



SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA SUPERVISIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE HIDALGO: LA
EUFEMIZACIÓN DEL EJERCICIO DEL PODER Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación
Presenta

MARÍA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. AURORA ELIZONDO HUERTA

ÍNDICE

PRÓLOGO	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. La interpretación del sentido de la acción en la supervisión	7
Qué es la interpretación	10
La implicación en el trabajo de interpretación	11
Distanciamiento <i>versus</i> objetivación participante	12
El acceso a una jefatura de sector	17
La jefatura de sector, un espacio normativo y disciplinario	24
El maestro Pepe, “un ejemplo de lo que un jefe debe ser”	27
Mi adscripción a un imaginario de posesión de saber	28
Mi interés por el género	33
La influencia del género en las relaciones interpersonales	35
La acción de las mujeres en los puestos de supervisión	44
CAPITULO II. La eufemización del ejercicio del poder como construcción histórica	53
Familia y escuela, dos ámbitos del proyecto nacionalista	57
Educación e integración de la gran familia mexicana	59
El Estado y el control de la educación	64
El inspector: maestro y amigo	73
El mandato de origen	76
La eufemización de la relación laboral	80
CAPÍTULO III. Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber	98
El reglamento escalafonario un sistema simbólico	100
El imaginario social y lo simbólico	101
Las buenas relaciones	115
La desvalorización del ascenso de las maestras	117
El saber como medio para contrarrestar la desvalorización del modelo femenino	121
La denegación del saber	128
CAPÍTULO IV. La negación de la sexualidad en el ejercicio de la función de supervisión	135
Soy tu mamá, tú eres mi hija	140
El imaginario maternal	147
Si estoy aquí ...es porque el Señor me lo ha permitido	152

Servir, para seducir	157
Las órdenes no se discuten, se acatan	162
Reflexiones finales	165
Fuentes primarias	176
Referencias bibliográficas	178

PRÓLOGO

Si comprender es como señala Nietzsche un acto de *Intelligere*, resultado de un cierto juego entre reír, deplorar y detestar que no busca la proximidad al objeto sino por el contrario situarse en ruptura con él, entonces puedo decir que me situé en ruptura con lo que constituí como objeto de investigación, algo destruí, desvelé e hice inteligible en relación al ejercicio del poder en la supervisión escolar. Fue una de-construcción que impactó mi forma de significar el ámbito magisterial, las tramas de relación que se tejen en su interior, el sentido de lo femenino que las envuelve y que encuentra su mejor expresión en las distintas maneras en las que las maestras maternalizan.

Yo formo parte de esa cultura magisterial que sirve de marco de referencia a la compleja trama de relaciones de poder que se generan en las instituciones educativas, comparto formas de hacer, sentir y pensar, de ahí que tuviera la necesidad de distanciarme, de trabajar mi implicación con el objeto de indagación, para ello tenía que dejar en claro el lugar desde el cual pretendía dar cuenta del sentido que las supervisoras dan a su acción, esto no fue una tarea fácil, por el contrario me representó una actividad compleja, podría decir que en su totalidad el proceso de investigación fue para mí “un descenso a los infiernos” y un acto de exorcismo, que me permitió liberarme de algunas ideas parásitas, no sin el pago de una cuota pues “Todo saber verídico se acompaña de una pérdida irre recuperable. Una herida narcisista infligida a quien pretende levantar el velo de la ilusión” (Green, 1990, p.387).

Sin duda la herida es dolorosa, sin embargo, ahora advierto que es necesaria y que gracias a ella el hueco del deseo puede producirse y entonces

como señala Jitrick (2000) la palabra entra en escena para “suturar la falta”, considero que es justo aquí donde surge la posibilidad de creación, misma que a decir de Castoriadis (2002) consiste en imponer a las palabras una nueva forma, en generar un encadenamiento, en hacer que un espíritu las recorra. De tal manera que conceptos como supervisión, poder, saber, sexualidad, no son nuevos, lo que cambia en el texto que construyo es la forma en que se encuentran encadenados.

En esta tarea de de-construcción conté con la dirección de la Dra. Aurora Elizondo quién desde el principio de nuestra relación tutorial me brindó una escucha atenta, aguzada por su práctica psicoanalítica, ella fue quien me señaló las posibles vetas de análisis del material empírico, marcó algunos errores conceptuales e hizo evidente mi nivel de implicación. Desde el momento en que me fue asignada como tutora hice lo posible por tener un desempeño acorde con la distinción de ser su alumna.

Tengo también un especial agradecimiento a la Dra. Martha Lilia Mancilla Villa y al Dr. Ángel Federico Nebbia Diesing integrantes de mi comité tutorial quienes con sus conocimientos y comentarios enriquecieron mi perspectiva en torno al objeto de investigación. Finalmente mi reconocimiento y gratitud para: Dr. Julián López Yáñez, Dra. Dalia Ruiz Ávila, Dra. Oresta López Pérez y Dra. Patricia Corres Ayala, por la lectura y las sugerencias que hicieron a esta tesis.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de esta investigación me he propuesto analizar el tema del poder dentro del sistema de educación básica en el estado de Hidalgo, para ello tomo como referente el ámbito de la supervisión escolar y dentro de ésta centro mi atención en la acción de las mujeres, en las formas en que ellas conceptualizan su ser y hacer como responsables del trabajo que se efectúa en las zonas escolares a su cargo.

Empecé a conocer las actividades que se llevan a cabo dentro de las supervisiones cuando me desempeñé como apoyo técnico de una jefatura de sector de educación primaria, en 1988. Entonces advertí un mundo diferente del que había conocido como maestra de educación primaria, era otra dimensión, se regía por otra dinámica, y despertaba en mí el deseo de conocer ese espacio preponderantemente masculino, en él los tiempos se flexibilizaban y las actividades se delegaban en otros, directores, profesores, administrativos, etc. En relación con la supervisión eran varias las situaciones que me llamaban la atención, particularmente el hecho de que fueran pocas mujeres en comparación con los hombres quienes ocuparan puestos de supervisión¹, me preguntaba: “¿cómo han logrado llegar a ese lugar?”, más aún “¿cómo le hacen para permanecer en la supervisión?”.

Con el interés de dar respuesta a estas y otras preguntas inicié una serie de entrevistas, a mujeres que se desempeñaban como supervisoras dentro del sistema de educación básica que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, ese fue el único criterio para la selección de mis informantes,

¹ Para el curso escolar 2004-2005, en educación preescolar general hay un total de 72 puestos de supervisión, solamente uno de ellos está asignado a un hombre, en primaria general, de un total de 167 puestos de supervisión 136 los ocupan hombres y 31 mujeres, en secundaria general hay 20 supervisiones, 16 a cargo de hombres y 4 son desempeñadas por mujeres. Fuente: Instituto Hidalguense de Educación.

posteriormente advertí la necesidad de recuperar la perspectiva de algunos hombres y nuevamente mi premisa fue que se desempeñaran en puestos de supervisión en cualquiera de los niveles de educación básica.

En las entrevistas que llevé a cabo hice lo posible por recuperar las perspectivas de las y los supervisores, el sentido que daban a su acción, lo que para ellas y ellos era importante en relación con su desempeño laboral, traté de desarrollar lo que Taylor (1986) denomina entrevistas en profundidad, mismas que “siguen el modelo de una conversación entre iguales” (Taylor, 1986, p.101); realicé un total de 15 entrevistas (nueve mujeres y seis hombres) también utilicé otras dos entrevistas hechas a mujeres, que me fueron proporcionadas por alumnas de la Maestría en Educación que se imparte en la UPN-Tulancingo.

La duración promedio del material grabado fue de una hora, los espacios en donde tuvieron lugar las entrevistas fueron diversos: el domicilio particular de los entrevistados, las oficinas de la supervisión, aulas de las instituciones escolares y restaurantes. Siempre conté con la buena disposición de quienes se convertían en mis informantes y para no comprometerlos, al momento de la transcripción de la información utilicé seudónimos tanto para sus nombres como para los sujetos y lugares a los que hacían referencia. Cada entrevista cuenta con un encabezado en donde se consignan los siguientes datos: número de entrevista, nombre del entrevistado, lugar, fecha, nombre del entrevistador, duración. Seguido de esta información aparece el contexto de la entrevista en donde detallo las negociaciones previas al desarrollo de ésta y circunstancias en que se realiza.

Una vez que sistematicé la información recabada procedí a su análisis, para tal propósito atendí las premisas establecidas por Woods (1986) quien señala la pertinencia de construir categorías descriptivas derivadas de “los rasgos comunes tal y como son observados o presentados por primera vez” (Woods, 1986, p.170). Posteriormente y en función del sentido de la información organicé las categorías sensibilizadoras, por último, la tensión entre éstas y ciertos

elementos de carácter teórico me permitieron construir la siguiente hipótesis: Las profesoras y los profesores que se desempeñan como supervisores eufemizan su ejercicio de poder, es decir niegan el carácter económico de su acción a través de desplegar un esquema de relaciones familiares en donde se exalta la *philia*, a la que puede traducirse por amistad, con lo que se permite el establecimiento de relaciones semisentimentales de manera que la relación laboral patrón-empleado se transforma en relación doméstica en donde todos son hermanos.

La diferencia de *status* constituye una realidad objetiva que se encuentra denegada por los hombres y las mujeres que ocupan puestos de supervisión y aunque la táctica utilizada para la exaltación de la *philia* es la misma (el obsequio), es posible advertir matices que guardan relación con la condición de género de los sujetos.

Considero que la eufemización, del poder es una construcción de carácter histórico, social y cultural que se genera gracias a una serie de disposiciones duraderas, inscritas en los sujetos, a la existencia de un *habitus* como lo denomina Bourdieu (1988), o un imaginario como lo llama Castoriadis (1983).

La elaboración de esta hipótesis orientó la construcción de lo que pretendí llegar a constituirse en una descripción densa (Geertz 1992, p.19-40) es decir, un esfuerzo de reflexión. Esta hipótesis me proporcionó los ejes conceptuales a partir de los cuales pude construir el relato, darle coherencia a mi argumentación, en síntesis estructurar la narración. De tal forma que en el texto trabajo los conceptos de poder, saber y género ligados a lo que advierto como tácticas de eufemización.

Entiendo la eufemización en los términos en que ésta es definida por Bourdieu (1997) como un acto de transfiguración de una realidad objetiva, un acto de denegación que tiene lugar a través de la palabra o la acción. Por lo que se refiere al concepto de poder, intento referirlo no sólo en el sentido de opresión sino considerando una definición más amplia por lo que recuperé las premisas de

Foucault (1999) para quien el poder se constituye en una economía libidinal del placer, y genera una erótica que se inscribe en el cuerpo de los sujetos. En relación con el poder Foucault afirma:

Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “rechaza”, “censura”, “abstrae”, “disimula”, “oculta”. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault, 1976, p.198).

Por otra parte Foucault (2000) señala que para que el poder pueda ser analizado debe ser considerado “como algo que circula o, mejor, como algo que sólo funciona en cadena” (Foucault, 2000, p.38) De tal manera que los individuos no sólo lo sufren sino que siempre están también en condiciones de ejercerlo de forma que el poder transita por los individuos, los constituye, con lo que puede decirse que “todos tenemos poder en el cuerpo” (Foucault, 2000, p.38) sin que por ello el poder sea la cosa más democráticamente o anárquicamente repartida. Conviene, entonces, de acuerdo con Foucault acercarse al análisis del poder a partir de los mecanismos infinitesimales que poseen sus propias tecnologías, mostrar cómo se desplazan esos procedimientos para posteriormente advertir cómo son investidos y anexados por fenómenos globales y poderes más generales (Foucault, 2000, p.39).

Ligada a la noción de poder recupero la noción de saber. Desde las premisas que maneja Foucault cuando el poder se ejerce en sus mecanismos finos, éste requiere de la puesta en circulación de un saber mismo que se obtiene a través de métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y búsqueda, así como de aparatos de verificación, entonces el análisis del poder demanda el análisis de los dispositivos de saber. En consecuencia, para conocer las formas como el poder es ejercido desde las supervisiones analizo los mecanismos que, desde ese espacio generan saber.

Considero que supervisoras y supervisores acumulan saber no sólo en términos de conocimiento individual de quienes se encuentran bajo su vigilancia, también aprenden un saber hacer a partir de la interacción cotidiana con sus superiores y sus iguales. Además otra dimensión en la que el saber se integra a la acción de supervisión es a través de la posesión de grados académicos, mismos que operan como símbolos institucionalizados que generan poder.

Advierto que este uso del saber, en tanto símbolo institucionalizado, es utilizado por las mujeres supervisoras como un medio para contrarrestar la desvalorización masculina de que son objeto por el hecho de llegar a ocupar una posición de poder dentro del sistema educativo. El análisis de dicha desvalorización me lleva a considerar premisas ligadas con los estudios de género que desde la antropología “alude a un orden simbólico con el que una cultura dada elabora la diferencia sexual” (Lamas, 1993, p.332).

Esta elaboración cultural de la diferencia sexual se convierte en un referente sustantivo en el momento en que trato de encontrar el sentido de lo que defino como la eufemización que las supervisoras hacen en relación a su ejercicio de poder, a su posesión de saber y a su sexualidad. Ellas encuentran en la maternalización su estrategia de denegación y ésta tiene su posibilidad en las disposiciones, en las formas de ser y de hacer de los sujetos con quienes interactúan.

Si pretendiera hacer un esbozo de la forma en que se integran los distintos conceptos que conforman la tesis, diría que el lenguaje de denegación opera como núcleo de sentido y que me esfuerzo por mostrar las tácticas de eufemización que permiten a las supervisoras el ejercicio del poder; tales tácticas encuentran su condición de posibilidad en el contexto social, cultural e histórico en que se inscriben las prácticas de supervisión, pues son posibles gracias a las disposiciones existentes en los sujetos, a la construcción de un imaginario en

relación con el “deber ser” del maestro fuertemente vinculado con las premisas de la moral cristiana.

Este imaginario recibió un particular impulso de José Vasconcelos y, posteriormente, de Rafael Ramírez quien, exaltando el espíritu de servicio en los supervisores, constituye lo que defino como un proyecto institucional que con el tiempo se convirtió en un mandato que heredan quienes se desempeñan en puestos de supervisión. El cumplimiento de este mandato conlleva un uso táctico del poder basado en las buenas relaciones, en la generación de vínculos de amistad en donde la regulación normativa se ve desplazada a un segundo término y en donde cualidades catalogadas como femeninas se vuelven condición de operación, situación que permite explicar el despliegue de un sentido maternal que si bien posibilita a las supervisoras su ejercicio del poder también las aliena y las lleva a renunciar a su independencia.

A partir de estas premisas conformo cuatro capítulos. En el primero de ellos, denominado “La interpretación del sentido de la acción en la supervisión” doy cuenta de la perspectiva teórico-metodológica desde la que construyo el objeto de investigación, clarifico algunas de sus premisas e intento dejar en claro mi posición dentro de la investigación a partir de lo que considero un ejercicio de objetivación. (Bourdieu, 2002b, p.24).

En el segundo capítulo (“La eufemización del ejercicio del poder como construcción histórica”) documento la manera como la negación del carácter económico de la relación supervisor-maestro tiene sus huellas en el discurso de Rafael Ramírez, quien dicta a los supervisores su “deber ser”, sus fines, metas y propósitos, constituyendo así lo que con el tiempo cobró la forma de un *mandato* para quienes se desempeñan en la función de supervisión.

El capítulo tres (“Las Supervisoras y su imaginario de posesión de saber”) reviso el reglamento escalafonario al que considero como un sistema simbólico

cuyo análisis me permite dar cuenta del imaginario que se teje en torno a las formas de ascenso dentro del sistema de educación básica. Atiendo de manera particular la desvalorización del ascenso de las mujeres y la forma en que éstas usan su saber para contrarrestar los prejuicios morales que se generan en su contra, por el hecho de lograr ocupar una posición de poder.

En el capítulo cuatro (“La negación de la sexualidad en el ejercicio de la función de supervisión”) analizo la forma en que las supervisoras maternalizan y hacen de esta acción una estrategia que les permite individualizar a quienes laboran bajo sus órdenes y así establecen un poder disciplinario ligado a un poder pastoral que encuentra su referente en las premisas de la doctrina judeo-cristiana.

CAPÍTULO I

La interpretación del sentido de la acción en la supervisión

La interpretación, pues, no está destinada a disolver “falsas apariencias” de la cultura, sino a mostrar de que manera esas “apariencias” pueden expresar una cierta verdad que debe ser construida por la interpretación.

Eduardo Grüner (1995)

En este capítulo tengo el propósito de mostrar como el trabajo de carácter interpretativo que pretendo desarrollar en relación al ejercicio de la supervisión en el ámbito de la educación básica dentro del estado de Hidalgo, tiene su asidero en un sistema de significaciones que a su vez se origina en la propia situación biográfica de quien realiza la investigación; con ello no quiero decir que la construcción que pretendo elaborar quede gobernada por mi sentido común sino que éste es un elemento que posibilita “las construcciones de primer nivel” como las define Schutz (1974).

En esta misma lógica encuentro que Eisner (1998) señala que en el trabajo cualitativo los antecedentes del investigador pueden influir la manera como describe, interpreta y valora una situación, por lo tanto saber quién es el investigador es un asunto que cobra relevancia. De tal forma que mostrar cierta información sobre el autor de la indagación permite reconocer cómo la naturaleza de su biografía influye su forma de ver y describir las cosas. (Eisner, 1998, p. 226). Es el investigador quien dota de sentido a su objeto de estudio en función de sus intereses, talento y contexto en el que trabaja.

Si el investigador está tan involucrado es necesario controlar tales implicaciones, con ello estaríamos hablando de la necesidad de objetivar su subjetividad. Desde la investigación clínica se sugiere para el logro de este propósito la constitución de un espacio de distanciamiento con respecto a la

experiencia de investigación, mismo que puede generarse a partir de explicitar lo implícito de los dispositivos de la investigación, con ello también se estaría atendiendo a la “ética epistemológica en la que el rigor surge como valor central” (Filloux, 1993).

En términos de Schutz (1974) se estaría haciendo alusión a una “reducción fenomenológica” que demanda poner entre paréntesis las creencias y afirmaciones que en relación al contenido del mundo social tiene el investigador, situación que no es nada sencilla pero necesaria para la elaboración de construcciones de segundo grado “o sea, construcciones de las construcciones elaboradas por quienes actúan en la escena social, cuya conducta debe observar y explicar el especialista en ciencias sociales de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia” (Schutz, 1974, p. 80).

Es a partir de estas premisas que cobra sentido mi interés por clarificar en este primer capítulo la perspectiva teórico-metodológica con la que desarrollo la investigación así como también trato de estructurar un relato que me permita objetivar mi subjetividad, es decir, dejar en claro la forma en que me relaciono con el objeto de investigación, desde que lugar accedo a las significaciones que se manifiestan en el decir de quienes ocupan los puestos de supervisión en el sistema de educación básica.

Mi interés por recuperar los significados, por explicarlos y comprenderlos, me lleva a desarrollar una indagación dentro de lo que Ricoeur (1999) define como “campo hermenéutico” para él la hermenéutica es la “teoría de las reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un *conjunto de signos* susceptible de ser considerado como un texto” (Ricoeur, 1999, p. 11). La hermenéutica, en tanto conjunto de conocimientos y de técnicas permite que “los signos hablen y nos descubran sus sentidos” (Foucault, 1968, p. 38), y podamos ver lo que hay detrás de lo que se nos muestra como evidente, (Ferraris, 2000, p. 31) permite realizar un ejercicio de comprensión y explicación

que, de acuerdo con Ricoeur, puede ser entendido en términos de un proceso de interpretación en el que la comprensión y la explicación se relacionan de manera dialéctica, en donde:

En la primera etapa, la comprensión será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad. En la segunda, la comprensión será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos. Al principio, la comprensión es una conjetura. Al final, satisface el concepto de apropiación, que se describió en el tercer ensayo como la réplica al tipo de distanciamiento vinculado a la total objetivación del texto. Entonces, la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión. Si se la separa de este proceso concreto, es una mera abstracción, un instrumento de la metodología (Ricoeur, 1995, p. 86).

Qué es la interpretación

La interpretación es un trabajo de comprensión cuyo propósito es descifrar los símbolos. Lo simbólico es, de acuerdo con Ricoeur, “la mediación universal del espíritu entre nosotros y lo real; lo simbólico quiere expresar ante todo el carácter no inmediato de nuestra aprehensión de la realidad”. (Ricoeur, 1995, p.13). Ricoeur designa como símbolo a las expresiones de doble o múltiple sentido cuya estructura semántica permite al trabajo de interpretación hacer explícito un segundo sentido o sentidos múltiples. Así, la interpretación en tanto que trabajo de comprensión se constituye como una estructura intencional de segundo orden, construida sobre un primer sentido que remite a otra cosa, misma que en ese primer sentido sólo se encontraba apuntada.

Entonces, lo que hace posible la interpretación es la relación de un sentido segundo con un sentido primero, la relación de sentido a sentido, no la relación del sentido con la cosa sino la distancia que media entre la significación y la cosa. Para Ricoeur es en el símbolo en donde la expresión lingüística se presenta en su doble sentido o sentidos múltiples, de tal forma que define al símbolo como una estructura semántica de doble sentido.

El símbolo se genera cuando el lenguaje produce signos en los que el sentido no sólo designa la cosa, sino otro sentido que no puede alcanzarse sino a través de ese sentido primero. En el símbolo se intercala un sentido aparente y un sentido latente y este doble sentido es lo que hay que desimplicar a través de la interpretación.

Es precisamente con el aumento del sentido en relación a la expresión literal, que se pone en movimiento la interpretación, misma que pertenece al pensamiento simbólico y a su doble sentido. Así, desde la semántica propia del símbolo se genera el desciframiento, en tanto actividad intelectual. (Ricoeur, 1995, p. 20-21). Este desciframiento, esta actividad hermenéutica aparece inducida por una doble motivación a la que Ricoeur alude en términos de voluntad de sospecha y voluntad de escucha.

Es el nexo de sentido a sentido en donde reside lo pleno del lenguaje, plenitud que consiste en la forma en que un segundo sentido habita en el primero. De manera que la fuerza del simbolismo reside en el poder analógico que liga sentido con sentido.

El símbolo está ligado y ligado en doble sentido: ligado a...y ligado por. Por un lado, lo sagrado está ligado a sus significaciones primarias, literales, sensibles: es lo que le da opacidad; por otro lado, la significación literal está ligada por el sentido simbólico que reside en ella; es lo que he llamado el poder revelador del símbolo, lo que constituye su fuerza a pesar de su opacidad (Ricoeur, 1995, p. 31).

En el movimiento del primero al segundo sentido se presenta una asimilación a lo dicho que convierte a quien interpreta en partícipe de ese segundo sentido.

La implicación en el trabajo de interpretación

Al participar de ese segundo sentido se hace propio lo que era extraño ya que la interpretación acerca al sentido mismo del sistema de valores sobre el cual se

establece el texto, Ricoeur designa a este proceso con el término de *apropiación* y lo señala como una de las finalidades de toda actividad hermenéutica, afirma que la interpretación de un texto termina en la interpretación de sí de un sujeto que desde ese momento se comprende mejor. Hacer inteligible un texto redundaría en una inteligencia de sí mismo, esto es lo que caracteriza, lo que Ricoeur llama *reflexión concreta*, una especie de filosofía reflexiva que se presenta como correlativa de la hermenéutica.

Así, la autocomprensión pasa por la comprensión de los signos de la cultura en los que el yo se forma, por lo tanto, la comprensión del texto no es un fin en sí misma sino que sirve de mediación de la relación consigo mismo de un sujeto; de ahí que la reflexión no sea nada sin la mediación de los signos y que la explicación no sea nada si no se constituye como intermediaria en el proceso de autocomprensión. (Ricoeur, 2002, p. 141).

El texto, señala Ricoeur, es la mediación por la que llegamos a comprendernos a nosotros mismos, ya que el sujeto no puede conocerse a sí mismo por intuición inmediata, sino sólo a través de un gran rodeo de los signos depositados en las obras culturales, situación que nos permite recibir del texto algo más vasto. Así comprender es comprenderse ante el texto, situación que sólo es posible a partir de un distanciamiento que permita tanto la desapropiación de los prejuicios de quien lee, como la apropiación de las proposiciones derivadas del texto, de tal modo que el distanciamiento se constituye en condición de la comprensión dentro de todos los niveles de análisis.

Distanciamiento *versus* objetivación participante

Lograr el distanciamiento que Ricoeur plantea como requisito de la comprensión me llevó a buscar formas para concretarlo dentro del proceso de investigación que desarrollo; es así como encuentro lo que Bourdieu define como *objetivación participante* que sería el ejercicio que permite tomar conciencia de que no se tiene

una posición imparcial sobre un objeto particular, que el entendimiento de quien investiga el mundo social está ligado a categorías de percepción socialmente construidas y a la posición que como sujeto se ocupa en un campo determinado. En términos de Castoriadis (1997) los individuos pertenecientes a una sociedad participamos de significaciones imaginarias sociales que incluyen normas, valores, mitos, tradiciones, etcétera, y compartimos “la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla ser continuamente” (Castoriadis, 1997, p. 28). Los individuos no sólo somos modelados por las instituciones sino que somos portadores de éstas y de las significaciones correlativas.

Entonces, objetivar equivale a analizar las premisas y prejuicios ligados al punto de vista del sujeto que investiga, a develar sus propios “intereses creados” de tal forma que la objetivación participante “[...] sólo puede alcanzarse si descansa en una objetivación, lo más completa posible del interés por objetivar – inherente al hecho de la participación–, así como en un cuestionamiento de dicho interés y de las representaciones que induce” (Bourdieu, 1995, p. 196).

Esta relación objetivismo-subjetivismo ha sido considerada por sociólogos como Pierre Bourdieu como una falsa antinomia que sólo logra el oscurecimiento de los análisis antropológicos de las prácticas humanas. A fin de superar esta dualidad, Bourdieu propone una forma de análisis capaz de restablecer “la realidad intrínsecamente doble del mundo social” (Bourdieu, 1995, p. 20). Así, en un primer momento, destaca la importancia de construir estructuras objetivas, esto es, espacios de posiciones desde donde tienen lugar las interacciones y representaciones y en un segundo momento reintroduce la experiencia de los agentes a fin de explicitar sus formas de percepción y apreciación, esto es de sus disposiciones y sus tomas de posición.

Estos dos momentos analíticos permiten la aprehensión y comprensión del mundo social y dan la posibilidad de advertir que el punto de vista subjetivo varía en función del sitio que ocupan los agentes en el espacio social objetivo.

(Bourdieu, 1995, p. 20). Una segunda hipótesis, que sirve de fundamento a la sociología de Bourdieu, establece una relación de “correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales” (Bourdieu, 1995, p. 21), esto es, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división de los agentes.

Esta es una reformulación de la idea propuesta por Durkheim y Mauss en 1903, donde señalan que los sistemas cognoscitivos de las sociedades primitivas se derivan de sus sistemas sociales, que sus representaciones colectivas se organizan en función de la estructura social del grupo. Bourdieu extiende esta tesis durkheimiana en cuatro direcciones. Primero propone que la correspondencia entre estructuras cognoscitivas y sociales que se observa en las sociedades precapitalistas, también existe en las sociedades avanzadas y que esto se debe en buena parte al funcionamiento del sistema escolar.

En segundo término advierte que las divisiones sociales y los esquemas mentales se encuentran *genéticamente ligados* y que los segundos se derivan de la incorporación de los primeros ya que la exposición de los individuos a las condiciones sociales les imprime un conjunto de disposiciones que “interiorizan” e inscriben en su organismo la inercia y coerciones de la realidad externa.

De acuerdo con lo anterior las estructuras de segundo orden (*el habitus*) son la versión de la incorporación de las estructuras objetivas o de primer orden por lo tanto, el análisis de éstas últimas encuentra su prosecución lógica en las disposiciones subjetivas, con lo que se elimina la oposición entre sociología y psicología social.

Por tanto una ciencia adecuada de la sociedad debe abarcar, al mismo tiempo, las regularidades objetivas y el proceso de interiorización de la objetividad con arreglo al cual se constituyen los principios trasindividuales e inconscientes de (di)visión que los agentes incorporan a sus prácticas (Bourdieu, 1995, p. 21).

En tercer lugar, Bourdieu propone que la correspondencia entre estructuras sociales y mentales cumple funciones de carácter político, en tanto que los sistemas simbólicos no son sólo instrumentos de conocimiento, sino también de dominación, debido a que las categorías de percepción se encuentran ajustadas a un orden establecido en donde privan los intereses de quienes dominan el mundo social y se imponen bajo la apariencia de necesidades objetivas.

Derivado de considerar a los sistemas simbólicos como productos sociales que producen el mundo y no sólo lo reflejan, se genera la cuarta ruptura de Bourdieu en relación con la propuesta durkheimiana y admite que dentro de ciertos límites es posible la transformación del mundo social a partir de transformar su representación.

Considero, entonces, que una forma de intentar objetivar mi interés por investigar en relación con el ejercicio del poder que ejercen las supervisoras en el sistema de educación básica del estado de Hidalgo pasa por reconocer mi implicación con el objeto de investigación. Con este propósito voy a relatar la manera como me relaciono con el ámbito de la supervisión. En el entendido de que el relato puede permitir contextualizar el lugar desde donde significo y acceder a mi subjetividad entendida como “pertenencia a un lugar, a un lenguaje, a una historia” (Remedi, 2000).

Entiendo que dicho relato como cualquier otro discurso tiene lugar en un contexto que lo influye y que además conlleva una intencionalidad de tal forma que como lo expresa Bengoa (1999):

Quien escribe un relato, incluso quien escribe su último relato antes de colgarse con una cuerda desde una viga, está escribiendo algo para alguien, un relato que espera o teme –o supone al menos– que va a ser leído por alguien que al autor le interesa que lo lea. Si no existiera ese interés, lo único que ocurriría sería el silencio, la falta de explicación, la mudez. (Bengoa, 1999, p. 29).

Tener una intencionalidad, establecer una relación entre los hechos narrados, crear un vínculo entre ellos, permite acceder a una realidad en donde al igual que en el psicoanálisis “Lo importante no es saber si el relato corresponde a lo que realmente ha pasado. El relato es interpretado como un fantasma, y es “verdadero” en la medida en que es producido por un sujeto que habla” (Gaulejac, 1999, p. 93). Además, el significado que el relato tiene está dado desde el presente y las significaciones se ligan al momento biográfico actual, a la situación específica que se recuerda e incluso a un proyecto futuro.

Desde el presente, el pasado pierde ese estatuto de simultaneidad desconcertadora y difusa que tuvo cuando aún no era pasado, y se convierte en algo inteligible; su sentido brota como evidente, la actualidad lo ordena, tornándolo tolerable y útil. (Gaulejac, 1999, p. 78-79).

El relato es, entonces, una sucesión articulada de una serie de acontecimientos con un sentido dado por el autor, a través de la constante “descomposición y recomposición del yo” pero también el relato es un instrumento que permite la existencia de ese yo consistente. (Gaulejac, 1999, p. 78-79).

Así, el relato que voy a presentar, recupera mi subjetividad y desde ella trato de acceder a las significaciones del sistema socio-cultural en que se desarrolla la acción de supervisión. De alguna manera aludo a una propuesta de investigación clínica, que en sociología significa interesarse en los actores sociales, en escuchar lo que los sujetos tienen que decir y en donde lo clínico es considerado de forma metafórica, tal y como lo señala Pineau (1983), pues no se trata de una actividad médica o terapéutica sino de una propuesta de investigación en que lo clínico refiere a situaciones singulares y concretas. Además, lo subjetivo no es considerado como una limitante sino parte del objeto a investigar debido a que “los elementos subjetivos tanto del investigado y del investigador como lo propio de la relación, constituyen también un contenido vinculado al tema de investigación [...]” (Sharim, 1999).

