que involucró al profesor "Y" y a la profesora "X". En la escuela se había planeado un convivio de Navidad, así que todos irían a comer antes de que dieran inicio las vacaciones de diciembre, el día del convivio, "Y" iba a llevar a las maestras en su camioneta; en la cabina se subieron Paty y la directora y en la parte de atrás las maestras Sonia y Queta, en el momento en que la maestra "X" se iba a subir, "Y" arrancó, y entre gritos y risas las maestras le dijeron a "Y" que se esperara, pero la maestra "X" ya no se quiso subir a pesar de que sus compañeras le insistieron bastante, "X" se molestó mucho particularmente con "Y" porque pensó que lo había hecho al propósito, y ya no fue con ellos a la comida.

Al día siguiente iba a realizarse el convivio de todos los profesores que trabajan en esa zona, por la mañana la profesora "X" empezó a darles el abrazo a sus compañeras, al mismo tiempo les decía que de una vez se los daba porque no iba a ir a la comida de la zona. Queta le insistió a "X" para que fuera, pues ya había pagado su boleto, incluso la acompañó a su casa para que se arreglara, "X" le dijo a Queta que sólo la iría a dejar y se regresaría a su casa; cuando llegaron al lugar de la reunión el profesor "Y" se

⁵ Entrevista número 8 pág. 122

encontraba en la puerta colocando distintivos a sus compañeros, "X" se negó a entrar por ahí y regresó a Queta para que entraran por la puerta que usan los meseros.

En el interior de salón ya se encontraban sentadas Sonia y Paty, Sonia le dijo a la maestra "X" que se acercara para que le pusiera un muñequito (un distintivo), ella le dijo que no porque ya casi se iba, y dejó a Sonia con el muñequito en la mano, Queta le preguntó a "X" si de veras se iba a ir y ella le respondió que sólo iría a peinarse; "X" se levantó de la mesa y nadie dijo nada, al poco rato regresó muy tranquila.

Cuando "X" tuvo la oportunidad de felicitar a la esposa de "Y" que también se encontraba allí, aprovechó para decirle que a "Y" no le daba abrazo porque era un grosero, un majadero, que había arrancado su carro justo antes de que ella se subiera. Al regresar de vacaciones, en el mes de enero, "Y" se encontraba parado en la explanada de la escuela y Paty se acercó a darle el abrazo de año nuevo, después llegó "X" y felicitó a "Y" como si nada hubiera pasado antes de salir de vacaciones, él tampoco le dijo nada porque según "Y" no se sentía culpable de lo que había sucedido.

II.2. Porque así debo ser

"Y" dice que fue maestro por accidente , pero cuando empezó a obtener resultados y satisfacciones en su trabajo sintió que le llegó la vocación, posiblemente porque su masculinidad se veía estimulada por el

éxito, sin embargo, hay ocasiones, específicamente cuando no obtiene buenos resultados, que piensa que se equivocó, que no debió haber sido maestro, sino otra cosa, y es que dentro de la profesión docente es difícil encontrar las condiciones para que un hombre logre su autoafirmación como miembro del género masculino, primero, porque como lo señala Adomo (1969), el hecho de que el maestro sea modelo de jóvenes inmaduros parece obligarlo a una ascesis de su erotismo, segundo por verse insertado en el mundo infantil "no se le considera totalmente como un adulto"⁶ y en tercer lugar, la docencia es básicamente una profesión femenina debido al alto número de mujeres que trabajan en la enseñanza, particularmente en los niveles de preescolar y primaria (en el estado de Hidalgo los índices de participación femenina son de 94.2% en preescolar y 52.2% en primaria) en donde ellas aportan valores y comportamientos derivados de su propia condición discriminada en el ámbito social, y con ello se potencian condiciones desfavorables de empleo, como los bajos niveles de remuneración, derivados "del entendimiento tradicional de que las mujeres están bajo la protección económica de sus padres o de sus maridos y no necesitan salarios del mismo nivel que los hombres"⁷

Cuando "Y" empezó a trabajar el salario que ganaba sólo le alcanzaba para medio comer y medio vestir, sin embargo, no pensó que fuera conveniente desempeñar por las tardes un trabajo distinto a la docencia, así

⁶ Theodor W. Adomo (1969) *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu, Pág. 72-73

⁷ UNESCO/OREALC (1990) *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago, Chile, pág. 60

que se propuso conseguir la doble plaza, en ésta encontró la solución a sus problemas económicos, incluso siente que está mejor que muchos que se desempeñan en "trabajos distintos al magisterio" pero piensa que le hace falta más, esta última apreciación tal vez sea un imperativo de superioridad con respecto a los demás, en donde la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida a través de la posesión de bienes (entendidos como formas de riqueza) le permiten autoafirmar su identidad masculina, puesto que la virilidad como lo afirma Badinter (1992) no se otorga sino que se construye; de tal manera que poseer bienes es una de las acciones que los hombres tienen que realizar para aprender a "ser hombres"⁸ desde el punto de vista del patriarcado, que es el nombre que recibe el sistema de dominio y poder masculino, en el que los hombres controlan a las mujeres.⁹

"Y" cuenta con dos casas propias, una de éstas la consiguió a través de una promoción realizada por la sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, SNTE, y dos vehículos de modelo reciente. Algunas veces llega a la escuela a bordo de una Nissan de doble cabina y otras en un Tsubame de color azul marino; durante el tiempo que el profesor "Y" permanece en la escuela, su carro se encuentra estacionado en el patio de ésta, bajo la sombra que le proporcionan algunos árboles de los que crecen en las jardineras. Por lo regular son dos de sus alumnos los encargados de lavar su carro y él a cambio les paga dos pesos a cada uno.

⁸ Lagarde op., cit. pág. 19

⁹ Stefanie Duczek (1993) "Género" en David Hicks (comp.) *Educación para la paz*. Madrid, Morata/MEC

El maestro "Y" tiene los ojos de color verde, pestañas rizadas, cabello castaño claro, piel blanca, estatura regular, y usa bigote, acostumbra vestir pantalón de mezclilla y camisa de manga corta, usa botas o tenis, y por lo regular lleva un portafolio en color miel con correa para colgarlo al hombro o un morral de lona blanca. Algunas de sus compañeras entre las que se encuentra la maestra "X" consideran que tiene un carácter fuerte, debido a que se irrita con facilidad.

"Y" estudió la especialidad en Ciencias Sociales en la Normal Superior, él nunca fue de la idea de quedarse a trabajar en primarias por lo que su meta es llegar a laborar en secundarias, lo que por supuesto le daría otro status pues los tramos superiores del sistema educativo son como lo señala la UNESCO¹⁰ mejor pagados y de mayor prestigio e influencia social. "Y" considera que ahí los alumnos tienen mayor interés por superarse, lo que le ayudaría a desempeñar un mejor trabajo del que hasta ahora realizado en la escuela de ésta comunidad, ubicada en un medio al que él califica de difícil.

En la escuela lo que más le disgusta al profesor "Y" es la presencia de la maestra "X" con quien no le gusta convivir, ni platicar, ni dirigirle la palabra, aunque sus compañeras le dicen que debe ser tolerante, a él no le gusta tolerar a ese tipo de gente. "Y" dice que "X" es una persona que no acepta sugerencias, que no es capaz de entablar un diálogo y cuando lo hace se muestra ofensiva, verbalmente es agresiva y en cualquier momento

¹⁰ UNESCO/OREALC op. cit., pág. 60

contesta mal; a él ya se lo ha hecho por tal motivo ha optado "(...) *por de plano no cruzar palabra con ella solamente lo indispensable como compañeros y ya (...)*"¹¹

Para "Y" la maestra "X" es muy explosiva y siempre cree tener la razón, cuando se ve perdida no lo acepta, por estos motivos a "Y" se le hace una persona fuera de lo común. Él ha visto como se va a los extremos y exagera, a veces se ve hasta ridícula, pues en un momento puede demostrarle a un niño cariño y después, cuando hace algo malo quiere irse a los extremos y golpearlo.

Él mismo a veces se siente como que burlón, pero nota que en la profesora "X" hay falta de cuidado personal, en una ocasión fueron a Pachuca a arreglar los problemas que tenían con la parcela escolar "(...) *ella iba vestida, llevaba una falda y abajo llevaba unos mallones ¿no?, y lo cierto es que toda la gente se nos quedaba viendo, diciendo y ora estos que tienen, ¿no?, ¿qué onda? (...)*"¹² A la escuela a veces llega con algo que parece pijama o con pants y zapatillas, lo cierto es que su aspecto personal "no dice de una maestra"; "Y" piensa que a "X" no le importa llevar una buena combinación y le da igual vestirse con ropa adecuada o no.

¹¹ Entrevista número 4 pág. 64

¹² Entrevista número 8 pág. 124

Las valoraciones del profesor "Y" en relación al comportamiento y las "formas simbólicas"¹³ producidas por "X" (como su forma de vestir) le permiten a él diferenciarse de ella al poner en práctica una estrategia de burla que se manifiesta en el momento en que "Y" considera las expresiones producidas por "X" como desatinadas o poco refinadas.¹⁴

"Y" desarrolla sus procesos de valoración a partir de sus disposiciones perceptivas, lo que Buordieu denomina *habitus*, es decir las estructuras mentales producto de la interiorización de las estructuras del mundo social.¹⁵ De esta manera en sus valoraciones "Y" tiene como referente a aquellas características y esquemas de conducta de género que la sociedad ha asignado tanto a las mujeres como a los hombres, así, mientras a ellas se les educa en la sumisión y la dependencia en ellos se promueve la agresividad, el dominio y la independencia.¹⁶

Aunque "Y" destaca más la diferencia entre él y la maestra "X", sus otras compañeras no quedan excluidas de la estrategia de diferenciación, que concreta en la emisión de juicios de valor, sobre aspectos como la puntualidad a la hora de entrar y la participación en actividades extraclase, allí resalta que él y las maestras son distintos, lo que estaría encaminado a

¹³ Thompson designa bajo el término *formas simbólicas* a las expresiones de un sujeto que son percibidas como tales. Thompson, op. cit., pág. 150

¹⁴ Cf. Thompson, op. cit., pág. 175

¹⁵ Cf. Pierre Bourdieu (1987) "Espacio Social y Poder Simbólico" en *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Gedisa, pág. 134.

¹⁶ Cf. Duczek, op. cit., pág. 200-201

justificar el trato preferente al que se considera merecedor dentro de la escuela

"Y" se confronta con sus compañeras desde la percepción que tiene de sí y de sus experiencias vividas, "Y" busca definirse, alcanzar su deber ser, de manera más o menos consciente, en función de sus convicciones y de su identificación con ciertos principios culturales específicamente los relacionados con la clasificación générica que marca esquemas de conducta tanto femeninos como masculinos.

Derivado de está confrontación "Y" afirma que no le gusta convivir con gente mediocre, y ese es uno de los motivos por los que ha llegado a pensar que necesita cambiar de medio, él dice: *"(...) tal vez mis compañeras en este caso sean mediocres o no sé si sean mediocres o no, pero yo siento que un día puedo llegar a, no al perfeccionismo, pero si muy cerca de hacer las cosas perfectas(...)"*¹⁷

Ver que la gente hace las cosas por-cumplir es algo que le molesta, a él le gusta llegar temprano a la escuela, estar ahí antes de que toquen el timbre y de que los alumnos se formen, para "Y" la falta de puntualidad por parte de las maestras es una de las cosas que más le desagrada pues afirma: *"(...) a mí me gusta la exactitud, el tiempo es para mí como que soy un aliado del tiempo, porque así debo ser (...)"*¹⁸

¹⁷ Entrevista número 4 pág 53

¹⁸ Ibid. pág. 64

Él les ha dicho a sus compañeras que si la reja no se cierra, y si no se regresa a los alumnos que no llegan a tiempo, es porque ellas tienen miedo de no llegar puntualmente; dice que si fuera el director ya hubiera tomado medidas drásticas, porque puede comprender que se llegue tarde un día o dos, incluso que se tenga alguna falta, pero que todos los días se llegue tarde aunque sea un minuto o dos no es posible, entonces de qué manera se va exigir que el alumno cumpla cuando los maestros llegan apenados porque no cumplen.

En una ocasión estaba con las maestras en el patio de la escuela, y a las once y cinco le recordó a la maestra de guardia que ya era hora de que tocara el timbre para dar por terminado el recreo, "X" se molestó y le dijo a la maestra de guardia que tocara, pues él era el incondicional de la directora y si no tocaba se lo iba a decir, él le dijo a la maestra de guardia que no era eso sino que la hora de entrada del recreo era a las once y ya eran once y cinco; él pensó que sólo "X" se había incomodado pero a la mañana siguiente la maestra de guardia comentó: voy a tocar porque sino se molestan.

Además de la impuntualidad de sus compañeras, le molesta su falta de disposición para el desarrollo de trabajos extraclase, "Y" comenta: *"(...) no me gusta que ellas no tienen disposición ¿no?, o sea ellas si tienen disposición de hacerlo aquí en la escuela, utilizar el tiempo de clase, pero no les gusta sacrificar ningún tiempo extra ¿no?, ni una tarde, ni un sábado*

(...)¹⁹ "Y" dice que se siente presionado porque ellas son mayoría y tiene que trabajar con ellas mientras sus alumnos están solos; a él le remuerde la conciencia que sus alumnos vienen a aprender y muchas veces se van sin trabajar.

Sus compañeras son de la idea de que sólo deben trabajar un horario y que no tiene por qué presentarse fuera de éste; él en cambio se desvela, ocupa sus ratos libres y difícilmente trabaja en su salón, ni siquiera para elaborar los exámenes de sus alumnos. La confrontación entre los intereses de él y los de sus compañeras se presentan como parte de la lucha que "Y" debe librar para construir su virilidad, situación que según Bourdieu (1979) requiere de un esfuerzo al que califica de desesperado y patético.

Si como ya fue planteado con anterioridad, consideramos que en la diferencia es en donde se define y afirma la identidad, podemos entender que "Y" exalte e incluso establezca diferencias con sus compañeras, como sucede con el trato que le da a la directora.

"Y" piensa que él y la directora si comparten ideas, situación que es comprensible si recordamos que ambos conforman el grupo dominante dentro de la escuela, lo que desarrolla en ellos una tendencia hacia intereses comunes.²⁰ Desde el punto de vista de "Y", Deme muestra mucha disposición; él comenta: *"No, la directora tiene mucha disposición, inclusive*

¹⁹ Entrevista número 4, pág. 54

²⁰ Cf. Shipman, op. cit., pág. 116

yo creo que ahí si compartimos la idea ella y yo, ella ta, ella si es de esa idea, no sé si porque sea directora, porque yo no la conozco como maestra ¿no?, solamente la conozco como directora, pero ella si, ella si tiene mucha disposición, si compartimos inclusive algunas cosas que tenemos que someter a votación, algunas decisiones pues coincidimos ella y yo, pero pus somos dos nada más ¿no?, entonces ellas son cinco, entonces no funcionan nuestras ideas²¹

En una ocasión "Y" le comentó a la directora que sería conveniente que los alumnos de la escuela desfilaran en la cabecera municipal, para que la gente se diera cuenta de que a pesar de estar en un medio tan difícil, alumnos y maestros se encontraban trabajando; para "Y" era importante hacer público su trabajo, posiblemente porque de esta manera se ubica en el mundo productivo, en el espacio simbólico masculino (Lagarde 1992). Ambos expusieron la idea ante sus compañeras y aunque defendieron sus puntos de vista, acabaron perdiendo ya que sus compañeras eran mayoría y no aceptaron.

Al profesor "Y" le gustaría que todos los que trabajan en la escuela tuvieran actitudes distintas, que no hicieran las cosas por cumplir, o por temor a que les descuenten un día o les levanten un reporte, que hicieran las cosas de una manera más consciente en todos los aspectos, en lo académico, en lo social y el lo personal, que pensarán distinto, que si no logran ser "un

²¹ Entrevista número 4, pág. 56

ejemplo de maestros" si se notara el esfuerzo que hacen por sacar adelante a sus alumnos.

"Y" encuentra poca respuesta no sólo de sus compañeras sino también de los alumnos y padres de familia, y siente que el esfuerzo que él hace es en vano, lo ve reflejado en aspectos como la asistencia, o la puntualidad, pues mientras su grupo obtiene el 90% de puntualidad y un 95% de asistencia durante todo el curso hay grupos con un porcentaje de puntualidad del 20%, con niños que llegan veinte minutos después de haber iniciado las clases, y son niños que viven atrás o a un lado de la escuela y que con su ejemplo no apoyan el esfuerzo que él pone en la puntualidad de su grupo.

De manera particular siente que sus alumnos lo tienen desamparado; parece ser este el momento en que "Y" experimenta la tensión entre su ideal de hombre y la vida real, un ideal masculino cuyos imperativos son: el logro del éxito, el poder y la admiración. Además pueden reconocerse algunos rasgos propios del hombre estadounidense de los años cincuenta al que Robert Bly caracteriza de la siguiente manera: un hombre que llegaba puntualmente al trabajo, trabajaba responsablemente, mantenía a su esposa e hijos y admiraba la disciplina"²²

La conjugación de diversos imperativos de masculinidad en un ideal, pone de manifiesto que la condición genérica se encuentra históricamente

²² Robert Bly (s.f.) *Hombres de hierro*. México. Planeta, pág. 11

determinada, así encontramos por ejemplo que durante el siglo XVIII un hombre podía llorar en público y desmayarse, cosa que no puede hacer a fines del siglo XIX "so pena de dejar en ello su dignidad masculina"²³ Así tanto la masculinidad como la feminidad cambian según la época, la clase social, la raza y la edad.

Por otra parte Badinter (1992) advierte que la obsesión por lograr concretar un ideal masculino puede llevar a un hombre a su destrucción. "Esto significa que los ideales del rol no conducen sino al empobrecimiento, a la atrofia del hombre"²⁴

Según "Y" sus alumnos lo dejan muy sólo y no puede lograr muchos objetivos , a lo mejor si él estuviera en un medio más propicio podría obtener mejores resultados porque él ha estado en otras partes en donde ha obtenido más respuesta de alumnos y padres de familia. Aparece aquí la idea mítica de un lugar con condiciones favorables para el desempeño de su trabajo y es a través de este mito que logra restaurar su imagen masculina.

"Y" considera que todos los maestros incluyéndose él deberían cambiar e inculcarles a sus alumnos hábitos como la puntualidad, la asistencia, la disciplina o el cumplimiento en el trabajo y las tareas, él por ejemplo ha logrado que su grupo permanezca en orden cuando por algún motivo tiene

²³ Badinter op.cit., pág. 45

²⁴ Agnès Heller (1985) *Historia y vida cotidiana*. México, Grijalbo, pág. 136

que salir del salón, pero no ve que en los demás grupos suceda lo mismo, por el contrario, si las maestras van a una reunión en la dirección hasta allá se oyen los gritos de los niños y el ruido que hacen al correr, él dice que no es que quiera a sus alumnos como estatuas pero sí le gusta mucho la disciplina.

"Y" se considera un maestro estricto con sus alumnos e incluso de mal carácter, pero últimamente con los cambios en los programas de estudio, las informaciones que ha recibido en los cursos y las pláticas que ha sostenido con otros compañeros que le dicen que el alumno puede estar echando relajo y trabajando, lo han hecho ceder en su forma de ser, sin embargo no se encuentra convencido pues no le ha dado el resultado que él esperaba, no sabe si porque no tiene fundamentos para aplicarlo o porque no funciona.

"Y" dice: "(...) ahorita ya no sé en donde situarme ¿no?, me gusta la disciplina, pero hoy que quise dar libertad pues no me resulta, o sea no veo resultados, los niños no me traen tarea, me traen cuando quieren, le digo que los voy a castigar pero para nada, no se preocupan(...)"²⁵ "Y" recuerda que a él le daban grupos que otros maestros no podían controlar, una vez sus compañeras le preguntaron como controlaba a los niños pues cuando llegaban con él eran diferentes, les contestó que él era estricto con ellos, que era muy duro, sin llegar a los golpes y que a veces hasta los ridiculizaba, los

²⁵ Entrevista número 8 pág. 126

exhibía delante de sus compañeros "(...) algunos de ellos los pasaba al frente algunas ocasiones, les decía bueno a ver explícanos a tus compañeros y a mí por qué no haces el trabajo ¿no?, a ver explícanos, dinos cual es tú problema, ¿por qué no lo haces?, o lo más fácil, se me hacía más fácil correrlos de mi grupo (...)"²⁶ de esa manera lograba mantener la disciplina en su grupo, él dice que a lo mejor eran métodos rústicos, pero así iba logrando disciplina.

Antes "Y" se quedaba con los alumnos castigados durante la hora de recreo, en espera de que terminaran su trabajo y hacía muchos corajes, hasta que un día le subió la presión y lo tuvieron que internar por algunas horas, después de platicar con el médico llegó a la conclusión de que estaba extremando su papel, que lo estaba tomando muy en serio; ahora ya no se queda a la hora de recreo y si los alumnos quieren traer la tarea que la traigan y si no que no la traigan, si reprueban que reprueben, él ha caído en eso y considera que es uno de sus errores, sin embargo no ve como pueda solucionarlo, antes no le gustaba que los niños se pararan de su asiento sin pedirle permiso, ahora está trabajando y los ve que andan jugando en la parte de atrás del salón, siente que se metió en camisa de once varas y no le resultó.

A veces encuentra a sus exalumnos y le preguntan ¿maestro sigue usted siendo enojón?, él ve que esa era la forma en que obtenía buenos

²⁶ Entrevista número 8, pág. 131

resultados, a lo mejor eran métodos o técnicas pasados de moda pero obtenía buenos resultados y gracias a eso mucha gente lo conoce en la región, ahora con su nuevo método él dice que lo van a desconocer. A él, le preocupa obtener buenos resultados porque está en juego su prestigio, un prestigio que se convierte en recurso en tanto que le permite poseer una mayor libertad de acción dentro de la escuela y por consiguiente le da la posibilidad de sostener su relación de poder con Deme.²⁷

Al finalizar cada ciclo escolar se organiza un concurso de aprovechamiento entre los alumnos de sexto grado de todo el estado, la escuela "Lázaro Cárdenas" nunca había figurado en los concursos que con este propósito se realizaban en la zona, pero desde que "Y" atendió sexto grado lograron colarse a los primeros lugares.

"Y" dice que de alguna manera ha sido satisfactorio para él que la gente diga "allá está" eso le gusta porque se considera un ser de sociedad y como tal quiere actuar; a él le gusta hacer labor social, es Delegado Sindical de la zona en donde se encuentra la escuela "Lázaro Cárdenas" y representante de la colonia donde vive, en una visita que hizo el gobernador del estado a ese municipio, "Y" fue el encargado de dirigirle un mensaje a nombre de sus vecinos. "Y" recuerda que antes no era muy tomado en cuenta pero ahora por fortuna no le alcanza el tiempo para atender tantos compromisos.

²⁷ Cf. M. Crozier y E. Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México. Alianza*, pág. 59



143452

55

UNIDAD SEAD
PACHUCA
Círculo 131

II.3. No es lo mismo hombre que mujer

Desde que "Y" es el Secretario General de la delegación sindical de la zona, "X" ha notado que se va temprano y pide permisos, entonces ya no les tira tanto, ya no tiene que llegar "exactamente puntuales" en ese aspecto ya hay más flexibilidad. "X" afirma que antes "Y" era bien puntual, llegaba antes de la hora, *"pero pues no es lo mismo hombre que mujer ¿no?, como nosotros pus tenemos hijos, esposo, etc.,etc., él no tiene en primera hijos, en segunda su esposa me imagino que, su esposa es la que le da de desayunar y de repente pues sale más rápido, tiene coche y todo y llega, y o sea son varios factores"*²⁸

El "juicio clasificatorio"²⁹ que formula la maestra "X" cuando expresa: "no es lo mismo hombre que mujer" pone de manifiesto la forma en que ella percibe los roles de género a partir de su posición en el espacio social; las estructuras mentales a través de las cuales ella aprehende al mundo social están penetradas por valores y actitudes patriarcales, que ella ha interiorizado y que constituyen al propio mundo social.

"X" relaciona el ser mujer con tener hijos y esposo, como si esto fuera algo natural y no una cuestión cultural, social e incluso económica, ya que

²⁸ Entrevista número 10, pág. 173

²⁹ Para Bourdieu un juicio clasificatorio "supone que, en tanto que agentes socializados, somos capaces de ver las relaciones entre las prácticas o las representaciones y las posiciones en el espacio social" Pierre Bourdieu (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, pág. 135

como señala Lagarde "La sociedad actual ha separado la sexualidad de la producción y ha ubicado a los seres especializados en la reproducción en un mundo social y económicamente desvalorizado"³⁰ De tal manera que en el mundo de la reproducción las principales actividades de las mujeres se encuentran en relación a lo doméstico como cocinar, barrer, ser madre, ser esposa, etc. En tanto que las mujeres se encuentran atadas al ámbito doméstico o privado, los hombres actúan en el mundo público.

La maestra "X" tiene 40 años de edad y cursa el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de los 21 años que lleva en el servicio docente, 12 los ha desempeñado en la escuela "Lázaro Cárdenas" que "le gustó para buena" por lo cerquita que se encuentra de su casa, situación que podría considerarse como una estrategia que le permite trabajar en la escuela sin descuidar sus labores domésticas.

Así "X" desempeña un "doble rol" en el que a las funciones docentes se suman las tareas del hogar; conjugar estos dos ámbitos de trabajo no es fácil, puesto que implica la redefinición de los papeles socialmente asignados tanto para los hombres como para las mujeres, ya que mientras en ellos se privilegian las actividades extradomésticas, en ellas lo doméstico es considerado como su legítimo campo de acción puesto que se asocia con la maternidad y el cuidado de los hijos.³¹

³⁰ Cf. Marcela Lagarde (1992) *Identidad de género*. Managua, pág. 8

³¹ Brígida García y Orlandina de Oliveira, (1994) *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México, El Consejo de México, pág. 233

De tal manera que la combinación de ser madre y trabajadora trae para la mujer una serie de ambivalencias y conflictos que influyen en la definición de su identidad. Para Lewis Coser, los conflictos que enfrenta una mujer para acceder a actividades profesionales, tienen su origen en una contradicción de valores, puesto que a las mujeres se les exige que se consagren al ejercicio de su profesión "tal como lo hacen los hombres y que, al mismo tiempo, acatando la norma cultural, den prioridad a su familia"³²

Según la UNESCO el "doble rol" incide en la calidad del desempeño de las profesoras y en sus posibilidades de acceso al perfeccionamiento docente, puesto que el trabajo en el hogar les resta tiempo y energías para atender las exigencias de su función docente. Apple (1989) señala que la "intensificación " del trabajo en la enseñanza impacta el trabajo doméstico pues es posible que se disponga de menos tiempo para su realización; de hecho el trabajo en un ámbito parece producir efectos en el otro.

Cuando "X" ya tenía algunos años de trabajar en la escuela "Lázaro Cárdenas" pidió su cambio a una zona escolar más céntrica, ahí la comisionaron como directora pero empezó a tener problemas con el personal de esa escuela porque nada les parecía, ella nunca les dijo nada, ni ¿por qué llegan tarde?, ¿por qué llegan temprano?, ¿por qué llegan?, sólo les pasaba las órdenes del supervisor, para la maestra "X" "es muy difícil, muy difícil, ser directora y tener un criterio"³³

³² Lewis A. Coser y Rose Laub Coser (1974) El ama de casa y la familia "voraz" pág.90 en: Las instituciones voraces. Lewis A. Coser, México, Fondo de Cultura Económica.

³³ Entrevista número 2 pág. 18

Ante estas situaciones ella pidió que la cambiaran, volvió a exigir su escuela y la regresaron a la "Lázaro Cárdenas", aquí ha estado contenta en lo que cabe , porque pues ya fue a probar a otro lado, sin embargo hay veces que vuelve a tener ganas de cambiarse por las presiones de tanto trabajo, ella dice: *"(...) de repente te piden una cosa, te piden otra y otra y otra y ya tienes una, ya estás según trabajando y echándole ganas ¿no?, todas las que puedes y de repente ya te están pidiendo más, te están, se siente ¿no?, luego, luego la presión(...)"*³⁴

La presión a la que "X" hace referencia, caracterizada por el aumento de trabajo parece ser parte de un proceso de "intensificación"³⁵ en el que según Apple los privilegios de los trabajadores se van minando, así como sus posibilidades de socialización.

Ahora para "X" cuando no exigen una cosa exigen otra y de repente pues cada quien le hace como puede, ella advierte que con la "Carrera Magisterial"³⁶ las presiones han aumentado y todos andan de nervios por

³⁴ Entrevista número 2 pág. 18

³⁵ Apple define a la intensificación como una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando y que se puede advertir en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo. Michael Apple (1989) *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC pág.48-49

³⁶ Carrera Magisterial se plantea como un sistema de promoción horizontal para los maestros de educación básica, que les permite movilidad dentro de su propia categoría y mantener vigente su escalafón actual, su implementación se realizó durante el curso escolar 1992-1993, en el marco del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por el Ejecutivo Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Este sistema presenta tres modalidades de participación: profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas, de supervisión y comisionado, así como docentes en actividades técnico-pedagógicas.

las calificaciones y las supervisiones, menos ella que dice: *"(...) que vengan y que vean lo que estoy haciendo, si les parece bien, y si no ni modo, por eso están las calificaciones ¿no?, que pongan diez o cero , que (risas) mi caso ¿no?"*³⁷

La respuesta de "X" se presenta como una muestra de resistencia a la "intensificación" que para su trabajo representa la incorporación a Carrera Magisterial. Como parte de la evaluación requerida para la promoción en este sistema de escalafón, la directora les pidió una dosificación de todo el programa correspondiente al grado que cada uno de los profesores atiende, allí tendrían que incluir planes de trabajo y el material didáctico que pensaban utilizar, "X" manifiesta que para ella es difícil planificar todo el curso ya que la forma de pensar y las circunstancias cambian a lo largo del ciclo escolar, ella dice: *"(...) cuando tú estás planificando una cosa, sabes que material ¿a poco no?, y después lo dejas, dentro de ocho días ya cambió tu forma de pensar, o tu forma de ser o el momento en que lo vas a exponer ¿no?, ¿cómo vamos a poner tanta cosa?, luego así no quieren que diga una mentiras, pues hay que decir las "*³⁸

Carrera Magisterial comprende cinco niveles: "A", "B", "C", "D" y "E", la incorporación y ascenso en estos niveles se realiza a través de la evaluación de los siguientes aspectos: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación del magisterio, y desempeño profesional. SEP-SNTE (1992) *Carrera Magisterial* s.e. pág. 3

³⁷ Entrevista número 2 pág. 26

³⁸ Entrevista número 10 pág. 179

Al parecer la dosificación del programa de todo el curso y la planeación que la directora solicitó a los maestros, representa para ellos un aumento del tiempo dedicado a su trabajo, lo que no garantiza la calidad del mismo, ya que ante la sobrecarga de trabajo y el imperativo de racionalizar su actividad es más probable la disminución de la calidad.³⁹

Esta planificación la evaluaron entre los docentes de la escuela y "Y" les puso cero a todas las maestras, él fue quien les puso más baja calificación porque ellas si se pusieron baja calificación pero no cero, ante esta circunstancia "X" señala: "*y pónganme otro cero porque ni lo pienso hacer*"⁴⁰ Situaciones como ésta afectan la sociabilidad de los maestros que ven exacerbadas sus diferencias genéricas por los conflictos que conlleva la "intensificación" de su trabajo.

"X" piensa que en realidad "la gente que está superior a uno" no está interesada tanto en el trabajo, sino en no perder el dominio sobre los profesores; la percepción de la maestra "X" no se encuentra fuera de contexto pues según lo afirma Apple (1986) históricamente los trabajos desempeñados por mujeres muestran mayor proclividad a la proletarización y a la racionalización, Apple dice que "a medida que los empleos - autónomos o no- sean ocupados por mujeres, mayores serán los intentos de

³⁹ Cf. Apple, op. cit., pág. 50

⁴⁰ Entrevista número 10 pág. 179

controlar desde fuera tanto el contenido de esos trabajos como el modo en que se hacen"⁴¹

"X" dice que si a Deme que es la directora, la están presionando allá arriba, no le toma tan a mal que ella las presione y si lo hace porque la escuela sea la mejor, bueno, ojalá y así sea. En la escuela ellos estaban acostumbrados a cierta flexibilidad, pero últimamente siente una presión fuerte por parte de la autoridad, ella no sabe si sólo sea cosa de la directora, pero recuerda que antes era bonito porque ella los tomaba más en cuenta, les tomaba su parecer sobre lo que iban a hacer y muchas veces aunque la autoridad mandara una cosa ellos se ponían de acuerdo para hacer otra.