[...] más que intentar neutralizar la subjetividad, hay que ponerla en el corazón de nuestras interrogantes. La objetividad no se opone a la subjetividad: es comprendiendo en qué, como investigador proyecto mi propia subjetividad sobre mis objetos de investigación, que puedo esperar mitigar un poco esta objetividad. (Lévi-Strauss, citado en Gaulejac 2000, p. 11).

D. Bertaux (1999) demuestra que los procesos “objetivos” y los “subjetivos” son “dos caras de una misma realidad, lo social” y que pensar la praxis demanda reunificar estos dos ámbitos situación de la que se deriva la necesidad de que la sociología considere la comprensión del funcionamiento psíquico como parte integrante de lo social. (Bertaux, 1999, p. 91). Desde una perspectiva dialéctica, analizar las articulaciones entre lo psicológico y lo social permite advertir un “fenómeno de recursividad entre el trabajo de la sociedad sobre los individuos y el trabajo de los propios individuos sobre esta sociedad” (Gaulejac, 2000, p. 109).

El acceso a una jefatura de sector

Después de haber laborado durante ocho años como profesora de educación primaria en comunidades del medio rural del estado de Hidalgo tuve la oportunidad de integrarme como “apoyo técnico-pedagógico” de una jefatura de sector de educación primaria. Las funciones que en ésta actividad académica se desempeñan son determinadas por el Departamento de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Primaria.²

²Los programas que se atendían eran: “Apoyos a la educación primaria rural” en el que se pretendía que el asesor técnico capacitara a los maestros del medio rural para dar atención a grupos multigrado, así como la incorporación de alternativas de solución ante los problemas de rendimiento escolar en las zonas rurales.

El programa de “Rincones de lectura” era una invitación a leer, en el que se demandaba al asesor técnico el desarrollo de las siguientes funciones: orientar a docentes y directivos sobre los beneficios del programa, favorecer el acercamiento a la lectura de parte de maestros, alumnos y padres de familia, realizar visitas de apoyo a las escuelas que contaran con los paquetes de “Libros del Rincón”, desarrollar talleres para propiciar el intercambio de experiencias y enriquecer el programa.

El programa “Arraigo del maestro al medio rural” buscaba elevar la calidad de la educación y la eficiencia terminal, evitando la deserción y reprobación escolar, a partir de proporcionar a los

Recuerdo que la propuesta para integrarme a la jefatura de sector la hizo el profesor Donato, supervisor de la zona escolar en donde yo trabajaba. Sucedió que en una reunión de zona a la que estuve a punto de no asistir, porque tenía un derrame en un ojo, el profesor solicitó a quienes nos encontrábamos presentes proponer a alguien para ir a trabajar a la jefatura de sector, no recuerdo si dio más información, pero sí enfatizó que el requisito era contar con estudios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En ese momento sólo otro compañero, de nombre Ricardo, y yo estudiábamos en la UPN-Hidalgo, ambos fuimos propuestos. Ricardo reconoció que yo ya estaba terminado la licenciatura en tanto que él apenas la iniciaba, fue así que el supervisor decidió llevar mi propuesta con el jefe de sector. La formación en ese momento se jugaba como un elemento no formal que abría mi posibilidad de ascenso, de ubicación en una categoría superior, esto al margen de un sistema escalafonario formal establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el que se califican factores tales como: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, con un valor que varía en función del grupo escalafonario de adscripción. (Secretaría de Educación Pública, 1974).

A la siguiente semana de haber sido propuesta para trabajar en la jefatura de sector, el supervisor de mi zona escolar se presentó en la escuela en donde yo

docentes que laboran en comunidades rurales de marginación extrema un apoyo económico, contemplado en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica.

Por último, el programa de "Atención preventiva y compensatoria" buscaba disminuir el índice de reprobación en los primeros grados de educación primaria y aumentar la eficiencia terminal del sistema educativo, de tal forma que en el nivel operativo el programa ofrecía dos alternativas:

-Prevención a la reprobación en 1° y 2° grados.

-Nivelación de niños en situación extraedad, en los grados de 3°, 4° y 5°.

Aquí la labor del asesor técnico consistía en concientizar a los docentes de la problemática educativa del estado, en cuanto a deserción, reprobación, y eficiencia terminal, orientar al maestro en estrategias metodológicas para evitar la reprobación y la deserción escolar, dotar a los docentes de los materiales implementados para cada una de las alternativas, controlar y dar seguimiento al proyecto, evaluar la operatividad del proyecto. Alfonso, Torres Hernández. (1993). *Propuesta, Manual Operativo del Asesor Técnico Regional de Educación primaria*, (mecanograma) Ixmiquilpan.

trabajaba ubicada en la comunidad de Almoloya, llegó en su auto a la hora de recreo, se dirigió a donde yo estaba y me dijo que el jefe de sector quería verme en sus oficinas a la brevedad posible. Creo que fue al día siguiente cuando le solicite a mi compañera que desempeñaba el puesto de directora comisionada, que me permitiera retirarme después de la hora de recreo, con el propósito de pasar a la jefatura de sector.

Las oficinas a donde me dirigía se encontraban en la ciudad de Tulancingo, como a 20 km. de la comunidad donde se encuentra la escuela "Lázaro Cárdenas" considero que debí llegar a la Jefatura cerca de las 13:00 horas. El secretario del jefe de sector me hizo pasar a la oficina del maestro, él se encontraba detrás de su escritorio y yo me senté en una silla que estaba frente al escritorio, el secretario del maestro permaneció ahí, sentado a su derecha.

Ya no recuerdo qué fue exactamente lo que me preguntó, creo que fue algo relacionado con mis estudios en la UPN, fueron apenas unos minutos los que estuve dentro de la oficina, en ese momento no me dijo si mi propuesta había sido aceptada o no, al parecer me lo comunicaría a través del supervisor de zona. Yo estaba nerviosa y al salir sólo le extendí la mano al maestro Pepe, que era el nombre con el que todos se referían al jefe de sector, avancé hacia la puerta y una vez afuera de la oficina me di cuenta de que no me había despedido de su secretario que me había tratado amablemente, pero ya estaba fuera de la oficina así que me retiré.

Hay una situación a la que en su momento no le di importancia, pero que ahora considero pudo haber definido mi ingreso a la jefatura de sector. Yo conocía a Silvia la esposa de Gerardo, el secretario del maestro Pepe, ella era hermana de Lidia una compañera que cursaba conmigo la licenciatura y con quien yo me llevaba bien. Cuando empecé a trabajar en la zona de Acatlán, Silvia también estaba adscrita a esa zona, después la dejé de ver, hasta que en una ocasión nos encontramos en el autobús rumbo a Tulancingo, empezamos a

platicar y me enteré de que ella trabajaba como secretaria de una supervisora, y que su marido era secretario del jefe de sector, por lo que conocía de la propuesta que el supervisor de mi zona había presentado para que yo me integrara como apoyo técnico de la jefatura. Pienso que el hecho de que Silvia me conociera por referencias de su hermana pudo ser un factor determinante en mi ingreso a la Jefatura, porque durante el tiempo que permanecí en ella fui testigo de la influencia que Gerardo tenía en las decisiones que tomaba el maestro Pepe.

Considero que el olvido al que hice referencia encierra mi resistencia a pensar que no fue la formación en estricto la que me permitió el acceso a la jefatura de sector, sino las relaciones de amistad que a nivel particular había construido en la UPN-Hidalgo. Ahora advierto que mi acceso a la jefatura era el más claro ejemplo de un ejercicio de poder, leído como imposición, llegaba porque en la estructura verticalista alguien me había elegido con el aval de un escalafón de facto al que Sandoval (1997) define como constituido por una serie de prácticas, concepciones y tradiciones laborales que comparte el gremio magisterial, así, quien tiene el poder elige, decide, pasando por encima de los derechos escalafonarios que rigen oficialmente la carrera laboral del magisterio. (Sandoval, 1997, p. 21). En circunstancias similares llegaron otras dos compañeras.

Lucía se integró al trabajo de la jefatura de sector a invitación del maestro Pepe, ella recuerda que después de siete años de servicio logró llegar a la escuela que se ubicaba en la cabecera municipal, en donde la directora efectiva había solicitado licencia, ya que se encontraba embarazada, y en donde el maestro que atendía el sexto grado fue comisionado al sindicato, entonces ese grupo se quedó sin quien lo atendiera “y como había gentes incondicionales en la escuela, que eran muy amigas de la directora” acordaron rotarse para atender al grupo. Esta situación no le hizo gracia porque ya en su grupo atendía a 45 chamacos “atrasados, y con muchos problemas”, así que ella les dijo que no, entonces los integrantes del personal docente de la escuela, se fueron a quejar con el

supervisor quien se presentó en la escuela con la idea de fusionar grupos y como ella era la única que no estaba de acuerdo, dividieron su grupo y de tres primeros que existían se hicieron dos y a ella le asignaron el sexto grado.

Como también había que encontrar alguien que se hiciera cargo de la dirección de la escuela en tanto la directora regresaba, el supervisor “luego, luego”, buscó arreglar el asunto, señalando que tal responsabilidad recaía en el maestro de mayor antigüedad dentro de la escuela o en quien atendiera el sexto grado. Y como la maestra que contaba con más años de servicio se negó a aceptar, los compañeros expresaron su apoyo para que Lucía se quedara a cargo de la dirección.

(...) dijeron las demás que se le quede a ella nosotros la apoyamos, hay si (...) todos la apoyamos, ándele por quejarme y por protestar que me dan el grupo de sexto y que me dejan la dirección, todo junto pero yo no me, (...) dije si puedo con eso y más, de ahí pues andaba haciendo locura y media porque tenía yo que atender a padres de familia, yo que en mi vida había tenido una dirección, ya llevaba seis años de servicio pero no (...) era lo mismo trabajar con los padres de tu grupo a estar atendiendo a los padres de toda la escuela, luego los que llegan son los de los conflictos, que bueno que llegaran a felicitar, pero llegan a platicar a ver que solución se le puede dar a los problemas que tienen con sus pequeños, entonces de ahí pues que me quedo con la dirección (...).³

Para Lucía el ejercicio de la acción directiva la enfrentó a la necesidad de dar solución a los conflictos que tenían lugar en la institución, a generar un estilo de liderazgo que le permitiera responder al reto de mantener la escuela a flote. Por esos días llegó una nueva supervisora a la zona y se acostumbraba que el Jefe de Sector fuera a dar posesión, el acto iba a realizarse en la escuela en donde Lucía estaba a cargo de la dirección, ella conocía de vista al maestro Pepe, pero jamás lo había tratado, el maestro se presentó una hora antes de que iniciara el acto, pues tenía por costumbre llegar temprano:

³ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Lucía Aguilar, 1997.

(...) entonces dije qué hago aquí con estas gentes, uno acostumbrado a que en los programas de fin de curso si iban los compañeros de alguna otra escuela pues fabuloso porque el supervisor ni se presentaba en esa zona si algo se veía con frecuencia era que los supervisores que habían cruzado por ella este brillaban pero por su ausencia incluso hasta tenían días para ir a la a la supervisión, no estaban ahí presentes iban uno o dos días a la semana si bien cabía, entonces pues llegaron como llegaron demasiado temprano mandé a hacer, recuerdo que mandé a hacer café que tanto, que tanto, después supe que le gustaba al maestro Pepe (...)⁴

El jefe de sector es una de las personas a quienes Lucía nombra como esas gentes a quienes no es común encontrar en las escuelas del medio rural, a no ser que en ellas se realice una actividad de especial importancia, como en este caso que se trataba de dar posesión a una supervisora escolar, fuera de este tipo de eventos, la acción de supervisión parece desarrollarse desde las oficinas habilitadas para tal fin y que regularmente se localizan como anexos en las escuelas mejor ubicadas dentro de cada zona escolar. Así, Lucía, advierte a los supervisores que habían trabajado en esa zona, como estrellas, por la lejanía con las escuelas que estaban a su cargo.

Después de que se llevó a cabo el acto, el maestro Pepe le dijo que era una directora muy joven, sobre todo porque estaba en la cabecera de zona, a grandes rasgos le platicó que ella no era directora efectiva, él le preguntó qué preparación tenía y cuántos años de servicio, ella le respondió que estaba estudiando en la UPN, que llevaba siete años de servicio y no tenía ni para cuándo cambiarse.

(en) esos días andaba yo viendo mi cambio y supuestamente mi delegación me había dicho que ya me correspondía mi cambio porque era yo de las más viejas dentro de la zona, es una zona que tiene mucha movilidad, porque casi la mayoría de los maestros eran de Pachuca y yo era de las más viejas, una de las fundadoras creo que éramos como seis u ocho gentes y los de mi delegación me mandan llamar y me dicen que “ya está tu cambio vete a Pachuca”. Por esos días vengo a Pachuca y cuando checan en la lista ocupaba yo como el lugar número 20, 25 más o menos de mi zona para tener la oportunidad de salir porque era por antigüedad, entonces ahí vi que los que tenían más derecho eran gentes que habían llegado pero que tenían muchos años de servicio y pues a mí si me (...) dio

⁴ Entrevista Lucía Aguilar, 1997.

coraje, cómo es posible que una gente que tiene 25 años de servicio pero que va llegando a la zona, tenga más derechos que yo a salir de ella cuando yo ya llevo aquí siete años, pero pues bueno(...)⁵.

Esto se lo comentó al maestro y considera que debió habérselo dicho muy apesadumbrada porque él le dijo “y si te ofreciera que te vinieras conmigo, tú ¿te irías?” Lucía respondió que sí, entonces él le comentó que se iba a iniciar una nueva actividad de apoyo a los maestros, que él no sabía bien, pero que quería gente preparada y que además tuviera sus años de servicio, que si estaba de acuerdo la invitaba a trabajar y que después fuera a verlo, ella dijo que sí.

(...) me aventé, después en mi zona, cuando se enteraron, me dijeron tu estás loca, cómo te vas a ir a esas actividades, tú qué sabes, tú, no, no, si a penas había podido con el paquete de enfrentar a los padres de familia, ahora de buenas a primeras dizque meterme a dar cursos para docentes, pues no, yo que, pero hasta aún así con todas esas circunstancias yo dije yo sí me voy y sí me fui.⁶

El problema de orden laboral que enfrentaba Lucía también se veía resuelto por la vía informal, ella había logrado acercarse al jefe de sector y que éste le ofreciera una comisión, operaba así un escalafón de facto constituido por una serie de prácticas, concepciones y tradiciones laborales en las que el ascenso se logra a partir de contar con el apoyo de la autoridad inmediata, así se puede conseguir una comisión que lleve a los maestros a ubicarse en una subdirección, o en el cargo de auxiliar técnico del supervisor, del jefe de sector o como colaborador de la delegación de la SEP o la sección sindical, todo depende de las relaciones que a nivel particular el maestro vaya construyendo con las autoridades administrativas o sindicales.(Sandoval, 1997, p. 21).

Lucía reconoce que lo que la impulsaba a aceptar era acercarse a Pachuca, tenía un hijo pequeño y esa era una de sus prioridades, cuando se aventó a dar asesoría técnico-pedagógica lo hizo orillada por esta situación esa

⁵ Entrevista Lucía Aguilar, 1997.

⁶ Entrevista Lucía Aguilar, 1997.

era la oportunidad de cambiarse “ahora o nunca” cuando vio de qué se trataba no le dio miedo, al contrario, le dio gusto, ella dice:

Nunca imaginé que tuviera yo oportunidad pues de participar en ese tipo de actividades, que es lo que más me gusta, trabajar con niños, pero lo que más me encanta es el trabajo con adultos con docentes y sobre todo en este tipo de actividades, pues porque te permite intercambiar experiencias con los demás, aprender de ellos y pues de alguna manera también tú inyectarles a ellos esas inquietudes que tú tienes, compartir lo que tú sabes y de alguna manera no ayudar a uno o dos sino a muchos niños de esa manera, pues el buscar que el docente sea mejor maestro cada día no es beneficio nada más de sus alumnos sino de muchos, entonces ya de ahí fue cuando me dediqué a las actividades de asesoría técnica que, jamás me imaginé, yo creo que si en ese entonces me hubiera dicho de buenas a primeras el maestro se va usted a dedicar a darles curso a docentes, a lo mejor me hubiera dado miedo y hubiera dicho que no, pero bueno ya (se ríe) así es.⁷

Ser profesora de adultos le daba a Lucía, al igual que a mí, la posibilidad de influir sobre los docentes, de acceder al placer de “inyectarles a ellos esas inquietudes que tú tienes, compartir lo que tú sabes y de alguna manera, ¿no?, ayudar no a uno o dos, sino a muchos niños” era un poder que rebasaba la dimensión de un grupo de educación primaria y abría nuevas posibilidades de lograr otro nivel de consideración social.

La jefatura de sector, un espacio normativo y disciplinario

A pesar de que en Almoloya me encontraba trabajando a gusto, tener la oportunidad de llegar a Tulancingo, me representaba más de lo que podía esperar, después de que el supervisor me notificó mi cambio de adscripción, cité a las madres de familia, pues ellas asistían de manera regular a los llamados de la escuela, para comunicarles que me cambiaba de centro de trabajo, que me iba a Tulancingo porque me convenía. El momento fue emotivo algunas madres lloraron y yo también, había trabajado por más de cinco cursos escolares en esa comunidad y me había ganado la estimación de algunas personas.

⁷ Entrevista Lucía Aguilar, 1997.

Ese día por la tarde recibí una llamada telefónica de parte de una maestra que dijo hablarme de la jefatura de sector, me comentó que me estaban esperando para integrarme al grupo de apoyos técnicos pues ya había una serie de actividades por realizar, yo le respondí que no me había presentado porque estaba entregando los documentos de mi grupo, pero que ya había terminado y me presentaría al día siguiente. Fue entonces que me indicó que primero debía presentarme con la profesora Dora, encargada de los proyectos académicos de la Dirección de Educación Primaria para recibir mis órdenes de adscripción.

Al día siguiente me presenté en las oficinas de la Dirección de Educación Primaria y ahí me encontré con Agustín, un compañero de la UPN, que trabajaba ahí. Le pregunté quién era Dora y él me llevó a presentarme con ella. Una vez que recibí mis órdenes me retiré y hasta el día siguiente me presenté en la jefatura de sector. Ahí conocí a las que serían mis compañeras: Lucía e Irene pues ese día había junta de supervisores con el jefe de sector (estas reuniones se realizaban mensualmente en la planta alta de las oficinas de la jefatura, iniciaban a las diez de la mañana y en promedio duraban de dos a tres horas).

Las actividades de estas reuniones se realizaban en función de una agenda que elaboraba Gerardo y que presentaba al maestro Pepe para que diera su visto bueno, se trataban asuntos de carácter general, indicaciones que el jefe de sector recibía de la Dirección de Educación Primaria y que debía transmitir a los supervisores, entrega de estadísticas, informes de los diferentes programas de apoyo a la educación primaria, desarrollo de campañas, concursos, materiales didácticos, etcétera. Los problemas específicos de cada zona escolar eran tratados por el maestro Pepe en su oficina, con el supervisor directamente involucrado. Al terminar de comentar los asuntos previstos en la agenda, se distribuía entre los asistentes diferentes antojitos: tamales, pastes, sopes, gelatinas, etcétera, lo que el supervisor en turno hubiera tenido a bien llevar.

Gerardo se encargaba de recordar a los supervisores su participación en esta actividad.

En esa reunión de supervisores el maestro Pepe nos presentó como apoyos técnicos de la jefatura de sector. Recuerdo que estábamos de pie frente a los supervisores que se encontraban sentados en torno a una serie de mesas que formaban un rectángulo, cada una de nosotras dijo su nombre, después nos sentamos al lado del maestro Pepe y ahí permanecemos hasta que la reunión se dio por terminada. Gerardo y Silvia empezaron a servir en platos y vasos desechables lo que algún supervisor había llevado, de inmediato nosotras nos acercamos a ayudar, y llevamos el refrigerio hasta el lugar de cada uno de los supervisores, de ahí en adelante esa sería parte de nuestras funciones, preparar el café, servir los platos y limpiar una vez que los supervisores se hubieran retirado.

Desde este lugar de “servicio” accedía a conocer de una manera más cercana un ámbito de poder que era el de la supervisión, en donde al desempeñar la función de Apoyo Técnico, me constituía en un medio de control al tratar de encauzar la conducta de los destinatarios de los cursos: supervisores, directores y maestros. Mi ámbito de acción había cambiado pero la función normativa y disciplinaria que cumplía como profesora de educación primaria ahora la ejercía en el nivel de los adultos. Entonces mi función no era diferente, seguía recibiendo órdenes de mis superiores y las hacía cumplir a quienes en función de una estructura verticalista ocupaban cargos por debajo de la jefatura de sector.

En la función que yo desempeñaba seguía jugándose la idea de normalizar aunque al parecer con el cambio de ámbito también modifiqué la táctica de control y si bien mi desempeño en el nivel de educación primaria estaba permeado por un despliegue de afectividad, las nuevas demandas que se me presentaron me llevaron a adscribirme a un imaginario de posesión de saber. Me encontraba en el juego del poder pero reconocerlo representaba para mí una gran dificultad

particularmente porque mi visión de poder se reducía a considerarlo como una opresión visible ejercida a partir de una función jerárquica, sin considerar que el poder no sólo puede entenderse desde la noción de represión, de imposición, de castigo, sino también en su nivel de penetración en el cuerpo “creando el deseo, provocando el placer, produciendo saber” (Foucault, 1999, p.284). El poder, como afirma Lipovetsky (1999) es una “libido *dominandi*, amor por la gloria, deseo de honores y de renombre”, que recibe su impulso desde lo social aunque en términos diferenciados para hombres y mujeres. De tal forma que: “[...] no existe un único poder en una sociedad, sino que existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas, múltiples, en diferentes ámbitos en las que unas se apoyan a otras y en las que unas se oponen a otras” (Foucault, 1999, p.277).

El maestro Pepe, “ejemplo de lo que un jefe debe ser”

Cuando no había cursos ni otras actividades que requirieran nuestra presencia en alguna zona escolar, permanecíamos en las oficinas de la Jefatura de sector y alrededor de las once de la mañana íbamos con el maestro Pepe a tomar café a algún lugar cercano, nos tomaba del brazo y atravesábamos despacio La Floresta (un parque amplio de grandes arboles ubicado frente a la catedral de Tulancingo). Al llegar a la cafetería el maestro pedía su café bien caliente, él decía que le gustaba que le quemara los bigotes, mientras tomaba su café, nos platicaba de sus inicios en el magisterio desempeñándose como maestro rural, de la influencia que llegó a tener a través de conocer directores de educación como Juan de Dios Rodríguez Heredia, de situaciones que había enfrentado con caciques, o recientemente con maestros disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

En alguna ocasión nos dijo que nos invitaba al café porque quería que, cuando ya no fuera jefe de sector le guardáramos un buen recuerdo. Después de las primeras ocasiones, decidimos ser nosotras quienes lo invitáramos, casi siempre era Lucía quien pasaba por él a su oficina y eventualmente Irene.

Dividíamos los costos entre las tres y lo hacíamos por *quedar bien* con el maestro, a quien yo veía como a un jefe independientemente de la calidad humana que se empeñaba en mostrar.

Él era una persona con más de 70 años de edad, de carácter fuerte y respetuoso de las órdenes que recibía de la “superioridad”. Decían que en las reuniones de jefes de sector con el director de Educación Primaria, el maestro Pepe no se detenía para protestar cuando algo no le parecía, igual cuando le daban material o paquetes voluminosos de documentos, les decía que le avisaran porque no llevaba ayate.

En cierta forma el maestro Pepe sintetizaba una cultura magisterial y se convertía para mí en un ejemplo de lo que un jefe *debe ser*: obediente de las órdenes superiores, al tiempo que las hace cumplir a sus subordinados, influyente en la medida que sus relaciones personales se lo permitan: capaz de construir su liderazgo a partir de enfrentar y resolver problemas, de protestar y de no dejar de lado al ser humano en un ámbito en el que el sentimiento se ve privilegiado.

Mi adscripción a un imaginario de posesión de saber

El trabajo de asesoría técnico-pedagógica consistía en transmitir a los maestros y/o directivos la información que a nuestra vez recibíamos del Departamento de Proyectos Académicos. Para desarrollar estas actividades, primero tomábamos la información en cursos que se llevaban a cabo en la ciudad de Pachuca, después nos encargábamos de organizar la reproducción de tales cursos. Cuando era posible concentrábamos al personal de dos o tres zonas escolares, lo cual dependía de quiénes fueran los destinatarios. Buscábamos un lugar que reuniera las mejores condiciones para desarrollar el trabajo: espacio, acceso, mobiliario, etcétera.

Lo más común era trabajar en la ciudad de Tulancingo, en las instalaciones de las escuelas particulares de carácter religioso y de mayor prestigio en la región, pues esos eran los espacios preferidos por el jefe de sector, quien se comunicaba telefónicamente con las directoras de las escuelas y acordaba con ellas el acceso a sus instituciones. Cuando había actos inaugurales o de clausura de dichos cursos, eran presididos por el maestro Pepe, quien, invariablemente, llegaba antes de la hora acordada, así que los supervisores también se veían obligados a estar en el evento de manera puntual.

Una vez concluida su participación, el maestro se retiraba. Tengo la impresión de que le impacientaba estar mucho tiempo en un solo lugar, situación que no impedía que estuviera perfectamente enterado de los sucesos que acompañaban el desarrollo de los cursos pues él recibía los comentarios de los supervisores, de los directores o maestros allegados y de nosotras mismas. Así sabía todo sobre el desarrollo de las actividades y si algún maestro o director había dado muestras de desacuerdo, hablaba con el supervisor correspondiente para que le llamara la atención, igual si por algún motivo recibía quejas de un supervisor, lo mandaba llamar y hablaba con él en su oficina.

Recuerdo que la primera asesoría que como personal de apoyo técnico de la jefatura de sector proporcionamos, estuvo a cargo de Lucía, porque ella había sido la primera en integrarse y recibió “capacitación” en el departamento de Proyectos Académicos. Le indicaron que fuera a observar el trabajo de uno de los profesores que conformaban la planta de ese departamento, ya que después debía hacer el mismo trabajo en Tulancingo, así que ella trabajó con el grupo, en tanto que Irene y yo la observábamos. Yo estaba admirada de la forma tan desenvuelta con la que ella conducía la sesión, el grupo estaba integrado por supervisores y directores, para este momento ya teníamos algunas referencias del carácter de algunos de ellos, sobre todo de quienes gustaban de protestar ante lo que consideraban imposiciones por parte de la SEP, tanto técnicas como administrativas, aunque finalmente terminaban por acatar esas disposiciones.

También había entre los asistentes, quienes contaban con alguna especialización cursada en la Normal Superior, o estudios de licenciatura en la UPN, ya fuera por su formación o por el propio desempeño de la función, yo advertía que tenían la prerrogativa de cuestionar e incluso obstaculizar el desarrollo de las acciones con las que no estuvieran de acuerdo. Al parecer para Lucía esto no era así, es decir, se vivía en su papel de maestra. Su actitud generaba en mí una expectativa, consideraba que yo también podría y debía actuar así.

Durante las primeras sesiones en las que participé, la presencia del grupo me ponía tan nerviosa que mi intervención era breve y apresurada, tanto que hubo una ocasión en que ni siquiera Lucía e Irene se dieron cuenta de que yo ya había desarrollado la presentación del tema. En tales condiciones a ellas les dejaba cubrir el tiempo que yo no había agotado. Ese día particularmente me sentí apenada con ellas y con el grupo pues yo sabía que podía hacerlo mejor e hice un esfuerzo por dominar el miedo de estar parada frente a un grupo de maestros. Esta experiencia era nueva para mí y creo que fui haciendo un esfuerzo por superar la calidad de mis participaciones, apoyándome en lo que ahora advierto como mi adscripción a un imaginario de posesión del saber.

Siguiendo a Castoriadis (1983), entiendo al imaginario como un soporte de articulaciones de las redes simbólicas, como un estructurante estructurado que permite percibir, concebir, significar, vivir, ver y hacer la propia existencia, las propias relaciones y el mundo en cada época histórica. El imaginario, constituye, junto con lo simbólico y lo real, las tres lógicas estructurantes de lo social y a pesar de que mantienen relaciones íntimas, estos tres polos no pierden su especificidad.⁸

⁸ Las significaciones imaginarias sociales en todo caso las que son realmente últimas, no denotan nada, y connotan más o menos todo; y por eso es que son tan a menudo confundidas con sus símbolos. Cornelius Castoriadis. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona: Tusquets. p. 249.

Mi adscripción a este imaginario de posesión de saber, tenía como referencia mi formación académica. Egresé de la Normal “Benito Juárez” en junio de 1981, y en las vacaciones del verano de 1982 ingresé a la UPN-Hidalgo, una amiga me insistió para que me inscribiera, en un principio mi intención fue estudiar psicología y de hecho realicé los tramites para ingresar en una normal particular en la ciudad de Puebla, sin embargo la compañera con quien iría se casó en esas vacaciones, y yo sola no me animé a ir. Sin otra alternativa y con un total desconocimiento de lo que se hacía en la UPN, decidí inscribirme y aprovechar ese tiempo de vacaciones, después lo pensaría y buscaría otras opciones. Me inscribí y asistí a los cursos de Redacción e investigación documental I, Matemáticas I, e Historia de las ideas I, este último curso estaba a cargo del Profesor Jaime, quien ejerció en mí una influencia determinante en tanto despertó mi interés por continuar en la universidad, después fue el director de la UPN-Hidalgo, el maestro Gerardo Gálvez quien a base de recordarnos (a los alumnos) nuestro compromiso con la educación, afianzó en mí la idea de concluir la licenciatura.

Me asignaron la adscripción a la jefatura de sector en noviembre de 1989 y el 11 de diciembre de ese año presenté mi examen profesional en la UPN-Hidalgo. En el año de 1982 ingresamos más de 70 alumnos por lo que se formaron dos grupos y las butacas eran insuficientes: había compañeros que se sentaban en el piso. En los siguientes años la deserción fue notoria y solamente otra compañera, Elia, y yo nos titulamos en 1988, esto gracias a que llegó a la UPN-Hidalgo el maestro Arias, quien durante su sabático se hizo cargo de coordinar el seminario con el que tentativamente podríamos elaborar nuestra tesis un grupo integrado de seis profesoras y dos profesores. Cuando yo me enteré de que el requisito para titularse era hacer una investigación, lo primero que pensé fue quedarme sin titular, no sabía qué era la investigación y lo que podía imaginarme no me gustaba. Cuando empecé a asistir al seminario me fui conformando una idea de lo que era investigar desde el enfoque de la

investigación-acción. Quizá mi conceptualización en ese momento tenía un sesgo muy pedagógico en el que no había diferencia entre investigación e intervención, pero en su momento logró interesarme a tal grado que, una vez concluido el trabajo de tesis, integré junto con otros compañeros un grupo que pretendía hacer investigación en materia educativa en el Estado de Hidalgo.

Entonces elaboramos un proyecto con el propósito de indagar sobre el funcionamiento de los consejos técnicos consultivos en las escuelas primarias del estado; lo presentamos en la Dirección General de los Servicios Coordinados de Educación Pública (ahora Instituto Hidalguense de Educación) y a cambio sólo recibimos una felicitación del entonces director del instituto. Más adelante conseguimos, vía la UPN algunos apoyos materiales. Para mí esas fueron situaciones que, considero, me posibilitaron la interacción con los grupos, en los mismos términos en los que había visto desempeñarse a Lucía.

Después de tres cursos escolares dentro de la jefatura de sector, Lucía logró su cambio, ubicándose como apoyo técnico de uno de los sectores de Pachuca. Algunos meses después, Irene también se fue a una zona escolar ubicada más cerca de Pachuca.

Fue así que me quedé a cargo del trabajo en la jefatura, situación que no fue fácil pues a pesar de que ya conocía la dinámica y me gustaba, no apartaba de mi mente la idea de llegar a Pachuca, así que busqué la oportunidad para lograr mi cambio y me enteré de que se conformaría un nuevo grupo técnico de apoyo a los maestros cuyo coordinador trabajaba en la UPN-Hidalgo. Fui a verlo para pedirle una oportunidad, el requisito que me pidió para poder integrarme a su equipo fue que el jefe de sector le enviara mi propuesta. Hablé con el maestro Pepe pero él se negó; me dijo que él no se deshacía de la gente que le servía y, efectivamente, yo estaba a su servicio. Su actitud me hizo pensar que jamás me iría de la jefatura.