Lo que a ella le molesta es que a veces lo que el maestro se ha ganado se lo quieren quitar, por ejemplo, los días jueves ellos salen una hora antes (porque es día de plaza en la cabecera municipal) y ahora les quieren quitar ese beneficio, ella está de acuerdo en trabajar pero también quisiera ver un sueldo que de verdad valiera, "X" dice: *"(...) si tuvieras ya un sueldo que de verdad vale, pus, dices pus órale ¿no?, ¿por qué no?, ¿verdad?, pero muchas veces por qué le daban un día al maestro, ¿por qué nos daban un puente?, ¿por qué?, porque sabían que solamente así, no estábamos bien pagados pero nos daban un puente, un día y ya, hay nos tenían medios contentos, porque medios, porque no toda la gente se comía la píldora ¿verdad?, así es"*⁴²

⁴¹ Apple op.cit., pág. 63

⁴² Entrevista número 2 pág. 20

Para "X" ser maestra no sólo es enseñar Matemáticas o Ciencias Naturales, sino ir cimentando en los niños una educación para el futuro, unos principios, a ella le gusta que los niños sean respetuosos, con todos, no nada más con los maestros, también con sus compañeros, ella afirma: *"(...) yo creo que aparte de todo, nuestras, ¿cómo se dice? de todas nuestras pedagogías y de todo, los niños deben ser respetuosos (...)"*⁴³ Estas afirmaciones de "X" hacen patente sus convicciones e identificación con ciertos principios, que como advierte Dubet se encuentran culturalmente determinados y estarían formando parte del nivel de compromiso que conforma a la identidad social.⁴⁴

En una ocasión "X" presencié cómo uno de los alumnos de la maestra Queta le gritaba y se burlaba de ella, entonces "X" le dijo que tuviera respeto y enseguida se lo sonó; este incidente fue comentado por sus compañeros en una reunión de Consejo Técnico y por la forma en que la trataron ella pensó que ya mero la llevaban al jurídico. "X" dice que lo que más le molestó fue la manera en que le dijeron que había cometido un error, como si ella fuera culpable, "una salvaje", "malosa", agresiva.

Para ella el error estuvo en haberse metido en lo que no le importaba, pues si a Queta le gusta que le griten y se burlen de ella ese es su problema. "X" les dijo a sus compañeros *"(...) yo no me vuelvo a meter, les faltan al*

⁴³ Entrevista número 2 pág.22

⁴⁴ Cf. Dubet, op. cit., pág. 530

*respeto o no les falten al respeto(...)*⁴⁵ aunque luego le molesta la gente que hay anda quejas y quejas y nunca hace nada.

La maestra "X" ha optado por no andarse metiendo en problemas ajenos porque como tiene el carácter un poco fuerte luego es ella quien sale "bailando" es ella la "malosa" "la terrible de la película" . Lo que pasa es que cuando a ella algo no le gusta se lo dice en su cara y eso a la gente no le agrada, "X" dice: *"(...) muchas veces hasta lo hace uno porque la gente es injusta con otro compañero, como que tú sales ¿no?, y porque dices al ratito me lo hacen a mí y no me va a gustar ¿no?, entonces esa es la situación, pero ya , ya mejor me quedo callada y ya(...)*⁴⁶

Sólo cuando haya algo que a ella no le guste si va a protestar, además "X" dice que no necesita que nadie la defienda, que ella sola se puede defender; lo que si tiene que hacer es fijarse cómo habla porque la gente se lastima bien fácil, en cambio a ella le pueden decir lo que quieran, total ni caso les hace. Un día ella dijo que estaban diciendo puras tonterías y "Y" se sintió, porque dice que le había llamado tonto, porque quien dice puras tonterías es un tonto, ella le pidió disculpas pues a veces se dicen cosas sin fijarse.

La maestra "X" considera que se lleva bien con todos sus compañeros, ella trata de no meterse con nadie, sobre todo en las situaciones que ve que

⁴⁵ Entrevista número 10 pág. 168

⁴⁶ Ibid., pág. 169

no les agradan, ella los trata con "pinzas", "X" no quiere enojarse, ni tener problemas, cuando algo le molesta lo que hace es casi no hablarles, no dirigirles la palabra, son sus compañeras quienes la buscan y le empiezan a platicar.⁴⁷ Sólo con "Y" no ha podido llevarse bien "porque es hombre" entonces "X" no echa relajo con él sino que por el contrario se porta seria, pues puede haber algo que a ella no le agrade y mejor no, pero ella lo respeta y piensa que él a ella también.

Con sus expresiones "X" pone en evidencia que su forma de relacionarse con sus compañeras no puede ser la misma que con "Y" porque él es hombre, o sea que el hecho de que "Y" posea un género distinto al de ellas, impone restricciones de orden social a las relaciones de compañerismo y amistad que entre "X" y "Y" pudieran establecerse.

Enunciados como "no llevarse bien , porque es hombre", "portarse seria", "no echar relajo", ponen de manifiesto el alejamiento de "Y" por parte de "X", que es al mismo tiempo el distanciamiento entre un hombre y una mujer, situación que nulifica cualquier posibilidad de unión sexual entre seres que no se pertenecen legítimamente. Se trata de un distanciamiento que podría estar históricamente determinado, como la misma clasificación genérica.

Así encontramos que en algunos pueblos primitivos, el cumplimiento de la prohibición del incesto, restringía las relaciones, evitaba la proximidad, fomentaba el alejamiento, no sólo entre parientes consanguíneos

⁴⁷ Entrevista número 2, pág. 24

heterosexuales (la madre-el hijo, hermanas-hermano) sino también entre individuos que poseían el mismo totem, de tal forma que la exogamia totémica fue un medio eficaz para evitar las relaciones sexuales incestuosas.⁴⁸

Freud (1966) documenta una serie de "costumbres" entre los australianos y otros pueblos salvajes, destinadas a impedir las relaciones sexuales individuales entre parientes próximos; en todos los casos se prohíbe el acercamiento entre ellos como la forma más eficaz de protegerse contra las tentaciones. Los pueblos civilizados no escapan a este tipo de prohibiciones y la que Freud considera más severa es la que recae sobre las relaciones entre el yerno y la suegra, quienes deben evitar aproximarse el uno al otro.

Aunque Freud reconoce que en los pueblos blancos de Europa y América no existe este tipo de prohibición, también acepta que la relación entre el yerno y la suegra es uno de los lados más espinosos de la organización familiar, y que existe una tendencia al enamoramiento de la suegra hacia el yerno, por lo que con frecuencia ella "dirige hacia su yerno los componentes hostiles y sádicos de la excitación erótica, con objeto de reprimir más seguramente los elementos contrarios prohibidos"⁴⁹

⁴⁸ Freud, (1966) op. cit., pág. 15

⁴⁹ Ibid. pág. 25

Bajo estas consideraciones pudiera ser que las actitudes y comportamientos de "X" hacia "Y" fueran producto de la represión que "X" ejerce sobre sus inclinaciones libidinales hacia "Y".

Para "X" otro motivo que la lleva a distanciarse de "Y" es que tiene un carácter fuerte que choca con el de ella y también porque tiene actitudes que a ella nunca le han gustado, "X" dice: (...) *él si se aprovecha de ciertas cosas para estamos molestando, ciertas situaciones ¿no? (...) por ejemplo: él tiene sexto, no es que los niños llegan así, no saben ni sumar, ni restar, ni dividir, bueno entonces lo que nosotros les enseñamos ¿qué?, no pues quien sabe(...)*⁵⁰

La maestra "X" le dijo a "Y" que ella también había tenido un niño que le llegó sin saber leer ni escribir, sin embargo ella le había enseñado y después fue alumno de "Y", él le dijo que ese niño no sabía nada y "X" optó por quedarse callada, ella no sabe si lo que dice "Y" es para que las demás personas digan "éste es el mejor y las demás no" o quien sabe.

Para "X", la directora permite que "Y" las moleste por tres razones: la primera porque es sobrino del supervisor escolar de la zona donde se ubica la escuela, la segunda es maestro del hijo mayor de Deme, y la tercera es que siempre se une con ella en las situaciones que se van dando. A "X" siempre le ha molestado que "Y" pueda hacer y decir lo que quiera y la directora "pues bien gracias".

⁵⁰ Entrevista número 2 pág. 24

"X" ha notado que a la directora le molesta que ellas no se presente a las actividades que se organizan en la escuela algunos fines de semana, ella les dice que su presencia cuenta mucho para los padres de familia, la maestra "X" no duda que esto sea así, sin embargo ella dedica los sábados a estudiar y los domingos atiende a su familia, hace algunas cosas o descansa y por eso no se puede presentar. Otra de las cosas que "X" siente que le disgusta a la directora es que ella no le de explicaciones cuando pide permiso económico, pues toda la gente le dice voy a ir a tal lado, voy a hacer esto, voy a hacer lo otro, ella en cambio no le comenta nada porque cree que no le interesa ni le debe interesar.

La actitud hostil que la maestra "X" asume frente a los requerimientos de la directora, bien podrían ser una forma de mostrar que no está dispuesta a obedecer a Deme porque no ve en ella a alguien superior, que posea valores distintos a los de ella y sus compañeras, "X" podría colocarse en el lugar del plebeyo al que según Veyne (1987) le resulta indignante recibir órdenes de sus iguales y sólo acepta someterse ante quien le demuestra ser superior, pues "el humilde orgullo del plebeyo exige la desigualdad, la asimetría"⁵¹

⁵¹ Paul Veyne (1987) "El individuo herido en el corazón por el poder público" en: Paul Veyne, (et. al.) *Sobre el individuo*. Barcelona, Paidós

III. ESPACIOS DE RELACIÓN E IMPLICACIONES DE GÉNERO

III.1. Reuniones Informales

III.1.1. El recreo

La hora de recreo representa para las profesoras un espacio de convivencia informal, esto es, que se encuentra “más allá del alcance de las normas”¹ y por lo tanto tienen la posibilidad de establecer una relación alternativa a la que marcan las jerarquías dentro de la institución, pueden consolidarse como grupo y así materializar su tendencia a la unidad, simbolizada en la expresión “nosotras” (tratada en el capítulo I).

A partir de las 10:30 a.m. hora en que se inicia el recreo, las profesoras, el profesor e incluso la directora empiezan a entrar al salón de la maestra Sonia quien asegura que sus compañeros la buscan mucho, y siempre llegan a su salón, entonces ella se encarga de preparar café para todos y en ocasiones les invita algún dulce, galleta o empanadita que su hermana prepara y que ella vende entre sus compañeras.

Cuando alguna de las maestras o el maestro no se presenta porque está revisando tareas, tiene alumnos castigados o se ha disgustado con otro compañero, los demás lo mandan llamar con alguno de los niños que se

¹ Paul, Willis (1977) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, pág. 36

encuentran dentro del salón de Sonia o con quien ocasionalmente pase frente a la puerta que permanece abierta durante el recreo.

Las más preocupadas por que todos los maestros se encuentren reunidos son las profesoras Sonia y Paty quienes tienen a su cargo la comisión de Acción Social, es como si ellas advirtieran que en la colectividad pueden ser suprimidas las diferencias de status existentes dentro de la escuela y que el trato personal puede fomentar el compromiso con los intereses del grupo más que con los de la institución.² Además “es probable que la dependencia mutua creada por la pertenencia a un mismo equipo pase por encima de las divisiones y grietas sociales o estructuras del establecimiento, y de este modo proporcione una fuente de cohesión”³

Durante los treinta minutos que en promedio conviven las profesoras y el profesor, lo más común es verlo a él sentado junto a Sonia o al lado de Paty, ellas son a decir de “Y” con quienes mejor se lleva. Queta por su parte se sienta con “X”, Deme permanece sentada detrás del escritorio y Julieta se acomoda a lado de donde se encuentre Sonia o Paty (ver fig. 1)

² Cf. Lewis Coser y Rose Laub Coser (1974) El ama de casa y la familia “Voraz” 88-99 en: Lewis A Coser, *Las instituciones voraces*. México, Fondo de Cultura Económica, pág. 88

³ Erving Goffman (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu, pág. 93

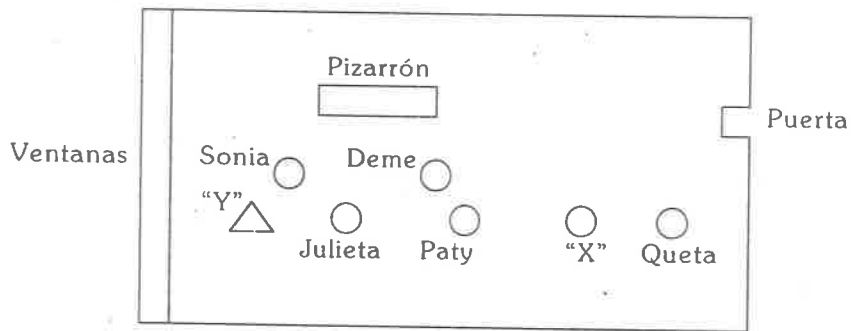


FIGURA 1. Ubicación de los profesores reunidos a la hora de recreo.

Las relaciones que entre ellos se establecen en este espacio se encuentran marcadas de forma prioritaria por la afectividad; simpatías y antipatías se hacen patentes y los llevan a constituir subgrupos de afinidades, de los que Deme queda excluida, así encontramos el que se caracteriza por la amistad hacia "Y" y entre ellas formado por Sonia, Paty, Julieta y "Y" o el subgrupo que se opone a "Y" conformado por "X" y Queta.

Por el reducido número de sus integrantes, que permite a cada uno de los miembros percibir individualizadamente a los otros y ser percibido por ellos, constituyen lo que Anzieu (1971) denomina como grupo primario o grupo pequeño.

Ellas y él interactúan entre sí, conversan y bromean, desarrollan relaciones frente a frente, que apuntan a la conservación del grupo y sobre todo a modificar las formas de relación derivadas del status que poseen en la institución y fuera de ésta.

Los motivos de plática son diversos, la salud de sus hijos, algún *incidente* dentro de la escuela con los alumnos o padres de familia, el recuerdo de alguna anécdota, etc., sólo en forma ocasional “Y” intercambia puntos de vista con la maestra “X” y con Queta y no es raro ver que después de haber tenido algún disgusto con “X” no le preste atención a lo que ella comenta, incluso si concretamente se dirige a él, “Y” de plano se voltea y hace de cuenta que nadie le está hablando, por el contrario en la plática que sostiene con Sonia, Paty, Deme o Julieta, se muestra sonriente y bromista.

Cuando “Y” habla de su relación con sus compañeras dice: *“(...) me gusta convivir con mis compañeras yo ya se los exprese a dos o tres, yo les dije que me gustaría seguir estando en la escuela, siento que a pesar de todo lo que muestro de inconformidad en algunas cosas hay algunas que me gustan, pero, pero que no van con mi trabajo, porque convivas, porque estés bien, porque el ambiente social con los compañeros es bueno, al menos para mí, no creo que deba seguir permaneciendo en la misma escuela ¿no?, porque pues para eso puedo dame tiempo y convivir los sábados y los domingos y eso ¿no? (...)”⁴*

Las expresiones de “Y” ponen de manifiesto que para él es particularmente difícil sostener una relación grupal con sus compañeras, porque al mismo tiempo que ésta le resulta satisfactoria, se presenta como un obstáculo para la plena realización de la relación de poder establecida entre él y la directora; pues en el grupo se vence la imposibilidad de cambiar

⁴ Entrevista número 4 pág. 64

la estructura jerárquica de la institución ya que en él todos son iguales y todos necesitan de todos.⁵

III.1.2. Los cumpleaños

Las reuniones que se llevan a cabo para celebrar los cumpleaños de las profesoras o el profesor tendrían el propósito de conservar al grupo, de mantenerlo como una realidad física, en la que se estrechan los lazos personales⁶. Las maestras Sonia y Paty encargadas de la comisión de Acción Social son quienes organizan el festejo. Paty ha notado que no a todos se les festeja de la misma manera probablemente porque la estructura de las relaciones formales permanece latente en el grupo, aunque su propósito sea desplazarla, Paty comenta: *"(...) como que se nota la diferencia porque en su cumpleaños (se refiere al de la directora) este todos, pues este le dijimos a todos los niños o sea no nada más este, más bien los niños de todos los grupos le trajeron su regalo y estuvo diferente, nos fuimos a un restaurante y todo (...)"*⁷

Cuando Paty le preguntó a Deme que si el cumpleaños de Queta se festejaría en un restaurante Deme dijo que no porque implicaba salirse temprano y por ahorita no era posible, así que le dijo a Paty que se hiciera allí de tal forma que el cumpleaños de Queta se celebró en la escuela;

⁵ Cf. Didier Anzieu y Jaques - Yves Martin (1971) *La dinamica de los pequeños grupos*. Buenos Aires, Kapelusz, pág. 43

⁶ Cf. *Ibid*, pág. 28

⁷ Entrevista número 11 pág. 192

después de la hora de recreo los maestros a excepción de la directora que había ido a la supervisión, se reunieron en la dirección, (ver figura 2) a donde llevaron sopa, pollo enchilado, tortillas y refrescos, ante la falta de platos cada quien se preparó los tacos que quiso, antes de regresar a sus respectivos salones Paty se acercó a Queta para entregarle a nombre de todos un lápiz labial adornado con un ramito de flores blancas, ella le dio las gracias y los demás se acercaron a darle su abrazo, Paty y Sonia le dijeron a Queta que se llevara el pollo y la sopa que sobró pues era una lástima que se tirara, así que Queta se quedó buscando una bolsa de plástico en el archivero mientras los demás se regresaban a su salón.

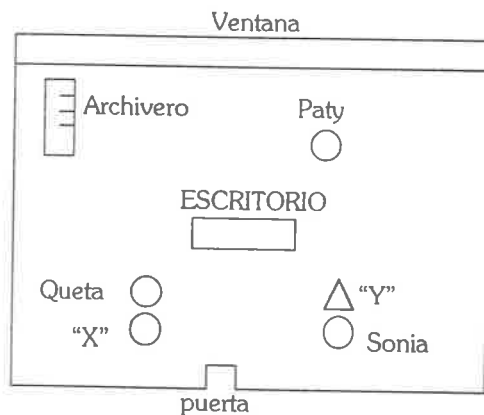


FIGURA 2. Ubicación de los maestros reunidos en el cumpleaños de Queta, en la dirección de la escuela.

En otra ocasión festejaron el cumpleaños de la maestra Sonia fecha que coincidió con el Día del Niño por lo que a las doce del día ya habían despachado a sus alumnos. Esa vez la maestra Paty ofreció su casa para que

ahí convivieran pues tenían ganas de tomarse una cuba y si se iban a un restaurante les saldría más caro y efectivamente sólo podrían tomarse una cuba, en cambio en su casa podrían tomarse las que quisieran. Ese día yo me encontraba en la escuela por lo que también fui invitada a la reunión. en lo que "Y", Paty, Sonia y yo fuimos a comprar pollo asado, papas, cacahuates, una botella de brandy, refrescos y hielo, Queta fue a la Supervisión Escolar a entregar unos documentos y "X" la esperó en la escuela para que juntas llegaran a la casa de Paty; después de más de media hora de espera "X" decidió dirigirse a la casa de Paty, una hora más tarde llegó Queta en compañía de Deme quien a pesar de tener un bebé de un mes y no haberse cumplido su licencia por gravidez se presentó en la escuela para recoger a su hijo que ahí cursa el tercer grado (ver capítulo I), entonces las maestras la invitaron a ir a la casa de Paty y ella aceptó.

Aunque "Y" trabaja por la tarde ese día pidió permiso para no presentarse, no sin antes decirle a Sonia que si ella se iba a ir a las dos o tres de la tarde mejor no pedía permiso, ella le preguntó entonces de cuánto tiempo disponía, él respondió que como era viernes y el próximo lunes el calendario escolar marcaba suspensión él tenía tiempo hasta el martes, ella se río y dijo que como hasta las seis de la tarde estaría bien.

La única que no asistió a la reunión fue Julieta porque tuvo que llevar a una de sus hijas al médico, durante la comida "Y" comenta que Julieta sobreprotege a sus hijas pues siempre piensa que están enfermas de algo, "X" interviene y dice que hoy si se veía mal su hija, por su parte Sonia

afirma que les hará lo mismo que en el convivio de Navidad en el que les aseguró que asistiría y finalmente no llegó.

Todos platicamos sentados alrededor de la mesa (ver figura 3) e incluso "X" y "Y" intercambian comentarios en tomo al comportamiento dominante que a decir de "X", tiene su esposo hacia ella. A las 15:30 hrs. nos retiramos "X", Queta, Deme y yo en tanto que "Y", Sonia y Paty se quedan hasta más tarde.

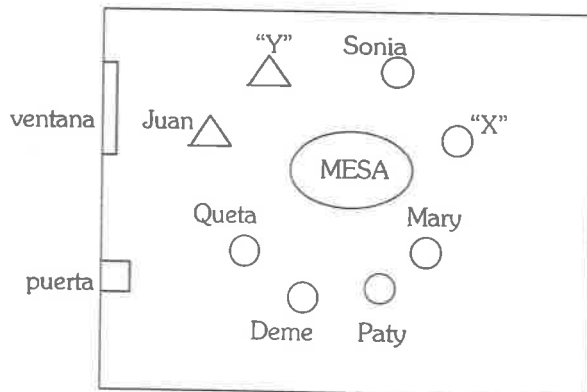


FIGURA 3. Ubicación de los maestros durante la reunión que se hizo para festejar el cumpleaños de Sonia

Nota: Juan es el esposo de Paty, él llegó de trabajar y se incluyó en el grupo.

III.2 Reuniones Formales

III.2.1. Las sesiones de Consejo Técnico

El Consejo Técnico Consultivo (CTC), como ya fue definido en el capítulo I, es un órgano que se constituye al interior de la escuela, con el propósito de apoyar a la dirección del plantel. De acuerdo a la normatividad el Consejo Técnico no puede hacer recomendaciones con carácter de acuerdo o resolución inapelable.

En el reglamento del Consejo Técnico se encuentra establecido que el presidente de dicho organismo, será de manera invariable el director de la escuela, en tanto que el Secretario y los vocales (cuando la escuela tenga más de doce grupos se nombrará un vocal por grado) serán elegidos por los asistentes mediante votación directa.⁸

En el caso de la escuela “Lázaro Cárdenas” todas las profesoras y el profesor forman parte del Consejo Técnico, que por sus características como el número restringido de sus miembros y la diferenciación de roles entre ellos, también puede ser considerado un grupo primario o pequeño,⁹ sólo que a diferencia del grupo constituido en las reuniones informales como el recreo y los convivios con que se celebran los cumpleaños, las reuniones de Consejo Técnico cuentan con una normatividad y parecen representar para

⁸ SEP, op. cit., pág. 85

⁹ Cf. Anzieu, op. cit., pág. 28

sus integrantes un espacio de acumulación de tensiones, en donde sus diferencias y conflictos afloran, limitando las posibilidades de trabajo conjunto.¹⁰

Es probable que esta situación sea también en parte producto de la normatividad del Consejo Técnico que delega en el director de la escuela el control de las reuniones, con lo que también los docentes quedan bajo su dependencia,¹¹ esto es algo que impide la participación ya que predomina el estilo vertical de la autoridad.¹²

A partir del curso 1992-1993, las reuniones de Consejo Técnico tuvieron lugar en el salón de la maestra Sonia, el último viernes de cada mes, ese día se suspendían las clases y la reunión duraba de las 8:30 a las 12:50 hrs., en el mes de septiembre de 1994, la directora decidió que las sesiones se desarrollarían después de la hora de recreo, argumentó que era para que los niños no faltaran, el día 7 de febrero de 1995 la directora nos comentó a mi y a las profesoras que las reuniones de trabajo colegiado se realizarían después de las doce del día, esto por órdenes de la Supervisión escolar.

¹⁰ Cf. Fierro, op. cit., pág. 29

¹¹ Cf. Justa Ezpeleta (1994) "Momentos de la investigación" en Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (com.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC,

¹² Cf. Fierro, op. cit., pág. 26

Cuando las sesiones de Consejo Técnico se iniciaban a partir de las 8:30 hrs. (cursos escolares 1992-1993 y 1993-1994) la directora autorizaba la suspensión de clases, esto era regularmente el último viernes de cada mes. Para dar comienzo a la reunión acomodábamos los mesabancos formando un semicírculo, por lo regular “Y” se sentaba junto a Sonia o a Paty, Deme ocupaba una banca y nadie se sentaba a su lado, la maestra “X” y Queta se sentaban juntas aunque en bancas separadas y mi compañera Elia y yo ocupábamos la misma banca (ver figura 4)

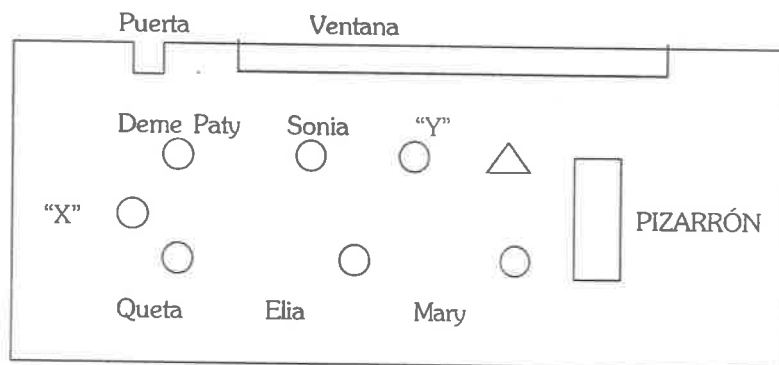


FIGURA 4. Ubicación de los maestros en una reunión de Consejo Técnico Consultivo.

La primera actividad consistía en dar lectura al acta anterior, esto a cargo del Secretario de Consejo Técnico Consultivo, que en ese entonces era el profesor “Y”; de esta forma se recordaban los acuerdos establecidos en la sesión anterior y las acciones a desarrollar durante la presente reunión, una vez concluida la lectura de acta la directora preguntaba a las maestras y al

maestro si estaban de acuerdo con el contenido de ésta; en ocasiones sus opiniones servían de punto de partida para plantear el análisis de distintas problemáticas.

Deme: "De la lectura del acta anterior ¿algo en lo que no estén de acuerdo?, o que no se haya cumplido, porque eso que marcamos ahí son como objetivos que debemos ir alcanzando.

Paty: Son puras este...

Deme: En el acta anterior ya hay compromisos, por ejemplo, por ahí quedamos de que 1º y 2º, quedamos en que 1º y 2º tienen que darles, o sea no ajustarse al horario determinados días, tiene que recorrer media hora para que se alcancen los objetivos.

Paty: No, no quedamos así, o sea, yo es lo que pienso, pero no quedamos así"¹³

Las profesoras y el profesor se van involucrando en el intercambio de opiniones y experiencias en la medida en que se sienten aludidos por la problemática o cuando sienten que deben apoyar a las compañeras con quienes simpatizan, así puede observarse como Sonia apoya a Paty o Queta a la maestra "X"

Deme: *"Yo estoy hablando de 1º y 2º que son los que regularmente retiran a sus niños a las doce.*

¹³ Registro de observación de la sesión de Consejo Técnico de la escuela "Lázaro Cárdenas" 28 de octubre de 1994.

Sonia: *¡Ay! no, no estoy de acuerdo*

Deme: *Bueno no es que no estés de acuerdo, dije normalmente*

Sonia: *Pero ni normalmente, ni generalmente, siempre nos vamos cuarto para la una, doce y media, o sea que si estamos cumpliendo con nuestro horario, malo que dijéramos salgo a las doce y ya me fuera, o que me quedara sin niños, pero no*¹⁴

En ocasiones cuando las profesoras consideran que sus intereses podrían verse afectados por las posturas que asume la directora, procuran apoyarse entre ellas. La directora por su parte otorga al maestro una posición distinta en la discusión de los problemas, en ocasiones refiere que con él ya los había tratado con anterioridad, esto despierta la inconformidad de las maestras, quienes se muestran menos dispuestas al diálogo, lo que representa un obstáculo en el logro de los propósitos de la reunión.¹⁵

Deme comenta: *"(...) yo estaba con el maestro y con respecto al horario y el compromiso que hay de atender a los niños de forma especial y le digo, los demás, los que salen doce y media, les sobra tiempo para despachar a su grupo normal y quedarse con los muchachos para hacer algunas actividades, pero yo decía 5º y 6º (sexto es el grado que atiende "Y") que salen con sus actividades normales hasta la una, ¿qué tiempo se*

¹⁴ Registro de observación, de la sesión de Consejo Técnico de la escuela "Lázaro Cárdenas" 28 de octubre de 1994.

¹⁵ Cf. Fierro, op. cit., pág. 28

*quedarían? era lo que comentábamos, ¿qué tiempo se quedaría él? si sabemos que a nadie nos pagan más*¹⁶

La comprensión de Deme manifiesta en relación a las condiciones en que “Y” realiza su trabajo, es otro factor que favorece el surgimiento de conflictos entre las profesoras y la directora puesto que ellas confirman que “Y” recibe un trato preferente por parte de Deme.

Cuando este observador y una compañera asistíamos a las reuniones de Consejo Técnico tratábamos de dar algunas sugerencias de actividades que podrían ponerse en práctica y posiblemente ayudaría a solucionar los problemas señalados por los profesores y que se encontraban relacionados básicamente con la escritura y la lectura; ejemplificábamos los ejercicios en el pizarrón, proponíamos o llevábamos fuentes de consulta, desarrollábamos las actividades con ellos y entre todos buscábamos las variantes que una misma actividad podía tener de acuerdo al grado y particularidades de los alumnos; sin embargo podía apreciarse que durante las participaciones de la maestra “X” el maestro “Y” no le ponía atención e incluso se volteaba a platicar con la compañera que tuviera a su lado.

Como resultado de la confrontación de opiniones surgían nuevos cuestionamientos en torno al aprovechamiento de los alumnos y de las causas físicas y sociales que el maestro tenía que enfrentar así como sus

¹⁶ Registro de observación, de la sesión de Consejo Técnico de la escuela “Lazaro Cárdenas” 28 de octubre 1994.

posibles soluciones. Era común escuchar la opinión de todos los maestros sobre algún niño en particular ya sea porque había sido su alumno o porque alguno de sus hermanos estaba o estuvo con ellos.

A las 11:00 hrs. hacíamos un receso en el que generalmente comíamos taquitos dorados y tomábamos café, platicábamos de algún suceso de la zona escolar, de la situación personal de alguno de los maestros que ahí nos encontrábamos o comentarios en torno a los padres de familia o los alumnos. En ocasiones la charla se prolongaba y el trabajo era reiniciado cerca de las doce del día, nuevamente regresábamos a nuestros lugares y retomábamos las actividades que hubieran quedado sin concluir antes del receso.

Posteriormente la directora aprovechaba para comunicar a los maestros las indicaciones que ella había recibido de la Supervisión Escolar con respecto a algunas cuestiones como son: entrega de registros de asistencia, (éstos a principios del curso escolar), formas estadísticas, participación de la escuela en campañas de alfabetización, vacunación, etc., una vez que terminaba de dar la información acordábamos las actividades que se realizarían en la siguiente reunión.

Cuando las reuniones de Consejo Técnico Consultivo fueron implementadas por la directora de la escuela después del tiempo destinado para el recreo, (septiembre de 1994) se fortaleció su carácter administrativo,

pues en primer término estaban los asuntos concernientes a la organización de la escuela.

Las sesiones iniciaban cerca de las 11:00 hrs., los alumnos permanecían en la escuela hasta la hora de la salida, ellos eran atendidos por un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía que le habían solicitado a la directora les permitiera hacer su servicio social en la escuela, cuando estos jóvenes no asistían la directora autorizaba que los alumnos se fueran a su casa.

La sesión comenzaba con la lectura del acta anterior y en seguida bajo la conducción de la directora se empezaban a tratar los temas que requerían el consenso de los asistentes, como la designación de las comisiones de Acción Social, Tienda escolar, Puntualidad, Higiéne, Estudio y Ahorro, posteriormente se comentaban los avances de los alumnos o la directora preguntaba a cada maestro cuales eran los problemas que enfrentaba en su grupo: Deme “ ¿Qué otra cosa? “X” ¿está tranquilo tú grupo?, ¿no hay niños problemas?

“X”: Pues ahorita fíjate que este pus los problemas que tengo..

Paty: Está tranquilo

“X”: Pues yo lo veo re tranquilo ¿no?

Sonia: Si está tranquilo el grupo, se ve

“X”: Será que los niños, este, no sé, yo les puse ya las condiciones, que deben de estar y más ahorita que ya tienen la organización de su jefe de orden y eso, he dicho que un este, como se llama, pues sin recreo, se les

queda, que si les parecía bien y ellos dijeron que si, por ejemplo: Lupita le pegó Bety, y le dije ¿sabe que? dile que te disculpe sino te quedas una semana sin recreo ¿sabes qué hizo Lupita? no quiso pedirle disculpas a Bety, pero se quedó una semana sin recreo, entonces se quedó ella adentro y ya el último día le dije pues vete a comprar y te regresas (risas de las demás compañeras)¹⁷

Conforme cada uno de los maestros iba exponiendo lo que considera el mayor problema dentro de su grupo (aprendizaje de las tablas de multiplicar, separación de palabras al ir escribiendo, mala conducta, problemas de aprendizaje, intromisión de las madres de familia, etc.) los demás hacen una serie de sugerencias que tienen como base la experiencia que han adquirido durante los cursos anteriores. A diferencia de las sesiones que duraban de las 8:30 a las 12:50 hrs. en estas reuniones no se ponen en práctica las actividades sugeridas ni se buscan diversificarlas para que no sólo sean de utilidad a un grado, tampoco se trabaja en la elaboración de material didáctico ni se buscan otras fuentes de información en donde los maestros puedan aclarar sus dudas.