En 1993 la UPN-Hidalgo convocó, por primera vez a cursar estudios de maestría en educación. Hice el curso propedéutico en el turno vespertino y, por las mañanas trabajaba en la jefatura. Cuando aprobé dicho curso, y me inscribí en la maestría solicité en el Instituto Hidalguense de Educación una beca-comisión que me permitió retirarme de la jefatura y dedicarme solamente a estudiar. De alguna manera había desafiado el poder del jefe de sector y, así como la universidad me había permitido llegar, también me daba la posibilidad de irme. En su momento no lo pensé de esa manera, solo sabía que me iba y me dio gusto dejar la jefatura.

Mi interés por el género

Después de aprobar el curso propedéutico ingresé a la maestría. Durante el primer semestre se asignaron los tutores de cada uno de los miembros del grupo excepto a dos de mis compañeras y a mí que teníamos como objeto de estudio el consejo técnico y, como perspectiva de indagación, la investigación-acción. Fue hasta que llegó Rosa María Torres que el maestro Serrano nos comunicó que ella sería nuestra tutora. Durante la primera sesión de tutoría le hablamos sobre nuestro tema de estudio y ella no tuvo inconveniente en que siguiéramos trabajándolo. Fue a partir del desarrollo de la tutoría que logramos focalizar el objeto de investigación e iniciarnos en el conocimiento del enfoque interpretativo.

Durante el trabajo de análisis de la información empírica que había recabado, Rosa María me señaló que ahí tenía un problema de género. Yo no sabía de qué me hablaba, mi ignorancia respecto del tema era total, así que empecé a leer y, al mismo tiempo, advertir que la teoría de género era una herramienta que me permitía comprender la situación que se vivía en la institución donde desarrollaba el estudio. En relación con esta teoría, una de las cosas que más llamaron mi atención fue advertir que el género era una construcción cultural y de organización social; que ser hombre o mujer, así como la asignación de roles sociales no correspondía a una prescripción de carácter biológico. (Lamas, 1996, p.32). Así también advertí que las categorías de género varían con el tiempo,

situación que influye de forma significativa en la manera de percibir a los hombres y a las mujeres, por ejemplo:

[...] en Francia en el siglo XIX estaba totalmente prohibido poner juntos a las niñas y a los varones y esta separación de sexos en la escuela estaba basada en una ideología. Se apoyaba en la idea de una diferencia natural entre hombres y mujeres, que por su naturaleza estaban ya destinados a funciones diferentes. Las mujeres debían ser esposas y madres, como se decía en la época y se las escolarizaba para esas funciones, ello explica que a menudo se considerara que la escuela primaria era suficiente. A fines de siglo se creó en Francia una enseñanza secundaria femenina con programas totalmente distintos de la enseñanza masculina y estas diferencias quedaban legitimadas por el hecho de que las mujeres, debían simplemente de ser burguesas y de ahí esposas y madres. (Mosconi, 1998, p.38).

Darme cuenta de que los territorios sociales y culturales que se asignan a hombres y mujeres cambian históricamente, me generó varias preguntas:

¿Cómo operan las diferencias de género en el sistema educativo?

¿Cómo el propio sistema legitima esas diferencias culturales?

¿A quién sirve este sistema de clasificación binario hombre-mujer?

¿Cuáles son las implicaciones de la clasificación de género en relación con el poder?

Hasta ese momento las preguntas estaban acompañadas por un sentimiento en contra de lo que advertí como la opresión que se ejerce sobre las mujeres y que parece tener un punto de apoyo en la inscripción de la mujer en un orden natural en función de su capacidad de procreación, como menciona Vargas (1997):

Encontramos que en las formas sociales más primitivas la mujer y el hombre tenían actividades que les requerían la misma fuerza física; sin embargo, a pesar de la misma capacidad muscular para la producción, ésta se veía disminuida en las mujeres por largos períodos en que menguaba su actividad debido al embarazo, parto, crianza y menstruación, lo que también las impedía para defenderse de sus enemigos y para proporcionarse la alimentación

necesaria; lo que dio lugar a que los hombres tomaran como deberes de la mujer, estas acciones para perpetuar la especie. La abundancia de fecundidad provocaba un desequilibrio entre los tiempos dedicados a la reproducción y a la producción, y era el hombre el que aseguraba este equilibrio con sus actividades. De esta manera la mujer va perdiendo el privilegio de mantener la vida, correspondiéndole sólo preservar la especie como función social. Así engendrar y criar dejaron de ser actividades para ser funciones naturales y, por lo tanto, todos los trabajos domésticos que de ellas derivan la encerraron en la repetición y en la inminencia; en cambio el hombre, con su diversidad de actividades de caza y pesca, arriesga la vida en el trabajo productivo; inventa nuevos instrumentos, modela y forja el porvenir convirtiéndolo en el creador y dominador del mundo. Esto originó para la mujer una dependencia del proveedor, la cual es muy parecida a la que existe entre el amo y el esclavo. (Vargas, 1997, p.18).

Según Graciela Hierro, la dependencia ha implicado para las mujeres “acciones de interiorización, control y uso” que se concretan en normas morales, que dictan el deber ser, que prescriben los deberes de las mujeres, como el de dedicarse a la procreación y la represión de su impulso sexual en favor de ésta. A dichos deberes los acompañan una serie de reglas que imponen obediencia y disciplina y que, a su vez requieren de vigilancia estricta y castigo a quienes infringen la norma puesto que no posibilitan la perpetuación de valores culturales. La disciplina permite la “domesticación” que encuentra sus principales valores en: la virginidad, la fidelidad, la sumisión, la abnegación y la maternidad. (Vargas, 1997, p.196).

El trabajo de indagación que desarrollé en el transcurso de la maestría en educación me proporcionó éstos y otros referentes conceptuales y, con ello, la posibilidad de elaborar nuevas preguntas de investigación.

La influencia del género en las relaciones interpersonales

En 1992 llegué a la escuela “Benito Juárez” lugar en el que realicé el trabajo de investigación, cuando desempeñaba la función de asesora técnico-pedagógica de la jefatura de sector. En ese año se había desarrollado la fase intensiva del

Programa de Modernización Educativa, en la que se planteaba un cambio de planes y programas de estudio para la educación básica.

La directora de la escuela “Benito Juárez” se presentó en la oficina de la jefatura de sector para solicitar que alguien fuera a aclarar algunas dudas de los maestros de su escuela, mismas que se habían generado a partir de las modificaciones realizadas a planes y programas de estudio.

En ese momento yo tenía interés en encontrar un espacio donde documentar el desarrollo del trabajo dentro de un consejo técnico y, de hecho, había realizado algunos intentos por conseguir un lugar, no obstante, aún no lograba mi propósito, así que en la demanda de esta maestra vi la oportunidad que había estado buscando. En la primera reunión con los maestros, después de haber realizado algunos comentarios en relación con algunas de sus dudas, les hablé del trabajo de investigación que pretendía hacer en torno a los consejos técnicos y les pedí su apoyo para hacerlo en esa escuela; ellos accedieron y empecé a asistir a sus reuniones. Mi propósito era documentar mediante la observación la dinámica de este espacio, sin embargo, mi falta de formación en el uso de esta técnica y, en general, dentro del campo de la investigación, no me permitieron avanzar en mi propósito inicial.

Cuando en la maestría en educación se nos planteó la necesidad de recuperar información empírica, yo ya sabía de la dificultad que implicaba encontrar un espacio en donde llevar a cabo la investigación así que decidí continuar en la escuela “Benito Juárez”, pues ya conocía a los maestros y habían mostrado interés en apoyarme. Realicé una primera ronda de entrevistas a las maestras y el maestro que ahí laboraban a fin de focalizar mi objeto de investigación. Fue así como empecé a conocer la dinámica de la institución a la que el trabajo del consejo técnico se encontraba supeditada y en la que las relaciones interpersonales marcadas por el género cobraban importancia. (Montiel, 1996).

Documenté cómo antes de que yo llegara a esta escuela primaria, se había encontrado a cargo de un director y la planta docente la conformaban seis maestras que calificaban como impositiva la forma en que él conducía el plantel. Cuando ese director se cambió a otro centro de trabajo, las maestras apoyaron a una de sus compañeras para que el supervisor le dejara la dirección; entonces, lo que se había caracterizado por ser una buena relación entre ellas empezó a cambiar.

Según las profesoras, antes de asumir la dirección, su compañera estaba de acuerdo en todo con ellas y si, por ejemplo, había oportunidad de tomarse “un puente” se apoyaban y lo hacían. Ahora su actitud era diferente, ellas decían que la directora les pide que se acaten a las disposiciones del supervisor, incluso las que antes a ella le molestaban, por ejemplo: una indicación específica es que se cumpla con el horario de trabajo y que los días jueves laboren hasta las 13:00 horas y no salgan una hora antes, (con el pretexto de que es día de plaza) como es costumbre en un buen número de escuelas de la región.

Además, las profesoras comentan que la directora siempre está “duro y zaz” amenazando con que el supervisor va a visitar la escuela para verificar que sus planes de trabajo coincidan con las actividades que en ese momento se encuentran desarrollando en el grupo. Por otra parte, la manera en que ella les hace observaciones en relación con su trabajo no les agrada:

(...) te dice “es que a mi no me gusta que hagas esto”, como que te lo dice de una forma muy cruda, muy fría, muy así. Como que hay maneras, es lo que te decía yo, como que hay maneras de que te digan las cosas, ¿no?: “Mira, Sonia, por ejemplo, yo he visto que tú le estás echando ganas a tu grupo, pero sabes que aquí hay una fallita, ¿por qué no lo solucionas de esta manera? o vamos a ver”. Como que hay maneras hay caminitos para llegar, ¿no? Y si (...) a ti te dicen y te atacan y desgraciadamente yo tengo un carácter así (...) cuando no saben valorar lo que yo hago

yo me siento mal y como que en lugar de darme ánimos me desaniman bastante esas opiniones de personas así.⁹

Destaca en el comentario de la maestra su desagrado por la forma cruda y fría con la que advierte que la directora se dirige a ella para hacerle las observaciones sobre su trabajo y una demanda por un trato más maternal en el que se utilice un lenguaje suave basado en diminutivos como “fallita” y “caminitos”.

Las relaciones entre las maestras se volvieron más complejas cuando se integró a la planta docente un profesor, con quien la directora buscó aliarse y así modificar la “correlación de fuerzas” pues no serían todas contra una. De esta manera parece que logró consolidar su nuevo *status* en la institución y frente a quienes habían sido sus compañeras. Y que hoy parecen sus enemigas, una de las profesoras lo expresa de la siguiente manera:

Deme siempre trata de buscar en quien, en quien apoyarse; y en él se encuentra apoyada. Eso es, está bien. Tiene mentalidad ya de directora, nada más que fue nuestra compañera y (...), así es, cuando ya ella iba a tener la dirección entonces nosotros la apoyamos para que tuviera la dirección, no porque nosotras queramos hacer lo que nosotras queramos, no, pero también para que no se nos presione tantísimo, ¿no? Porque de repente, tú sabes que un director que sea muy apegado a la normatividad pues molesta, ¿no?, y pues ella así es, exageradamente pegada a la normatividad, ¿no?, a las normas, ya se está volviendo así (...) que podemos hacer.”¹⁰

En lo expresado por esta profesora, no sólo se pone de manifiesto la manera cómo advierte que la directora busca establecer una nueva alianza, sino que también expresa el dolor por el hecho de que haya dejado de ser su compañera y esté asumiendo la mentalidad de una directora. Esta profesora parece no poder asumir que el puesto implica el desempeño de una función diferente, al parecer con una serie de demandas específicas.

⁹ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Sonia López, 1995.

¹⁰ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Xochitl Gómez, 1995.

El profesor que se integró a la planta docente poseía una serie de recursos que incluso habría podido utilizar para obstaculizar el ejercicio de la autoridad delegada en la directora. Era sobrino del supervisor de la zona escolar en que se ubica esta escuela, tenía el cargo de delegado sindical, contaba con una trayectoria de prestigio basada en el papel destacado de sus alumnos en los concursos de aprovechamiento escolar, además, ser hombre le da, en una sociedad como la nuestra, un valor simbólico superior al asignado a la mujer. (Duczek, 1993).

Su integración al grupo de profesoras hace más compleja la trama de relaciones interpersonales existente. Las maestras advierten el establecimiento de una alianza entre el profesor y la directora, que se pone en evidencia mediante lo que ellas califican como un trato privilegiado de parte de la directora hacia el profesor. Según las maestras él obtenía permisos para no presentarse a trabajar, recibía autorización para salir temprano, la directora le pedía su opinión para tomar ciertas decisiones relacionadas con el funcionamiento de la escuela, lo felicitaba por su desempeño laboral y consideraba que era ejemplo de trabajo y puntualidad. Una de las profesoras advierte tal situación en los siguientes términos:

“(...) por ejemplo, cuando alguien solicitaba un permiso de nosotras, le decía “Maestra, necesito este día porque voy a hacer esto ¿no?”. Siempre quería, o sea siempre quiere la maestra que se le informe a dónde va uno, ¿no? Si, por ejemplo va uno a la SEP o que está enfermo el hijo o cualquier cosa, ¿no? Entonces nos decía “Ay pero esto, ay pero”, o sea *peros*, ¿no?, y pues, él notábamos de que muchas salidas y este y nos decía: “No es que ustedes compréndalo, que él está yendo a México, que está en tratamiento” no sé si él o su esposa o algo así, o sea en eso (...) notábamos que a veces era lunes a veces viernes... a veces era seguido, cada semana un día, traía sus comprobantes, sí de México y todo (...)”¹¹

Para ellas no hay este tipo de privilegios como lo afirma la maestra Sonia:

¹¹ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Quintina Rodríguez, 1995.

(...) yo he notado eso de que cuando, si yo le digo “Me das permiso de irme a las doce” “Ah, sí” y al otro día: ¿Sabes qué? “Pasas a las telas fulanas de tal o pasas a comprarte plástico” o sea como que hay que recuperar ese tiempo que tú ya perdiste, así lo siento yo, así siento yo.¹²

El profesor, por su parte, piensa que él y la directora sí comparten ideas, él comenta:

No, la directora tiene mucha disposición, inclusive yo creo que somos... ahí si compartimos la idea ella y yo: (...) ella sí 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 sí, ella sí tiene mucha disposición si compartimos, inclusive algunas cosas que tenemos que someter a votación, algunas decisiones pues coincidimos ella y yo pero pues somos dos nada más, ¿no?... entonces ellas son cinco entonces no funcionan nuestras ideas.¹³

En tanto el profesor reconoce la diferencia entre él y la directora (“solamente la conozco como directora”), las maestras presentan ciertas resistencias a admitir que ellas y la directora no son iguales en el ámbito de la institución escolar.

Así se puede observar que las profesoras asumen una táctica distinta a la que el maestro pone en juego, ellas optan por mantenerse unidas como la única posibilidad para recibir un trato equitativo, incidir en la toma de decisiones de la directora y borrar las diferencias de *status* en la institución. Advierten que estar separadas es un hecho que no les conviene y aunque llegan a tener algunas fricciones personales, hacen todo lo posible por mantenerse unidas y fortalecer sus lazos de amistad, no sólo entre ellas sino también con el profesor, a quien buscan ganarse afectivamente y convertirlo en mediador entre ellas y la directora. Una de las profesoras refiere esta situación:

(...) 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 la directora, o lo que sea, pero con él no, con él, él se pone firme y pues nosotras nos

¹² Entrevista Sonia López, 1995.

¹³ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel al profesor Manuel Austria, 1994.

resguardamos atrás de él (...) Por ejemplo, faltó el papá de Paty, él le echo la mano, le pidió permiso a la directora, mi gorda estuvo enferma, me dijo “¿Sabes qué? Ve a ver lo de, de este, cuidados maternos que hay para los niños”, o sea, sí, sí está, o: “vete no hay problema” (...) o sea siempre ayudándonos, tal vez porque es su papel como delegado, ¿no?¹⁴

Otro elemento importante de destacar aquí es el lugar que ocupa este hombre en sus formas de interacción, frente al género femenino, por ejemplo, el hecho de que la directora lo escuche, o que las maestras se sientan resguardadas detrás de él.

Esta profesora considera que la relación que, entre broma y broma, ellas mantienen con el profesor, es una cuestión de conveniencia mutua pues mediante la influencia que él ejerce en el ánimo de la directora, él puede lograr que ella no obligue a las maestras a hacer lo que no quieren. Del mismo modo cuando a él algo no le parece, cuenta con el apoyo de ellas:

(...) 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 que, por si queremos suavizar algo con Deme por si no queremos realizar algo, por si algo no nos parece lo aventamos, ¿no?¹⁵

Este juego de relaciones interpersonales se caracteriza por un despliegue de afectividad entre las profesoras y el profesor, que tiene como espacio privilegiado las reuniones informales particularmente “la hora del recreo”, en la que toman café, comen galletas o consumen antojitos que llevan o mandan preparar con la persona encargada de la tienda escolar. Mientras comen, platican de los problemas que tienen con sus hijos, alumnos, o padres de familia, también se hacen algunas bromas o cuentan chistes. Si por algún motivo alguien falta, lo mandan llamar con los alumnos, e insisten hasta que se presenta, fomentando así el compromiso personal, con los intereses del pequeño grupo que forman, buscando anteponerlos a los intereses de la institución, pues en el grupo se vive

¹⁴ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Juana Morales, 1994.

la ilusión de cambiar la estructura jerárquica de la institución ya que en él todos son iguales y todos necesitan de todos. (Anzieu, 1971, p.43).

Las bromas y el chiste de doble sentido parecen ser recursos que tanto las maestras como el maestro privilegian en sus espacios de interacción. En una ocasión que se encontraban reunidos durante la hora del recreo una de las maestras les pidió que se esperaran un momento, para darles a conocer con qué cantidad contaban para realizar el festejo del Día del Niño, ante la pregunta de qué podrían comprar para obsequiar a los niños, ya que no había más dinero, una maestra sugirió que compraran algunas bolsas de dulces con el señor que surtía el dulce en la escuela. El profesor no estuvo de acuerdo porque consideraba que saldría más económico si ellos mismos iban a las dulcerías, ya que todo estaba muy caro, incluso tanto que le daban ganas de “irse a vender”. De inmediato, una de las profesoras le preguntó que a cómo la hora, para “ir juntando”. Ella juega con el doble sentido a partir de la alusión del profesor de convertirse en comerciante. El le respondió que sería barato y que incluso el 15 de mayo sería gratis. Otra de las profesoras intervino y dijo que “le va a suceder lo del chiste del náufrago”, sus compañeras no lo conocen y le piden que lo cuente.

Ella dice que un náufrago llega a una isla habitada solamente por mujeres, quienes a cambio de los cuidados que le proporcionan, le piden tener relaciones sexuales con él. Este acepta con la condición de descansar el domingo, después de un tiempo, el hombre se encuentra agotado. Entonces 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 llegó tu domingo”.

En otra ocasión, durante una reunión realizada para celebrar el cumpleaños de una de las profesoras, ella comentó que uno de sus alumnos le dijo que se iba a ir de esa escuela, porque sus papás dicen que las maestras de ahí no enseñan nada. La profesora refiere que en ese momento el profesor se encontraba en su

¹⁵ Entrevista Juana Morales, 1994.

salón y que le dijo al niño que eso era cierto, que se fuera porque a él tampoco le habían “enseñado” nada las maestras.

El chiste de doble sentido con carácter tendencioso¹⁶ se muestra como un recurso que las profesoras y el profesor utilizan para liberar las tensiones producidas en su relación cotidiana. Por la vía del chiste, ellas le dan a él un trato de objeto sexual o ponen en duda su masculinidad. Así, parece que buscan revertir lo que consideran su situación privilegiada, dentro de la escuela. Él, por su parte, parece utilizarlo para desvalorizarlas y mantener su posición dominante¹⁷ dándoles también el trato de objeto sexual.

Dar cuenta del entramado de relaciones interpersonales que se establecen en este espacio escolar me permitió identificar las siguientes situaciones:

- 1) El puesto de director(a) demanda una forma de ejercicio independientemente del género de quien lo desempeña.
- 2) Marcar la diferencia de *status* genera rechazo frente a quien ejerce la autoridad.
- 3) Es posible diluir las diferencias de *status* al interior de las instituciones a partir de generar vínculos amistosos.

¹⁶ Según Freud, el chiste es una breve expresión verbal que hace surgir algo oculto o escondido y señala al “doble sentido” como el múltiple empleo de una misma palabra. El chiste tendencioso será o bien hostil (destinado a la agresión, la sátira o la defensa) o bien obsceno (destinado a mostrar una desnudez) Sigmund Freud. (1969). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid. Alianza. p. 31-34.

¹⁷ Utilizo el término *dominante* en el sentido en que éste es definido por Thompson, quien 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. (1990). *Ideología y cultura moderna*. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

La acción de las mujeres en los puestos de supervisión

El trabajo desarrollado durante la maestría me despertó el interés por continuar investigando con relación a la acción directiva, específicamente en cuanto al ejercicio del poder por parte de las mujeres que ocupan puestos de supervisión dentro del Sistema de educación básica del estado de Hidalgo. Empecé por realizar una serie de entrevistas a mujeres ubicadas en cargos de supervisión o jefatura de departamento, el análisis de un primer bloque de información me permitió advertir la necesidad de incluir el punto de vista de algunos hombres que se desempeñaban en cargos iguales a los de las mujeres.

El análisis de la información obtenida me dio la posibilidad de identificar una situación que, considero, se constituye en el núcleo que me permitió posteriormente construir mis hipótesis de investigación, dicho referente se presenta en los siguientes términos: tanto mujeres como hombres niegan su diferencia de *status* dentro de la relación laboral, es decir, manifiestan ser iguales a cualquier otro compañero, tal situación conlleva una serie de implicaciones que en principio me propongo mostrar a partir de recuperar las voces de los sujetos entrevistados para, posteriormente, realizar un trabajo que cuente con más elementos de análisis e interpretación.

Por lo que se refiere a la negación de la diferencia ésta es expresada por la maestra Francisca en los siguientes términos:

(...) yo quiero decirle que yo aquí no soy jefe de departamento, soy posiblemente la representante de los maestros de mi subnivel, de mi modalidad que es secundarias generales y que cuando voy a las escuelas soy igual que cualquier otro compañero, y me siento feliz entre ellos y voy a todas las escuelas del estado que son 96 oficiales y 56 particulares, y lo mismo me siento en una particular que en una oficial, y lo mismo abrazo a un intendente que a un director, que a una maestra. Yo siento que me llevo muy bien con todo mundo y casi conozco a todos, esa es mi gran fortuna (...)¹⁸

¹⁸ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Francisca Jiménez, noviembre de 1996.

Negar la diferencia puede ser advertida como la posibilidad de homogeneizar a los sujetos, como una táctica que permite la integración de un equipo que, articulado en torno a la figura de supervisión o dirección, acepta compartir las responsabilidades generadas en la institución en la que prestan sus servicios. Uno de los maestros entrevistados lo expresa así:

El trabajo empieza con el comité. Empiezo a trabajar con el comité de padres, empiezo a trabajar para los maestros, empiezo a ganarme primero a los maestros... Yo quiero decirte que la escuela "Pedro de Hinojosa", cuando un servidor llega, me entregan una dirección nueva, vacía totalmente, las aulas tienen en ese entonces bancas binarias, pizarrones inservibles, o sea todo tirado a la calle, no hay luz eléctrica en los salones, no hay cancha deportiva, no hay calle de entrada y ... empezamos a trabajar, con los niños, empezamos a trabajar con la tienda escolar, se deja a los maestros con sus *lockers*, los maestros empiezan a sentir que hay un respaldo hacia ellos, en tanto a los problemas de los... que presentan los padres antes se les dejaba solos, empiezo a ... no precisamente apoyarlos sino a vencer la situación con los padres, (...) me sumo al esfuerzo de ellos, más que nada les hago ver que yo no soy su jefe, soy uno más del equipo lo que salga bien o lo que salga mal en una institución es responsabilidad de todos, no es mía cuando sale bien, y culpa de ellos cuando sale mal...En cuanto ellos ven un equipo de trabajo se convencen de eso, (...) no le doy vuelta a ninguna comisión, (...), se van agrupando en torno a mi porque así podríamos decirlo, en torno a mi, a mis ideas, eh... También vamos incluyendo sus ideas, yo creo que también es importante tomar en cuenta sus ideas(...)¹⁹

Formar equipo parece ser advertido por el directivo como una acción sustantiva para el desempeño de su propia acción laboral, como una premisa que garantiza el trabajo de todos, tanto del jefe como de los subordinados. En relación con esto el maestro Efren supervisor de secundarias generales dice:

(...) uno, como maestro, solo no hace nada. Se necesita el equipo, se necesita la cohesión de todos, el convencimiento, si uno es director, o uno es maestro o compañero se necesita buscar la solidaridad, la cohesión, para que los maestros todos trabajemos,

¹⁹ Entrevista realizada por María del Carmen García Ávila al profesor Gaudencio López, 1999.

pero si uno es directivo con el ejemplo, fajándose como maestro, no como director.²⁰

La necesidad de conformar equipo también aparece en el discurso de los entrevistados en términos de integrar una familia, en la que todos son importantes ya que forman parte de un conjunto cuya unidad garantiza sacar adelante el trabajo, así lo advierte Ofelia cuando recuerda su experiencia como directora de un Centro de desarrollo infantil (CENDI):

(...) las asistentes se les tenía como relegadas, a, tu asistente, cállate, no hables, si tú eres la que vas a trabajar y eres el burro de aquí, tú educadora como estás preparada, como esto, pues tu eres la mera mera, dije: no, entonces aquí vamos a checar porque aquí todos y yo lo comenté en las reuniones, “miren muchachos, aquí desde yo que soy la responsable, yo tengo el mismo valor como, no me tomen aquí como la directora digamos, como persona, tengo el mismo valor yo Ofelia que usted señor Domingo que es el asistente o usted señor Chucho que es también el asistente o usted señora Bety que es la de la lavandería, témenos el mismo valor aquí dentro de la institución, porque si don Domingo o si fulanita o si zutanita no está, todos formamos parte de de una misma, de un mismo grupo, una familia, entonces ni yo soy más ni él es menos, ni él es menos ni yo soy más somos un conjunto y creo que si todos estamos este unidos vamos a sacar el trabajo, por qué si don Domingo no está, ustedes van a estar haciendo su trabajo de don Domingo, si con trabajos quieren, si un papel quieren que se lo levanten imagínense, o sea que todos, todos formamos parte importante de este centro” y así, o sea empecé a comentar con ellas y como que ellas decían hay maestra que bueno que está, que ha dicho esto porque ya nos traían azoradas, entonces como que empezó a haber así como que este ser pareja la cosa, lógico yo les decía bueno es que vamos a ver a cada quien se le va a dar su lugar como debe de ser y se les va a tratar como se debe de tratar a la gente, no porque seas el intendente te voy a tratar con la punta del pie, no, es que eso no debe de ser, porque ante todo somos seres humanos y creo que de ahí se parte ¿no?, de que cada quien tiene su valor y de que para mí todos son importantes, todos son compañeros y aquí todos valen, desde la doctora hasta el asistente, para mí todos tienen el mismo valor, lógico que cada uno desempeña una actividad dado a su preparación y a su responsabilidad (...) ²¹

La alusión a la familia se presenta como una forma de convocar a la integración del equipo apelando a “un principio de visión y de división común, un

²⁰ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel al profesor Efrén Angeles, 1999.

nomos que todos tenemos en mente” (Bourdieu, 1997, p.129), y en el que se exaltan valores sociales como la igualdad, la humildad, la cohesión, la sumisión etcétera, puede considerarse como una táctica que en el ámbito laboral pretende exaltar e incluso generar sentimientos afectivos, particularmente de amistad. Otras tácticas que parecen desplegar los directivos hacia los subordinados aparecen en términos de: reconocer su igualdad en tanto seres humanos, conocimiento particular de los subordinados, buen trato, respeto de sus derechos, escucha, consejos y ayuda desinteresada.

En el caso de las mujeres, la maestra Lupita opina que el buen trato, entendido como estimular el trabajo del maestro lo hace rendir, además de que redundan en la calidad del trabajo que realiza, ella hace una analogía con el ama de casa:

(...) una ama de casa que hace el trabajo con gusto lo hace mejor, y una ama de casa que lo hace porque lo tiene que hacer, ya toda cansada, sin estímulo de los hijos, del esposo o de la familia, le va a salir mal y en cambio cuando lo hace de buena gana, con el buen trato, con el estímulo, lo va a hacer mejor y así es el trabajo en la escuela, con los maestros.²²

Además del buen trato que, dicen, *se debe dar a los maestros*, los encargados de los puestos de supervisión expresan la importancia que tiene escuchar y dar consejos a los maestros ya que esto parece permitirles tanto llegar a conocer de manera puntual su forma de pensar y de sentir como orientar la acción de los profesores a fin de evitar problemas; así lo manifiesta la maestra Lupita:

(...)le digo aprende uno mucho de la vida, la experiencia, los años que ya uno tiene le sirven a uno, mucha experiencia y siempre cuando están enojados, reprimir a nadie cuando están enojados, ni a los hijos (...) porque se le voltean a uno, no mejor hay que dejarlos tranquilos y luego algunos maestros me dicen que como he tenido paciencia con algunos otros compañeros, cuando yo trabajé en la sierra en la zona escolar, tiene uno el trato más directo, hay unos maestros muy problemáticos, completamente problemáticos, que nadie ha podido con ellos hasta la fecha, ¿verdad? Entonces me decían que yo cómo les tenía paciencia y

²¹ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Ofelia Félix, 1998.

²² Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Guadalupe Gutiérrez, 2002.

los escuchaba, escuchaba sus tonterías, que me decían porque me decían tonterías, no que yo esto, que yo lo otro, y les digo es que para saber cómo piensan hay que escucharlos y ya sabía yo cómo pensaban había que escucharlos, porque luego en las juntas se ponen (...) a decir, no que la secretaria no nos da esto, si nos exige, el sindicato es esto y que son charros y que quién sabe qué tanto. Entonces esa persona está exaltada pues entonces hay que oírlos, hay que escucharlos, que se explayan, hay veces que hasta descansan (...) y eso me ha dado resultado yo en la actualidad puedo decir que no tengo problemas con las personas con las que yo trabajo directamente, que ahorita son los supervisores (...) en línea descendente y en línea ascendente pues con la Jefa de departamento, tampoco me gusta tener problemas con ella, vengo y le pido las cosas de buena manera, porque mire también he aprendido que si me dicen que no me dan las cosas por ejemplo en este momento, no se puede ¿verdad?, no voy a exigir pero queda abierto, si yo no me enojo con ellos queda abierta la (...) proposición para que después a lo mejor en otra ocasión lo piensan mejor y si me dan las cosas y si yo espero a que me digan rotundamente que no, ya no tengo la oportunidad (...) de insistir otra vez, también es una puerta que se deja abierta, (...). Sí si me ha funcionado (risas) y le digo que yo no no he tenido problemas (...)²³

De alguna manera, escuchar a los profesores, saber cómo piensan los somete a un principio de visibilidad, situación que resulta favorable para dominarlos, esta posibilidad de ejercicio de poder puede leerse en términos de Foucault como “el hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es el que mantiene en sometimiento al individuo disciplinario” (Foucault,1976, p.192). Derivado de la escucha y del consecuente conocimiento de sus formas de pensamiento, intereses y necesidades surge, la posibilidad de orientar la acción de los sujetos.