La directora mantiene una participación constante en la sesión y además de dirigirla insiste a las maestras para que constantemente verifiquen el aprovechamiento de los alumnos en sus respectivos grupos, ella les dice: "(...) bueno y la sugerencia que también ustedes hacían el año pasado, de

¹⁷ Registro de observación de la sesión de Consejo Técnico de la escuela "Lázaro Cárdenas" 28 de octubre de 1994

que, este, vamos cada quien sacando sus objetivos, lo más esencial de su grupo ¿sí?, ¿se acuerdan en que quedamos en que el muchacho? que lo básico en cada grupo, vámos, por ejemplo primero, su meta, sus números hasta que se los aprendan bien, el concepto, que se yo, que lo capten bien, leer hacer todo lo máximo para la lectura, la escritura ¿no?, y algunas cosas que vienen que ya el niño debe de ir conociendo, pero que lo conozca así, que nos demos cuenta que todos lo manejan, que no nos vayamos, este, que decíamos de que sirve que vayamos llenando nuestro diario, ajá, y que diario actividades y actividades, pero que no estemos verificando que en realidad los muchachos están aprendiendo, si llenamos una hoja de diario, vamos la mitad, que el niño lo domine ¿no?, que no nos vayamos adelante, adelante con el programa, conocimientos que nada más tres se los aprendieron y los demás no....”¹⁸

En otras ocasiones los comentarios se hacen acerca de aquellos niños que ya por tradición familiar repiten una o dos veces el primer año, pues no aprenden a leer y a escribir incluso hasta cuando ya están en los últimos grados. También comentan los logros que han tenido con sus alumnos principalmente aquellos que consideraban un caso perdido y que de pronto después de un período de vacaciones llegan tomando dictado, leyendo o sabiéndose las tablas de multiplicar.

¹⁸ Registro de observación de la reunión de Consejo Técnico realizada en la escuela “Lazaro Cárdenas” el 28 de octubre de 1994

Se habla también de los niños que viven retirado de la escuela y que para llegar caminan casi una hora, no llegan puntualmente porque antes de salir de su casa tiene que ordeñar las vacas, ir por agua o sacar a sus animales a pastar, los maestros también hacen referencia a aquellos niños que viven adoptados por sus abuelitos porque alguno de sus padres falleció o se fue dejándolos abandonados.

En el mes de febrero de 1995 la directora de la escuela me comunicó que la reunión de Consejo Técnico se realizaría a las doce del día el viernes 17 de febrero, ya que a ella le interesaba dejar organizado (antes de que le dieran su licencia por gravedad) el festejo del día 30 de abril y el 10 de mayo. La reunión no empezó a las 12:00 hrs. sino a las 11:20 hrs. y efectivamente toda la sesión se dedicó a la organización de las actividades antes mencionadas.

Durante el tiempo que la directora no estuvo al frente de la escuela no se realizaron reuniones de Consejo Técnico, sólo reuniones de información en las que la maestra Queta que fungía como directora comisionada organizaba con el propósito de dar a conocer a sus compañeros las indicaciones giradas por la Supervisión Escolar.

III.2.2. Lo agradable y desagradable de las reuniones de Consejo Técnico.

Si bien las sesiones de Consejo Técnico son planteadas desde la normatividad como un espacio para el desarrollo del trabajo técnico-

pedagógico por parte de los/as profesores/as¹⁹ operativamente deben crearse las condiciones para que el Consejo Técnico funcione como un verdadero espacio de reflexión, en el que tanto el director como los docentes presten mayor atención a la actividad pedagógica.

Sin embargo, crear un ambiente propicio para el diálogo y la reflexión no es una tarea sencilla sobre todo cuando la cotidianidad escolar se caracteriza por la tensión de las relaciones y los conflictos surgidos entre los miembros de la institución específicamente entre los/as profesores/as.

Deme siente que en las reuniones de Consejo Técnico, da todo lo que está a su alcance para apoyar y orientar a sus compañeros, de igual forma cada una de las profesoras y el profesor tiene su propia apreciación de lo que pasa en el Consejo Técnico.

Así, a la maestra Sonia lo que le molesta de las reuniones de Consejo Técnico es la forma en que la directora le marca sus fallitas, porque a su parecer lo hace de una manera muy cruda y muy fría, ella siente que hay maneras de decir las cosas, sin atacar; según Sonia la directora siempre le está diciendo a mi no me gusta que hagas esto, esto no lo quiero así; entonces ella se desanima.

También ha observado que Deme no aprecia el trabajo que ella hace; una vez cuando en una reunión de Consejo, Sonia les explicó a sus

¹⁹ Cf. SEP (1986), op. cit., pág. 81

compañeras la forma en que ella enseñaba las tablas, Deme intervino para decir que a su hijo (que en ese momento era alumno de Sonia) era ella quien le había enseñado las tablas, entonces Sonia se pregunta ¿a dónde está su trabajo? si Deme le enseña todo a su hijo. Situaciones como ésta crean un ambiente hostil que dificulta las condiciones para el diálogo y en consecuencia para el desarrollo de las actividades del Consejo Técnico.²⁰

Así como para Sonia lo desagradable de las reuniones de Consejo Técnico se encuentra en forma en que Deme le marca sus fallitas y en falta de reconocimiento al trabajo que ella hace dentro de la escuela, para “X” el problema radica en que en ocasiones ese espacio se aprovecha para “bajita la mano estarlas molestando”, “X” dice: *“(...) yo he tenido experiencias agradables y desagradables ¿no?, (en el Consejo Técnico) y te voy a decir, una de las agradables ha sido pues que aveces no dan sugerencias, nos ayudan, de que forma se le puede hacer ¿no?, en nuestras clases, de que forma nos podemos superar y eso, y otras desagradables, que a veces meten ahí las cosas que no deben meter ¿no?”*²¹

Entre las cosas desagradables de las reuniones de Consejo Técnico “X” recuerda la ocasión en que comentaron el caso del niño al que ella se surtió por grosero, sus compañeras le dijeron que había cometido un error, pero por la forma en que lo hicieron pensó que ya casi la llevaban al jurídico a Pachuca; ella sintió que fue injusto lo que le dijeron porque conocen como

²⁰ Cf. Fierro, op. cit., pág. 28

²¹ Entrevista número 2 pág. 20

es ese niño de grosero. La maestra "X" dice: *"Lo que más me molestó es que lo dijeron así como, como en forma de que yo era la culpable ¿no?, como que yo tenía, como que yo era una salvaje, malosa, no sé como ¿no?, y eso fue lo que me molestó, y yo dije bueno pero, ¿quien tiene la culpa? yo por andar de metichona ¿no?"*²²

"X" siente las expresiones de sus compañeros como un ataque personal, y es que las diferencias y conflictos cotidianos son vividos por los docentes en ese nivel de lo individual por lo tanto les resulta difícil pensar que el Consejo Técnico pueda ser un espacio en donde no se actúe en función de los resentimientos y las tensiones existentes entre ellos.

Queta por su parte afirma que le gustan las reuniones de Consejo Técnico porque le ayudan al trabajo que ella realiza con su grupo *"(...) pues a mi si me gustan las reuniones o sea que nos ayudan también para dentro de como va nuestro grupo, por ejemplo ahorita la vivencia que acabamos de pasar con los exámenes, si oyó ¿no?, los exámenes y pues a mi si me sirvió porque por ejemplo yo a mis niños en las divisiones o sea que yo pensaba que hasta mayo retomar lo de la división, pues ahorita lo agarre antes porque si mis niños no sabían, se les había olvidado hasta de una cifra maestra, las divisiones, siendo que en tercero, cuarto, ya de una cifra ya (...)"*²³

²² Entrevista número 10 pág. 168

²³ Entrevista número 3 pág. 38

En las reuniones de Consejo Técnico, Queta advierte que “Y” se comporta de una manera grosera, por lo que ella prefiere evitar cualquier discusión con él, pues a su parecer nunca se pondrían de acuerdo, Queta dice: “(...) he aprendido, por decir, que si él dice esto, yo trato de ya no contradecirlo, pues yo voy a hacerlo lo mejor que yo pueda”²⁴

Ante el temor de que se suscitó un conflicto con el profesor “Y”, Queta evita toda discusión con él, de tal modo que se anula la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colegiado que sirva de base para la reflexión y atención de los problemas que enfrentan los docentes en la escuela.

A “Y” lo que más le molesta de las reuniones de Consejo Técnico es la presencia de la maestra “X”, él dice: “Bueno para empezar no me gustaría seguir estando en reuniones de Consejo Técnico donde este “X” ¿no?, y no es que, no es que, ya tenga un pleito casero con ella, lo que pasa es que en muchas ocasiones no podemos llegar a algo, porque se hace ella determinante, es no se presta a algunas cosas, yo siento que ese grupo que está ahorita en tercer grado, como el mío como el que tengo yo y tal vez algunos otros les falta mucho y lo voy a decir, no sé si llegase a pasar a más, bueno, pero yo he visto, yo he observado, ella no sé, a veces he pensado que si de veras es muy buena su estrategia de estar atrás del grupo, pero muchas veces yo la he visto a ella solamente estar sentada atrás del grupo y nada más ¿no?, leyendo sus libros, haciendo sus actividades he visto el pizarrón con actividades pero muy pocas veces... y en algunas ocasiones no

²⁴ Entrevista número 3 pág. 38

hemos llegado a nada, precisamente porque ella no se presta ¿no?, entonces si me gustan las reuniones de Consejo Técnico porque si aprendo, si he aprendido y he puesto en práctica aquí cosas que han hecho ahí, pero si se pudiera quitar a ella de la reunión de Consejo Técnico (se ríe) yo digo que podríamos platicar más ¿no?”²⁵

“Y” antepone sus diferencias personales con la maestra “X” a la posibilidad de realizar con ella un trabajo conjunto, en donde cada uno pudieran encontrar soluciones creativas a los problemas que enfrentan en el desarrollo de su práctica docente.

²⁵ Entrevista número 4 pág. 59

IV. EL CHISTE EN LA RELACIÓN GENÉRICA

IV.1. Él y ellas, una relación asimétrica

Los chistes de doble sentido¹ con carácter tendencioso², parecen ser el recurso privilegiado que los docentes utilizan dentro de sus espacios de convivencia informal, para lograr superar las tensiones producidas en su relación cotidiana; tensiones que al parecer se derivan de las distintas posiciones que ocupan dentro y fuera de la institución escolar y del uso que hacen de su identidad genérica como estrategia que les puede permitir mejorar dichas posiciones.

Como personal docente, las maestras se sienten en desventaja ante lo que perciben como la posición privilegiada de "Y" dentro de la escuela,

¹ Según Freud, el chiste es una breve expresión verbal que hace surgir algo oculto o escondido. Freud, señala al "doble sentido" como el múltiple empleo de una misma palabra y presenta la siguiente clasificación de chistes de doble sentido:

- a) Los casos de doble sentido de un nombre propio y su significado objetivo ...
 - b) El doble sentido de la significación objetiva y metafórica de una palabra...
 - c) El doble sentido propiamente dicho o juego de palabras, que es, por decirlo así, el caso ideal del múltiple empleo; la palabra no sufre la menor violencia; no es dividida por sílabas ni sometida a modificación ninguna. Tampoco necesita abandonar la esfera a la que pertenece (por ejemplo la de los nombres propios) e incluirse en otra diferente. Tal y como es, se halla dentro de la frase, debe, merced a determinadas circunstancias, expresar dos diferentes sentidos.
 - d) Equívoco, esta especie de técnica del doble sentido, se caracteriza porque el sentido sexual le resulta esencial.
 - e) Doble sentido con alusión, consiste en la diferente acentuación de las dos significaciones del doble sentido, aparece también en los chistes desprovistos de toda relación sexual, bien por ser una de ellas la más usual y corriente, bien por colocarla en primer término su conexión con otros elementos de la frase.
- Sigmund Freud (1969) *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid, Alianza, pág. 31-34

² " El chiste tendencioso será o bien hostil (destinado a la agresión, la sátira o la defensa) o bien obsceno (destinado a mostrarnos una desnudez)" Freud op. cit., pág. 83

situación que parece estar en relación con el hecho de ser el único hombre que trabaja allí; ser el delegado sindical y sobrino del supervisor de esa zona escolar, ellas han visto como él influye en la toma de decisiones de la directora incluso es Deme quien le pide su opinión y no sólo eso, también se los pone de ejemplo, como lo señala la profesora Julieta "(...) a "Y" siempre nos los está poniendo de ejemplo, yo no me quejo, porque siempre nos está diciendo que el grupo de "Y" siempre llega temprano, que el grupo de "Y" nunca falta, yo siento que a mí no me queda el saco(...)"³

Además la directora acostumbra alabar el trabajo de "Y" y concederle permisos para ausentarse de la escuela, en tanto que a las maestras les da un trato diferente; no toma en cuenta su trabajo, no apoya la autoridad de las maestras frente a sus alumnos, para otorgarles permisos primero tienen que explicarle para que lo quieren y siempre está buscando la manera de que recuperen el tiempo perdido. Según las maestras antes de que llegara el profesor "Y" la situación era diferente, pues todas se llevaban bien y trataban de llegar a acuerdos comunes.

El profesor "Y" por su parte opina que sus acciones se ven limitadas por la fuerza numérica de sus compañeras, puesto que cuando alguna actividad se somete a votación, ellas son quienes determinan si se realiza o no, porque son mayoría. Ellas siempre están diciendo que no pueden quedarse más tiempo del que les marca su horario de trabajo, no se

³ Entrevista número 13 pág.227

muestran dispuestas a dar ningún tiempo extra pues argumentan que tienen esposo e hijos que requieren de su atención en tanto que "Y" es hombre y además no tiene hijos.

Cuando hay necesidad de organizar la celebración de fechas como el 30 de abril, el 10 de mayo o la clausura del curso, las maestras realizan los preparativos (distintivos, adorno, invitaciones, etc.) durante el tiempo destinado al trabajo con los niños, ya sea que trabajen en su salón, de manera individual o reunidas en la dirección de la escuela; él se ve obligado a estar con ellas porque como dice: *"(...) yo soy uno y ellas son más, entonces tengo que trabajar con ellas y no me gusta que me quiten el tiempo porque mis alumnos están solos y si siento, me siento muy mal que yo este sentado en la dirección haciendo trabajos, que esté en una junta y que mis alumnos estén aquí, me remuerde que ellos vienen a aprender y se van sin trabajar muchas veces ¿no?, entonces eso no me gusta"*⁴ El prefiere llevarse el trabajo a su casa y hacerlo en sus ratos libres.

El carácter conflictivo de las relaciones entre él y ellas se inscribe en lo que Thompson (1990) llama estructura social, término con el que hace referencia "a las asimetrías y diferenciales relativamente estables que caracterizan a las instituciones sociales y a los campos de interacción"⁵

⁴ Entrevista número 4 pág. 54

⁵ John B. Thompson (1990) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

En el caso de las profesoras y el profesor de la escuela "Lázaro Cárdenas" la asimetría y desigualdad tiene su base estructural en la división genérica, que en nuestra cultura divide a los seres humanos en hombres y mujeres y les asigna esquemas de conducta, roles masculinos y femeninos que Estela Teresita Soto esquematiza de la siguiente manera:

Hombre	Mujer
sexo fuerte	sexo frágil
dominación	subordinación
esfera pública	esfera privada/doméstica
poder	"poder de manipulación"
honra para el héroe	pureza para la heroína ⁶

Esta clasificación genérica, marca lo femenino y lo masculino en una relación de opuestos jerarquizados, es decir desiguales, en donde la mujer es quien ocupa el plano de inferioridad mientras que el hombre se encuentra en la posición dominante, ya que las "características asociadas con lo masculino reciben una mayor valoración social"⁷ en tanto que los hechos femeninos son desvalorizados al pensarse como naturales.

⁶ Estela Teresita Soto (1986) *Mujer y prostitución* pág. 81-98, en *Segundo Congreso Argentino de Antropología Social Simposio "Antropología y Mujer" La Antropología Social y los estudios de la Mujer*. Estela Grassi (comp.) Buenos Aires, Hvmánitas.

⁷ García, op. cit., pág. 33

Esta relación entre feminidad y naturaleza, parece tener su origen en la capacidad de gestar de la mujer, lo que la arraiga a la función materna "De este modo, las realizaciones femeninas, encerradas en el círculo de lo doméstico y asimiladas a la esfera de lo natural, habrían sido universalmente desvalorizadas con respecto a las masculinas, directamente vinculadas a la esfera pública de la sociedad y la cultura"⁸

Según Duczek (1993) el aprendizaje de las conductas apropiadas para uno y otro género, se inicia desde el día en que nacemos, por medio de premios y castigos a ciertos tipos de conductas, también a través de imágenes, modelos y mensajes que recibimos de los medios de comunicación; además advierte que los roles de género en una sociedad como la nuestra son profundamente sexistas, es decir existe la creencia de que el macho de la especie humana es superior a la hembra, tanto biológica como intelectualmente.

Así el género se constituye como un sistema de diferenciación social en donde en base a la clasificación sexual de los seres humanos, se les asignan a éstos "un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de subjetividad, etc., específicas para ese cuerpo sexuado"⁹

⁸ Marta A. Pesenti (1986) La teoría Antropológica y la perspectiva de género 33-49 en *Segundo Congreso Argentino de Antropología Social, Simposio Antropología y Mujer*. Estela Grassi (comp.) Buenos Aires, Hymánitas.

⁹ Lagarde, op. cit., pág. 5

Al ser la sexualidad la base de la clasificación genérica, también se convierte en una dimensión fundamental tanto para la condición masculina como para la femenina, sólo que diferenciada pues mientras las mujeres son preparadas para vivir una sexualidad procreadora, en los hombres se alienta la sexualidad erótica, en la que las mujeres son vistas como objetos y no como sujetos.

Por otra parte Bourdieu (1979) considera que en las condiciones de existencia, de posición social, el sexo, entre otras propiedades (edad, origen social o étnico) es un principio de selección o de exclusión que nunca se encuentra formalmente enunciado.

Algunos datos relacionados con el subsistema de educación Primaria en el estado de Hidalgo permiten poner en evidencia como la pertenencia al sexo masculino, es una de las características de quienes ocupan altos cargos directivos a pesar de ser mayor la participación femenina que la masculina dentro de este nivel educativo.

Así encontramos que de un total de 13734 docentes que trabajan en primaria 7 170 son mujeres 6 564 son hombres, lo que representa el 52.2% y el 47.8% respectivamente. (ver cuadro 1)

CUADRO 1

DISTRIBUCION DEL PERSONAL FEMENINO Y MASCULINO QUE TRABAJA EN EL SUBSISTEMA DE PRIMARIAS, POR CATEGORÍAS.

CATEGORIA	DENOMINACIÓN DE LA CATEG.	TOTAL	HOMBRES	%	MUJERES	%
TOTAL E0201		13 734	6564	47.8	7170	52.2
	INSPECTOR DE ZONA DE ENSEÑANZA PRIMARIA	165	149	90.3	16	9.7
E0203	INSPECTOR DE ZONA DE ENSEÑANZA PRIM. TITULO U.P.N.					
E0205	JEFE DE SECTOR	17	16	94.1	1	5.9
E0219	DIR. PRIM. TIEMPO COMPLETO U.P.N.	4			4	100
E0221	DIRECTOR DE PRIMARIA	1197	915	76.4	282	23.6
E0281	MAESTRO DE GRUPO DE PRIM.	11991	5321	44.4	6670	55.6
E0285	MTO. DE GPO. DE PRIM. TIEMPO COMPLETO MIXTO U.P.N.	7			7	100
E00299	MTO. DE PRIM. 3/4 DE TIEMPO CON F.C.	353	163	46.2	190	53.8

FUENTE: Instituto Hidalguense de Educación

En el cuadro se puede observar como del total de las mujeres sólo el 4.3% ocupa cargos directivos en tanto que el porcentaje de hombres en puestos de dirección es del 16.4% también es evidente como a medida que la categoría directiva es de mayor jerarquía, la inclusión de mujeres se ve drásticamente disminuida, así por ejemplo, si consideramos el nivel más alto representado por la categoría E0205 que corresponde a la denominación de Jefe de Sector vemos que se encuentra ocupada por 17 hombres y sólo una mujer.

Los aspectos que hasta aquí he desarrollado de manera esquemática constituyen parte de la estructura social que influye en la forma en que los sujetos, en este caso las profesoras y el profesor de la escuela "Lázaro Cárdenas" significan sus relaciones interpersonales.

De tal manera que tanto ellas como él, no sólo actúan en función de sus intereses, sino en un contexto social al cual hacen referencia, modifican o reproducen.¹⁰ Situación que puede advertirse en el uso que hacen de los chistes de doble sentido, que en términos de Thompson serían clasificados como formas simbólicas mundanas, y que desde mi punto de vista guardan un significado ideológico¹¹, puesto que parecen sostener y también subvertir

¹⁰ Cf. Ilán Bizberg (1989) "Individuo, identidad y sujeto" *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*. Vol. VII (21) México, El Colegio de México, pág. 515

¹¹ John B. Thompson (1990) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pág. 64-75

Thompson define a la ideología como la manera en que el significado movilizado por las formas simbólicas sirve para establecer y sostener las relaciones de dominación.

Recupero de Thompson su conceptualización de ideología, aunque de una manera ampliada pues incluyo en dicha conceptualización lo que él llama "formas incipientes de la crítica de la ideología".

aunque sólo sea de manera temporal, las relaciones de poder asimétricas, determinadas por la clasificación genérica socialmente aceptada y que se desarrolla en un sistema general de "patriarcado"¹²

IV.2. Las maestras de allí no "enseñan" nada

En una ocasión durante una reunión realizada para celebrar el cumpleaños de Sonia, ella comenta que uno de sus alumnos le dijo que se va a ir de esa escuela porque sus papás dicen que las maestras de allí no enseñan nada, Sonia refiere que en ese momento "Y" estaba con ella y que le dijo al niño que eso era cierto que se fuera porque a él tampoco le habían "enseñado" nada las maestras.¹³

El comentario de Sonia produce la risa de Paty, "X", Queta y Deme ; ellas han captado el sentido sexual de la expresión de "Y", han encontrado en la palabra "enseñar" un elemento susceptible de una doble interpretación, lo que les ha permitido sustituir lo expresado directamente por lo que dicha expresión les sugiere y que depende de variables como la cultura, la biografía, la ética y el status.¹⁴

¹² "El patriarcado (el dominio y la supremacía de los padres) es en su raíz un sistema de dominio y poder masculinos, es decir el control de las mujeres mediante la dependencia económica, la amenaza y el uso de la violencia limitándolas a la esfera privada del hogar y la familia y orientando a los varones a las esferas públicas del trabajo y de la toma de decisiones" Stefanie Ducek (1993) *Género*. pág. 200 en: Educación para la paz. David Hicks (comp.) Madrid, Morata/MEC

¹³ Observación realizada el 28 de abril de 1995, pág. 9

¹⁴ W. S. Dubberley (1988) "El sentido del humor como resistencia", 91-111 en: Peter Woods y Martyn Hammersley (comp.) (1993), *Género, Cultura y étnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/MEC, pág. 91

El significado emitido por "Y" y percibido por las maestras, permite que se sostengan las asimetrías producto de la clasificación genérica, y es que tanto él como ellas han interiorizado "características de vida asignadas a los cuerpos sexuados, que organizan y estructuran a las personas más allá de su voluntad y su conciencia"¹⁵ Así para "Y" ellas pueden "enseñar" porque el cuerpo de la mujer ha sido magnificado sexualmente al grado de ser sólo cuerpo y llevarla a ocupar la dimensión de objeto, a través del que se pueden satisfacer las necesidades eróticas de otros.

Ellas por su parte parecen aceptar la forma en que son aludidas eróticamente, tal vez porque en nuestra cultura la sexualidad de las mujeres es considerada como la finalidad de su existencia. Sobre este aspecto Lagarde afirma "Las mujeres somos consideradas en las culturas patriarcales "naturaleza", no "historia". Se cree que estamos determinadas biológicamente, que somos instintivas y por lo tanto nuestra sexualidad es natural e irrenunciable"¹⁶

Dicha sexualidad se encuentra dividida en dos categorías la materna y la erótica, y llegamos a considerarlas como atributos naturales y no como el producto de aprendizajes sociales que se inician desde el día en que nacemos. Ni lo erótico, ni lo materno deben mezclarse "porque se produciría un atentado al orden de género" de tal manera que la sexualidad femenina

¹⁵ Lagarde op. cit. pág. 7

¹⁶ Ibid., pág. 12

se presenta fuertemente escindida, por un lado la maternidad y por el otro el erotismo.

Esta dualidad es propia de una cultura patriarcal como la nuestra, en la que además se valora positivamente el erotismo masculino, no así el femenino, ya que para la mujer se considera un atributo negativo; así que "Y" lo alude de forma velada y ellas al captar el doble sentido de manera inconsciente sostienen ese tipo de valoraciones sexuales.

Sin embargo también las maestras dan muestras de subversión hacia el orden de dominación establecido por la vía de la clasificación genérica, cuando a través de chistes de doble sentido, tratan a "Y" como un objeto erótico y además ponen en duda su masculinidad.

IV.3. Ya llegó tu "domingo"

En una ocasión, antes de salir de vacaciones, "Y" les comentó a sus compañeras que iría a Yucatán, porque su esposa es originaria de esa entidad, él iba a aprovechar para ir a la playa, Paty y Sonia le dijeron que de recuerdo les mandara una fotografía en la que él trajera su traje de baño, pero en la mano; de esta forma "Y" es colocado por sus compañeras en posición de objeto sexual de la misma manera en que él lo ha hecho anteriormente.

Otra vez que los maestros se encontraban reunidos en el salón de Sonia, ya casi a punto de dar por terminado el recreo Paty les pidió que se esperaran un momento, entonces les dijo con que cantidad contaban para realizar el festejo del Día del Niño, les pregunto entonces que podrían comprar para obsequiar a los niños ya que no había más dinero, Sonia sugirió que compraran algunas bolsas de dulces con el señor que surtía el dulce en la escuela, "Y" no estuvo de acuerdo porque consideraba que les saldría más económico si ellos mismos iban a las dulcerías, aunque comentó que todo estaba tan caro que a él mejor le daban ganas de irse a vender (él estaba haciendo referencia a convertirse en comerciante) de inmediato Queta le preguntó que ¿a cómo la hora?, para ir juntando, él respondió que sería barato y que incluso el 15 de mayo sería gratis, "X" interviene y dice que le va a suceder lo del chiste del náufrago que acaba de pasar en un programa de televisión, sus compañeras no lo vieron, le piden que lo cuente y "X" lo narra.

"X": Pues es un náufrago que llega a una isla donde había puras mujeres, ellas lo cuidan hasta que se restablece pero a cambio le piden tener relaciones sexuales con él, él náufrago acepta con la condición de descansar los domingos, después de un tiempo el hombre se encuentra agotado, en ese momento llega otro náufrago a la isla y el primer náufrago se pone muy contento pero cuando se acerca al recién llegado éste le dice en tono femenino ya llego tu "domingo".

Tanto la expresión de la maestra Queta como el chiste que cuenta "X" se muestran como formas que subvierten el orden genérico socialmente establecido; ya no es "Y" quien reduce a la dimensión de objeto a sus compañeras, ahora son ellas quienes hasta pueden prostituirlo, con expresiones como "¿a cómo la hora?", o poner en duda su masculinidad al compararlo con el náufrago del chiste que queda expuesto a una relación homosexual.

Hacer evidente la posibilidad de ser deseado por otro hombre es enfrentar a "Y" con uno de los temores que lleva a los de su género a buscar la afirmación de su identidad masculina, pues representa para ellos la posible infiltración de la feminidad, el despertar en su consciencia sus propias características femeninas y " Ser hombre significa no ser femenino, no ser homosexual, no ser dócil, dependiente o sumiso; no ser afeminado en el aspecto físico o por los gestos; no mantener relaciones sexuales o demasiado íntimas con otros hombres; y finalmente, no ser impotente con las mujeres"¹⁷

Lo que las maestras hacen es anular la relación de poder establecida desde su relación de género con "Y", y aunque quien cuenta el chiste es "X" las demás se hacen sus aliadas a través de la risa que provoca en ellas la alusión a situaciones sexuales. El chiste de doble sentido se presenta como el recurso idóneo que les permite a las maestras subvertir las relaciones de

¹⁷ Badinter, op. cit., pág. 143

poder sin contravenir la serie de comportamientos designados para ellas, entre los que se encuentran la discreción y el cuidado de su lenguaje.

Ellas pueden a través de la conjugación de ideas y palabras eludir la "crítica de la razón", el chiste les permite sobornar la moral social, ya que en el chiste el pensamiento se ve encubierto y la risa que provoca anula cualquier disposición a la crítica;¹⁸ en ese sentido Freud (1969) dice que el juicio crítico limita y coarta los instintos y tendencias de la vida anímica, y que el chiste se presenta como su opuesto, como el medio a través del que los instintos y tendencias pueden exteriorizarse e incluso llega a extraer placer de las coerciones y represiones internas, que específicamente en el chiste tendencioso logran su liberación.¹⁹

¹⁸ Freud (1969) op. cit., pág. 119

¹⁹ Idem.

CONSIDERACIONES FINALES

Los conflictos que tienen lugar entre los maestros de la escuela "Lázaro Cárdenas" parecen tener su origen en dos situaciones básicas, la primera de ellas es el hecho de que una de las profesoras pasó a ocupar la dirección de la escuela, esto gracias al apoyo que le brindaron sus compañeras, quienes se opusieron a que el supervisor escolar nombrara a una persona ajena a la institución, sin embargo, según las maestras, desde que su compañera Deme asumió la dirección las relaciones que hasta entonces habían sostenido con ella cambiaron, y si bien cuando fue su compañera compartía con ellas el rechazo a la forma impositiva en que el director les indicaba lo que tendrían que hacer, ahora ella asumía la actitud autoritaria que en otro momento no sólo había criticado si no incluso combatido.

La actitud asumida por Deme cuando fue su compañera era congruente con la posición subordinada que ocupaba, sin embargo en el momento que ella pasó a ocupar una posición dominante, se ubicó en una perspectiva diferente a la de sus compañeras y sus apreciaciones dejaron de ser compatibles, puesto que ocupan posiciones asimétricas dentro de la institución, asimetría que conlleva virtualmente un acto de poder entendido éste como el establecimiento de relaciones de desigualdad, dependencia y control.¹

La relación entre Deme y las maestras se vio más deteriorada al llegar el profesor "Y" (que parece ser el otro factor que incide en la dinámica de la

¹ Cf. Crozier, *op.cit.*, pág. 28

organización de la escuela), debido a que Deme, en su lucha por consolidarse en su nueva posición buscó el apoyo de "Y", quien a diferencia de las maestras contaba con una serie de recursos que podría utilizar para obstaculizar el ejercicio de la autoridad que había sido delegada en ella.

Entre los recursos con los que "Y" contaba se encontraba el hecho de ser sobrino del Supervisor escolar de la zona en donde se ubica la escuela "Lázaro Cárdenas", contar con una trayectoria de prestigio basada en el papel destacado de sus alumnos en los concursos de aprovechamiento escolar, además, a los dos años de laborar en la institución asumió el cargo de Delegado Sindical, aunado a todo esto se encuentra el hecho de que ser hombre le confiere socialmente un valor simbólico superior al que se le asigna a una mujer, particularmente en sociedades como la nuestra en donde el patriarcado, entendido como el sistema de poder y dominio masculino² impregna hasta el modo de pensar. Esto constituiría en términos de Bourdieu (1994) el "habitus", al que define como las disposiciones, esquemas de percepción y acción que se constituyen socialmente y de los cuales el "agente" puede o no ser consciente.

Tampoco el uso de estrategias es sinónimo de voluntad o de acción consciente³, lo que podría explicar por qué Deme considera que el trato que le da al profesor es el mismo que brinda a las profesoras, sin embargo, ellas advierten que esto no es así, al grado de considerar que "Y" goza de privilegios,

² Cf. Duczek, op.cit., pág. 200

³ Crozier, op.cit. pág. 48

como: permisos para no asistir, autorización para salir temprano, participación en las decisiones que toma la directora, ser felicitado por ella en relación a su desempeño laboral, no recibir recriminaciones por parte de Deme cuando no realiza alguna actividad encomendada (como la elaboración del periódico mural), y ser puesto de ejemplo a las profesoras por su puntualidad y trabajo.