Escuchar a los profesores permite dar dirección a su acción, lograr lo que Foucault (1976) define como “su buen encauzamiento”, llegar a conocerlos de forma individual favorece el ejercicio de poder sobre ellos, además de poder vigilarlos se les puede comparar con la norma, situación que parece resultar de mucha ayuda en el desempeño de la función directiva tal y como lo señala la maestra Lupita:

²³ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

(...) me llevo muy bien con los supervisores y con los directores, (...) yo siento que tengo mucha aceptación, este yo tengo seis zonas a mi cargo, seis zonas escolares, y este y los supervisores todos son muy buenos colaboradores con su servidora, todos, siempre que yo les solicito algo, al contrario me apoyan, me ayudan, si algo necesito este como le dijera me orientan a veces porque siempre se aprende en todas partes de todos ellos este colaboran mucho, me dan sus opiniones, sus sugerencias, y tengo yo esa, digo yo que esa cualidad de siempre escucharlos a ellos y si veo que una opinión de ellos es buena pues yo la pongo en práctica y me ha dado buen resultado, porque ellos ven pues que se reconoció eso que ellos me pusieron a este a mi este, eso que ellos me dieron como (...) orientación o como sugerencia y que se toman en cuenta sus sugerencias (...) con los directores pues luego hay alguna que otra escuela puede quedar inconforme con algún alguna cuestión, cuando se hacen eventos deportivos pues que no quedaron conformes con algo por algún lugar y esas cosas este pues pudiera ser que hubiera algún problema pero eso es por el momento nada más, no tengo enemistad con ningún director, con ningún supervisor gracias a Dios eso si he tratado siempre ¿sabe que? De irlos conociendo a todos (...).²⁴

La orientación de la acción de los sujetos parece incluir sanciones normalizadoras que junto con la inspección jerárquica constituyen lo que Foucault denomina instrumentos de poder disciplinario. (Foucault, 1976, p.175). El uso de la sanción normalizadora aparece en lo que expresa el maestro Joel:

(...) que te dan te das y yo creo que es la mejor forma, en la que bajo ese principio se mantienen yo creo, se construyen las relaciones humanas un (...) principio para mi que debe ser fundamental es el respeto que merecen nuestras gentes, nuestros jóvenes por jóvenes, nuestros niños por niños, pero lo menos que tenemos que hacer es dedicarles un instante de atención, saberlos escuchar, (...) y yo creo que eso te da la autoridad moral para poder también exigir ¿verdá? y sin (...) oye yo te he dado, tu no me das nada a cambio, yo no te pido cosas materiales yo te pido **que cambies** tu forma, tu conducta, tu comportamiento, que seas hombre de bien, que seas un buen estudiante ¿verdá? por qué, porque aquí estás por algo, claro había la gran ventaja que los muchachos estaban internados, buena parte de eso nos ayudó bastante, los teníamos ahí, pero también tuve la experiencia, yo durante muchos años maestra Trini, (...) no este, tuve a puros alumnos varones, durante muchos años hasta, te estoy hablando desde 1961(...) hasta el 70 que llegué aquí a Pachuca pero era puros, ahora pues discúlpame la expresión maestra y lo voy a

²⁴ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

hacer en un término este un gran alcahuete de los jóvenes he sido yo (...) y eso es decir esa forma de ser, de entenderlos, de comprenderlos, de verlos de meterme en sus problemas de ayudarlos a salir de ellos, va generando determinada presencia, respeto en los jóvenes, pues que te permiten a veces hablarles fuerte ¿no?.²⁵

En la demanda de cambio de conducta, está presente la idea de corregir aquello que se advierte como anormalidad, a fin de integrar al desviado a un cuerpo homogéneo, situación que parece abrir mayores posibilidades de control sobre el individuo. De acuerdo con lo expresado por el maestro Joel, él aprende de sus maestros la forma de tratar a sus alumnos y, posteriormente, de sus jefes recibe el ejemplo que lo induce a “ser un buen maestro”.

(...) afortunadamente maestra Trini (...) durante mi vida como estudiante, como maestro, como directivo, (...) siempre he tenido gentes muy valiosas que me han enseñado (...) tuve maestros, maestras que para mi fueron un ejemplo ¿verdad? (...) y y pues yo en ese ejemplo me mire, lo aprendí, me formé, y pues hay algo que también yo debo mencionar, yo soy hijo de maestro y como tal pues también aprendí de mis padres ¿verdad? mi madre aunque es una campesina ¿verdad? Pero al ser esposa de un maestro pues, tuvo la virtud de también ayudarme a formarme y también enseñarme el camino del bien y pues ee tenido también una formación pudieramos decir muy fuerte, yo fui alumno, maestro y director de los internados Hijos del Ejército, ahí estudié mi primaria ¿verdad? en esos lugares tuve jefes, tuve maestros, jefes, a los que yo le aprendí por ejemplo en los internados tuve como ejemplo, que por cierto fue el que me inició en la masonería, el que me llevó a la masonería un respetable masón tamaulipeco, el maestro Luis, que fue director del internado Hijos del Ejercito, ee en ya como como estudiante de normales, de la escuela normal rural del Mexe, ahí tuve maestros muy distinguidos, por ejemplo te puedo hablar de de una maestra a quien todos mis compañeros de aquella época, recordamos, una maestra de Lengua y Literatura, la maestra Marina, ella con su ejemplo nos hacía leer los clásicos, nos hacía leer las obras de la literatura universal ¿verdad?.

Posteriormente un gran director, un gran maestro, muy querido por muchos jóvenes maestros hidalguenses y de México, el profesor Plinio, que para mi sigue siendo mí padre espiritual, lo manifesté creo que en un momento, hay otra maestra, la maestra María Guadalupe, también, es un agente a quien yo le debo lo que soy, ¿verdad?, por qué, porque son personas a quienes este, e con el

²⁵ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel al profesor Joel Arciniega, 2001.

ejemplo me formaron, yo aprendí lo positivo que fue mucho de parte de ellos y posteriormente ya en el desarrollo profesional otros jefes, ¿verdad?, (...) debo decirte que (...) tuve como mi primer supervisor el profesor Gustavo Zorrilla Días, por ahí en los documentos, hay una constancia, don Gustavo Zorrilla Días fue condiscípulo del maestro Rafael Ramírez en Jalapa, y como don Gustavo, de ese perfil he tenido varios maestros, jefes directores, me ha tocado en suerte colaborar ¿verdad? con gente muy calificada, con gente que sabe mucho, ¿verdad?, y que pues lo menos que hace es inducirlo a uno a ser un buen maestro (...)²⁶

Formarse con el ejemplo, aprender de los maestros y jefes con quienes se interactúa, habla de un proceso de influencia en la actuación de los sujetos (Horkheimer, 1936, p.82), en el que circulan una serie de saberes que se objetivan en las tácticas que ponen en práctica y que, al parecer posibilitan el ejercicio del poder a través de mecanismos finos. Por otra parte, si bien supervisoras y supervisores despliegan una serie de tácticas hacia sus subordinados, en lo que podría considerarse un juego social (Bourdieu, 1997, p.144), ellas y ellos forman parte y participan en tanto que cuentan con un *habitus*, esto es, “un espíritu estructurado conforme a las estructuras del mundo en el que se juega” (Bourdieu, 1997, p.141).

Considero que las tácticas que he explicitado no son privativas de la función de supervisión sino que son constitutivas de la cultura magisterial, de un imaginario en el que el esquema de las relaciones familiares es el principio de significación que permite la exaltación de la *philia* a la que puede traducirse por amistad (Bourdieu, 1997,p.128), misma que desplegada en el ámbito magisterial conforma relaciones semisentimentales que se vuelven condición de funcionamiento de este campo, así la relación laboral patrón-empleado se ve transformada en una relación doméstica en la que todos son hermanos.

Esta eufemización o transfiguración de la condición laboral tiene lugar a partir de poner en práctica una serie de tácticas de seducción que se articulan en función de un conjunto de atributos tales como la emotividad, la sensibilidad, la

²⁶ Entrevista Joel Arciniega, 2001.

espiritualidad, y el servicio definidos socialmente como femeninos (Hierro, 1998; López, 2001; Muñiz, 2002), además de encontrarse ligados de manera particular a la moralidad de la pastoral cristiana. (Foucault, 1986, p.25-36). Con estas tácticas se generan vínculos de amistad que por tener lugar entre agentes potencialmente desiguales instituyen relaciones de dominación. (Mauss, 1971; Thompson, 1990; Godelier, 1996; Bourdieu, 1997). Tales vínculos no se generan en un aquí y ahora, sino que son producto de una construcción histórica, tal y como lo mostraré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

La eufemización del ejercicio del poder como construcción histórica.

Si alguien quiere construir un saber acerca de su institución, es imposible obviar su historia, tanto en sus aspectos objetivos (proyecto original; momento y actas de fundación; núcleos pre-institucionales; los promotores; acontecimientos e hitos importantes; el presente institucional; la coyuntura), como en sus aspectos subjetivos (la forma en que cada actor, reconstruye y lee la historia; los mitos alrededor de la fundación; los recuerdos y omisiones significativas).

Graciela Frigerio (1992)

Lo que advierto como la eufemización del ejercicio del poder en el espacio de la supervisión dentro del sistema de educación básica del estado de Hidalgo se encuentra anclado en el pasado. Admito que en este capítulo no hago una construcción histórica en torno a la actividad de supervisión que pudiera dar cuenta de aspectos referidos a funciones, salarios, ideologías, edad, género, y/o a la forma en la que dicha función ha evolucionado, únicamente documento lo que considero son las huellas, o marcas, que a mi entender permiten la comprensión de algunas acciones de quienes actualmente son supervisores, para ello miro el fenómeno de la supervisión a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública.

Inscribo a la supervisión en un contexto social y cultural, en el conjunto de prácticas magisteriales que fueron impulsadas desde el Estado a principios del siglo XX. Con el fin de lograr su propia consolidación. Tales prácticas encontraron en Vasconcelos uno de sus principales precursores, él como secretario de Educación, recuperó en sus discursos los sentidos de la religión católica al grado de definir al maestro en términos de un “santo-laico”.

Así, Vasconcelos apoyó la revitalización de un imaginario ya existente en el que las formas de relación se afianzaron en valores morales tradicionales entre los que destaca la fidelidad y la obediencia, acordes con una visión teocrática de la sociedad, donde los individuos podían ser “fieles”, “criaturas” “obligados”, pero no ciudadanos; de ahí que apareciera el concepto de amistad que permitió el tránsito de una sociedad antigua a una sociedad moderna, “el cambio” del sujeto colectivo al sujeto individual. La palabra amistad permitía enmascarar, eufemizar una realidad, el pueblo no tenía conciencia de ciudadanía.

Entiendo la eufemización como el uso de un lenguaje de denegación, una transfiguración que tiene lugar a través de la palabra, pero que también puede darse mediante los actos de tal forma que, en el campo de las relaciones económicas, el eufemismo posibilita la transfiguración de la relación laboral (patrón-empleado) en relación doméstica (todos somos hermanos), este acto de alquimia simbólica, como lo define Bourdieu (1997), requiere de la realización de una serie de acciones adecuadas que permitan hechizar la relación. Entre estas acciones destaca el intercambio de obsequios que, visto como acto simbólico, se caracteriza por generar vínculos de solidaridad y comunicación, sin embargo, cuando dicho intercambio se da entre agentes potencialmente desiguales instituye relaciones duraderas de dominación simbólica. (Bourdieu, 1997, p.168).

De acuerdo con Bourdieu, para que la alquimia funcione y tenga lugar el proceso de transfiguración de las relaciones económicas, particularmente de las relaciones de explotación, es necesario que, quienes intervienen en el acto simbólico del intercambio, compartan las mismas categorías de percepción a fin de poder “percibir el intercambio como intercambio y estar interesado por el objeto de intercambio” (Bourdieu, 1997, p.170). En otras palabras, que los agentes compartan una serie de estructuras mentales y disposiciones socialmente construidas, a las que Bourdieu define en términos de *habitus*.

El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de

apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 1988, p.134).

En el caso de la supervisión, la eufemización de la relación laboral, su transfiguración en relación doméstica tiene lugar a partir de generar un “espíritu de familia” entre los agentes implicados, de suscitar una fascinación afectiva, de producir sentimientos amorosos que se conviertan en agradecimiento hacia quien realiza un acto de generosidad. Para lograr esta fascinación afectiva considero que quienes ocupan el puesto de supervisión exaltan valores como la unidad, la cohesión, la obediencia, la sumisión, el desinterés y el esfuerzo, y establecen intercambios de bienes simbólicos tales como: presentes, servicios, ayudas, visitas, atenciones, amabilidades, etcétera, mismos que se encuentran situados en la lógica del obsequio y no del interés económico, con lo que también se vinculan a las máximas morales de la tradición cristiana presentes en el modelo de familia nuclear.

Si dentro del magisterio es posible transfigurar la relación laboral en relación doméstica, es debido a un conjunto de características propias del campo y a la existencia de un imaginario social que dicta el deber ser del maestro y que se encuentra anclado a la lectura específica que hace la iglesia católica de determinados principios del cristianismo.

Este imaginario se constituye históricamente y encuentra su referente más importante en las acciones que José Vasconcelos emprendió al frente de la SEP como Institución que consolida la tendencia del Estado a controlar la educación con miras a consolidar su proyecto de reconstrucción nacional en la década de 1920.

Vasconcelos inspira su acción en el discurso construido en torno a la doctrina cristiana de la que toma términos como: sacrificio, humildad, apostólico, misión, abnegación; con ellos alimenta el discurso que dirige a profesores, estudiantes e intelectuales, a fin de suscitar en ellos el entusiasmo en favor de la “regeneración” de México. Para Vasconcelos, el profesor debía convertirse en una especie de santo-laico, capaz de regenerar “el alma nacional”. El concebía al magisterio como una vocación, un apostolado al servicio del bienestar colectivo. Vasconcelos convertía al maestro rural en una figura prometeica sobre la que recaía la tarea de alcanzar la unidad de las distintas identidades étnicas que poblaban el territorio nacional.

Hacia 1928 la doctrina de la escuela rural que había impulsado Vasconcelos recibe un particular apoyo por parte de Rafael Ramírez quien busca efficientizar la labor de los supervisores rurales. Para Ramírez la supervisión era una institución que debía no sólo elevar la calidad y eficacia de las escuelas, sino también hacerse cargo del crecimiento cultural y profesional de los maestros. Ramírez buscó establecer la diferencia entre inspección y supervisión enunciando una serie de principios en los que sintetiza el “deber ser” del supervisor, entre éstos destacan una actitud de colaboración y servicio en donde el supervisor “debe pensar que dentro del grupo no es propiamente un jefe”, con un proceder democrático en donde el supervisor aprovecha la cooperación de todos los trabajadores y en donde la dirección se confiere al supervisor no en virtud de un nombramiento oficial sino derivado del acuerdo tácito de los trabajadores.

Además, Ramírez afirma que “la educación de las masas no constituye, una empresa de carácter económico, sino una empresa pública en la que todos los ciudadanos del país están obligados a cooperar del mejor modo; insano, porque en esta empresa pública no puede hacerse la distinción entre trabajadores y patrón, pues todos -maestros y supervisores- son cooperarios” (Ramírez, 1968, p.70).

Con la negación del carácter económico de la relación laboral Ramírez eufemiza dicha relación. La coloca en el ámbito doméstico, en el lugar del desinterés económico, de la igualdad y el servicio, valores ligados a la doctrina cristiana, así establece formas de relación que, siguiendo a Foucault, pueden entenderse como el despliegue de un técnica de “poder pastoral” en donde se combinan individualización y procedimientos totalizadores.

Se podría decir que Ramírez construye un proyecto institucional de fundación (Nicastro, 1997, p.68), con relación a la supervisión en tanto que señala los fines, las metas y propósitos que ésta desea alcanzar y que con el tiempo llegó a constituirse en un “mandato” heredado por supervisoras y supervisores, quienes, actualmente, despliegan formas de acción que atienden a las premisas de dicho mandato, por lo que siguen eufemizando la relación laboral a través del despliegue de un *poder pastoral*. (Foucault, 1986). Esto a su vez, les permite el ejercicio de un *poder disciplinario* que se ejerce haciéndose invisible, pero que impone a aquellos a quienes somete a un principio de visibilidad obligatoria ya que “En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser vistos sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario” (Foucault, 1976, p.192).

Familia y escuela, dos ámbitos del proyecto nacionalista

La cultura magisterial puede advertirse como cadenas de significaciones construidas históricamente en donde los valores morales tradicionales se afianzaron a partir del modelo de familia nuclear, patriarcal y autoritaria impulsada durante la década de 1920 en lo que se define como el proceso de reconstrucción nacional.

La familia nuclear de clase media sirvió como vínculo entre la tradición y la modernidad. Desde el siglo XIX la educación que se impartía en las casas de este

tipo de familias se caracterizaba por alentar el cumplimiento de las máximas morales ligadas a la tradición católica, además de fortalecerse la ideología de una familia unida por lazos de amor y reciprocidad, remanso de paz, lugar de tranquilidad y afecto donde:

[La] estructura de poder se hace casi imperceptible bajo el discurso amoroso y solidario, sin embargo, involucra cada una de las relaciones que se establecen en el interior de la familia: padre-madre, madre-hijos. Padre-hijos, hijos-hijos, y las sanciones a cualquiera de los comportamientos no aceptados, que van desde las más sutiles hasta las más culposas. (Muñiz, 2002, p.80).

También se perfilaba una división del trabajo en donde las mujeres estaban destinadas a la procreación y el consecuente confinamiento al espacio doméstico, en tanto que a los hombres correspondía el abastecimiento. Los principios religiosos y morales vertidos en recomendaciones de manuales como el de Carreño o el catecismo del padre Ripalda guiaron la “buena educación” que la familia proporcionaba a los hijos durante los años veinte. (Muñiz, 2002, p.80).

Estos principios pasaron también al ámbito de la escuela como parte del universo simbólico que ordenaba y normaba a los individuos y que además potenciaba el nacionalismo, así puede advertirse una “simbiosis entre Patria y Dios, y entre el cumplir los deberes cristianos y la conservación del orden secular” (Muñiz, 2002, p.87). Así se encuentra expresado en el manual de Carreño:

Busquemos pues en la caridad cristiana la fuente de todas las virtudes sociales: pensemos siempre que no es posible amar a Dios sin amar también al hombre, que es su criatura predilecta, y que la perfección de este amor esté en la beneficencia y el perdón de nuestros enemigos; y veamos en la práctica de estos deberes, no sólo el cumplimiento de un mandato divino sino el más poderosos medio de conservar el orden de las sociedades, encaminándolas a los altos fines de la creación, y de alcanzar la tranquilidad y la dicha que nos es dado gozar en este mundo. (Carreño, citado en Muñiz, 2002).

En el discurso educativo oficial confluían sentidos moralizantes y humanizadores, se exaltaba la bondad, el deber de “vivir en una sola comunidad

espiritual” (Mistral, citada en Muñiz 2002), y el sentido de servicio, tal y como lo expresa Gabriela Mistral:

Sin intención moral, con las lecturas escolares los maestros formamos sólo retóricos y *dilettantis*; creamos ocios para las academias y los ateneos, pero no formamos lo que nuestra América necesita con una urgencia que a veces llega a parecernos trágica: *generaciones con un sentido moral, ciudadanos y mujeres puros y vigorosos e individuos en los cuales la cultura se haga militante, al vivificarse con la acción: se vuelva servicio.* (Mistral, citada en Muñiz 2002).

Los valores tradicionales no abandonaron el imaginario social de la época sino que vinieron a jugar un papel fundamental en el proyecto de unificación del país, “los años veinte finalizaron con un entendimiento entre la iglesia católica y el Estado llegando a una convivencia pacífica, después de todo sus metas en cuanto al control de las conciencias no eran tan opuestas y los valores del catolicismo empataban bien con el ‘nuevo’ modelo de desarrollo” (Muñiz, 2002, p.87).

La familia y la escuela oficial fueron reconocidas por el Estado como ámbitos de socialización que le permitirían impulsar desde la vida cotidiana su proyecto nacionalista.

Educación e integración de la gran familia mexicana

Por lo que se refiere específicamente a la educación ésta ha sido “un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado-Nación” (Vázquez, 2000, p.10). La idea de que a través del desarrollo de la educación se puede transformar a la sociedad es una idea heredada de la Ilustración, que han compartido las élites gobernantes en el México del siglo XIX, tanto liberales como conservadoras. (Guerra, 1988, p.394).

Con el triunfo de los liberales victoriosos de la república restaurada, se renueva la necesidad de educar al pueblo y formar una nación. Cuando los liberales del siglo XIX hablan de educación o de instrucción “no hablan esencialmente de conocimientos, ni de ciencias útiles; hablan, sobre todo, de un tipo de hombre que se identifica, en su espíritu con el arquetipo del hombre liberal” (Guerra, 1988, p.395).

Este es el contexto de la política educativa que inició Juárez y continuaron Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz. En la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, en el Distrito Federal, fechada el 2 de diciembre de 1867, Juárez “Suprimía toda enseñanza religiosa y la reemplazaba por una enseñanza de moral [...]” (Guerra, 1988, p.403). Lerdo de Tejada, en un decreto que emite el 1 de diciembre de 1874 establece que quedan prohibidas la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, en todos los establecimientos de la federación, los estados y los municipios.

Por su lado, el propio Estado porfirista también impulso la educación laica gratuita especialmente a partir del primer congreso de educación celebrado en 1888. (Bastian, 1989, p.143). Aunque también la Iglesia católica extendió sus redes educativas en ese mismo periodo.

Tal situación fue apreciada por los liberales más radicales como una conciliación religiosa. Esta política conciliatoria planteada por los positivistas “pretendía unir a todos los mexicanos en torno al proyecto de orden social, cuya garantía sería además de la persona de Díaz, el gran unificador, el estudio científico de la realidad para lograr el progreso” (Bastian, 1989, p.162).

El proyecto positivista consideraba que la democracia aumentaría en la medida en que el pueblo fuera alcanzando educación, sin embargo, liberales radicales y protestantes pensaban que esta política conciliatoria solo postergaba el establecimiento de la democracia. Su radicalismo cívico los llevaba a plantear:

“[...] la separación de la Iglesia y el Estado como principio no negociable y consideraba toda la política de conciliación como una traición a los principios liberales; asimismo ese liberalismo radical esperaba la expansión de la cultura política moderna a través del cambio de los valores religiosos de las masas. De ahí también su activismo religioso anticatólico y su civismo exacerbado, que se tradujeron en un proyecto educativo que debía preparar al alumno para ser un agente democratizador y conforme al cual las congregaciones debía ser un espacio donde se pudiera estimular una verdadera religión cívica”. (Bastian, 1989, p.162).

La distancia entre el liberalismo conservador oficial y el liberalismo radical se vio expresada particularmente en la enseñanza de la historia en obras como las Manuel Payno y Guillermo Prieto, en las que se exaltaban a la cultura indígena, a Juárez y al cinco de mayo, en tanto que la Guía Metodológica para la enseñanza de la historia (1891) de Enrique Rébsamen, tenía como propósito “conseguir la unidad nacional por el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia” (Bastian, 1989, p.163).

A partir de 1891 las minorías radicales liberales redoblan su lucha contra el liberalismo conservador y positivista y tanto en las escuelas como en las congregaciones protestantes se busca “[...] desarrollar un aprendizaje de las prácticas democráticas, transmitir la ideología liberal pura y transformar al alumno en portador de una concepción individualista e igualitaria de las relaciones sociales”. (Bastian, 1989, p.163).

La constante inculcación de los valores individuales e igualitarios diferenció a las escuelas protestantes de las católicas y de las escuelas de gobierno. Tanto para los liberales radicales como para los protestantes “el catolicismo representaba las tinieblas la opresión y la superstición...” (Bastian, 1989, p.154). No fue fácil deslindar los aspectos de la doctrina cristiana de los elementos del Estado naciente, la cosmovisión religiosa se encontraba infiltrada en muchos terrenos incluyendo el educativo (Gómez, 1999, p.43). Por su parte el catolicismo mexicano concebía a la sociedad:

[...] como una agrupación natural basada en la capacidad humana de comunicación. Su fundamento era la familia, las familias se agrupaban en clases y cada clase se consagraba a una función. Además, de las asociaciones naturales, existían agrupaciones propias de cada industria y oficio. Todos esos grupos integraban un orden natural “ordenado en sus clases y todas las clases jerárquicamente ordenadas entre sí” formaban la sociedad un todo armónico. El trono y el rey simbolizaban la unidad nacional, cuyo principio ordenador era divino por derecho. (Bastian, 1989, p.154-155).

Esta concepción teocrática de la sociedad era opuesta a la concepción liberal, para la cual la sociedad es básicamente “un contrato social entre los individuos, unidos entre sí para la búsqueda del bien común. El pueblo era el soberano y el estado debía ser el representante de la voluntad general” (Bastian, 1989, p.155).

La diferencia de estos principios ideológicos implicaban modelos diferentes en la gestión social “uno autoritario y el otro de participación”. Para la vieja guardia liberal y para los protestantes, la moral era el fundamento del orden social, y el proyecto político positivista mantenía a la sociedad mexicana “en el camino de la sociedad paternal” e impedía llegar a una sociedad donde dominara la igualdad como base de la libertad para todos.

Con la noción de igualdad, aparece el individualismo

[...] cuyos orígenes hay que buscar indudablemente en la Reforma y en la ciencia económica moderna. Pues esta noción de individuo como el único actor posible de la vida social verdaderamente humana es una radical novedad en sociedades que hasta entonces conocían sobre todo actores colectivos. (Guerra, 1988, p.154-155).

Así, el sujeto individual y el sujeto colectivo se presentan como representaciones opuestas de las relaciones sociales y políticas. En el México de la Independencia y de la Revolución se conservó una sociedad tradicional, antigua

[...] incapaz de participar en la vida de la élite en lo que esta tiene de más elevado, es decir, la política pues como ya lo hemos

señalado una sociedad tradicional no puede votar en el sentido moderno del término. Puede hacerse representar por sus autoridades sociales, si el sistema institucional ofrece una posibilidad para la representación de las unidades colectivas. Estas –un pueblo, una tribu indígena, una cadena de fidelidades– pueden negociar sus relaciones mutuas o sus relaciones con el Estado pero no pueden votar sus miembros como individuos haciendo abstracción de los vínculos que los estructuran para pronunciarse sobre un sistema de abstracciones extraño a su visión de la sociedad. (Guerra, 198, p.166).

Bulnes, refiere que para que haya un pueblo es necesario tener conciencia de ser un ‘ciudadano’, haber interiorizado el modelo cultural de la ideología moderna y haber rechazado el sistema de valores de la sociedad antigua. Con la Independencia, en México sucede algo a lo que Guerra (1988) califica de paradójico:

Se diría que el modelo de poder y los valores de las sociabilidades tradicionales invaden el espacio que han dejado vacío la desaparición de la legitimidad y la administración monárquicas e imponen, por debajo del discurso de la política moderna, tipos de relaciones que habrían ya parecido arcaicos a finales del siglo XVIII en los sectores más avanzados de la Nueva España. [...] Como la fidelidad hacia el rey ha desaparecido y como la lealtad para una república lejana es muy teórica las fidelidades parciales se vieron investidas de una nueva fuerza y se eligió para calificar este nuevo tipo de relaciones, muy reales pero que no concordaban con la imagen de un pueblo de ciudadanos, un nombre compatible con el modelo teórico moderno, pero cargado de los valores afectivos de la sociedad antigua. Un “ciudadano” puede ser amigo de otro “ciudadano” pero no podía ser su “fiel”, su “criatura”, su “obligado”. La palabra “amigo” permite enmascarar una realidad antigua y hacerla aceptable en el discurso ideológico de las élites modernas. (Guerra, 1988, p.156).

La amistad aparece como un “poderosísimo lazo de cohesión” y aunque la elección de la persona sea libre “los términos de la relación ya están preestablecidos por la costumbre y obedecen a un mundo de valores que parece inmutable a escala de una vida humana”. (Guerra, 1988, p.157).

El Estado y el control de la educación

Es hasta después de la revolución armada que se consolida la tendencia del Estado como controlador de la educación, aunque tal necesidad ya había sido expresada en la Reforma Liberal de 1833 y en los primeros dos congresos nacionales de instrucción pública, que se realizaron en 1889 y 1891, respectivamente. (Elizondo, 2000, p.17).

Elizondo (2000) identifica tres momentos específicos a partir del periodo Revolucionario y hasta el Cardenismo, en los que el Estado buscó asegurar el control de la educación, “la convocatoria de Vasconcelos en la conformación del gremio; la lucha cristera y el apoyo a la política cardenista, y la corporativización del gremio bajo la égida del estado”. (Elizondo, 2000, p.18).

Estas etapas forman parte de un proceso largo y conflictivo en el que el propósito fundamental era la construcción de la nueva nación, apoyándose en la fuerza magisterial que se constituyó en su “brazo armado”. Así, señala Elizondo, el maestro se convirtió en el principal representante del Estado “revolucionario”, pues su tarea fue llevar a cabo una revolución de carácter espiritual, misma que fue impulsada por Vasconcelos.

En 1920, el presidente interino Adolfo de la Huerta, designó a José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México y le concedió facultades que en materia educativa iban más allá de la jurisdicción universitaria. El 1 de diciembre de 1920, el General. Álvaro Obregón ratificó su cargo a Vasconcelos, además de concederle facultades para elaborar un programa de acción educativa contra la ignorancia.

De manera simultánea a esta labor educativa, Vasconcelos empezó a preparar la creación de la Secretaría de Educación Pública, dependencia de la

que fue nombrado titular el 2 de octubre de 1921. (Barbosa, 1972, p.160). Vasconcelos trató de implementar un sistema educativo que posibilitara la integración cultural de los no alfabetizados, y que a su vez permitiera aumentar la capacidad productiva de los sectores más humildes, entre los que se encontraban campesinos y trabajadores. Puede decirse que el problema de la unidad ideológica, cultural, económica y política fue una preocupación constante en Vasconcelos frente a un panorama en el que destaca la heterogeneidad del país:

En 1921, poco antes de que nacieran las primeras casa del pueblo el censo de población capta 14 300 000 habitantes en la República; dos tercios de ellos viven en el campo; 4200 000 son clasificados como indios y ocho millones como “gente cuyo nivel de vida es primitivo”. El 65% se estima analfabeta y en este porcentaje están comprendidos tres millones de personas que no entienden el idioma nacional. El número de lenguas originalmente americanas que se hablan en el país es cuantioso, pero indeterminado; la investigación lingüística actual la hace ascender a un guarismo que está entre 183 y 204. Geográfica y culturalmente México es un país heterogéneo, una nación en proceso de formarse, con un alto grado de desintegración en cuanto concierne a la población rural, aislada física e ideológicamente de la corriente maestra del desarrollo nacional. (Ramírez, 1982, p.10).

Su visión de lo educativo reposa sobre una filosofía social que tiene como objetivo lograr la cohesión nacional, mediante la imposición del uso uniforme del castellano, como se advierte en la circular número 2 firmada por Vasconcelos, en su calidad de Rector de la Universidad, que en el apartado IV referido a la instrucción señala:

[...] se recomienda a los profesores honorarios que enseñen a leer y escribir el idioma castellano, haciendo notar que es la lengua de una de las razas más ilustres del mundo, que cuenta con noventa o cien millones de habitantes, repartidos en la zona de más porvenir en toda la tierra y que, por lo mismo, esta raza está llamada a grandes destinos que acaso ninguna otra podrá igualar. Se les hará notar que el conocimiento de la lengua castellana hace ingresar al que lo tiene a los dominios materiales y morales de esta nueva raza joven y llena de promesas. En seguida, el profesor escribirá y hará que los alumnos escriban las palabras más usuales, llamándoles la atención acerca de la forma en que están

constituidas y la manera de pronunciarlas y escribirlas. Como texto se usará el libro que el profesor tenga a la mano o las cartillas que la Universidad repartirá gratuitamente hasta donde alcancen sus recursos. (AHEH, 1920).

Vasconcelos designó al maestro Lauro G. Caloca como responsable del Departamento creado a partir de la fusión que él mismo hizo de los Departamentos Escolar y de Cultura indígena, a él le asignó tareas básicas como la creación de escuelas rurales en toda la República Mexicana.