Ante estas circunstancias, las maestras consideran que mantenerse unidas representa una posibilidad de recibir un trato equitativo, e incluso influir en la toma de decisiones dentro de la escuela; con éste propósito tratan de dejar de lado sus diferencias personales y hacen de su identidad femenina el núcleo de cohesión entre ellas.

Las profesoras comparten valores propios de su condición de género, y disposiciones afectivas que se conjugan cuando hacen referencia a sí mismas con el pronombre "nosotras", así, el grupo que ellas conforman además de abrirles posibilidades de acción colectiva les permite reforzar su identidad ya que como lo expresan Berger y Luckman (1968) "el yo es una identidad reflejada" es decir uno se vuelve capaz de identificarse así mismo a partir de la internalización y apropiación de los roles y actitudes de los otros.⁴ De tal modo que la comunidad social es un factor determinante en la construcción de la identidad⁵ ésta es definida por Bizberg (1989) como la acción del individuo

⁴ Cf. Peter Berger y Thomas Luckman (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, pág. 167

⁵ Cf. George H. Mead (1993) *Espiritu, Persona y Sociedad*. Desde el punto de vista del Conductismo Social. México, Paidós, pág. 185

sobre sí mismo y sobre el mundo, en un contexto al que Touraine⁶ advierte como conflictivo e inmerso en relaciones de dominación.

Relaciones como las que implica la clasificación de género dualista, integrada por lo femenino y lo masculino en una relación de opuestos jerarquizados en donde la mujer ocupa un plano de inferioridad en tanto que el hombre se encuentra en la posición dominante.⁷ Sin embargo, ocupar la posición de dominio dentro de la estructura social, no parece ser una tarea fácil para los hombres que en culturas como la nuestra deben demostrar ser hombres de verdad, "conformarse a la representación dominante del hombre"⁸ cumplir con imperativos como el de ser duro, valiente, sexualmente potente y engendrar muchos hijos.⁹

Como miembro del género masculino el profesor "Y" también parece enfrentar el desafío de afirmarse como hombre, acción que realiza desde los esquemas que ha interiorizado y que se encuentran constituidos por las conductas de género socialmente aceptadas.

⁶ Cf. Bizberg, op.cit., pág. 515

⁷ Cf. Pesenti, op.cit., pág. 40

⁸ Bourdieu (1995), op.cit., pág. 124

⁹ David D. Gilmore (1994) *Hacerse hombre, Concepciones culturales de masculinidad*. Barcelona, Paidós, pág. 127

La imagen masculina que "Y" se ha propuesto asumir conjuga requerimientos de éxito, poder, control y fuerza, que en el ámbito de la profesión docente resultan difíciles de concretar, debido a que la docencia se encuentra altamente feminizada y las mujeres le aportan valores y comportamientos derivados de su propia condición discriminada dentro de la estructura social.¹⁰

En estas circunstancias las tensiones y conflictos que según Badinter (1992) acompañan la obsesión por alcanzar una imagen viril se hacen patentes en la relación de "Y" con sus compañeras, particularmente con la maestra "X" a quien "Y" considera una persona fuera de lo común, que no encaja en su forma de pensar y que por lo tanto no está dispuesto a tolerar, así que para marcar su diferencia con ella pone en práctica una "estrategia de burla"¹¹ que se manifiesta cuando valora las expresiones simbólicas de "X" (entre las que se encuentra su forma de vestir) como ridículas, desatinadas o poco refinadas.

Si tomamos en cuenta que según Dubet (1989) por la vía de la comparación y la oposición se puede lograr la afirmación de la identidad, entonces, la relación que se ha establecido entre "Y" y "X" le sirve a él para acercarse a su ideal masculino y a ella para afianzar su feminidad.

¹⁰ UNESCO, op. cit., pág. 61

¹¹ Thompson, op.cit., pág. 175

La maestra "X" encuentra otra vía para afirmar su identidad de género, es a través de la unidad y compañerismo entre las maestras, tal vez ese sea uno de los motivos que la llevan a no aceptar que el cambio de status de Deme haya modificado las relaciones que se habían establecido entre ellas, mismas que además de fortalecer su identidad daban cierta flexibilidad a su trabajo, ahora percibe que las presiones sobre ellas han aumentado a raíz del carácter impositivo de las ordenes de Deme, aunque también reconoce que desde el momento en que fue implementada Carrera Magisterial se vive en la escuela un proceso de "intensificación" al que según Apple (1984) los docentes advierten por una sensación de una sobrecarga de trabajo y que se encuentra encaminado a minar sus privilegios.

Este proceso de intensificación parece afectar más a las mujeres docentes que como en el caso de "X" no sólo desempeñan sus actividades profesionales sino que también realizan las labores domésticas que el ámbito familiar les exige; así la función docente se ve impactada por el trabajo en el hogar y viceversa, las energías que requiere la atención de la familia se ven disminuidas por el proceso de intensificación que tiene lugar en el desempeño profesional.¹²

La conjugación de los ámbitos de acción a los que hice referencia y en los que generalmente se desempeñan las profesoras les presentan una serie de conflictos y ambivalencias que influyen en la definición de su identidad; debido

¹² Cf. Apple, op.cit., pág. 57

a que al mismo tiempo que se le exige cumplir en el terreno profesional, se le pide dar prioridad a la atención que su familia requiere.¹³

Aquí la cultura juega un papel determinante debido a que "prescribe a la mujer otorgar su lealtad a la familia, y al varón proveer a la familia con los medios económicos y prestigio social"¹⁴ Influida por la cultura en la que vive, "X" considera como algo de sentido común que las exigencias para un hombre y una mujer no sean las mismas y en base a eso justifica las diferencias que en el desempeño laboral advierte entre ellas y el profesor "Y", aún más, desde la internalización que ha hecho de los roles de género establece su forma de relacionarse tanto con las profesoras como con el profesor.

Así, "X" prefiere mantenerse alejada de "Y" según sus propias palabras porque él es hombre, posee un género diferente al de ella, lo que parece imponer ciertas restricciones de orden social a las relaciones que entre ambos pudieran establecerse, en estas circunstancias el distanciamiento opera como el medio más confiable para evitar cualquier posibilidad de unión sexual entre un hombre y una mujer.

Tal parece que prohibir el acercamiento ha sido en diversas culturas la forma más eficaz para evitar establecer relaciones sexuales, en este sentido Freud (1966) documenta prácticas de alejamiento en donde el propósito es

¹³ Cf. Coser, op.cit., pág. 90

¹⁴ Idem.

evitar relaciones sexuales incestuosas, Freud señala que otra forma de controlar el enamoramiento consiste en hacer uso de los componentes hostiles y sádicos de la excitación erótica.

Desde esta perspectiva el comportamiento de "X" hacia "Y" podría ser el resultado de la represión de sus inclinaciones libidinales hacía él, conjugadas con la no aceptación de que tanto "Y" como Deme ocupen una posición dominante dentro de la escuela, mientras que ella se encuentra en una posición subordinada, en la que comportarse agresivamente, le da a "X" la posibilidad de hacerse respetar.

Por lo que se refiere a las compañeras de "X" ellas optan por propiciar la convivencia en los espacios informales con el propósito de atenuar sus diferencias con el profesor "Y" y la directora, ellas, particularmente Sonia y Paty, alientan el trato personal, las relaciones cara a cara, a fin de fomentar el compromiso con los intereses del grupo y anteponerlos a los de la institución, buscan que se deje en segundo término la posición que se ocupa dentro de ésta.

La relación que se establece entre las profesoras y el profesor dentro de los espacios informales, se encuentra marcada por la afectividad de tal manera que entran en juego tanto las simpatías como las antipatías lo que viene a determinar la formación de subgrupos de los que Deme queda excluida posiblemente porque a ella le resulta difícil olvidarse de su status al que

permanentemente busca consolidar y que ya forma parte de su identidad profesional.

Como contraparte de los espacios informales, se encuentran los espacios formales, no porque en estricto se de esta división, todo lo contrario, ambos sistemas se entretrejen y significan de tal manera que para efectos de análisis se encuentran caracterizados en función de la condición que parece ser predominante en ellos.

A diferencia de los espacios informales de relación en los que se advierte la relevancia de los vínculos afectivos, los espacios formales se encuentran caracterizados por la normatividad que determina sus formas de operación, tal es el caso del Consejo Técnico, en donde el director de la escuela funge como presidente desde el momento en que dicho órgano se constituye.

En estas circunstancias es Deme quien asume el control de las sesiones de Consejo Técnico y les da la orientación que considera pertinente. A partir de que se puso en marcha el Programa de Modernización Educativa, en su fase intensiva, (agosto de 1992) Deme se había interesado por hacer del Consejo Técnico, un espacio para el análisis de los problemas que enfrentaban los maestros de la escuela dentro de su práctica docente, sin embargo, a medida que dejo de estar en auge el impulso a los Consejo Técnicos, Deme fue desplazando sus preocupaciones hacía cuestiones de tipo administrativo, al grado de realizar las reuniones de Consejo Técnico como una forma de cumplir un requisito administrativo.

Esta situación parece guardar relación con el estilo de dirección que Deme pone en práctica dentro de la escuela, mismo que se caracteriza por la marcada preferencia por establecer acuerdos con las profesoras y el profesor, acuerdos informales que pueden llegar a ser considerados como favores individuales los que según Ball (1989) propician el desarrollo de un sentimiento de obligación mutua, además, si los problemas pueden resolverse de manera particular, la importancia de las reuniones del Consejo Técnico y el trabajo colegiado que en ellas se pudiera realizar, pasa a un segundo término, sobre todo cuando se piensa que el diálogo no se puede dar ya que de establecerse sólo traería problemas o agravaría los que ya existen.

Sólo parece haber un medio que les permite tanto a las profesoras como al profesor aliviar las tensiones derivadas de sus conflictos interpersonales, éste es el chiste de doble sentido con carácter tendencioso el cual es utilizado por "Y" para afianzar su dominio masculino sobre sus compañeras a quienes por esta vía da el lugar de objetos sexuales. Ellas por su parte buscan subvertir esta relación de dominación mediante el cuestionamiento de la masculinidad de "Y" y también a través de mostrarle la posibilidad de prostituirlo.

La serie de situaciones descritas parecen poner en evidencia que el Consejo Técnico entendido como un constructo de acción colectiva encuentra en ésta misma las restricciones para el cumplimiento de sus propósitos puesto que como lo señala Crozier (1990) los actores disponen de un margen de libertad que utilizan de forma estratégica en su interacción con los otros.

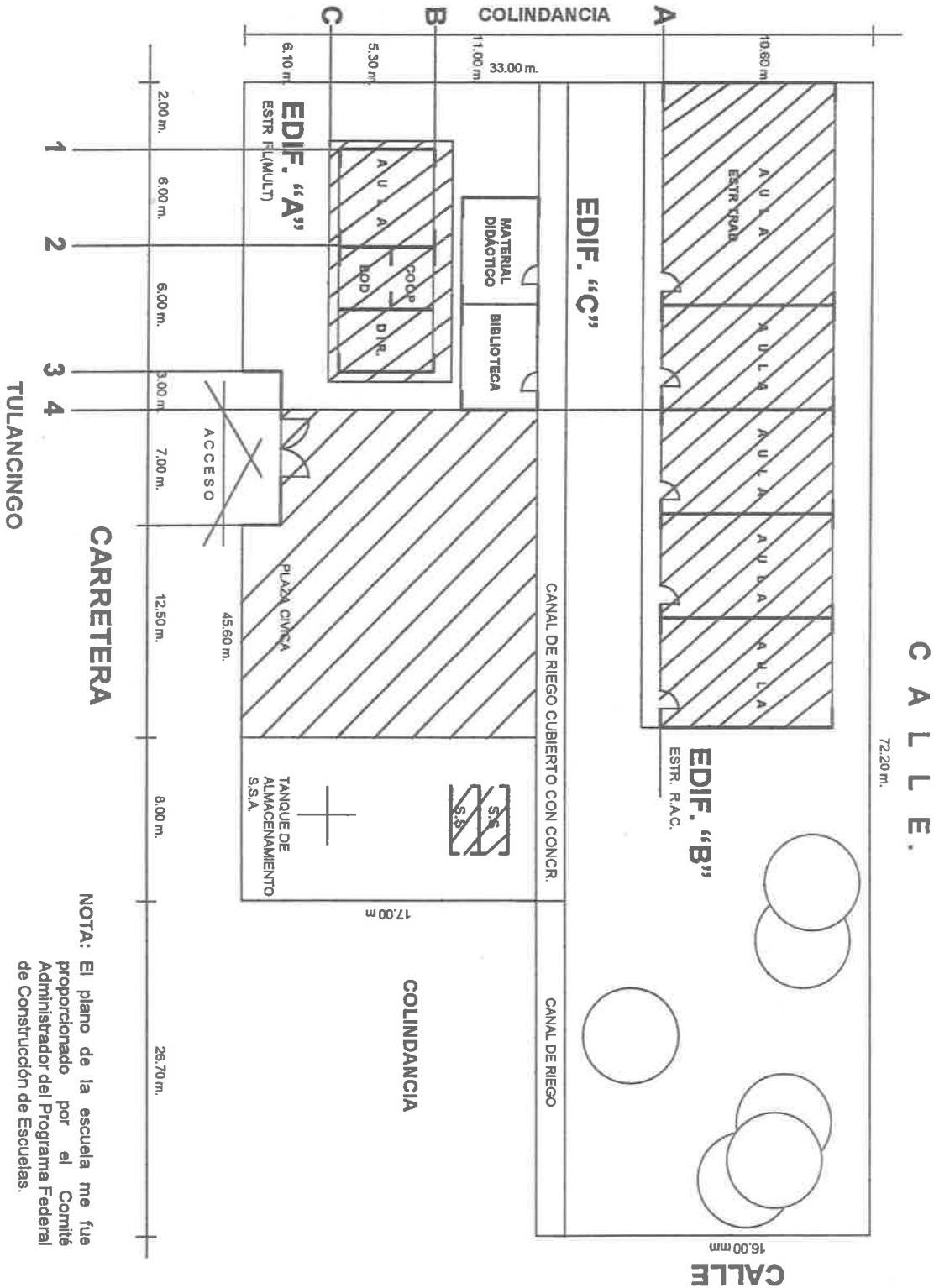
ANEXOS

THOMPSON, John B. (1990) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

UNESCO-OREALC (1990) Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación, Chile.

VEYNE, Paul (1987) "El individuo herido en el corazón por el poder público" en Paul Veyne (et.al) Sobre el individuo. Barcelona, Paidós.

WOODS, Peter (1986) La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa. Barcelona, Paidós/MEC.



CARRETERA

TULANCINGO

NOTA: El plano de la escuela me fue proporcionado por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

METODOLOGÍA

ANEXO 2

1. PERSPECTIVA TEÓRICA

Inicié el proceso de investigación en la escuela “Lázaro Cárdenas” teniendo como punto de referencia las sesiones de Consejo Técnico, a medida que fui Trabajando la investigación de campo y las categorías de análisis (orientada por la perspectiva interpretativa) puede delimitar y definir lo que sería mi objeto de estudio, el cual concreto en el siguiente enunciado: La influencia de las relaciones interpersonales de los docentes marcadas por el género en el desarrollo de las reuniones del Consejo Técnico de la escuela “Lázaro Cárdenas”.

Desde un principio mi propósito fue dar cuenta de la realidad de los sujetos desde los sujetos, de ahí que el enfoque interpretativo cobrara una importancia fundamental para esta investigación. Erickson señala que el enfoque interpretativo se caracteriza por “(interesarse) por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores”.¹

Para Erickson el término enfoque interpretativo incluye un conjunto de enfoques de investigación cuyo interés central es “el significado humano en

¹ Frederick Ericson (1989) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Witteock, Merlin C: (Comp.; *La investigación de la enseñanza II*. Paidós, Barcelona, pág. 196.

la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador”.² Incluye bajo el término interpretativo a los enfoques etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionismo simbólico, fenomenológico y constructivista.

Asumir el planteamiento de Erickson me dio la posibilidad de centrar y atención más que en el procedimiento para recopilar información en el contenido, así como diversificar las áreas de conocimiento desde las cuales comprender y explicar los significados que los sujetos daban a su acción, entendida ésta como “la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa”.³

Comprender significados implica según Geertz un análisis de la cultura, a la que él considera como una “urdimbre de significados”⁴; de ahí la necesidad de que en la investigación se consideren las diversas perspectivas de los sujetos y el “lugar antropológico”⁵ en donde éstos constituyen su identidad. El propósito de un estudio de esta naturaleza no es la generalización ni la búsqueda de leyes sino la búsqueda de significaciones, de tal manera que como lo señala Walker “El problema de la generalización deja de ser para el autor. Es el lector quien tiene que preguntarse ¿Qué

² Erickson, op. cit., pág. 214

³ Idem.