Para ese gran Departamento se designó un equipo seleccionado de maestros, a quienes se llamó “misioneros” para que recorrieran las diversas entidades de la República, con el encargo de localizar los poblados, el estado de atraso cultural y económico en que vivían y las necesidades básicas de cada comunidad, creado de paso el ambiente propicio a las escuelas que ellos mismos iban fundando.

Vasconcelos les llamó misioneros, inspirado en la historia mexicana y en la acción que los misioneros habían llevado a cabo en el siglo XVI para reeducar al pueblo, recorriendo todos los rincones del territorio, enseñando la cultura y la religión cristiana.(Vázquez, 2000, p.157).

[...] (Vasconcelos utiliza) un vocabulario claramente inspirado en el discurso cristiano: “sacrificio”, “prójimo”, “cruzada”, “humildad”, “rectitud”, “fervor”, “apostólico”, “ardor evangélico”, “misión”, “misionero”, “fe”, “caridad”, “abnegación”, “veneración”, son términos que aparecen una y otra vez en sus alocuciones a los profesores, los estudiantes, los intelectuales, su propósito, definido ya en este discurso de 1920, será suscitar en el país un movimiento de entusiasmo en pro de la ‘regeneración’ de México, y más particularmente de los ‘oprimidos’ mediante la evolución de la cultura y la educación. (Fell, 1989, p.20).

Según Vasconcelos el profesor debía orientar sus esfuerzos hacia el logro de una mayor justicia social, en beneficios de los sectores menos privilegiados, además de ser capaz de regenerar. “Pero debe también —es éste un objetivo prioritario— ser el vehículo de una espiritualidad nueva, capaz de elevar, de transformar y regenerar “el alma nacional” el maestro debe convertirse en una especie de santo laico”. (Fell, 1989, p.119).

los maestros –hombres y mujeres– que participan en nuestra obra tienen la convicción de que no sólo desempeñan una función cívica, sino que trabajan en una suerte de moderna cruzada para la elevación y liberación de los espíritus y el mejoramiento de los cuerpos de sus semejantes; por eso el fervor que ponen en su obra es un fervor religioso y la recompensa que reciben no está ni en el dinero ni en los ascenso, sino en el sentimiento apostólico, en el goce místico que los anima y sostiene. (Vasconcelos citado en Fell, 1989, p.19).

La obra educativa realizada por Vasconcelos, de fines de septiembre de 1921 a julio de 1924 buscó trazar las líneas de lo que él consideraba la ética del profesorado, “[...] la concepción del magisterio como una vocación y un apostolado al servicio del bienestar colectivo”. (Fell, 1989, p.5).

Los conceptos expresados por Vasconcelos encontraron en la revista *El Maestro* editada a iniciativa suya, en la segunda década del siglo XX el medio para influir “en la formación moral de una generación de grandes educadores; creó con el amor a la lectura, una fuente delicada de inspiración y fue sustento espiritual de los maestros mexicanos que al medir y apreciar el esfuerzo, lo transmitieron a las juventudes que les tocó forjar”. (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2000). Esta situación puede apreciarse en algunos párrafos del texto “Mejores maestros” incluido en dicha publicación.

La acción de la sociedad por la educación de la juventud, se traduce en agrupar a los niños y jóvenes bajo la dirección de un hombre o una mujer que recibe el nombre de maestro.

- Los éxitos y fracasos corresponden únicamente al maestro. Si el maestro es competente, los resultados pueden aproximarse a los ideales y esperanzas de la sociedad, así como a las necesidades de la misma sociedad. Si el maestro es incompetente, entonces la legislación es vana; el dinero invertido en las escuelas, derrochado; el tiempo y la oportunidad del niño y del joven, malogrados; las esperanzas de los padres, frustradas; y la sociedad defrauda en sus sacrificios para preparar un futuro más humano y más justo.

- Deben ser [los maestros] hombres y mujeres fraternales, de amplísimo criterio, las ventanas del alma siempre abiertas para apreciar la verdad, la belleza, y la bondad dondequiera que se encuentren; y pacientes con los errores, caídas y fracasos de los demás.
- No deben ser servidores por tiempo, asalariados, sino devotos en alma y cuerpo a su labor, que es labor constructora de un futuro de progreso y bienandanza para la sociedad y la materia. (Ayala, 2000, p.15).

En su tiempo Vasconcelos no fue el único en comparar al magisterio con un apostolado, un maestro de Chihuahua escribió un artículo que se publica en marzo de 1920:

No en vano se ha dicho que la carrera del magisterio es un verdadero apostolado: se necesita una gran dosis de abnegación para soportar las molestias sociales, las de los discípulos, las de los padres y, ¡lo peor!, hasta las del gobierno. La sociedad exige mucho del maestro, no concediéndole ella casi nada. El profesor no puede entrar a una cantina, no puede quedarse en diversiones hasta hora avanzada de la noche; debe andar decentemente vestido, debe satisfacer sus compromisos puntualmente y, por último, debe ser un modelo en todos los sentidos. ¿Qué le da a cambio la sociedad? Un lugar muy humilde en su seno, pues ocupa el último sitio en la escala de las profesiones científicas [...] (Fell, 1989, p.131).

De acuerdo con Elizondo los maestros que se unen en torno a la mística Vasconcelista son convocados por el amor y la vocación, así como por la demanda de llevar a cabo una tarea mesiánica y apostólica en la que el sacrificio de sus intereses y necesidades asegura el éxito de su misión. (Elizondo, 2000, p.18).

El proyecto gubernamental de fundir las identidades étnicas, regionales y locales en una unidad homogénea, de sentimientos e ideas llevó a convertir al humilde maestro rural en una figura prometeica. No sólo absorbía la carga educativa: aspiraba a crear un hombre nuevo: “Nuestra tarea es civilizar nada menos; elevar el nivel de las masas hacer del indio uno de nosotros; organizar el

país, elevara el nivel de vida, mejorar el estado económico del obrero y del campesino, convertir los elementos étnicos sociales y políticos de México en una sola nación”. (Elizondo, 2000, p. 6).

Desde la salida de Vasconcelos el apoyo dado a la educación decayó, a pesar de los esfuerzos realizados por los titulares de la SEP. Fue hasta el gobierno de Cárdenas cuando la educación recibió un nuevo impulso y se expandió la educación rural.²⁷

Cuando José Vasconcelos dejó la SEP, la responsabilidad de la educación rural recayó en el subsecretario Moisés Sáenz. Hay entre ambos un espacio fugaz llenado por Manuel Gamio, un positivista racional que desarrolló toda la teoría de incorporación del indio a la civilización.

En diciembre de 1928 Rafael Ramírez asume la jefatura del Departamento de Escuelas Rurales. Había cerca de 4 000 escuelas rurales y una demanda de alrededor de 25 000, ante la falta de un presupuesto federal capaz de satisfacer esas necesidades, lo que se hizo fue dispersar por el país, sobre todo en las zonas más olvidadas, al cuerpo de supervisores rurales, “encomendando a sus miembros la función de agitar las conciencias adormecidas y sembrar en las almas aspiraciones de redención económica y de rehabilitación cultural”. (Jiménez, 1986, p.131).

En este contexto desarrolla su acción Rafael Ramírez, quien labora como jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena desde 1928 hasta 1934. Ramírez orientó la acción de los maestros rurales a través de artículos difundidos en revistas especializadas de la

²⁷ Durante la época de Vasconcelos se llegó a gastar hasta el 15% del presupuesto total de la Federación; con Calles bajó a un promedio de 7%, a partir de 1930 subió a 11%, aunque en 1933 se gastó el 14%. En el periodo Cardenista se gastó constantemente entre 15 y 17%, y en 1937 alcanzó 17.9% del presupuesto total. Josefina Zoraida, Vázquez. (2000). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

época, visitas a los lugares más apartados del país, conferencias y correspondencia.

El propósito general de la educación rural era para Rafael Ramírez,²⁸ incorporar a los campesinos al “grupo civilizado (...) a fin de que no haya en México sino una sola cultura expresada en un mismo idioma”. (Ramírez, 1982, p.35). Bajo estas consideraciones la consigna para el maestro rural era privilegiar la enseñanza del castellano aunado a la prohibición de utilizar en la escuela la lengua del educando, ya que aprender el castellano era el medio para que los niños adquirieran las costumbres y formas de vida consideradas como superiores a las suyas. La idea de homogeneizar se encontraba presente como un requisito para constituir el orden social, la unidad e integración nacional.

El aprendizaje del castellano es un medio para alcanzar un fin. ‘Debes tener mucho cuidado –aconseja Ramírez al maestro rural– a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman *gente de razón* no sólo porque hablamos lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa a la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en castellanizar a la gente, sino en transformarla en *gente de razón*. (Ramírez, 1982, p.28-29).

Así, para el profesor Rafael Ramírez, las escuelas rurales estaban destinadas a lograr la incorporación cultural de la población indígena:

La escuela rural debe aportar, la solución del problema, un contingente valioso. Su labor no debe concretarse a preparar una nueva generación de campesinos que llegue a entender y amar la

²⁸ Rafael Ramírez egresa de la Normal de Jalapa en 1906, trabajó en algunas zonas rurales del Estado de Veracruz y posteriormente en el Distrito Federal. En 1922 es profesor de la escuela Normal Nocturna, en 1923 forma parte de la primera misión cultural que se instala en Zacualtipán Hidalgo, el 1 de enero de 1927 es nombrado director de Misiones Culturales, en 1928 asume el cargo de jefe de Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. A fines de 1934 deja la dirección de Escuelas Rurales y es nombrado asesor del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Concepción, Jiménez Alarcón. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, SEP/El caballito, p. 13-14.

vida rural de un modo más inteligente; su acción por el contrario, debe extenderse a la comunidad hasta lograr conseguir para ella mejores hogares, métodos de vida y de trabajo, mejor organización social, mejores medios de comunicación, mejor salubridad y atmósfera espiritual. (Ramírez, 1982).

En 1925, Ramírez recibió un curso de educación secundaria en Estados Unidos. En 1926 asistió a un cursillo que dictó John Dewey y posteriormente viajó a ese país para conocer el sistema de educación rural, sin embargo, es su cercanía con Moisés Sáenz la que lo llevó a comprometerse tanto con la escuela activa de Dewey como con la teoría de la incorporación del indio a la civilización.

Ramírez y Sáenz adoptan la tesis positivista de la incorporación del proletariado a la sociedad como el mejor medio que permite resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país. Para el positivista Comte el proletariado no forma parte de la sociedad; es preciso incorporarlo a ella para que goce de los derechos y obligaciones reservados a sus miembros, porque solo mediante la homogeneidad puede alcanzarse el orden social. Cuando se transfiere el concepto a la situación indoladina se concede al indio la condición de clase social, de clase proletaria – que evidentemente no tiene– y, en consecuencia, se le niega etnicidad, característica de grupo humano con estructura y cultura propias, resultado de un modo de producción distinto al capitalista.

En estas condiciones la lengua, las costumbres y la organización de los grupos originalmente americano son considerados como rezagos o supervivencias de una etapa de la humanidad –la teológica– que dista considerablemente de la científica que actualmente se vive. Incorporar al indio a la civilización quiere decir obligarle a dar un salto; trasladarlo de una etapa a la otra (salvando la intermedia metafísica) y para el caso nada o muy poco vale su bagaje social y cultural. Sus infinitas maneras de habla, sus prácticas médicas supersticiosas, su economía doméstica ineficiente, sus actividades recreativas y religiosas primitivas, sus formas de ganarse la vida rutinarias, la alimentación, el vestido y la vivienda, se estiman inferiores. (Ramírez, 1982, p.25-26).

Para Ramírez, la redención del campesino sólo podría conseguirse a través de la escuela para él los campesinos necesitaban:

- 1) Una cultura general que sacuda y despierte sus inteligencias adormecidas, que les provea de un conocimiento e ideas fundamentales y que les inculque ideales y aspiraciones; 2) una cultura industrial que eduque sus manos y desenvuelva en él la

mayor suma de aptitudes constructivas, y 3) una cultura agrícola, para acabar de una vez y por todas con la rutina y con los tradicionales y defectuosos métodos de beneficiar la tierra. La población rural requiere una cultura agrícola especial que esté en relación estrecha con la localidad en que se funde la escuela. (Ramírez, 1982, p.21).

Ramírez consideraba que la escuela rural difería de la urbana, ya que en esta última la vida se industrializaba a gran prisa y el comercio se constituía como una actividad preponderante, en cambio en las áreas campesinas la vida giraba en torno a la agricultura, la crianza de animales y actividades de industrias y oficios rurales. Los maestros en consecuencia tendrían que recibir una formación diferente en función de uno u otro tipo de tareas. (Jiménez, 1986, p.123).

El maestro rural debe estar preparado, sin duda, para enseñar a leer, escribir y contar, pero con esa sola preparación, su obra carecería de trascendencia. Además de saber hacer eso, necesita estar capacitado para realizar la hermosa tarea de enseñar a las gentes de las áreas rurales a vivir cada vez mejor en las direcciones cardinales que hemos apuntado. Esto quiere decir que el maestro rural debe haber hecho un amplio estudio de la vida rural y haber adquirido mucha experiencia en el mejoramiento de las comunidades campesinas, en las que muchas, muchas cosas faltan por hacer y en las que hay otras muchas mal hechas; quiere decir también que el maestro debe de ser un experto en higiene y en salubridad y en medicina rural; en enfermería y en puericultura; en construcciones rurales, en ciencias y artes domésticas; en las ocupaciones rurales de rendimiento económico y en deporte y recreaciones, aparte de que posea la práctica necesaria para enseñar a los niños y los adultos todas aquellas cosas que marca el programa de educación primaria. (Jiménez, 1986, p.125).

Ramírez señala que el maestro rural enfrenta grandes dificultades como atender varios grados escolares, falta de material, útiles, equipo, asistencia irregular de los alumnos, apatía de los padres “problemas de organización, de enseñanza y de disciplina que a cada paso le presenta su labor, porque la inspección escolar llega a él, si acaso llega para inspirarlo, una vez al año por cuaresma, cuando ya toda inspiración sale sobrando”. (Jiménez, 1986, p.126).

Según Ramírez, aunado a todo esto, el maestro rural enfrentaba otras situaciones como: los limitados recursos educativos de la vida rural, falta de

organización y de dirección de las actividades lúdicas de los niños, ausencia de cuidado sobre hábitos de higiene y de salud, carencia de agencias culturales, etcétera.

A esto tenía que hacer frente el maestro rural, al llevar a cabo su obra de integración social, una labor a la que Ramírez califica como admirable, callada y silenciosa, y expresa:

Yo no podría hacerla no obstante la regular preparación académica y profesional que recibí en una escuela normal que fue, en sus mejores tiempos de primer orden. Carezco de la preparación específica adecuada; me falta el adiestramiento necesario para la inteligente comprensión de las situaciones rurales, el espíritu de abnegado servicio y el confiado y sereno valor para desvincularme del grupo social que llamamos culto e ir al campo, como misionero de la cultura, que, al fin eso es el maestro rural. El más humilde maestro rurales superior a mí, dicho sea sin falsa modestia. (Ramírez, 1968).

El inspector: maestro y amigo

La pugna entre liberales y conservadores en relación con los principios de construcción del Estado-Nación, se ve continuada en el ámbito educativo e influye la conformación de una moral del profesorado a través de las acciones que realizan primero Vasconcelos y posteriormente Rafael Ramírez.

Ramírez señala que una vez que las escuelas empezaron a organizarse en sistemas, la necesidad de vigilarlas llevó a crear la supervisión. “Llamaron al principio, a los supervisores, veedores o visitadores de escuelas. Gente era esta que recorría las zonas a su cuidado, asomándose a las escuelas para darse cuenta de su organización y funcionamiento, después de lo cual rendían un informe”. (Ramírez, 1968, p.27).

Para Rafael Ramírez, la inspección era una institución obligada a elevar no sólo la eficacia de las escuelas sino el crecimiento cultural y profesional de los educadores.

La inspección escolar tiene su origen en el gobierno de Valentín Gómez Farías, quien, en 1833, creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios Federales “en un principio no era otra cosa que *una agencia de fiscalización de las labores instructivas encomendadas a los maestros, mejor dicho una institución de intervención administrativa*, sin más facultades que vigilar el funcionamiento de las escuelas” (Miñano, 1945, p.284-285), por lo que se cuidaban aspectos como la puntualidad. En 1921 se estableció la Inspección Escolar Rural y Urbana de la Federación y se le señala como objetivo primordial “orientar, organizar, coordinar, estimular e inspeccionar la acción educativa en tres aspectos básicos: el técnico, el económico y el social”. (Miñano, 1945, p.285).

Inicialmente, los inspectores escolares debían realizar tres tareas: la planeación, la ejecución y el balance de sus actividades. Desde 1926 los inspectores escolares rurales se designaron como inspectores instructores con lo que se buscaba indicar que el inspector debía “ser una especie de maestro mayor para todos los profesores rurales”. (Miñano, 1945, p.285). Con el propósito de normar sus actividades, la Secretaría de Educación emitió las siguientes indicaciones:

1. Los inspectores deberán tener bajo su cuidado directo todos los planteles educativos e instituciones dependientes de la Secretaría de Educación que se encuentren dentro de la zona que tienen a su cargo, los que visitarán con la mayor frecuencia posible.
2. Durante el año los señores inspectores tendrán tres periodos continuados de visitas a las escuelas de su jurisdicción (...).
3. Los inspectores dedicarán sus actividades preferentemente a labores educativas, procurando estimular a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia para que cooperen con los

medios que a cada quien corresponda, a la mejor marcha de la escuela, haciendo sentir así su benéfico influjo en cada lugar.

4. Cada fin de semana rendirán un informe de las visitas que hubieren hecho, usando al efecto los esqueletos que se les acompañan. Dichos informes se harán por triplicado, debiendo dirigirse el original a la Dirección de Educación Federal en el Estado; la primera copia al departamento respectivo, debiendo conservar la segunda copia el Inspector para su archivo.

En 1941, la SEP convocó a los supervisores foráneos de educación a estudiar algunos problemas de la educación rural. En la sala de conferencias del Palacio de Bellas Artes, recibieron una plática de Rafael Ramírez²⁹ quien establece la diferencia entre supervisión e inspección, él señala que:

La supervisión de un sistema escolar es algo más que su simple inspección. Inspeccionarlo es cuidar y velar no ya porque avance, sino porque conserve la eficacia actual, cualquiera que ella pueda ser; supervisar es no sólo cuidar que se conserve su eficiencia, sino además, trabajar por aumentarla, mejorando y perfeccionando constantemente las normas conforme a las cuales ha sido conducido dicho sistema. Inspeccionar es ejercer un *papel fiscalizador estático y pasivo, en tanto que supervisar es ejercer un papel dinámico y constructor.* (Ramírez, 1968, p.44).

Ramírez no sólo establece la diferencia entre Inspeccionar y Supervisar sino que también enuncia ocho principios en los que sintetiza el “deber ser” de la supervisión, en estos principios incluye las siguientes demandas hacia el supervisor:

La supervisión democrática de la educación reclama las siguientes cosas de parte del supervisor:

a) *Actitud de colaboración y servicio.* El supervisor debe pensar que dentro del grupo no es propiamente un jefe, sino uno de tantos trabajadores, el de mayor capacidad y de más sabiduría y

²⁹ A partir de la reforma educativa generada por Vasconcelos, Rafael Ramírez tiene la oportunidad de llevar su experiencia a la enseñanza rural, forma parte de la primera misión cultural establecida en Zacualtipán Hidalgo en el año de 1923, además Ramírez “funda escuelas, organiza la supervisión de las mismas, (...) planea y dirige pero además produce sin descanso los libros, guías didácticas para el maestro rural, y se aventura también en la doctrina que fundamenta la enseñanza del campesino” *Rafael Ramírez, (1982) La escuela rural Mexicana, México, SEP, p. 7.*

experiencia y que, por eso mismo, tiene el deber de coordinar y unificar la obra y de hacer posible la participación cordial de todos los maestros.

b) *Proceder democrático*, tanto en el estudio y resolución de los diversos problemas propios de la supervisión, como en la ejecución de todas las tareas de la misma, gracias al cual el supervisor aprovecha la cooperación espontánea y franca de todos los trabajadores de la enseñanza enlistados en la zona.

c) *Dirección democrática del grupo*, conferida no en virtud de un nombramiento oficial extendido por las autoridades escolares superiores, sino por el acuerdo tácito de los trabajadores enlistados en la zona, en vista de que quien ejerce la función reúne la mayor suma de sabiduría, de capacidad y de experiencia para guiar expertamente al grupo.

d) *Apreciación cooperativa de tipo democrático* tanto de la organización establecida como de los resultados obtenidos por la acción conjunta. (Ramírez, 1968, p.53).

Ramírez demanda a los supervisores una forma de hacer y de ser, en la que enfatiza el trabajo cooperativo, la acción conjunta y la negación del supervisor en tanto jefe. Es como si dictara una forma de operación sin separarse de los fines originales de la supervisión ya que cuando en otro momento de la plática alude a las funciones del supervisor enuncia en primer término la mera inspección. (Ramírez, 1968, p.53). Así, el discurso de Ramírez parece tratar de eficientizar la función del supervisor pasándolo del papel estático y pasivo del fiscalizador a un papel dinámico y constructor, plantea entonces mejores medios para la realización de un mismo fin, que es del de la vigilancia. Sin embargo, no resulta sencillo conciliar formas de acción conjunta cuando el fin que se persigue requiere de la individualización de los sujetos.

El mandato del origen

La escisión entre el trabajo cooperativo que plantea Ramírez y la individualización de los sujetos propia del ejercicio de vigilancia no sólo es histórica, sino que permea actualmente la actividad de Supervisión, tal y como puede advertirse tanto

en el plano prescriptivo como en la conceptualización que de su función realizan los supervisores. En relación con la prescripción, el Manual del Supervisor de Zona de Educación Primaria que actualmente se encuentra vigente señala:

A través de diferentes mecanismos, el supervisor de zona, como autoridad externa al plantel, comprueba y corrige en su caso, las desviaciones surgidas en la aplicación del plan y programas de estudio y en la administración de los recursos. Su actividad es de vital importancia para el Estado porque coadyuva a elevar la calidad de la educación y promueve la vinculación del plantel con la comunidad para hacer del proceso educativo, una acción eminentemente participativa. (SEP, 1987, p.11).

El uso de términos como “comprueba” y “corrige”, parecen aludir a un principio de verificación propio del acto de vigilancia mientras que por otra parte al finalizar el párrafo se destaca la supervisión como una actividad eminentemente participativa, nuevamente la vigilancia aparece en primer lugar dejando en un segundo plano a la acción participativa.

De acuerdo con un análisis realizado por Elizondo (1994) el propio concepto de supervisión alude a la vigilancia, situación que se encuentra vinculada con el objetivo central de la escuela mismo que desde la historia social se define como establecimiento de la disciplina. Desde la perspectiva de Elizondo la relación entre disciplina y vigilancia ha generado lo que define como una “perversión de las tareas de supervisión” en tanto que la vigilancia se vuelve sinónimo de disciplina, se trataría en términos de Foucault (1998) de una “nueva tecnología” que permite el sometimiento de los cuerpos. (Foucault, 1998).

Así, Elizondo afirma que en el ejercicio de la supervisión la disciplina se vuelve el aspecto formal del control y entonces se trata de verificar que las cosas estén como se dice que deben estar. El personal aprende a responder de manera mecánica y casi automática a lo que le es requerido, situación que no permite el desarrollo de la vida académica pues no hay manera de colectivizar el saber y generar alternativas frente a los problemas que se enfrentan en la institución escolar.

Nuevamente, se pone en evidencia la no compatibilidad entre la acción de supervisión como un ejercicio de vigilancia e imposición de disciplina y los requerimientos de un trabajo colectivo que favorezca la vida académica de los espacios escolares.

En referencia a la conceptualización del ejercicio de la supervisión, recupero las siguientes expresiones derivadas de una serie de entrevistas realizadas a supervisoras y supervisores de los niveles de Educación Básica del Estado de Hidalgo:

(...) uno como maestro solo no hace nada, se necesita el equipo, se necesita la cohesión de todos, el convencimiento, si uno es director, o uno es maestro o compañero se necesita buscar la solidaridad, la cohesión, para que los maestros todos trabajemos, pero si uno es directivo con el ejemplo, fajándose como maestro, no como director.³⁰

(...) para mi manera de pensar yo creo que debe, (...) sentirse, debe ser sobre la base de que todos somos seres humanos, que los encargos que uno tiene son simplemente, adjetivos o apodos, para decirlo de manera coloquial, a mi me dicen director de esto o director del otro o supervisor de esto pero los subordinados tiene derecho al (...) buen trato y al respeto y la responsabilidad que tenga alguien, yo tengo el concepto de que, de que el (...) cargo, el cargo mientras más grande sea lo empequeñece a uno, porque uno siempre es como es ¿no?, uno (...) tiene una formación y a uno crecido, (...) pero, si le encargan a uno algo lo debe uno sentir cómo más grande que lo que es uno, decir no sentirse uno muy grande por (...) el cargo que uno tenga, (...) es decir, los seres humanos somos iguales, y simplemente tenemos distintos encargos, distinta función.³¹

El sentido que estos supervisores dan a su acción, la forma como definen el *deber ser* y *hacer* de su puesto parece estar permeado por las premisas que Ramírez establece para la acción de Supervisión. De tal forma que puede advertirse una continuidad en el pensamiento de Ramírez (“El supervisor debe pensar que dentro del grupo no es propiamente un jefe”) que en su momento

³⁰ Entrevista Efrén Angeles, 1999.

³¹ Entrevista Joel Arciniega, 1999.

constituyó lo que podría llamarse un proyecto institucional de fundación, es decir, la expresión de “los fines, las metas y los propósitos que se desean alcanzar” (Nicastro, 1997, p.68), mismo que con el paso del tiempo llegó a constituirse en “mandato”.

Con el término “mandato” se hace alusión a los contenidos e ideales sociales que atraviesan a los sujetos, grupos e instituciones, de tal manera que el mandato refiere a contenidos tanto de forma explícita como implícita. En relación con el nivel de lo explícito se encuentran las formas de organización, los modelos de funcionamiento y las estrategias a seguir, en relación a lo implícito, se encuentran las concepciones, ideologías y modelos que se expresan particularmente en los fines que se persiguen y en los modelos de desempeño de los roles que se supone garantizan el cumplimiento de los fines establecidos. (Nicastro, 1997, p.73).

De alguna forma, el mandato asegura la continuidad de las instituciones y pasa de una generación a otra a través de diversos procesos de transmisión cultural, entendiendo la cultura en los términos en que es definida por Geertz:

[...] la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (Geertz, 1997, p.27).

El mandato heredado por las supervisoras y supervisores se ve expresado en su discurso y parece servirles de núcleo de identificación en tanto que comparten el sentido que dan a su acción y afirma sus vínculos con la supervisión como mecanismo de poder institucional.

La eufemización de la relación laboral

La noción de democracia expresada por Ramírez, implica el concepto de cooperación, entendida ésta como acción conjunta que el supervisor debe posibilitar colocándose en el lugar de la igualdad y desplegando afectividad. Ramírez eufemiza la relación laboral al afirmar que la educación no constituye “una empresa de carácter económico” y que la supervisión, como empresa cooperativa, requiere que el supervisor sume a los suyos, los esfuerzos de sus colaboradores, sin imponer y sin ser autoritario ya que “hay métodos mejores de supervisar” a fin de lograr la cooperación espontánea y sincera. Advierte que en la práctica suele presentarse la cooperación de compromiso o de condición:

[...] una especie de pacto entre los trabajadores de la educación por un lado y el supervisor por el otro; es decir, la obra supervisora se ajusta a los términos de lo que pudiéramos llamar contrato colectivo de trabajo, a semejanza de lo que ocurre en las industrias. En los últimos años, con la rápida difusión de las ideas sindicales en el magisterio, la educación en México ha padecido este tipo de cooperación insano.

Insano, porque la educación de las masas no constituye, una empresa de carácter económico, sino una empresa pública en la que todos los ciudadanos del país están obligados a cooperar del mejor modo; insano, porque en esta empresa pública no puede hacerse la distinción entre trabajadores y patrón, pues todos - maestros y supervisores- son cooperarios (Ramírez, 1968, p.70).

La negación del carácter económico del campo magisterial que realiza Ramírez se inscribe en el marco de una cultura nacional orientada a lograr la unificación y homogeneización de los diversos grupos sociales, además de corresponderse con el establecimiento de un nuevo orden social que a inicios de la década de los años veinte “tipificó acciones y actores” e “institucionalizó”³² la vida cotidiana de los sujetos al tiempo que se delinearon las pautas de comportamiento que se traducirían en formas efectivas de control social. (Muñiz, 2002, p.14). Así, la

³² “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” Peter L. Berger y Thomas Luckmann. (1968). *La constitución social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 76.

supervisión vista como institución, estableció el tipo de acciones que debían realizar quienes la conformaban, estas acciones se ven señaladas en los ocho principios enunciados por Ramírez y de los que me interesa recuperar algunos sentidos que parecen permear el imaginario que actualmente se juega en el ejercicio de la supervisión.

El primero de estos sentidos se refiere a la forma de entender el concepto de democracia del que Ramírez expresa: “Una zona escolar debe ser organizada democráticamente y estar dirigida del mismo modo. Cuando así sucede, prevalece en ella el sentimiento fraternal más alto, porque el más alto ideal de democracia es la fraternidad, pues sin ella no puede haber verdadera democracia”. A la relación que Ramírez establece entre fraternidad como ideal de la democracia se agregan otros conceptos como: colaboración y servicio.

La alusión al sentimiento fraternal, la cordialidad, el cariño y la emoción son sentidos que Ramírez da a la supervisión, éstos se sedimentan y adquieren un carácter de “mandato”, un legado que cobra fuerza en el imaginario y que en este caso específico, alude a los fines de la supervisión y al modo en que ésta debe organizar su funcionamiento.

También hay una reminiscencia a la presencia de disposiciones consideradas como femeninas, situación derivada del reconocimiento del magisterio como un “espacio de la mujer”, idea impulsada desde el propio proyecto educativo que desarrolla José Vasconcelos para quien “ [...]ellas poseían más que nadie las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado. Estas son la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y entrega sacrificada”. (Hierro, 1997, p.76-77). En suma, todas las condiciones de tinte maternal que, a juicio de Vasconcelos resultaban apropiados para la niñez de México, así visualiza a la educación como la extensión natural de la función materna. (Hierro, 1997, p.77).

Esta ideología que liga domesticidad y feminidad puede leerse en lo expresado por la maestra Francisca, quien exalta el servicio y pone de manifiesto un encuentro armonioso entre sus disposiciones femeninas y las posiciones que ha ocupado dentro del sistema educativo:

(...) no engrandecemos ni hacernos déspotas ante una misión, al contrario, si tenemos esa oportunidad es para servir correctamente; por lo tanto yo, les puedo decir que he sido feliz en mi desempeño como profesora, como subdirectora, como directora, como asesor técnico, como jefe de enseñanza, como subjefe del grupo técnico, como inspectora escolar y actualmente como jefe de departamento. Sé muy bien que cada uno de estos puestos tiene sus bondades y sus grados de dificultad y como personas perfectibles he tratado de desempeñar lo mejor que he podido cada uno de los puestos, aun sacrificando situaciones tan importantes como ha sido a la propia familia, por eso yo siempre les pido a los maestros de mis hijos que formemos una cadena porque los maestros siempre estamos ocupados en cultivar a hijos de otras personas y por lo tanto a gritos pedimos que los maestros de nuestros hijos sean iguales que nosotros, que busquen siempre la verdad para los estudiantes, la verdad para su trabajo, y bueno en este, en esta comisión, en este cometido que las autoridades del Instituto Hidalguense me han otorgado y que primeramente fuera el licenciado Hernández quien me diera este encargo, yo le agradezco infinitamente y le decía un día que en esta encomienda yo no gano un sólo quinto, no tengo sueldo como jefe de departamento, mi único sueldo es como inspector general y sigo atendiendo mi zona escolar. Cada mañana antes de venirme primero verifico lo que a la zona corresponde y posteriormente me entrego a las labores del departamento, esto tal vez ha servido de base para que a la llegada del licenciado González se me ratificara esta encomienda y pues yo les agradezco que confíen en esta humilde servidora (...)³³

Asumirse como una “humilde servidora” permite advertir en la maestra Francisca una disposición “femenina” que inculcada a través de la familia se corresponde con una posición que puede ser la de profesora, directora, supervisora o jefe de departamento, logrando una realización dichosa, un desempeño feliz al que Bourdieu (2000) refiere en términos de “vocación” y que no es más que la dominación psicológica que la sociedad ejerce a fin de estimular la integración y la

³³ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Francisca Jiménez, octubre de 1996.

asimilación a las instituciones. (Bourdieu, 2000, p.77). Dicha integración se vuelve a poner de manifiesto cuando la maestra Francisca comenta que al llegar a ocupar la jefatura de departamento en el nivel de secundarias, ella estaba completamente en desacuerdo con estar todo el día en su trabajo, ya que salía a las once o doce de la noche, incluso llegó a pensar en regresarse a desempeñar su puesto de supervisora, sin embargo, su jefe inmediato habló con ella y le dijo que poco a poco se acostumbraría. Ahora ella dice: "(...) hoy nadie me obliga a que me quede o me vaya, yo solita veo la responsabilidad que tenemos y el mismo trabajo que tenemos es el que me hace que esté aquí horas indefinidas, porque eso es lo que se necesita en una responsabilidad como esta, tiempo completo (...)"³⁴

Con la misma idea de servicio y de entrega, la maestra Lupita afirma que ella se dedica todo el día a trabajar para telesecundarias, ella se encuentra en la jefatura de sector todo el día, desde las siete de la mañana hasta las ocho de la noche, incluso sábados y domingos atiende a las personas que van a exponerle algún problema.

Tanto en lo que expresa la maestra Francisca como la maestra Lupita se encuentra exaltada la actitud de servicio y de entrega, misma que puede inscribirse en el ámbito de lo doméstico,³⁵ de lo familiar,³⁶ y que puede ser leída

³⁴ Entrevista Francisca Jiménez, octubre de 1996.

³⁵ Una familia puede ser un grupo doméstico, pero un grupo doméstico puede incluir además de la familia otras relaciones, basadas en la esclavitud, la servidumbre, el trabajo asalariado, la amistad que mantienen los miembros de la familia o la familia como tal con personas no vinculadas ni por filiación ni por conyugalidad. El grupo doméstico está basado en la correspondencia con fines de reproducción privada de un grupo social, no necesariamente emparentado. Así, un grupo doméstico puede ser una comuna, una banda, una familia, un grupo de ellas, o grupos de parientes, pero también son grupos domésticos las comunidades que viven en asilos, en prisiones, en orfanatorios, en hospitales, en conventos, en internados y en manicomios. Marcela Lagarde. (2001). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM. p. 369-370.

³⁶ Linda Nicholson afirma que el término "familia" se originó en la antigua Roma para hacer referencia a los miembros de la casa tanto parientes como esclavos, de tal forma que en su significado original, la domesticidad era más importante que el componente de parentesco. Esta concepción se prolongó históricamente y durante siglos la palabra inglesa "family" incluyó tanto a sirvientes como a quienes se relacionaban por sangre o matrimonio. Esta no diferenciación "entre sirvientes y parientes que vivían bajo un mismo techo puede deberse a que una unidad doméstica

como una táctica de eufemización a través de la cual buscan volver imperceptible el lugar que ocupan dentro de la estructura de poder. Pero ¿cómo entender la relación entre tácticas y poder?

Foucault plantea que un análisis del poder debe partir del estudio de las técnicas y tácticas de dominación, debido a que la nueva mecánica del poder aparecida entre los siglos XVII y XVIII despliega procedimientos muy particulares que recaen sobre los cuerpos y extraen de ellos tiempo y trabajo.

Es un tipo de poder que se ejerce continuamente mediante la vigilancia y no de manera discontinua a través de sistemas de cánones y obligaciones crónicas. Es un poder que supone una apretada cuadrícula de coerciones materiales más que la existencia física de un soberano y define una nueva economía del poder cuyo principio es que se deben incrementar, a la vez, las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete. (Foucault, 2000, p.43). De tal forma, que aquí el poder existe a partir de sistemas de vigilancia continuos y permanentes que se ejercen articulando el aparato jurídico al principio de soberanía del cuerpo social con lo que asegura la cohesión del mismo y el sometimiento del sujeto a una relación de poder que adopta “el rostro del monarca o la forma de Estado”. De cualquiera de éstos se derivan distintos mecanismos e instituciones de poder.

Entonces un análisis del poder requiere tener como punto de partida la relación misma, lo que tiene de fáctico y efectivo, poniendo en evidencia como determina los elementos sobre los que recae. Se trata de buscar los elementos técnicos que permiten la constitución de las relaciones de dominación. La técnica se presenta como una forma de poder particular, que se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata y que transforma a los individuos en sujetos al

individual funcionaba como una sola unidad económica de producción en la antigua Roma y durante gran parte del primer periodo de la Inglaterra Moderna” Linda, Nicholson. (1992). *Hacia un método para comprender el género*. En Carmen, Ramos Escandón. (comp.) *Género e Historia*. México: Instituto Mora. p. 142-180.

individualizarlos, clasificarlos en categorías e imponerles una ley de verdad que han de reconocer y que otros reconocerán en ellos, para Foucault:

El término “sujeto” tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de si mismo. En los dos casos, el término sugiere una forma de poder que subyuga y somete. (Foucault, 1986, p.31).

El sometimiento entendido como “la sumisión de la subjetividad” sólo puede comprenderse considerando sus relaciones con los mecanismos de explotación y de dominación que sostienen entre sí relaciones complejas y circulares. Foucault advierte que estas formas de relación prevalecen actualmente vinculadas con el Estado, que como estructura de poder político se desarrolla de manera continua a partir del siglo XVI, ya que el poder del Estado occidental combina técnicas de individualización y procedimientos totalizadores, esto debido a la integración que el Estado realiza de “una vieja técnica de poder nacida de las instituciones cristianas. Esta técnica de poder podemos denominarla el poder pastoral”. (Foucault 1986, p.33).

El poder pastoral postula teóricamente la aptitud de servicio de ciertos individuos en razón de su calidad religiosa y los designa con la palabra pastores. El poder pastoral presenta las siguientes características:

1. Es una forma de poder cuyo objetivo final es asegurar la salvación de los individuos en el otro mundo.
2. El poder pastoral no es simplemente una forma de poder que ordena. Debe estar también dispuesto a sacrificarse por la vida y salvación de rebaño. En esto se distingue, pues del poder soberano que exige un sacrificio por parte de sus sujetos para salvar el trono.
3. Es una forma de poder que no se preocupa solamente del conjunto de la comunidad, sino de cada individuo particular durante toda su vida. (Foucault, 1986, p.33).

El poder pastoral es un poder individualizador que “supone atención individual a cada miembro del rebaño” (Foucault, 1996, p.103). En la evolución del pastorado

como tecnología de poder destacan aspectos tales como la fuerza de los lazos morales que unen al pastor con cada miembro de su rebaño. En el cristianismo, el pastor debía asumir la responsabilidad del destino de la totalidad del rebaño y de cada una de las ovejas en particular así como dar cuenta de sus acciones, de todo lo bueno y lo malo que son capaces de hacer.

Otra característica de la pastoral cristiana radica en la obediencia, entendida como lazo de sumisión personal. La obediencia es una virtud, un fin en sí misma, un estado permanente. Un tercer aspecto que caracteriza el pastorado cristiano es que supone una forma de conocimiento particular entre el pastor y cada una de sus ovejas, dicho conocimiento las individualiza.

No basta saber en qué estado se encuentra el rebaño sino hace falta conocer cómo se encuentra cada oveja. Este tema ya existía antes del pastorado cristiano, pero se amplificó considerablemente en tres sentidos diferentes: el pastor debe estar informado de las necesidades materiales de cada miembro del grupo y satisfacerlas cuando se hace necesario. Debe saber lo que le ocurre, y lo que hace cada uno de ellos –sus pecados públicos– y lo último, pero no por ello menos importante, debe saber lo que sucede en el alma de cada uno, conocer sus pecados secretos, su progresión en la vía de la santidad. (Foucault, 1996, p.114).

Otra de las técnicas cristianas es la confesión, que tiene como finalidad hacer que los individuos “lleven a cabo su propia *mortificación* en este mundo” lo cual, en teoría, es una muerte que proporciona vida en el otro mundo. De acuerdo con Foucault estas formas de relación cristiana entre el pastor y el rebaño se asocian al vínculo ciudad-ciudadano, en lo que se denomina Estados modernos. Y si bien como institución escolástica el poder pastoral ha perdido su vigor desde el siglo XVIII, como institución se ha desarrollado fuera del ámbito escolástico, así el Estado moderno se constituye en términos de una estructura muy elaborada que integra a los individuos a través de su sometimiento a un conjunto de mecanismos específicos con lo que se puede ver al Estado como “una matriz de la

individualización o una nueva forma de poder pastoral” (Foucault,1986,p.34), que ha evolucionado y presenta cambios objetivos tales como el reemplazo de la idea de salvación en el otro mundo por un sentido de bienestar en este, es decir el logro de un mejor nivel de vida, a partir de recursos suficientes, situación que marca el transito de las finalidades religiosas a objetivos terrestres.

Otro aspecto lo constituye el reforzamiento de la administración del poder pastoral. Esto, a través de instituciones como la policía y la familia, ésta última movilizadora para el desempeño de funciones pastorales. La multiplicación de agentes del poder pastoral permitió al Estado un desarrollo del saber acerca del hombre en torno a dos ejes: “uno globalizante y cuantitativo y otro analítico y concerniente al individuo”. (Foucault, 1986, p.35).

Los agentes pastorales tienen en común el haber desarrollado una “táctica” individualizante, en esta lógica se encuentra la familia, la medicina, la educación, etcétera. La familia se convierte en un instrumento privilegiado para el gobierno de la población en la segunda mitad del siglo XVIII, su dimensión instrumental le permite al gobierno obtener lo que quiera de la población, encauzar sus formas de comportamiento, flujos poblacionales, tasas de natalidad, formas de consumo, etcétera. (Foucault, 1991, p.22).

Así, mediante el uso de técnicas el gobierno actúa de manera indirecta sobre la población haciendo que ésta no se sienta demasiado presionada. La población se constituye en la finalidad del ejercicio del gobierno y aparece como sujeto de necesidades y como objeto de intervención por parte del gobierno, de tal manera que los intereses de la población y las aspiraciones individuales sirven de instrumento fundamental para el gobierno de la población.

Captando la red de las relaciones continuas y múltiples existentes entre la población, el territorio, la riqueza, etcétera, es como se constituye una ciencia que se ha denominado economía política; se produce entonces un tipo de intervención

característico del gobierno que incide en el campo de la economía y de la población. En otros términos, el paso de un arte de gobierno a una ciencia política, de un régimen dominado por la estructura de la soberanía a otro dominado por las técnicas de gobierno se opera en el siglo XVIII en torno a la población y en torno al nacimiento de la economía política. (Foucault, 1978, p.23).

Es el análisis de las tácticas lo que permite entender al Estado, su supervivencia y sus límites en tanto que su producción puede ser en buena parte explicada a partir del modelo arcaico de la pastoral cristiana. Por otra parte, entender cómo los sujetos aceptan su sometimiento implica mostrar cómo éstos son producto de relaciones concretas de sometimiento, para tal propósito también pueden ayudar las nociones de estrategia y táctica derivadas de lo que en el siglo XVIII y XIX se llamaba “arte de la guerra”.

La táctica, señala De Certeau (1996), “Obra poco a poco”, utiliza hábilmente el tiempo, así que encuentra el instante preciso para intervenir y hacer de esta intervención una situación favorable. Para De Certeau la táctica “se encuentra determinada por la ausencia de poder” y no tiene más lugar que el terreno del otro, es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” , se juega en la apariencia “es un arte del débil” a diferencia de la estrategia que se encuentra organizada a partir de un principio de poder y de postulación de un lugar propio que permite: independencia con relación a la variabilidad de circunstancias, dominio de los lugares mediante la vista, capacidad de transformar las incertidumbres en espacios legibles. (De Certeau, 1996, p.42-44).

Puede decirse que quienes se desempeñan en una supervisión se encuentran colocados en el lugar de las estrategias, y sin embargo parecen preferir las tácticas. Así, por ejemplo, el uso de la expresión “humilde servidora” de parte de una supervisora conlleva una denegación del poder, situación que siguiendo a De Certeau (1996) implicaría dejar de lado las estrategias y poner en juego las tácticas, mismas que les permiten actuar desde dentro del campo de acción de

sus subordinados “en el interior del campo de visión del enemigo” con lo que al parecer buscan evitar la confrontación e incluso eliminar cualquier posibilidad de subversión.

De Certeau define la táctica en términos de “convertir la posición más débil en la más fuerte” así en el caso de las profesoras y los profesores que se desempeñan como mandos medios dentro del sistema de educación básica, apropiarse de las tácticas a través de negar su posición de poder les da la posibilidad de convertir su posición “fuerte” en “más fuerte”.

Esta denegación del poder como una acción que permite transformar la estrategia en tácticas, también podría comprenderse en términos de lo que Foucault señala como invisibilidad, una característica propia del poder disciplinario, que se ejerce haciéndose invisible al tiempo que impone a los sometidos “un principio de visibilidad” combinado con sanción normalizadora e individualización. (Foucault, 1976, p.192).

La individualización en el ámbito de la supervisión tiene lugar a partir de generar un ambiente de confianza, en donde los subordinados se expresan y los supervisores escuchan, como en el caso de la maestra Lupita, quien afirma que logra conocer a las personas que laboran bajo sus órdenes a partir de la plática que ella logra entablar :

Platicando con ellos, platicando, este dándoles confianza, yo les doy mucha confianza a ellos, me platican sus proyectos que ellos tienen estimulándolos a ellos, por ejemplo si a alguien le gusta algo de proyectarse a la comunidad por ejemplo, yo los apoyo, que si alguien quiere por ejemplo que su escuela participe en determinadas actividades yo los apoyo, si su zona, si quieren que su zona participe, o que participe menos, también los apoyo en eso, porque hay veces en que hay zonas que de acuerdo a las características, no pueden participar en todo lo que puede participar otra zona que tiene sus este, que tiene otras características, por ejemplo ahorita hay escuelas que quieren participar en el proyecto de ludoteca interactiva de matemáticas

(...) pues (...) a todos ellos yo los invité y les pregunté ¿quieren que yo solicite que entre su escuela a este proyecto? (...) ³⁷

Así, el conocimiento particular que sobre sus subordinados tratan de lograr las profesoras y profesores que se desempeñan como supervisores, se acompaña de un despliegue de confianza, estímulo, apoyo y escucha de sus demandas. Todas estas formas de relación pueden ser consideradas en sí mismas lazos de unión y ocupar así el lugar de las gentilezas que forman parte de lo que se ha denominado “prestaciones totales” mismas que se caracterizan porque “nacem más bien de forma voluntaria por medio de presentes y regalos, aunque, en el fondo, sean rigurosamente obligatorias bajo pena de guerra privada o pública” (Mauss, 1971, p.160).

Es así como se constituye un sistema de regalos contractuales, es decir: “teóricamente voluntarios, pero, en realidad hechos y devueltos obligatoriamente” (Mauss, 1971, p.157). De tal forma que se genera una serie de derechos y deberes, tanto de ofrecer como de recibir.

Estos intercambios simbólicos que posibilitan la negación de una verdad objetiva, se realizan tanto de manera cotidiana como en situaciones de carácter extraordinario y se expresan a manera de obsequios, servicios, amabilidades, etcétera, su propósito es generar un sentimiento familiar, un principio afectivo de cohesión, “un espíritu de familia”

La creación continuada de este sentimiento familiar permite la existencia y subsistencia de estructuras de parentesco, así al generarse un sentimiento familiar en la relación laboral, ésta se transforma en una relación doméstica, de familiaridad, cuyos principios de acción ya se encuentran prescritos en las condiciones de funcionamiento de la familia y se expresan en el *family discourse* en el que se concibe a la unidad doméstica como:

³⁷ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

[...] un conjunto de presuposiciones cognitivas y de prescripciones normativas relacionadas con la manera correcta de vivir las relaciones domésticas: universo en el que están supeditadas las leyes corrientes del mundo económico, la familia es el lugar de la confianza (*trusting*) y del don (*giving*) –por oposición al mercado y al toma y daca– [...] (Bourdieu, 1997, p.128).

Además del servicio y el conocimiento de los sujetos a nivel individual, se encuentra el desinterés como otra táctica que permite lo que Foucault define como invisibilidad en el ejercicio del poder y que, en términos de Bourdieu, sería eufemización, entendida como una labor de transfiguración, de alquimia simbólica, de disfraz de la verdad objetiva. Este trabajo de elaboración simbólica es una especie de tributo al orden y los valores socialmente exaltados; tal es el caso del servicio, la entrega y el desinterés. En relación con este último “no hay sociedad que no tribute homenaje a aquellos que se lo tributan fingiendo rechazar la ley del interés egoísta” situación que también puede advertirse en el ámbito de la supervisión a partir de lo que comenta la maestra Monze:

(...) algo que siempre me gusta y tú lo sabes es ayudar a quien puedo ayudar sin ninnguun este, sin esperar que me paguen, o sea yo no soy de que me das esto, te voy a conseguir una plaza, un interinato, y me vas a pagar, no, sino que si te puedo ayudar te ayudo, yo siempre les he dicho, el pago para mi ¿sabes cuál es? ¡que cumplan! Y que cuiden ese trabajo, o sea eso es cierto y nada más.³⁸

El “desinterés” que manifiesta la maestra Monze al señalar que el pago que ella demanda de parte de las personas a quienes ayuda, es el cumplimiento y cuidado de su trabajo, es una acción simbólica que calificada socialmente como correcta, demanda ser recompensada simbólicamente. De ahí puede decirse que Monze es una mujer generosa, además, tal desinterés parece permitir la transfiguración del reconocimiento de deuda en agradecimiento, en amor o en un sentimiento de obligación, en este caso de parte de quienes son ayudados por la maestra Monze, quien les demanda que como pago cumplan y cuiden su trabajo. Ella muestra “desinterés” y a cambio demanda agradecimiento, amor y la generación de un

³⁸ Entrevista realizada por Ofelia Rojas Barrón a la profesora Monze Luna, 1999.

sentimiento de obligación, una especie de lazo espiritual al que puede enunciarse como amistad.

Su modestia exagerada ha de considerarse como un interés en mostrar desinterés, acto que caracteriza la lógica de la economía y de la moral del don. El desinterés presente en las acciones que hombres y mujeres desarrollan en puestos de dirección opera en favor del reconocimiento de su autoridad, así el desinterés oculta un interés, un deseo de grandeza, y se convierte en un elemento de su táctica de deslumbramiento, de seducción, de fascinación.

Entran en juego mecanismos de obligación como en un sistema de regalos contractuales que parece ser muy complejo pues integra muestras de libertad, autonomía, grandeza e incluso modestia exagerada por parte del donatario tal y como lo documenta Malinowski en la práctica del Kula³⁹ “Al menos en apariencia el Kula, al igual que el potlach del noroeste americano, consiste para unos en dar y para otros en recibir; los que hoy son donatarios a la vez siguiente son donantes” (Bourdieu, 1997, p.169).

[...] La misma donación adopta formas muy solemnes; lo que se ha de recibir se desdeña, se desconfía de ello y sólo se toma después de que ha sido lanzado a los pies; el donatario adopta una modestia exagerada después de haber llevado su regalo de forma solemne y a son de caracola, se excusa de que sólo sean restos, lanzando el regalo a los pies de su rival y compañeros. Sin embargo, la caracola y el heraldo son prueba de la solemnidad de la transferencia. (Bourdieu, 1997, p.181).

³⁹ El Kula es un tipo de transacción entre comunidades situadas en una serie de islas que se ubican al norte y al este del extremo oriental de Nueva Guinea, se encuentra regido por un código social de carácter moral que norma los intercambios. De acuerdo con Malinowski sus principios esenciales son dos: “el Kula no es una especie de trueque sino una ofrenda que requiere, al cabo de un cierto tiempo, otra ofrenda recíproca de valor equivalente; y segundo, que esta contrapartida depende del dador y no puede exigirse ni haber ninguna clase de regateo, ni tampoco existe posibilidad de volverse atrás de los compromisos, están en la base misma de todas las transacciones”. Bronislaw, Malinowski. (1972) *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península. p.109.

En un sistema de “prestaciones totales” recibir lo que es otorgado en forma “desinteresada” obliga al donatario a devolver, está en juego el honor (Bourdieu, 1997, p.199). De manera que “la obligación de devolver dignamente es imperativa. Se pierde la cara para siempre si no se devuelven o se destruyen los valores equivalentes” (Bourdieu, 1997, p.210). Hay en este sentido implicaciones de carácter moral, una serie de derechos y deberes de ofrecer y recibir, que no se inscriben en la lógica del derecho romano y griego que busca superar la economía de los dones y distinguir el derecho personal del derecho real, “separando la venta del don y del cambio, aislando la obligación moral y el contrato, y sobre todo marcando la diferencia entre ritos, derechos e intereses” ya que la economía de los dones se presenta demasiado compleja al incluir consideraciones de carácter personal no acordes con una economía de mercado.

El hecho de recibir coloca al donatario en un estado de obligado, de dominado, debido a que “existe en el obsequio más igual, la virtualidad del efecto de dominación” (Bourdieu, 1997, p.169), y el obsequio más desigual implica pese a todo un acto de intercambio simbólico de reconocimiento de igualdad en humanidad. (Bourdieu, 1997, p.170). Para que la alquimia funcione es preciso que los actos de transfiguración se apoyen en toda la estructura social y las disposiciones y estructuras mentales producidas por ésta, tiene que haber entre quienes realizan el intercambio de obsequios las mismas categorías de percepción y valoración, en términos de Bourdieu en compartir el mismo *habitus*, consistente en:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de obediencia a reglas, y , a la vez de todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, citado en Gimeno1998, p.100).

El eufemismo no es una hipocresía, sino una negación que garantiza la coexistencia de los opuestos como el apostolado/*marketing*. Bajo esta premisa se podría afirmar que el campo magisterial existe en tanto se niega su carácter económico y donde las relaciones laborales pueden calificarse como semi-patronales, relaciones de explotación suave que para sostenerse requieren también de un funcionamiento del mismo carácter, que cuente con la complicidad de quienes sufren este tipo de dominación.

Es un acto que podría definirse en términos de lo que Bourdieu llama violencia simbólica “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas” en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p.173). De tal forma que “valores sociales” como el servicio, la humildad, el desinterés, la obediencia y la sumisión derivan de modos de pensamiento existentes en agentes socialmente contruidos, capaces de conocer y reconocer lo que les es propuesto. Sus estructuras mentales están relacionadas ontológicamente con las estructuras objetivas del espacio social, situación que permite “creer que el juego (social) merece la pena; que vale la pena jugar” (Bourdieu, 1997, p.141).

En el caso de la maestra Lupita puede advertirse que ella valora la obediencia tanto en relación con sus superiores como en función de sus subordinados. Para ella, acatar órdenes superiores le permite mantener buenas relaciones:

(...) porque ¿sabe qué? porque he tenido buenas relaciones, porque siempre he acatado todas las disposiciones de ellos. Yo siempre acato todas las disposiciones a mí me dan una orden una disposición y yo la acato, ese es un buen resultado, yo nunca digo no eso no lo voy a hacer porque no me parece bien, aunque no me parezca bien sé que lo tengo que hacer, claro sé que si me ordenaran una arbitrariedad bueno pues no, pero si, y si a veces si afecta, ¿verdad?⁴⁰

⁴⁰ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

Con relación a sus subordinados y en tanto que mediadora entre las instancias superiores y los maestros, ella dice que se las tiene que ingeniar para hacer cumplir órdenes:

(...) o hay veces que nos dicen se tiene que hacer esto, se tiene que citar a los maestros, hacer esto o hacer lo otro o se va a hacer el evento, allá queremos que se haga o dígalas al profesor que venga o le va a llegar a usted un material y usted lo tiene que distribuir, este o tiene e que ir a tal parte (...) entonces uno lo tienen que acatar, si son disposiciones superiores, *dicen que las órdenes no se discuten, se acatan, y eso también da buen resultado* con la parte oficial, si y si uno está bien con la parte oficial puede uno lograr más beneficios para ellos porque si uno está peleado acá ¿cómo voy a venir a pedir un recurso? Nomás no me abren la puerta (...) si de por sí ya ve que está bien difícil pasar con las las autoridades y si uno se pone así, no, entonces, si esta uno bien con la parte oficial esto redundará allá y viceversa si tiene uno problemas por ella (...) con los supervisores también hay que procurar este entenderlos en su forma de ser porque si no, si está uno mal con un supervisor, está uno mal con todos los directores de por ahí de esa zona, (...) si, si así es, entonces pues ay este va uno pero luego tiene uno que apretar también porque sino no se nota un buen trabajo no se hace un buen trabajo en las escuelas o en la región, en este caso son once municipios los que están allá si no cumplimos, sino hacemos cumplir los lineamientos esto es un desorden, entonces tiene uno que conjugar todo (...) tiene uno que conjugar todo e ingeniárselas para que todos hagan el trabajo y lo hagan de buena gana (...) ⁴¹

“Conjugar todo”, como lo expresa Lupita, demanda acciones de parte de la supervisión, mismas que parecen concretarse en la serie de tácticas que hasta aquí he tratado de analizar, dichas tácticas tienen en común tratar de generar o apelar a lo que Bourdieu (1997) llama “espíritu de familia” que se asienta en un discurso en el que:

[...]se concibe a la familia como una realidad trascendente a sus miembros, un personaje transpersonal dotado de una vida y de un espíritu comunes y de una visión particular del mundo...universo social separado, comprometido con una labor de perpetuación de las fronteras y orientado hacia la idealización de lo interior como sagrado, *sanctum* ...la morada, el de la casa como lugar estable, que permanece, y de los ocupantes de la casa como unidad

⁴¹ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

permanente, asociada de forma duradera a la casa indefinidamente transmisible. (Bourdieu, 1997, p.127-128).

En este capítulo he tratado de mostrar como la eufemización entendida como lenguaje de denegación permite la transfiguración de la relación laboral que tiene lugar entre supervisores y sus subordinados en una relación de carácter doméstico, es decir del orden de lo familiar. Esta transfiguración de dicha relación se concreta a través de una serie de actos, de acciones, a las que yo doy el carácter de tácticas, mismas que encuentran en el obsequio su piedra angular ya que a partir de dicho obsequio van a generarse vínculos de amistad, de solidaridad, de agradecimiento, que por tener lugar entre agentes que ocupan posiciones desiguales en la escala jerárquica establecida en el ámbito laboral instituyen relaciones de dominación.

Es importante apuntar que para que el obsequio logre generar los vínculos ya señalados es necesario que los agentes entre quienes tiene lugar el intercambio de presentes compartan los mismos esquemas de percepción (lo que Bourdieu denomina *habitus* y que puede entenderse como formas de significar que una sociedad introyecta entre quienes la constituyen). La lógica del obsequio atiende de manera particular al desinterés económico, esto es al “desinterés por el interés” el cual puede ser vinculado con las máximas morales de la tradición cristiana las que a su vez se encuentran presentes en el modelo de la familia nuclear que se buscó impulsar en México a principios del siglo XX.

Las máximas morales de la tradición cristiana también permearon de manera sustantiva lo que se constituyó en el deber ser del maestro, es decir en la constitución de un imaginario social en relación con la figura del profesor, y que encontró en José Vasconcelos a su principal impulsor desde el puesto que ocupaba al frente de la Secretaría de Educación Pública, instancia creada por el Estado para lograr el control de la educación y posibilitar con ello su propia consolidación.

El proyecto de reconstrucción nacional tenía como premisa lograr la unidad ideológica, cultural y política de un país caracterizado por su heterogeneidad en todos los aspectos, particularmente el referido a las etnias que poblaban el territorio nacional, así que buscó hacer de la escuela el instrumento para moldear el alma colectiva y despertar la lealtad hacia la nación, para ello se ancló en los valores tradicionales que se encontraban afianzados en el modelo de familia nuclear, patriarcal y autoritaria, en donde la moral cristiana ocupaba también un lugar preponderante.

El trabajo iniciado por Vasconcelos al frente de la SEP, fue continuado en el ámbito de la escuela rural por Rafael Ramírez quien buscó eficientizar la acción escolar a través de impulsar el trabajo que venían realizando los inspectores escolares a quienes él propone identificar con el término de supervisores. No sólo les cambia el nombre sino que busca instaurar entre ellos un nuevo sentido a la acción que venían desarrollando: dicta el deber ser de los supervisores, les demanda un trabajo cooperario, el desempeño de un acción conjunta y la negación de su carácter de jefes, alude a un desempeño cordial, cariñoso, afectivo, permeado por la emoción y el servicio, así niega el carácter laboral de la relación entre supervisores y maestros y la instala en el ámbito familiar.

Con el paso del tiempo el proyecto institucional de fundación instaurado por Ramírez se constituyó en un mandato, es decir un conjunto de ideales que atraviesan a los sujetos, grupos e instituciones mismo que fue heredado a los supervisores y supervisoras al grado de hacer de él un elemento de identidad que encontró en la interacción cotidiana su mecanismo de transmisión y su posibilidad de continuidad. Además, puede decirse que el espíritu de servicio se constituye en una táctica que eufemiza la realidad y permite ocultar la opresión, y por tanto el ejercicio del poder, se encuentra ligado a la ideología doméstica y a algunas formas de entender la feminidad como se puede advertir en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber

La diferencia entre lo cómico y lo trágico depende de dos elementos: la naturaleza del saber reprimido, ya saber natural inmediato, simple dato del sentido común, ya terrible saber esotérico; y la manera como el personaje está excluido de ese saber, la manera como “no sabe que sabe”.

Gilles Deleuze (1995)

La actividad laboral que desarrollan las supervisoras dentro del sistema de educación básica, se acompaña de formas de entender la feminidad ligadas al sentido de lo doméstico, es decir, a colocarse al servicio de los otros y a tener como premisa la obediencia, estas actitudes se despliegan en una lógica compleja que lleva a las supervisoras a mostrar y a la vez negar su saber.

Esta “renuncia al saber” es posible gracias a un contexto social, cultural e histórico en el que se inscribe la acción de las mujeres, un punto de partida para comprender la denegación que del saber hacen las supervisoras puede encontrarse en lo que enuncia Nicole Mosconi, para ella la renuncia al saber por parte de las mujeres es la respuesta de éstas frente a la devaluación que de ellas hacen los varones quienes para no ver invadidos sus territorios masculinos las señalan como incapaces de tener un cerebro para pensar y conocer. Esta renuncia al saber deriva en fracaso escolar o en dependencia psíquica que toma la forma de una prohibición, de una renuncia a la independencia, de sumisión a la autoridad parental o de incapacidad natural frente a la que nada puede hacerse.

La renuncia a la independencia trae consigo la disminución de posibilidades de acceso a las actividades de carácter público, ¿pero qué pasa con el saber cuando las mujeres han logrado acceder a espacios de poder, como en el caso de las supervisoras escolares? Tal parece que ahí la “renuncia del saber” adopta el

carácter de una táctica que les permite el desempeño de su función, ellas deniegan el saber con expresiones como “cada día sé menos que ayer” aún cuando son poseedoras de grados académicos a los que Bourdieu define como símbolos institucionalizados que pueden operar como fuente de poder en tanto certifican una competencia.