⁴ Clifford, Geertz. (1992) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, pág. 20

⁵ El lugar antropológico es definido por Marc Augé como la construcción concreta y simbólica del espacio. Marc Augé, (1993) *Los no lugares, espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa, pág. 57

existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y que es lo que claramente no se aplica?”⁶

2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Entrevistas en profundidad

Para recopilar la información empírica recurrí a las entrevistas en profundidad, la observación participante, las notas de campo, la revisión del archivo escolar las actas levantadas durante las sesiones de Consejo Técnico, también solicité información estadística en el Instituto Hidalguense de Educación, en el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática y en la Coordinación de la Maestría en Población de la Universidad Autónoma de Hidalgo.

Realicé trece entrevistas dos a cada uno de los seis profesores de la escuela “Lázaro Cárdenas” y una a la directora a quien ya no me fue posible volver a entrevistar porque gozó de una licencia por gravidez que abarcó los meses de marzo, abril y mayo de 1995.

La primera serie de entrevistas la inicié en el mes de abril de 1994, antes de empezar con las entrevistas les manifesté a los maestros que la aplicación de este instrumento me permitiría ir construyendo mi objetivo de

⁶ Walker, Rob “La realización de estudios de caso en educación” 41-81, en Dockeell W. B. D. Hamilton (1983) *Nuevas Reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea, pág. 47

estudio, les solicité su colaboración y ellos aceptaron ser entrevistados. Esta serie de entrevistas al igual que las siguientes se realizaron dentro del horario de trabajo de los profesores, con el consentimiento de la directora.

De las trece entrevistas nueve tuvieron lugar en los salones de cada uno de los maestros, tres en la dirección de la escuela y una en la biblioteca. Las entrevistas solían iniciarse aproximadamente a las doce del día y terminar cerca de las trece horas, ninguna tuvo una duración menor de 30 minutos y la más larga se prolongó por casi dos horas. En esta primera fase de las entrevistas yo acostumbraba llegar a la escuela quince minutos antes de la hora que había acordado con el maestro que sería entrevistado, lo que sucedía entre el momento en que yo llegaba y el inicio de la entrevista lo registraba a grandes rasgos en mi cuaderno, después lo desarrollaba y lo colocaba al inicio de la transcripción de la entrevista correspondiente.

Estos sencillos registros de observación me permitían contextualizar cada una de las entrevistas ya que como señala Woods, en el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa”⁷

Desde el inicio de la serie de entrevistas mi propósito fue acercarme al desarrollo de entrevistas en profundidad en el sentido que estas son definidas por J.S. Taylor “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos

⁷ Woods, op. cit., pág. 89

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentro éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes con respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”⁸

Para iniciar la primera fase de entrevistas preparé una guía con los temas que deseaba tratar con los maestros, no era una guía rígida más bien era una forma de orientar el discurso de los profesores, a medida que hablaban ellos eran quienes daban la estructura a la entrevista, yo procuraba dar continuidad a sus discurso, aunque en las primeras entrevistas no lo logré del todo, a medida que seguí entrevistando se reducen los cortes bruscos en el discurso del entrevistado, disminuye también la angustia que siento por tratar todos los temas que había previsto valorando la riqueza de lo que lo que el entrevistado me deseaba expresar.

Al inicio de cada entrevista traté de propiciar un ambiente de confianza con el entrevistado por lo que le expresaba que lo que me dijera sería de carácter confidencial, sin embargo ahora puedo apreciar que la confianza

⁸ S. J. Taylor, (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós studio, pág. 101.

que me mostraron los entrevistados era producto de la relación que desde un principio yo había establecido con ellos y no propiamente de la forma en que daba inicio la entrevista aunque también este era un factor que no podía dejar de lado; así por ejemplo cuando entrevisté a Julieta al mes de haber llegado a trabajar a esta escuela, ella me habla de las actitudes que ha visto asumir a la maestra “X” al tiempo que me dice: “(...) porque esto es de incógnito ¿verdad? (se ríe)

Mary: Claro

Julieta: este ya me había platicado Paty⁹

Como una forma de proteger la identidad de los entrevistados al transcribir las entrevistas cambié sus nombres por literales, después durante el desarrollo del escrito cambié el nombre de los profesores, dejando con literales el nombre de dos docentes a quienes considero sujetos clave en la investigación.

Una vez que analicé la primera serie de entrevistas consideré necesario volver a entrevistar a los maestros, ahora sobre situaciones específicas a las que ellos habían hecho referencia en las primeras entrevistas. Nuevamente les pedí su colaboración primero hablé con la directora y después con los profesores, les dije que si alguno de ellos no deseaba darme una segunda entrevista yo lo entendería, pero no fue así, todos aceptaron y ese mismo día inicié la segunda ronda de entrevistas.

⁹ Entrevista número 7 pág. 113

Haber dado inicio al proceso de análisis de la información que hasta ese momento había recopilado, me permitió darme cuenta de que era importante observar como se relacionaban los maestros en otros espacios distintos del Consejo Técnico, por eso durante la segunda fase de entrevistas yo llegaba a la escuela a las 10:30 hrs., para convivir con ellos durante los treinta minutos que duraba el recreo, además de que hice lo posible por asistir a los convivios que organizaban dentro y fuera de la escuela.

2.2. Observación participante

El lugar en donde inicié mis registros de observación participante fueron las sesiones de Consejo Técnico, en un principio sólo tomaba notas a grandes rasgos, después durante el curso escolar 1993-1994 les pedí a los profesores que me permitieran grabar las sesiones pues consideraba que así podía obtener registros de observación más completos sin embargo fue hasta el curso escolar 1994-1995 que modifiqué los registros de observación haciendo un desarrollo detallado de éstos con el auxilio de la grabadora y poniendo más atención a las situaciones no verbales que la grabación obviamente no podía registrar pues como lo señala Woods “Los filmes y las cintas magnetofónicas no son más que ayudas para complementar la fuente primordial del material (...) lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real”.¹⁰

¹⁰ Woods, op. cit., pág. 58

Considero que antes de tener claridad en relación a mi objeto de estudio mi participación en las sesiones de Consejo Técnico de la escuela Lázaro Cárdenas era mayor, a medida que fui delimitando mi objeto de estudio, mi participación disminuyó y traté de centrar mi atención en el entramado de sus formas de relación. Incluso empecé a abarcar otros ámbitos para realizar observaciones, como las reuniones a la hora de recreo y los convivios organizados para celebrar el cumpleaños de algunos de los profesores.

Las notas que tomaba para la elaboración del registro las desarrollaba lo más pronto que me era posible e incluía en ellos diagramas que mostraban la ubicación de los sujetos durante la observación.

En mi caso el uso de la observación participante se debió a las circunstancias en las cuales yo me vinculé al grupo de maestros, con quienes desde un principio compartí experiencias, lo que sin duda cambió a lo largo del proceso de investigación fue el nivel en el que fui combinando implicación y distanciamiento.

2.3. Las notas de campo

Considero las notas de campo como los apuntes ocasionales de situaciones relacionadas con el objeto de estudio, así mis notas de campo las elaboré en relación a conversaciones telefónicas con la directora o alguna maestra de la escuela, en torno a comentarios que escuché a la hora de la

salida, de pláticas sostenidas con las maestras en el trayecto de la escuela al centro de la ciudad o acerca de comentarios que de forma particular me llegaban a hacer las maestras.

2.4. Consulta de fuentes documentales

Con el propósito de encontrar elementos que me ayudan a contextualizar y comprender la información obtenida a través de otros métodos recurrí a las fuentes documentales, tenía la necesidad de conocer el espacio tanto física como socialmente pues como afirma Augé “el lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa”¹¹ los primeros documentos que revisé eran los que formaban parte del archivo escolar, la directora me proporcionó el acta de constitución de la escuela, el acta de la primera sociedad de padres de familia, los registros de inscripción, las actas del Consejo Técnico del curso escolar 1994-1995 y un croquis sencillo de la escuela.

Por lo que se refiere a la consulta de documentos en otras dependencias en primer lugar fuí al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), a donde me proporcionaron el plano de la escuela, en el INEGI así como en la Coordinación de la Maestría en Población de la Universidad Autónoma de Hidalgo, puede consultar datos estadísticos relacionados con aspectos

¹¹ Augé, op. cit., pág. 58

económicos, sociales y políticos del Estado de Hidalgo, en el Instituto Hidalguense de Educación recabé informes en torno a algunos aspectos del sector educativo en la entidad, particularmente del subsistema de educación primaria.

3. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1. Construcción de categorías

En la medida en que iba recabando información empírica a través de las entrevistas en profundidad, la observación participante y la consulta a los archivos de la escuela empezaba a distinguir posibles líneas de investigación, sin embargo fue hasta el momento en que tuve concluidos los dos bloques de entrevistas que empecé percibir con mayor claridad que estaba ocurriendo en la escuela.

El análisis de las entrevistas al igual que el de las observaciones, lo inicié con la lectura de éstas, me preguntaba que era lo que los sujetos habían deseado expresarme, que era lo que articulaba su discurso y sus interacciones. En las transcripciones de las entrevistas y las observaciones subrayaba lo que a mi parecer recuperaba las ideas fundamentales de cada párrafo y lo anotaba al margen con los mismos términos en que se encontraba escrito; fue así como establecí para las entrevistas las primeras categorías de análisis a las que Peter Woods denomina categorías

descriptivas “Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o presentados por primera vez”¹²

Derivadas de las características comunes de las categorías descriptivas establecí las categorías sensibilizadoras. Elaboré entonces una matriz de categorías en la que coloqué las categorías descriptivas que aparecían con mayor frecuencia o aquellas que consideré tenían una significación importante en el discurso del entrevistado. En esta matriz articulé las categorías descriptivas de la primera serie de entrevistas en torno a sus rasgos comunes, a sus sentidos, lo que me permitió plantear categorías sensibilizadoras y de ellas derivar categorías analíticas que permiten apreciar áreas teóricas desde las cuales los datos pueden ser interpretados.

De manera simultánea a la recogida de datos hice la lectura de algunos textos relacionados con la antropología social, la filosofía, el conductismo social, el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis y el análisis institucional entre otros, con el propósito de ampliar mis posibilidades de comprensión y explicación de la evidencia empírica, a medida que fui avanzando en el proceso de categorización los textos requeridos fueron sobre temas más específicos.

La tensión entre estas categorías sensibilizadoras y ciertas perspectivas teóricas me permitió derivar hacia las categorías analíticas desde las cuales poder interpretar y explicar la información empírica.

¹² Woods, op., cit., pág. 170

4. EL ESCRITO

Empezar a escribir me resultó particularmente difícil, sin embargo encontré en la descripción “espontánea” una posibilidad de que mi escritura fuera más fluida. Una y otra vez revisé los datos obtenidos en la primera fase de la investigación es decir el producto de las entrevistas, los registros de observación, las notas de campo y el análisis de documentos y empecé a armar cada uno de los cuatro capítulos de la tesis en función de aquella información que consideraba relevante para la clarificación de mi objeto de estudio.

Traté en todo lo posible de recuperar los términos usados por los maestros en las entrevistas así como las situaciones de las observaciones que me permitieran transmitir la sensación de haber “estado allí” de convencer que lo que escribía era el resultado de como dice Geertz “haber podido penetrar otra forma de vida”¹³

Durante el trabajo de escritura al igual que había sucedido en el proceso de análisis la lectura de diversos textos fue una actividad permanente aunque con una orientación más específica. Mi propósito era elaborar un escrito en el que se conjugara la descripción y la interpretación lo que Geertz denomina “descripción densa”¹⁴ una interpretación de interpretaciones.

¹³ Geertz, op. cit., pág. 14

¹⁴ Idem.

Fue en el tercer semestre de la Maestría cuando hice los primeros intentos por vincular descripción e interpretación, en este momento ya tenía algunos avances en el análisis sin embargo fue hasta el mes abril que empecé a escribir los que serían ya los capítulos de la tesis.

La primera redacción de cada capítulo sólo me sirvió de punto de partida para realizar una serie de ajustes tanto conceptuales como a nivel sintáctico de tal manera que cada capítulo tiene tras de sí un mínimo de cuatro o cinco borradores.

Con el propósito de poner en evidencia la multidimensionalidad de la realidad que estudiaba traté de que la trama de cada uno de los capítulos reflejara la perspectiva de los sujetos involucrados, esto a partir de la evidencia empírica que había podido recabar.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor (1969) *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ANZIEU, Didier y Jacques-Yves Martin (1971) *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires, Kapelusz
- APPLE, Michael (1986) *Maestros y Textos. Una economía política de la relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- AUGÉ, Marc (1992) *Los <<no lugares>> espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- BADINTER, Elisabeth (1992) *XY La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BALL, Stephen (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1968) *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BIZBERG, Ilán (1989) "Individuo, identidad y sujeto" *Estudios sociológicos de El Colegio de México*, Vol. VII (21) México: El Colegio de México.
- BLY, Robert, s/f, *Hombres de hierro*. s/l, Planeta.
- BOURDIEU, Pierre (1987) "Espacio Social y Poder Simbólico" en *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1979) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

- BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- COSER, Lewis A. y Rose Laub Coser (1974) El ama de casa y la familia "voraz" 88-99 en: Lewis A. Coser, *Las instituciones voraces*. México, Fondo de cultura económica.
- CROZIER, M. y E. Friedberg (1990) El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México, Alianza.
- DUBBERLEY, W.S. (1988) "El sentido del humor como resistencia" 91-111 en: Peter Woods y Martyn Hammersley (comp.) (1993), *Género Cultura y étnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- DUBET, François (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto" 519-545 en: *Estudios Sociológicos de El colegio de México*, Vol. VII (21) México: El Colegio de México.
- DUCZEK, Stefanie (1993) "Género" en David Hicks (Comp.) *Educación para la paz*. Madrid. Morata/MEC.
- DELAMONT, Sara (1984) *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ERICKSON, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de Investigación sobre enseñanza", en Witteock, Merlin C: (Comp.) *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona, Paidós.
- EZPELETA M. Justa (1991) *Sobre las funciones del Cosejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. DIE/CINVESTAV IPN No.20
- EZPELETA M. Justa (1994) "Momentos de la investigación" en: Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC

- FIERRO, Cecilia y Susana Rojo (1994) El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros, México, SEP.
- FREUD, Sigmund (1966) El Chiste y su relación con lo inconsciente. Madrid, Alianza.
- FREUD, Sigmund (1966) Totem y tabú. México, Alianza.
- FREUD, Sigmund (1969) Psicología de las masas, México, Alianza.
- GARCÍA, Brígida y Orlandina de Oliveira (1994) Trabajo Femenino y vida familiar en México, México, El Colegio de México.
- GEERTZ, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GEERTZ, Clifford (1989) El antropólogo como autor, Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, Anthony (1967) Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas. Buenos Aires, Amorrortu.
- GILMORE, D. D. (1994) *Hacerse hombre. Concepciones culturales de masculinidad*. Barcelona, Paidós.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO. (1994) Hidalgo Breviario Demográfico, 1990. México, Eón.
- GOFFMAN, Erving (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu.
- HELLER, Ágnes (1970) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.
- HELLER, Ágnes (1985) Historia y vida cotidiana. México, Grijalbo.

KOJEVE, Alexandre, (s/f) *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Pleyade.

LAGARDE, Marcela (1992) *Identidad de género*. Managua.

LAGRAVE, Rose Marie (1993) "El arte de sacar provecho de la división sexual: 1975-1990" en: Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en occidente*. Madrid, Taurus.

MEAD, George H. (1993) *Espiritu, Perona y Sociedad. Desde el punto de vista del Conductismo Social*. México, Paidós.

MOSCOVICCI, Serge (1984) *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós

PESENTI, Marta A. (1986) "La teoría Antropológica y la perspectiva de género" 33-49 en: Estela Grassi (comp.) *Segundo Congreso Argentino de Antropología Social. Simposio Antropología y Mujer*. Buenos Aires, Hvmánitas.

SEP (1886) *Manual Técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.

SEP-SNTE (1992) *Carrera Magisterial*. (s.e.)

SEP (1992) *Guía para el Instructor*. México, Secretaría de Educación Pública.

SHIPMAN, M.D. (1973) *Sociología Escolar*. Madrid, Morata.

SOTO, Estela Teresita (1986) "Mujer y prostitución" 81-98 en: Estela Grassi (comp.) *Segundo Congreso Argentino de Antropología Social. Simposio "Antropología y Mujer"* Buenos Aires, Hvmánitas.

TAYLOR, S. J. y R. Bogdan (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.