La certificación de su saber es advertido por las supervisoras como la posibilidad de colocarse dentro de la normatividad misma que se encuentra objetivada en el reglamento escalafonario que sanciona los ascensos laborales en el ámbito magisterial, así se ligan a una posesión de saber con la que buscan contrarrestar la devaluación que conlleva su acceso a un puesto de autoridad, situación que guarda relación con el predominio de un imaginario en el que se asume que las buenas relaciones con quienes detentan espacios de poder son el factor que determina el logro de un ascenso pasando por encima del reglamento escalafonario.

Al privilegiar las buenas relaciones que se establecen particularmente con quienes ocupan puestos de mando, la normatividad pasa a un segundo plano y opera como sedimento que justifica el ascenso por la vía de las influencias, de los intercambios amistosos permeados de lealtad. Establecer estas formas de relaciones interpersonales conllevan para las maestras sanciones de orden moral mismas que ya se encontraban presentes desde los inicios del magisterio como profesión, de tal forma que se ejercía una especial vigilancia en torno a sus actitudes y sexualidad así como de convivencia con los hombres, a ellas se les demandaba dar buen ejemplo en concordancia con su actividad de educadoras.

Este imaginario que impregna la moralidad de las maestras se encuentra ligado a un orden de carácter disciplinario que termina no sólo por regular su conducta sino también sus posibilidades de ascenso laboral, así se quedan como predestinadas a desempeñarse en el plano del servicio y de la obediencia. Además, como educadoras legitiman este imaginario que ya se encontraba

presente en el proyecto educativo de Vasconcelos quien consideraba que las mujeres “poseían más que nadie, las cualidades que requiere el magisterio, entendido como apostolado: la moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada”. (Hierro, 1998, p.76).

El reglamento escalafonario un sistema simbólico

Para poder dar cuenta de esta trama de relaciones en las que tienen lugar el ascenso a la supervisión, tomo como marco de referencia el reglamento escalafonario al que advierto como un instrumento disciplinario permeado por un orden moral de carácter tradicional, mismo que ya se encontraba presente en los discursos pedagógicos que acompañan la fundación del Estado Nación. En dicho reglamento puede advertirse el interés por dar a la educación un carácter científico, de reemplazar la fe en Dios por la fe en la ciencia.

En un primer momento desarrollo un análisis de los factores que desde el reglamento son considerados para el logro de un ascenso dentro del sistema educativo, posteriormente advierto la forma en que la regulación normativa pasa por la lógica de las relaciones cotidianas, se inscribe en el ámbito de la cultura magisterial y deja ver que como todo simbolismo está lleno de intersticios, y de grados de libertad que lo hacen irreductible al plano de la funcionalidad.

Advierto que las significaciones imaginarias que el reglamento permite captar son de carácter complejo y de constitución histórica, son sentidos que se recrean desde el presente pero que tienen un material dado, es como advierte Castoriadis (1998) la existencia de condicionamientos “históricos” de un pasado y de una tradición que se hace presente “aunque sea en forma de saldos y retazos” (Castoriadis, 1998, p.317). Así hablar de “las buenas relaciones” con las que se entreteje la ley escalafonaria, remite dentro de la cultura magisterial a valores sociales tradicionales basados en la afectividad, en la lógica de “lo familiar” y de la moral permeada por los principios de la religión católica.

En este contexto es en el que las supervisoras apelan a la posesión de un imaginario de saber que al parecer no tiene su asidero en el reglamento escalafonario pero que les permite enfrentar la devaluación que los prejuicios morales imponen en la dimensión de su sexualidad.

El imaginario social y lo simbólico

Antes de iniciar con el análisis del reglamento escalafonario voy a explicar que entiendo por un imaginario social y la relación de éste con lo simbólico. Castoriadis (2000) llama imaginario a la red de significados que orientan la vida de una sociedad y a los individuos concretos que la conforman. La cohesión interna de esta red de significados constituye la unidad de la institución total de la sociedad. Tales significaciones imaginario-sociales son por ejemplo hombre/mujer/niño que más allá de su afirmación anatómica o biológica “son lo que son en virtud de las significaciones imaginario sociales que los hacen ser precisamente eso que son”. (Castoriadis, 2000, p.16).

Estas significaciones son llamadas imaginarias “porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real o no han sido agotados por ellos, y porque son sustentadas por la creación” (Castoriadis, 2000, p.16), además, son sociales debido a que existen en tanto que son instituidas y compartidas por una colectividad que se caracteriza por ser impersonal y anónima.

Esta dimensión imaginaria se manifiesta en la lengua (*langue*) pero va más allá del propio lenguaje en lo Castoriadis define como el *quid pro quo* que es el meollo de la “relación significativa” esto es “la relación entre el signo y aquello de lo cual es signo el signo, y que es la base del lenguaje” (Castoriadis, 2000, p.21).

La lengua lleva en sí una organización del mundo, su estructura y significados condicionan o codeterminan de forma decisiva el pensamiento, la

manera de mirar y hacer las cosas, contribuyen a esta codeterminación el ambiente familiar, la escuela y “todo el hacer y no hacer al que uno ha estado constantemente expuesto” Es la imposición de lo social en la *psyche* o la mónada psíquica.

Castoriadis llama a este proceso **sociogénesis** e indica que tiene lugar a través de la educación que al imponer un modo de ser sobre la *psiquis* fabrica al individuo social en una acción que la *psiquis* no lograría por un movimiento propio y que le implica una ruptura violenta con el primer estado de la *psiquis*. Paralelo a este proceso de sociogénesis se da un segundo proceso al que Castoriadis llama **psicogénesis** en donde “la *psiquis* se transforma por su propia creatividad y transforma las representaciones primitivas en representaciones distintas, nuevas y diferenciadas” (Mosconi, 998, p.27), es la existencia de un primer estado de la *psiquis*, de fusión entre la madre y el bebé lo que permite este proceso, al mismo tiempo que hace irreductible el psiquismo a lo social.

Siguiendo a Castoriadis considero que “somos fragmentos de la institución de la sociedad” por lo tanto no sólo tenemos la capacidad de reproducir la institución que nos engendra sino que estamos obligados a hacerlo. (Castoriadis, 2000, p.16). ¿Pero qué es la institución? La suma total de instituciones particulares, estas son: “normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos, y métodos para tratar con las cosas y hacer las cosas, y, desde luego, también como el yo individual, en el tipo y la forma tanto particular como general (por ejemplo, las distinciones: hombre/mujer) que se le da en cada sociedad”. (Castoriadis, 2000, p.15).

Es esta suma de instituciones lo que mantiene unida a la sociedad “La sociedad es una construcción, una constitución, una creación del mundo, de su propio mundo. Su identidad no es sino este sistema de interpretación, este mundo que ella crea” (Castoriadis, 2000, p.18). De tal forma que la sociedad es una autocreación desplegada como historia, en donde “lo viejo entra en lo nuevo con la

significación que éste le da a aquél, y no podría ser de otra manera” (Castoriadis, 2000, p.24).

Este mundo histórico-social se encuentra tejido a lo simbólico, el primer lugar en donde encontramos lo simbólico es el lenguaje, pero también se encuentra en otras maneras en las instituciones, un título de propiedad, una escritura de venta, un reglamento, son un símbolo, se encuentran socialmente sancionados y aunque las instituciones no se reducen a lo simbólico, no pueden existir más que en lo simbólico. (Castoriadis, 1983, p.201).

El simbolismo se agarra a lo natural, y se agarra a lo histórico [...] Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba ni estaban previstos. (Castoriadis, 1983, p.217).

Si bien el simbolismo determina algunos aspectos de la sociedad, éste se encuentra lleno de intersticios y de diferentes grados de libertad. El simbolismo también conlleva una capacidad imaginaria “ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es”. (Castoriadis, 1983, p.219). Por su parte lo imaginario utiliza el simbólico no sólo como una forma de “expresarse” sino para “existir” para pasar del plano virtual a ser otra cosa más. (Castoriadis, 1983, p.219). La influencia del imaginario sobre lo simbólico es decisiva y puede comprenderse si se considera que “el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno “represente” al otro”. (Castoriadis, 1983, p.220).

Para Castoriadis, el hecho de comprender e incluso el sólo captar el simbolismo de una sociedad permite aprehender las significaciones que conlleva, a partir de ésta premisa tomo como referente a la ley escalafonaria a fin de lograr explicar y comprender el imaginario de posesión de saber expresado por las supervisoras.

El reglamento escalafonario es un sistema simbólico en tanto encarna un cúmulo de significados socialmente sancionados (conminaciones para un hacer) en torno a los ascensos laborales dentro del ámbito magisterial. En el citado reglamento, se considera ascenso a todo cambio a una categoría superior, el ascenso se determina mediante la calificación de cinco factores: conocimiento, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad. (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974).

El análisis de cada uno de estos factores permite advertir la existencia de un imaginario en donde el saber se liga con el poder, en el marco de un orden moral, mismo que encuentra en la disciplina su estrategia pedagógica de inculcación, se trata de encauzar la conducta de los individuos a partir de generar una serie de predisposiciones, de hábitos y sentimientos de los que se obtenga obediencia.

Este imaginario en el que predomina el orden moral, ya se encuentra expresado en los discursos pedagógicos que acompañan la fundación del Estado-Nación en México (1867-1910)⁴² “la educación moral se constituyó en el centro de atención privilegiado de hombres políticos y de especialistas, los cuales todos sin discusión, llegaron a ponerlo como dimensión prioritaria de la educación nacional.” (Tenti, 1985, p.15).

Las ideas morales son consideradas como conocimientos que orientan al hombre en el medio en el que vive al grado de que el positivismo pedagógico afirmaba que la escuela tenía como premisa formar el carácter de los individuos “porque si bien un hombre sin ilustración no será muy útil a la sociedad, en cambio si tiene formado su carácter moral, no puede serle perjudicial” (Tenti, 1985, p.49).

⁴² Periodización propuesta por Daniel Cosío Villegas citado por Emilio Tenti Fanfani (1985) *Educación moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. México. SEP, p. 14.

La importancia dada a la moral, llevó a los positivistas a distinguir la moral religiosa de la moral laica y a reemplazar la fe en Dios por la fe en la ciencia. Sin embargo, esta sustitución “conservó los rituales y la liturgia del campo religioso clásico” (Tenti, 1985, p, 22).

La escuela sustituye al templo como institución inculcadora. El maestro es el encargado de una misión tan sagrada como el sacerdote y su profesión es un “apostolado”. Todo el campo educativo se estructura para transmitir la Religión de la Ciencia. (Tenti, 1985, p.20).

La definición de la nueva moral del Estado laico, así como de sus formas específicas en el plano pedagógico, no estuvo exenta de contradicciones, así el positivismo clásico creía que la base de la educación era la enseñanza de las ciencias fundamentales, pero por otra parte criticaba la preferencia jesuítica por “la vida de colegio”. El positivismo pedagógico afirmaba que la responsabilidad de la educación era de la familia y por lo tanto el Estado no podía apoderarse de ésta, sin embargo, esta posición “cientificista” dejó su lugar a otro enfoque más “realista” que se ocupó de legitimar la intervención del Estado en la formación de la moral de los ciudadanos, a través de la institución escolar.

Durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública realizado en 1889 el tema central de la discusión era la forma de articular educación científica y educación moral, “una cosa era afirmar los efectos ‘morales’ que tenía la educación científica y otra era creer que sólo mediante la enseñanza de las “ciencias fundamentales” era posible también formar al hombre y al ciudadano”. (Tenti, 1985, p.48).

La imbricación entre educación científica y educación moral, planteada desde 1889, se constituye en un imaginario que se encuentra presente posteriormente en la convocatoria vasconcelista, en donde el maestro se “hace en el hacer” y en donde la “preocupación central es enseñar hábitos, normas y valores que articulen a la población alrededor del ‘estado revolucionario’ y constituirse (el maestro) en el líder de la comunidad” (Elizondo, 2000, p.18). Por

otra parte en muchos casos lo científico fue asociado a los “científicos” del Porfiriato, al imperialismo, a lo que de alguna manera se opone a la construcción de la identidad nacional.

Durante la lucha cristera y en el periodo cardenista lo científico se asocia fuertemente a la laicidad de la educación en tanto que el hacer se vincula a la justicia social.

La articulación de estas diversas connotaciones permitió continuar con una noción que suponía al maestro alejado del aula, inscrito en la lucha social y preocupado más por el desarrollo socioeconómico de la comunidad que por los procesos cognoscitivos del educando. (Elizondo, 2000, p.18).

Elizondo (2000) señala que es posible que las condiciones económicas y políticas que prevalecían en el país hayan permitido que las tesis centrales de Vasconcelos continuaran vigentes, y el trabajo magisterial se siguiera impulsando desde la “vocación”. Al cierre del periodo cardenista y con el propósito de evitar la radicalización de la lucha armada “se optó por la desarticulación y eliminación de los grupos magisteriales más combativos, e instrumentar paralelamente nuevas prácticas escolares” con la consecuente modificación del perfil de los docentes.

Sin embargo, es posible advertir que ahora el plano del saber entendido en términos de conocimiento y del saber hacer con su correspondiente connotación moral siguen imbricados en el ámbito magisterial situación que parece ligarse a la preocupación del Estado por mantener el control del sistema educativo tal y como ya se planteaba en los orígenes del Estado-Nación.

De tal manera que este interés por el ejercicio del poder por parte del Estado se hace patente dentro del propio reglamento escalafonario que es de suyo la representación de la norma, la concreción de una serie de prescripciones que regulan y permiten el control de la acción de buena parte de los sujetos que intervienen dentro del sistema educativo. Así puede advertirse como el citado

reglamento es un instrumento disciplinario que permite a través de la asignación de puntajes “regularizar” la conducta de quienes participan dentro de este sistema de ascenso, busca generar hábitos, valores y predisposiciones a partir de propiciar la vigilancia y la distribución de sanciones en concordancia con una moral tradicional que se impone “desde afuera” y que encuentra en el reglamento o la orden su posibilidad de concreción.

En las premisas que se establecen en el reglamento escalafonario es posible encontrar dos formas de entender el saber, una como conocimiento validado institucionalmente a través de la expedición de títulos, cédulas, certificados, diplomas, constancias, y otra en términos de saber hacer, entendido como una modificación intencional de una parte de lo real, como lo expresa Beillerot (1998). Es como si hubiera la presencia de esos dos órdenes que los positivistas advertían en la moral, por un lado la fe en Dios y por el otro la fe en la ciencia o la dualidad conformada por la apuesta vasconcelista entorno al saber hacer (la “vocación”), y la propuesta de profesionalización del magisterio que se impulsó a fines del periodo cardenista.

Puede verse, en relación con el factor conocimiento, citado en el artículo 92 del reglamento escalafonario, que dicho factor comprende a la preparación y el mejoramiento profesional y cultural, se acreditan mediante título, cédula profesional, certificado de estudios o diploma para el ejercicio de la profesión. Por lo que se refiere al mejoramiento profesional y cultural éste comprende la posesión del título, grado académico, estudios de especialización, obras y trabajos de investigación científico pedagógica, que se acrediten a través de documentos debidamente legalizados y expedidos por instituciones educativas oficiales o con reconocimiento oficial. (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974).

En las “Disposiciones Generales” se señala que el trabajador podrá obtener la calificación máxima en el aspecto de conocimientos acumulando “estudios regulares o cursos cortos y materias sueltas de cursos regulares de los diferentes

niveles educativos. Los “otros cursos de mejoramiento”, que se mencionan como valores acumulables a cualquier nivel de conocimiento, no se limitan a 100 puntos, pueden llegar al valor máximo que se concede al factor conocimientos: 1080 puntos”⁴³ .

Es evidente que en términos de puntaje se privilegia al saber hacer ya que un título de doctorado en educación primaria o preescolar alcanza 940 puntos en tanto que la acumulación de cursos de mejoramiento tiene asignado un máximo de 1080 puntos. Otro de los factores en el que se advierte la concepción del saber en términos de un proceso de carácter científico o por el contrario como devenido de un orden divino, se encuentra presente en el factor aptitud, que en el Reglamento se enuncia como: “disposición natural o adquirida y que llevada a la acción se traduce en iniciativa, laboriosidad y eficiencia” y se califica en función de las siguientes bases:

I. INICIATIVA

A. En el ámbito pedagógico comprende:

- a) Actividades de investigación científico-pedagógica, de investigación estética, de creación artística y de técnicas pedagógicas relacionadas con especialidades de los diversos niveles educativos;
- b) Actividades de divulgación científico-pedagógica o artístico-pedagógica;

⁴³ Valores absolutos de los factores y elementos escalafonarios. Grupos I y II

I. Conocimientos. Hasta el 45% de la puntuación total.- Puntuación máxima: 1,080 (valores no acumulables)

a) PREPARACIÓN

1. Certificado de educación primaria	100 puntos
2. Certificado completo de educación secundaria o equivalente	200 puntos
3. Certificado completo de maestro normalista de primaria o de educadora	400 puntos
4. Título de maestro normalista de primaria o de educadora	480 puntos

b) MEJORAMIENTO PROFESIONAL Y CULTURAL

1. Certificado completo de licenciatura de educación primaria o preescolar	660 puntos.
2. Título de licenciatura de educación primaria o preescolar.	700
3. Certificado completo de maestría en educación primaria o preescolar	800
4. Título de maestría en educación primaria o preescolar.	840
5. Certificado completo de doctorado en educación primaria o preescolar.	940 puntos
6. Título de doctorado en educación primaria o preescolar.	980
7. Otros cursos de mejoramiento (*)	100

puntuación máxima 1,080 puntos.

(*) Valores acumulables a cualquier nivel de conocimiento. Comisión Nacional Mixta de Escalafón. (1974). *Reglamento tabulador, crédito escalafonario anual*. México: SEP.

c) Actividades encauzadas a la complementación del programa de estudios, oficial.

B. Fuera del ámbito educacional comprende:

a) Actividades creativas o de investigación científica, cultural, social, artística, etc., que no tengan relación directa con la educación;

b) Actividades de divulgación cultural o científica, en general.

II. LABORIOSIDAD:

A. En el aspecto técnico-pedagógico se comprenden las actividades sobresalientes y trascendentales de carácter educativo que redunden en beneficio de la formación integral del alumno.

B. En el aspecto social se comprenden:

a) Actividades de carácter extraescolar en pro del mejoramiento de la escuela y la comunidad;

b) Actividades que fortalezcan y coadyuven al mejoramiento de la vida sindical.

III. EFICIENCIA

A. En el aspecto educativo comprenden:

a) Calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional;

b) Técnica y organización del trabajo.

El hecho de señalar al factor aptitud en términos de disposición “natural o adquirida” conlleva un despliegue ideológico en donde lo natural se inscribe en el orden de lo biológico o se vincula con lo divino, entonces se considera a la aptitud como un don recibido de Dios, con esto se generan dependencias y clientelas, ya que en la medida en que se recibe se está obligado a dar. (Donzelot, 1981).

Lo que se da aliena al receptor en el don que le es hecho, del mismo modo que el campesino está amarrado a la tierra que se le atribuye y no puede abandonarla, convirtiéndose entonces él mismo en propiedad de aquel que le ha hecho el regalo (...) vive una relación de dependencia respecto al que le cobija y le cuida. (Donzelot, 1981, p. 33).

Al ser la aptitud considerada como una disposición natural dentro del Reglamento de la Comisión Mixta de Escalafón, obliga a quien le es reconocido este don a operar en términos de dependencia con las instituciones que se lo otorgaron, en este caso la SEP y SNTE; en esta trama éstas instituciones estarían cumpliendo su función de preservar a la sociedad en su conjunto y particularmente la “forma

como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales” (Fernández,1994, p.19).

Por otra parte el factor aptitud, pensado como una disposición adquirida, remite a considerar el orden de lo cultural, de lo históricamente construido, de lo científico. En el reglamento se mezclan ambas formas de entender a la disposición, así cuando se revisan las bases sobre las que se califican los subfactores de la aptitud, en ellas aparecen actividades de investigación científico-pedagógica, situación que nuevamente vuelve a remitir a planos de saber y de saber hacer, así el subfactor laboriosidad refiere aspectos técnico-pedagógicos y actividades de carácter extraescolar en pro del mejoramiento de la escuela y la comunidad situación que implica un uso práctico del conocimiento, un saber hacer, además el mismo subfactor considera un plano explícitamente político cuando considera motivo de calificación el desarrollo de actividades que “fortalezcan y coadyuven al mejoramiento de la vida sindical”.

El factor disciplina alude de acuerdo con el reglamento escalafonario a:

- a) La observancia de los reglamentos de trabajo;
- b) El acatamiento de órdenes superiores, fundadas en disposiciones legales vigentes;
- c) La exactitud y el orden en el trabajo desarrollado (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974, p.31).

La prescripción dentro del factor disciplina sintetiza el carácter normativo del reglamento escalafonario cuando alude al acatamiento de órdenes superiores y a la exactitud y el orden en el desarrollo del trabajo, con lo que se genera una actitud de sumisión, misma que, de acuerdo con Bourdieu (2000), es un elemento constitutivo de las relaciones de dominación que se inviste con la objetividad del sentido común “entendido como un consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas” (Bourdieu, 2000, p.49), y que los propios sujetos involucrados aplican a la realidad en la que participan, tal y como puede advertirse en lo que expresa un supervisor general de secundarias:

(...) vivimos en un régimen institucional en el que dice de arriba para abajo, y de abajo para abajo y de más abajo a más abajo, es el sistema, un sistema el cual está creado con determinada normatividad, y no lo vamos a cambiar aunque no nos parezca, aunque no estemos de acuerdo, hay sus fallas y no están las fallas en la normatividad, la normatividad existe, la falla está en las personas como todos nosotros, somos humanos y cometemos errores (...)⁴⁴

El discurso de este maestro da la posibilidad de observar la forma en que aprecia la normatividad, esto desde la posición que ocupa como supervisor general y desde las predisposiciones pregonadas por las propias normas y que, desde Castoriadis (2000) puede entenderse en términos de denegación de la dimensión instituyente de la sociedad, situación que permite de forma paralela “la creación de individuos absolutamente conformes [...]” (Castoriadis, 2000, p.64).

Si la moral cumple con la función de determinar la conducta por la vía de la disciplina, se entiende porque otro factor que se considera para ser evaluado desde el reglamento escalafonario es la puntualidad, hábito que supone regularidad y por lo tanto un control de la actividad que realizan los sujetos, un uso del tiempo ligado a la acción de disciplinar el cuerpo.

De acuerdo con Foucault (1976) el uso del tiempo es una vieja herencia monástica que instituye tres grandes procedimientos: “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición” (Foucault, 1976, p.153), dicho uso se difundió rápidamente y fue recuperado por colegios, hospitales y talleres.

[...] cuanto más se descompone el tiempo, cuanto más se multiplican sus subdivisiones, mejor se lo desarticula desplegando sus elementos internos bajo una mirada que los controla, más se puede acelerar entonces una operación o al menos regularla con un grado óptimo de velocidad. (Foucault, 1976, p.158).

⁴⁴ Entrevista Efrén Angeles, 1999.

Por otra parte, el reglamento escalafonario asigna el 20% de la puntuación total al factor antigüedad y le otorga una puntuación máxima de 480 puntos, confiere 16 puntos por cada año de servicio en cualquiera de las dependencias de la SEP. El factor antigüedad se encuentra definido en el reglamento escalafonario como el tiempo que cada trabajador ha acumulado en el desempeño de sus funciones, situación que permite pensar en la acumulación de experiencia capaz de generar un saber hacer y que incluso puede subsanar la falta de un saber validado institucionalmente y que apoye el desempeño de una función específica tal y como lo expresa un supervisor de secundarias técnicas:

[...]no hay escuela para coordinadores, no hay escuela para subdirector, no hay escuela para director, no hay escuela para ser supervisor, no hay escuela para ser jefe de sector, entonces, uno va a pues investigando, ¿no?, investigando cosas, por ejemplo cuando yo llegué como supervisor, bueno los antecedentes eran que había estado en el departamento, que teníamos ciertas informaciones de cómo hacer las visitas de supervisión a los maestros desde del punto de vista técnico-pedagógico y pues eso fue para mí un apoyo muy grande porque yo llegué a las escuelas con toda la confianza del mundo, o sea, porque tenía cierta experiencia en ese tipo de actividades pero no había o no hay una escuela formadora para supervisores, entonces e en el primer año pues con la poquita información que teníamos, con las experiencias que teníamos fuimos haciendo nuestro trabajo, ¿verdad? El segundo año algunas cosas que creíamos que estaban bien, segundo año pues modificamos algunas actitudes, algunas acciones, que ha habíamos programado en el primer ciclo escolar y poco a poco conforme van pasando los años pues nos va, la misma experiencia nos va diciendo que a lo mejor hay que ir reorientando algunas otras actividades, algunas otras acciones, ¿no?⁴⁵

La valoración de los factores, aptitud, disciplina y puntualidad, así como de los subfactores de la aptitud: iniciativa, laboriosidad y eficiencia, se realiza a través de la aplicación de una escala estimativa que expiden “las direcciones generales, direcciones federales de educación o en los diferentes planteles educativos, departamentos, institutos, comisiones, etcétera” (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974, p.67). La legalización del crédito escalafonario requiere en primer

término de la firma del jefe inmediato del trabajador y del representante sindical, con el visto bueno de la autoridad inmediata superior al calificador, así como los sellos correspondientes (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974, p.67).

La Comisión Mixta de Escalafón es la instancia que oficialmente integra el expediente personal de cada uno de los trabajadores de base de la SEP, la consulta de este expediente es de carácter personal y sólo puede hacerla el interesado en las oficinas de la comisión. La puntuación escalafonaria se da a conocer a los trabajadores a través de relaciones nominales que reciben el nombre de “catálogos de escalafón”. (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974, p. 22).

La Dirección General de Personal, las direcciones generales, institutos y departamentos son las instancias que deben reportar a la Comisión Mixta de Escalafón, las vacantes que se presenten derivadas de avisos de bajas, creación de plazas o vacantes temporales por más de seis meses. Una vez efectuado el reporte de la vacante se elabora un boletín por medio del que se convoca a los trabajadores que tengan derecho a concursar para ocupar la plaza vacante⁴⁶.

De acuerdo con lo señalado en el reglamento escalafonario es responsabilidad de la autoridad oficial y la representación sindical, colocar en lugares visibles del centro de trabajo los boletines escalafonarios.

⁴⁵ Entrevista al profesor Rutilo Sánchez, noviembre de 1999.

⁴⁶ ARTÍCULO 79. Los boletines deberán contener los datos siguientes:

- a) Rama escalafonaria y especialidad;
- b) Número y fecha del boletín;
- c) Categorías entre las que se someten a concurso las plazas vacantes;
- d) Mencionar si se corre el escalafón y hasta que categoría;
- e) Plazas que se boletinan, mencionando claves y sueldos base;
- f) Lugar de adscripción de la plaza;
- g) Bases del concurso;
- h) Plaza para concursar;
- i) Fecha de vencimiento.

Comisión Nacional Mixta de Escalafón. (1974). Reglamento Tabulador, crédito escalafonario anual. México: SEP. p. 25.

Quienes se interesen en concursar para obtener una plaza, deben presentar su solicitud a la comisión y la subcomisión competente revisará las solicitudes presentadas y analizará los méritos escalafonarios de los aspirantes, posteriormente formulará un anteproyecto de dictamen en donde propone el ascenso a quien obtenga la más alta puntuación dentro de cada categoría. Los dictámenes aprobados por la comisión deberán ser cumplidos por el titular de la SEP, en un plazo no mayor de quince días a partir de la fecha de notificación (Comisión Nacional Mixta de Escalafón, 1974, p.27).

La serie de disposiciones en torno a la legalización del crédito escalafonario, cuya validación queda a cargo del jefe inmediato del trabajador ha contribuido junto con otros factores de carácter social, cultural, histórico, político y económico a generar en el ámbito magisterial un imaginario en el que se asume que las buenas relaciones son el factor que determina un ascenso pasando por encima del propio reglamento escalafonario.

Puede decirse que las formas de relación que tienen lugar en el ámbito magisterial se corresponden con una estructura social más amplia a la que Adler (2001) caracteriza como jerárquicamente estructurada, a manera de pirámide, en cuyo interior se replica la forma de organización de la familia patriarcal, con lo que se generan estructuras sociales de tipo vertical en las cuales la sociedad tiende a dividirse en “segmentos” o “sectores” donde se sitúan los individuos. Dichos sectores se clasifican en: público, privado y laboral, en función del tipo de recursos que manejan o poseen. Al interior, estos sectores se organizan de forma vertical en una estructura que se ramifica hacia abajo y que concentra el poder en las cúspides. De manera simultánea cada individuo posee una red de relaciones horizontales, igualitarias, en la que tienen lugar intercambios recíprocos y que se constituyen a su vez en un recurso social que el individuo puede movilizar para incrementar sus posibilidades de negociación al interior de la estructura.

Las relaciones de poder están implícitas en las de intercambio “aun las relaciones de mercado están a menudo coloreadas por obligaciones de lealtad que pueden dominar la lógica económica de las mismas” (Adler, 2001, p. 225), situación que pone en evidencia que cada sociedad posee sus parámetros culturales que no son independientes de los socioeconómicos. Además, Adler sostiene que el carácter de una sociedad tiene como base las instituciones primarias que la constituyen, así la sociedad mexicana es la expresión de la familia patriarcal, autoritaria y vertical.

Este es el contexto social en que se da la vinculación entre el sistema educativo y el Estado mexicano en el entramado de un complejo juego político, que implica al propio ejercicio del poder público y encuentra en la amistad su “moneda”. “Por lo tanto las relaciones personales deben cultivarse. El juego de la amistad se convierte en un medio de vida necesario, tan absorbente como el juego del dinero dentro de las culturas capitalistas”. (Dealy, citado en Camp, 1988, p.30).

Las buenas relaciones

El imaginario que se despliega entre los maestros es que el logro del ascenso se encuentra en función de las buenas relaciones que se tengan con quienes ocupan los puestos de mando. Este imaginario tiene su asidero en la propia experiencia de los docentes, quienes, como afirma Sandoval (1997), saben que el trayecto de ascenso no es lineal y que son muchos los factores que inciden en él, principalmente los de orden político, de tal manera que para lograr mejorar la posición laboral entran en juego las relaciones personales que se entablan con la autoridad inmediata superior cuya primera referencia dentro de la escuela es el director.

Así, el sistema escalafonario formal pasa por el tamiz de las relaciones personales y se entreteje con una serie de prácticas, concepciones y tradiciones del ámbito magisterial que constituyen la verdadera armazón de la carrera laboral de los maestros, es decir, se conforma un escalafón de facto en donde “lo legal

funciona como sedimento que justifica la realización de la vía de las influencias”. (Sandoval, 1997, p.21).

En este sentido las buenas relaciones permiten lograr el ascenso sin pasar por lo que un maestro coordinador en el nivel de secundarias técnicas define como un “camino tortuoso” debido a que hay que esperar a que haya plazas vacantes, que éstas sean boletinadas y se emita una convocatoria para concursar a fin de ocuparlas, este maestro afirma que en el proceso legal se puede ver pasar la vida, uno, dos, tres, quince o veinte años y se sigue siendo maestro de grupo, “se pasa uno la vida esperando la oportunidad de ascender, ¿sí?, cuando la oportunidad de ascender está por otro lado, no por la Comisión Mixta de Escalafón”.⁴⁷

La oportunidad de ascenso, desde el punto de vista de éste maestro está en las buenas relaciones políticas con que se cuente mismas que permiten que “alguien te recomiende, alguien como decimos vulgarmente te de un *canellazo*”⁴⁸ De esta situación da cuenta su propia experiencia:

Sí, por ejemplo, ahorita que me dieron la coordinación, que me fui para Molango, ¿a poco cree que yo fui y tenía yo un puntaje alto, pues cuanto tiempo tenía ya fuera de Secundarias Técnicas? Fui y le dije al maestro, “¿sabes qué? necesito, pus, salirme de la tecnológica y regresarme a mi nivel”. Y me dijo un compañero ahí mismo, un jefe de enseñanza del departamento, “¿te quieres regresar con nosotros?” , le digo sí, “yo le platico al Jefe de Departamento” o sea relaciones maestra, nada más, él le platicó el Jefe de Departamento y que sucedió, al siguiente lunes, me dice, “vete al sindicato, hablas con el secretario de técnicas y le dices que vas de parte del departamento, que te haga una propuesta para que te vayas a Molango”. Voy al sindicato, digo lo que me comentan acá, y me piden allá un documento que sale de Escalafón que donde diga mi puntuación escalafonaria. Vengo ahí a la Comisión Mixta de Escalafón, me dan un comprobante, un oficio donde está, bueno donde dan a conocer mi puntuación y la llevó al sindicato, me dice el secretario, “hay mucha gente, eeh, mucha gente”, si hay mucha gente pero están en las escuelas.... Y me dieron la coordinación y ¿quién estuvo repelando?, ¿quién

⁴⁷ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel al profesor Sebastián Domínguez, 2003.

⁴⁸ Entrevista Sebastián Domínguez, 2003.

fue a incriminar? Nadie, nadie. Simplemente yo llegué a la, a la escuela y me presente a la dirección de la escuela, llevaba yo mi oficio ya de de comisión para ocupar un lugar ahí en la secundaria, si los maestros comentaron que, por qué no los tomaban en cuenta a ellos para la coordinación, pero el director les dijo que estaban tomando en cuenta la puntuación en escalafón y como no tienen a la mano así ee la puntuación escalafonaria, porque no se las dan a conocer, a veces a los maestros se las enseñan, también la toman así como que pues entre bien, la tomo y no la tomo porque saben muy bien que el día de mañana [baja el tono de voz] ni siquiera se considera la puntuación escalafonaria, entonces pus queda olvidado por ahí, el catálogo ni quien lo consulte, lo trae el representante sindical, en su archivero, o no sé adonde lo tenga pero no aparece. Entonces llegas y te incorporas a la escuela, llega los primeros días a ver ese tipo de fricción, ¿no?, con el director de la escuela, por qué una gente nueva y por qué no ellos, pero entonces el director les empieza a decir no es que esto ya viene desde Pachuca, desde la Comisión Mixta, de la SEP, y se acabó el asunto, y ya estás trabajando y así sucede en todos en todos los ámbitos de nuestro nivel y así sucedió conmigo, o sea cuál este puntuación que yo estaba en primer lugar, no estaba en primer lugar y me hicieron coordinador [se ríe]⁴⁹ .

Para este maestro es claro que gracias a las “buenas relaciones” que tiene dentro del Departamento de Secundarias Generales, él logró tanto su ascenso como su ubicación, después de haber estado fuera de este nivel educativo. El puntaje escalafonario operó como un referente para la legitimación de su nombramiento; en este caso la normatividad establecida dentro del reglamento escalafonario, se constituyó en una justificación del ascenso que tuvo lugar por la vía de las influencias derivadas de las relaciones interpersonales que el profesor tramó con quienes ocupan puestos de autoridad dentro del sistema educativo.

La desvalorización del ascenso de las maestras

Si bien el logro de un ascenso dentro del sistema educativo se liga a tener buenas relaciones interpersonales con las autoridades educativas, establecer dichas relaciones parece ser una situación más difícil para las mujeres que para los hombres, debido a que, para ellas, parece conllevar la puesta en duda de su moralidad en lo que incluso podría considerarse como una práctica de

⁴⁹ Entrevista Sebastián Domínguez, 2003.

descalificación para el ejercicio del puesto de supervisión ya que los puestos de mando suelen estar ocupados por hombres. Ligada a la obtención del ascenso aparece, de forma velada, la duda en relación con la moralidad de las maestras, como se manifiesta en la siguiente expresión de un profesor: “le digo, yo creo que más, cuando las maestras ascienden tienen buenas relaciones, *sobre todo* [baja el tono de su voz]”. En otra parte de la misma entrevista el maestro dice:

[Suspira] Bueno qué le puedo comentar. Yo conocí a la maestra Lola, ella llegó como supervisora, no sé, Bueno (...), le voy a comentar esto muy acá, de la situación de que ella conocía al subdirector de Educación Básica, al al negro, (...) entonces este ella tenía mucha [enfático] relación con este profe. Me acuerdo que cuando yo era responsable de Servicios Regionales allá en la Sierra ee, llegó ella como, no perdón no era responsable todavía, estaba yo en el sindicato en la Coordinación Regional, entonces ella llega como supervisora de la zona 05 de San Lorenzo (...) es una zona que está hasta el rincooón allá del Estado de Hidalgo, en la Sierra (...) no'mbre es la parte más alejada y un día ee nos acompañamos aquí a la ciudad de Pachuca y me dice vamos a la Subdirección de Educación, fuimos y fue a saludar al maestro, muy amable, muy cordial y pues ya se quedó ahí la maestra, yo me fui, ee tenía una relación muy muy estrecha con el señor, entonces yo me imagino que es de los, por los medios por donde ella llegó a la Supervisión, porque no creo que nada más así por concurso o por cara bonita o no sé, por las relaciones que había establecido con esta persona [...]⁵⁰

Ya desde los inicios del magisterio como profesión, se ejerce una especial vigilancia sobre la moralidad de las maestras, de modo que se vigilan sus actitudes, su sexualidad y sus relaciones de convivencia con los hombres. Desde su inclusión en el ámbito de la docencia, para las mujeres fueron prescritas estrictas normas de moralidad. Así las maestras de las escuelas *amigas* “se les exigía pureza de sangre española, buena reputación y finas costumbres, así como algunos conocimientos de doctrina cristiana por lo demás, bien podían ser analfabetas”. (López, 2001, p.53).

⁵⁰ Entrevista Sebastián Domínguez, 2003.

Es desde finales del siglo XIX que con la integración de las mujeres al mundo laboral se generaron una serie de concepciones en referencia a la división sexual del trabajo. Se señalaban situaciones como la vulnerabilidad de las mujeres, aduciendo que su cuerpo era más débil que el de los hombres, que el trabajo afectaba su capacidad de procrear y criar hijos saludables además de que el hecho de trabajar con hombres entrañaba la posibilidad de “corrupción moral”. (López, 2001, p.189).

En un decreto emitido por Pedro L. Rodríguez, gobernador del Estado de Hidalgo, con fecha 13 de octubre de 1899, se establece que para ser director de escuela pública de instrucción primaria son requisitos: “VI Tratándose de las profesoras y ayudantes de las escuelas oficiales, serán precisamente célibes y de una moralidad irreprochable, á juicio del Ejecutivo” (AHEH, 1899).

Los conceptos y valoraciones acuñados en el siglo XIX en torno a las mujeres trabajadoras, fueron heredados por el México del siglo XX, y se mantuvo la idea de que domesticidad y maternidad eran sinónimos de feminidad. La exigencia de celibato o viudez que se hacía a las maestras y de no mostrar actitudes sexuales para ser designadas “señoritas profesoras” se liga a la demanda de dar *buen ejemplo* y hacerse *dignas del respeto* de sus alumnos y de la comunidad en donde prestaban sus servicios, esto en concordancia con su función educadora.

Fue durante las décadas de 1920 y 1930 cuando el gremio magisterial definió no sólo su tendencia profesional y sindical, sino también las asignaciones genéricas de los espacios de poder y de trabajo. De acuerdo con López (2001) la carrera de maestras no era tan mal vista mientras no se apartara de la enseñanza de tareas tradicionales tales como: bordar, cocinar, cuidar plantas, etcétera, o el abordaje de la lectura, la escritura y las operaciones básicas; el problema empezaba cuando las maestras realizaban tareas hechas por hombres como la enseñanza a varones, participación en política sindical cuando competían

intelectualmente con maestros y autoridades y llevaban una vida sexual activa. (López, 2001, p.190).

El imaginario que permea la moralidad de las maestras, su vigilancia y control por considerarse una premisa para la realización de su trabajo como educadoras, también parece servir como una forma de contención para su participación en el orden político. Esto puede advertirse en lo que expresa la maestra Enriqueta, supervisora de sector de educación primaria. Ella recuerda que su papá fue maestro en la época de las misiones culturales, y que llegó a trabajar en la SEP, como jefe del departamento de Parcelas Escolares y, posteriormente, como consejero de educación. Él no quería que ella fuera maestra y cuando, finalmente, lo aceptó, le dijo que tenía que ser “con todas las de la ley”. Así que, el hecho de que él fuera una persona reconocida, no fue motivo para que ella consiguiera su plaza fácilmente, él la hizo presentar su examen en México y cursar la normal básica. A decir de ella fue su padre quien le “cortó las alas de incursionar en la política”.

(...) cuando yo ya estaba dentro del ejercicio de maestros y que empecé a alinearme por la política, él me dijo: “Mira, hija, si quieres ser política, metete derecho a la política, pero tú sabes que el ser política es arreglar los asuntos o en la cama o en la cantina, ¿sí? Ahora si eres maestra, tienes que ser maestra pero que (...)” Me incline más por el trabajo docente, porque no quería estar ni en la cama ni en la cantina⁵¹.

Si la incursión de las maestras en la política se liga en el imaginario social con la pérdida de la moralidad, ellas mismas renuncian a participar en ese orden de la dinámica educativa, disminuyendo sus posibilidades de ascenso ya que, de acuerdo con Sandoval (1997), el factor político es determinante.

⁵¹ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Enriqueta Estrada, 2000.

El saber como medio para contrarrestar la desvalorización del modelo femenino

Ante lo que puede advertirse como una devaluación de las mujeres que ascienden a una supervisión dentro del sistema educativo del estado de Hidalgo, ellas parecen tratar de justificar y legitimar su ascenso a partir de ligarse con un imaginario de posesión de saber que las coloca dentro de la norma establecida en el reglamento escalafonario, que les permite no ver cuestionada su moralidad, patentizar su desacuerdo con el predominio masculino en la ocupación de puestos de autoridad y sentar las bases para que ellas desempeñen en forma legítima las funciones propias de su cargo.

En este sentido, se encuentra lo que expresa la maestra Lupita en relación con los ascensos en el nivel de telesecundarias (donde ella labora):

(...) yo notaba que los hombres, como el jefe de departamento era hombre, este se ponían más de acuerdo y ellos eran los que tenía las claves y hasta la fecha hay supervisores que que no tienen ni siquiera la licenciatura terminada o titulados en licenciatura y son supervisores, ¿por qué? Porque se llevaban bien con el jefe de departamento, y nosotros estábamos altos, altos en escalafón las mujeres pero teníamos pocos puestos de de supervisores, había puros supervisores, solamente una supervisora había de trece supervisores, entonces empezamos a a inquietarnos por pelear y (...) este los (...) lugares y estábamos en lugares muy altos nosotras las mujeres en escalafón, pero ya los hombres tenían las zonas del centro, las principales (...)⁵²

De acuerdo con lo expresado por Lupita, obtener el ascenso a la supervisión o a la dirección dentro de su nivel educativo, está determinado por las formas de relación que se logran establecer entre los hombres que laboran en ese espacio. Para ella es claro que hay un predominio masculino, que permite incluso el desconocimiento de la normatividad escalafonaria, específicamente de lo que ella advierte como la falta de saberes socialmente legitimados como son los títulos expedidos por las instituciones educativas.

⁵² Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

Lupita asume que el hecho de ser hombres coloca a quienes laboran en su nivel educativo en mejores condiciones que a las mujeres para obtener claves de supervisión. Ella lo advierte así porque ha introyectado unas formas de representación, “unos esquemas de pensamiento no pensados”, que son vividos como algo natural, en donde la primacía para el ejercicio del poder corresponde a los hombres, en una clara postura androcéntrica que encarna una visión dominante.

Las buenas relaciones constituyen un entramado complejo donde se mezclan esquemas de percepción y de acción que ponen en juego los sujetos involucrados y que, al parecer, conllevan una serie de premisas propias del género mismas que en cada cultura adquieren connotaciones específicas para hombres y mujeres, quienes interiorizan principios de comportamiento tanto corporal como moral debido a que el género se perfila como el “resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas”. (Lamas, 1996, p.12).

El género marca las formas de percepción de hombres y mujeres, influye en la forma de pensar y decir las cosas, y se genera a partir del aprendizaje esencialmente tácito, de una serie de principios diferenciados para la identidad femenina y la identidad masculina a partir de una especie de confinamiento simbólico impuesto por una visión dominante que no permite a los hombres y a las mujeres ver que es esta lógica de dominación la que impone e inculca una serie de características, valores, normas, virtudes, etcétera. (Bourdieu, 2000).

La vía de la imposición de las virtudes morales es una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo, que genera hábitos y esquemas mentales que posteriormente se aplican para la lectura de cualquier realidad, en el caso de las mujeres el confinamiento simbólico se asegura desde la vestimenta

que tiene como efecto recordar en todo momento el orden “sin tener la necesidad de prescribir o prohibir prácticamente nada [...] porque condiciona de diferentes maneras los movimientos, como los tacones altos o el bolso que ocupa constantemente las manos”. (Bourdieu, 2000, p.44).

Este condicionamiento de las mujeres encuentra su referente en antiguas estructuras de la división sexual que se objetivan en tres principios prácticos que las mujeres consideran en el momento de tomar decisiones. El primero de esos principios alude a admitir que las funciones adecuadas para una mujer son aquellas que son prolongación de las actividades domésticas (como la enseñanza, el cuidado y el servicio); en segundo lugar, una mujer no puede ejercer autoridad sobre unos hombres, por lo tanto un hombre puede arrinconarla y postergar sus posibilidades de autoridad, subordinándola a funciones de asistencia y en tercer lugar, el hombre es quien tiene el monopolio de la manipulación de objetos técnicos y máquinas. (Bourdieu, 2000, p.117).

Esta supremacía masculina dentro de las organizaciones se liga a procesos de socialización en donde se estructuran “los rasgos de personalidad, los gustos y los comportamientos que se considera adaptados a uno y otro género”. (Lipovetsky, 199, p.278). En este proceso de socialización se enseñan formas de comportamiento, actitudes y estados de ánimo que preparan de mejor manera a los hombres para la lucha por el poder y la posición social.

Los niños reciben con mayor frecuencia críticas y castigos, así como la autorización para desplazarse más libremente que las niñas. Esta aplicación de normas diferenciadas favorece la actitud de tomar riesgos entre los varones, les genera mayor confianza en sí mismos, menos miedo y menor pasividad para superar obstáculos, en tanto que en las mujeres sucede a la inversa.

La mujer sigue fuertemente orientada hacia lo relacional, lo psicológico, lo íntimo, las preocupaciones afectivas, domésticas y estéticas; el hombre hacia la “instrumentalidad”, lo técnico-

científico, pero también la violencia y el poder. (Lipovetsky, 1999, p.280).

Estas normas de socialización inscriben a las mujeres de lado de la familia, de lo relacional y de la seducción, en el ámbito de lo privado, en tanto que los hombres son orientados hacia lo público, hacia la competencia que se configura como objeto de pasión, entonces “vencer, dominar a los demás constituye un objetivo en sí mismo, un ideal identitario para los hombres, no para las mujeres”. (Lipovetsky, 1999, p.281).

La dicotomía hombre público/mujer privada, dota a los hombres de sentido en la búsqueda de poder en tanto que a las mujeres las desprovee del mismo, entonces puede decirse que es una menor estimulación social la que aparta a las mujeres del poder. “En las mujeres directivas, la ambición de carrera aparece más como una compensación, un derivativo para la insatisfacción en la vida privada que como un modelo de vida y un proyecto existencial primordial”. (Lipovetsky, 1999, p.272).

Ante lo que Lupita advierte como una desventaja frente al género masculino, específicamente en cuanto a sus posibilidades de tramitar relaciones interpersonales de carácter político con el jefe de departamento y de esta forma facilitar su ascenso a una supervisión, ella recurre a la normatividad representada en la ley escalafonaria como la vía que puede permitirle no sólo obtener un puesto de supervisión sino, también, lograr ocupar ese cargo de manera legítima, pues el marco normativo opera como fuente de legitimación de autoridad. (Etkin, 1989, p.186).

Apelar al reglamento escalafonario le permite a Lupita instalarse dentro del marco de un orden instituido en donde el poder nace y se ejerce. (Etkin, 1989, p.186).

(...) tuve el primer lugar en escalafón, y (...) fue así como (...) fuimos ascendiendo y por eso estoy en la jefatura de sector,

después de de ser supervisora en la sierra abrieron un espacio para este decir haber quien quiere después de los que ya están en escalafón y empezando por el primero de escalafón y por eso yo (...) este yo estaba en primer lugar y dijeron, dije yo escojo la jefatura de sector de Tula se crearon cuatro Jefaturas más porque eran nada más este nada más dos, se crearon y entre ellas la de Tula y me tocó escoger por estar en primer lugar en escalafón, escoger la la Jefatura de sector, por eso me encuentro en (...) la Jefatura de sector de Telesecundaria, y pero la pregunta fue de que si yo por qué estaba en el magisterio, alomejor fue por casualidad pero me gustó mucho ser maestra, cuando yo entré ya a (...) este no había otra cosa que estudiar entonces sino era corte y confección o comercio, o esas cosas y como no había en mi pueblo pues era la normal y como la normal si se podía uno venir a estudiar a (...) Pachuca, este pues hay con sacrificios me mandaron a estudiar y le entré, pero le digo yo no terminé en la normal, no terminé, me gustó mucho, hice la licenciatura en la especialidad de matemáticas, hice la licenciatura en la enseñanza secundaria por televisión, posteriormente hice la maestría y (...) este todos los cursos que venían, y esas cosas y por eso estoy aquí.⁵³

Ella define su posición dentro del escalafón, en función del factor conocimiento, a partir de la posesión de saber socialmente legitimado que se expresa en los grados académicos que ella ha obtenido y a los que puede entenderse como símbolos institucionalizados que a su vez son fuente de poder. (Bourdieu, 2002). De ahí la importancia de poseer dichos símbolos que operan como “una demostración de triunfo y una condición para ejercer el poder”. (Etkin, 1989, p.186).

Esta necesidad de posesión del saber la enuncian las supervisoras en términos de un interés por superarse, por crecer profesional y personalmente, como en el caso de la maestra Francisca:

El propósito fundamental que yo siempre he tenido en la vida es jamás quedarme rezagada, cada curso que se imparte en el estado o en algún otro lugar del país e inclusive a nivel internacional yo lo he aprovechado, porque siento que cada día hay nuevas cosas que aprender.⁵⁴

⁵³ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

⁵⁴ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Francisca Jiménez, octubre de 1996.

Las supervisoras también ligan la posesión del saber al buen desempeño de su función, a la orientación y encauzamiento de los otros, así se encuentra manifestado en lo que expresa la maestra Lupita:

La actualización, para no quedarme atrás, porque sino veo que (...) si me piden alguna orientación los compañeros, pues me quedo yo sin (...) poder contestar y este y eso es lo que es lo que he visto para poder orientar mejor por eso me actualizo, aja. Ya ahorita yo no me actualizo por querer escalar, en escalafón, porque estoy en la cúspide de de un puesto escalafonario que tengo, de la jefatura de sector es el último puesto escalafonario (...), la clave ya dictaminada la tengo desde hace cuatro años, o cinco, entonces no me hace falta venir este venir a los cursos por eso, ya lo hago por (...) tener superación personal. En un principio, yo llegué al principio de mi carrera, en un principio yo me fui preparando, nunca soñé en ser supervisora siquiera o jefa de sector, nunca soñé, mi ambición sí era ser directora de una escuela me gustaba tener la dirección no, no solamente ser maestra de grupo para poder hacer crecer una escuela (...).⁵⁵

Si bien en el plano manifiesto la búsqueda de saber por parte de las supervisoras se relaciona con intereses de crecimiento personal y profesional, también se advierte un plano de carácter implícito relacionado con el ejercicio del poder, pues el saber se constituye en un medio que les permite sostenerse y desempeñar su función de supervisión.

Ligarse a un imaginario de posesión de saber, permite a las maestras contrarrestar la desvalorización de que son objeto al llegar a ocupar un cargo de supervisión. Esto es así debido a que, culturalmente, la posesión de títulos académicos (los cuales son representaciones simbólicas) se constituyen en una garantía de posesión de una serie de competencias específicas para el desempeño de su función e incluso más que eso. De manera que la competencia se encuentra certificada por el título, en una lógica en la que es el sistema escolar el camino socialmente validado para transmitir un conjunto de conocimientos y habilidades, previamente jerarquizados, que se constituyen en la cultura legítima

⁵⁵ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

una vez que ha sido sancionada por medio de exámenes y que determina el acceso a niveles de iniciación. (Bourdieu, 2002, p.332).

Otra vía de legitimación en la que el imaginario de posesión de saber que sustentan las supervisoras, aparece como un elemento sustantivo es Carrera Magisterial, misma que se encuentra definida como un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles (“A”, “B”, “C”, “D” y “E”) y tres vertientes de participación: docentes frente a grupo, personal en funciones directivas y de supervisión, así como profesores en actividades técnico-pedagógicas. (Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial, 1998). En relación con esta situación la profesora Enriqueta dice:

Y ellos creen, ellos creen [cambia el tono de voz] pues que yo sé mucho, eso les da como un panorama diferente, un punto de vista sobre mi persona, porque soy muy floja para leer maestra [risas] pero que yo no lea, que lean ellos [risas] y que [risas] lo apliquen, este entonces este ahorita nos dieron los resultados de Carrera Magisterial y esa es otra cosa que me ha dado como que un poquito de cómo, le diré, haber, que me vean de manera distinta, porque yo estoy en el nivel "C". Sí, entonces para ellos el que la supervisora este en el nivel "C" es que sabe, [risas] ¿no?, y que ya esta luchando por el nivel "D", otra cosa que a mí me ayudo por ejemplo, ahora en el examen de Carrera Magisterial el de matemáticas que una maestra de la zona se sentó junto a mí y me dice, "me va a dejar copiar maestra", le digo "pues maestra pues usted copie y a lo que le alcance", [risas] y entonces, pues ahí le puse la hoja le permití que viera lo que yo no sabía [risas]. Y por suerte aprobamos las dos y ella con uno o dos puntos más que yo [risas] entonces estaba feliz porque ya era su tercera vez que presentaba el examen y no lo había pasado, las otras dos y ahora que se sentó junto a mí que la dejo ver, pues entonces ya aprobó, una semana antes, también a otra maestra que era su segunda oportunidad de presentar el examen, este, le dije maestra yo tengo este material que son de los exámenes anteriores de matemáticas y estas guías que nosotros compramos en, aquí en la papelería en Pachuca, le digo este se las presto, le saqué copia fotostática para que usted se oriente, y después al otro día del examen que le pregunto que tal le fue maestra "hay maestra venía todo lo que usted me prestó" o sea que como que eso les da otra imagen a ellas, ¿no? ⁵⁶

⁵⁶ Entrevista Enriqueta Estrada, 2000.

Carrera Magisterial contempla en su sistema de evaluación ocho factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, aprovechamiento escolar, desempeño escolar y apoyo educativo⁵⁷; de éstos factores el que tiene asignado el más alto puntaje es el factor Preparación profesional definido como: “los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función”. (Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial, 1993, p.25). De tal forma que es evidente la valoración del saber hacer por sobre los conocimientos validados a través de la obtención de grados académicos mismos que sólo se reconocen cuando son expedidos por “Escuelas Normales, Normales Superiores, Universidades e Instituciones de Educación Superior, con reconocimiento oficial e incluidas en el Registro Nacional de Instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional” (Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial, 1998, p.26).

La denegación del saber

A pesar de que las supervisoras valoran la posesión del saber y de que lo utilizan como vía de legitimación en el desempeño de sus funciones, ellas

⁵⁷ Puntajes de los factores evaluados en Carrera Magisterial. (Comisión Nacional SEP/SNTE de Carrera Magisterial. (1993). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: SEP p.25.

Factores	Puntajes Máximos		
	1ª. Vertiente	2ª. Vertiente	3ª. Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado Académico	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Cursos de Actualización y Superación Profesional	17	17	17
Desempeño Profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	–	–
Desempeño Escolar	–	20	–
Apoyo Educativo	–	–	20
Total	100	100	100

deniegan ese saber al igual que lo hacen con el poder que les confiere el cargo que ocupan. Esto puede advertirse en lo expresado por la profesora Francisca:

(...) realizo una vista hacia atrás y nuevamente retorna mi pensamiento a los primeros pasos de estudiante y siento que cada día sé menos que ayer, y está situación la pienso de esa manera porque cada día tenemos la oportunidad de darnos cuenta lo que dijera un Albert Einstein hay que ser humilde ante la ciencia, es tan amplia la ciencia que apenas si le damos un rasguñito, por eso nosotros como humanos no debemos ufanarnos demasiado en que todo lo sabemos, mentira, mentira y más mentira, apenas si le vamos dando nuestros pasitos ante este mundo maravilloso de la ciencia y la cultura, pero lo que si nos debe quedar como conciencia plena es, de todo lo que hayamos tenido como oportunidad de cultivar en la vida debemos siempre compartirlo, jamás llevar una actitud egoísta porque después de todo cuando pasemos hacia esa transformación de la vida que es el umbral de la muerte para nada va a servir habernos guardado ese tesoro que pudimos recibir en nuestra existencia, por eso es de que siempre debemos reflexionar principalmente como maestros, que debemos compartir, que debemos dar, que debemos llevar siempre a todos los rincones del mundo con humildad ese conocimiento que nos permite ser profesores, que tal vez en un futuro pudiéramos obtener algo de las características de ese gran maestro de la humanidad, porque para llegar a ser maestro se necesita muchísimo, se necesita cubrir bastantes ángulos de la vida.⁵⁸

En este mismo sentido la maestra Monze, Supervisora de preescolar afirma:

(...) día a día aprendes más y sientes que lo que yo sabía, o sentía que sabía, pues no es nada, no es nada en comparación con todo lo que hay, y pues realmente Ofe, yo espero que el tiempo que yo este en la zona trabajando, sigamos llevando ese trabajo que me permita tener esa energía, ese entusiasmo, pero sobre todo que no baje el amor por mi trabajo.⁵⁹

Esta denegación del saber que poseen las supervisoras contenida en expresiones como: “siento que cada día sé menos que ayer” o “día a día aprendes más y sientes que lo que yo sabía, o sentía que sabía pues no es nada”, guarda relación con lo que en el capítulo anterior he conceptualizado como la eufemización del poder. Considero que sería parte de las tácticas que ellas ponen en juego en el

⁵⁸ Entrevista Francisca Jiménez, octubre de 1996.

⁵⁹ Entrevista Monze Luna, 1999.

desempeño de las funciones propias de la supervisión y que, al igual que la negación del poder, encuentra su posibilidad de realización en un contexto social, cultural e histórico. Para comprender algunas de las implicaciones que conlleva la denegación del saber, es pertinente analizar algunos aspectos que refieren a la socialización de la *psiquis*.

El acceso al saber en la socialización de la *psiquis* se realiza, según Castoriadis mediante el aprendizaje del lenguaje y de los haceres sociales “Este aprendizaje de los haceres sociales se acompaña de un aprendizaje de los saberes que le corresponden”. (Mosconi, 1998, p.29). Saber y hacer son tanto sociales como históricos, saberes específicos acordes al tipo de sociedad en que se instituyen, por ejemplo, en el siglo XIX las mujeres no tenían derecho a relacionarse con los saberes de carácter teórico y abstracto “simplemente se les decía que eran incapaces que no estaban dotadas para ello”.

Mosconi (1998) analiza esta idea de inferioridad recuperando planteamientos elaborados por Freud, para quien la inhibición intelectual femenina tiene su origen en el conflicto que provoca en la niña “su gran curiosidad y la prohibición que proviene de la educación” y es vía la represión intelectual que el conflicto se resuelve al tiempo que acarrea la inhibición neurótica.⁶⁰

“A partir del interdicto con respecto a la curiosidad sexual, por desplazamiento, toda curiosidad intelectual resulta también vedada y todo objeto de saber se vuelve prohibido” (Mosconi,1998,p.45), y aunque también para el varón la curiosidad sexual está vedada, tal prohibición se encuentra formulada de manera diferente a él se le prohíbe porque es chico, situación que se remedia con el crecimiento, lo que en el caso de las mujeres no es así, pues a ellas se les

⁶⁰ Para M. Klein, la pulsión epistemofílica “tiene como origen el momento en que el niño quiere explorar el interior del cuerpo materno. Pulsión temprana que está mezclada de sadismo... Esta tintura de sadismo puede acarrear el miedo de haber perdido el objeto (madre en el origen) y que este objeto se vengue. Mostrar curiosidad de saber puede acarrear culpa y se puede llegar hasta inhibirla por una culpa grande y por miedo a las represalias” Melanie Klein, citada por Claudine

prohíbe la curiosidad sexual por su identidad sexuada “porque son niñas” situación que no se puede remediar, su inocencia supone ignorancia sexual misma que “conlleva la necesidad de ignorancia a secas” (Mosconi,1998, p.45).

A decir de Mosconi (1998) estas afirmaciones de Freud, actualmente han perdido gran parte de su sentido. Otro factor que ha influido para hacer posible y legítima la relación feminidad-saber, es el desarrollo de la escolarización. El espacio escolar funciona prefigurando el espacio social, y las mujeres tratan de ganar territorios masculinos en carreras tanto científicas como técnicas.

Por su parte, los varones no se interesan en los territorios femeninos que, como tales, son desvalorizados. La defensa que los varones hacen de su territorio da lugar a una “guerra psicológica” que tiene como propósito convencer a las mujeres de no invadir el territorio masculino. Es entonces que se busca reducir a la mujer a su sexualidad, a través de la burla o el acoso sexual, negando que pueda ser alguien capaz de tener “un cerebro, que pueda pensar y que pueda conocer”.

Para Mosconi las resoluciones psicológicas que dan las mujeres frente a este tipo de situaciones pueden ser negativas como la inhibición y el renunciamiento o afirmativas como el desafío o la rebelión. En relación con la inhibición, las mujeres enfrentan dificultades cuando cursan carreras consideradas como masculinas, en donde varones y docente les hacen la vida imposible, ya que no son reconocidas en su identidad de mujer, si se les reconoce su calidad de alumnas o, a la inversa, si se les reconoce como mujeres, son acosadas sexualmente o no reconocidas como alumnas de estas carreras. Una vía por la que resuelven ese conflicto es el fracaso escolar.

El segundo proceso es el renunciamiento, que “está ligado al problema de la dependencia psíquica. Renunciar a su deseo de saber es, si volvemos a la

época edípica, renunciar a este acto de independencia, por el cual el niño transgrede los interdictos parentales. Pone en duda la prohibición del saber y avanza solitario hacia el saber. El renunciamiento como cosa opuesta es una manera de plegarse a la prohibición, de entrar bajo la autoridad parental y renunciar a la independencia, a la actividad y a estos medios propios de construir el mundo.

Esta devaluación también se liga con la relación entre lo público y lo privado “las mujeres están en lo privado y los hombres en lo público”, tal distinción pretendió basarse en lo biológico y se recupera en una frase del siglo XIX “las mujeres que lean costumbres y los hombres que lean las leyes”. Esta concepción regresa a la mujer a la naturaleza “a definirla por su cuerpo y por la reproducción, considerada sólo como algo corporal. Negada en su función social y, por lo tanto, desvalorizada, su exclusión de la ciudadanía política queda legitimada” (Mosconi, 1998, p.92).

Las relaciones sociales de los sexos, estructuran las cuestiones del saber, así Mosconi propone su hipótesis sobre la existencia de una división sociosexuada de los saberes. Ella refiere que en los siglos XVII y XVIII se da la división saber-ignorancia que coincidía con la división hombres-mujeres. En el siglo XIX para las mujeres sólo hay acceso a la escuela elemental en tanto que los hombres reciben escolarización secundaria y hasta universitaria para los de clase privilegiada.

A pesar de que esta división cambia de manera progresiva puede advertirse el establecimiento de “la teoría de las incapacidades naturales de la mujer con respecto a ciertos saberes” con lo que se las excluye de los saberes abstractos. En el siglo XIX se construyeron teorías de carácter naturalista, para esta ideología lo natural es irremediable y definitivo, esto con fundamento en teorías biológicas, así se generaban construcciones como: “las mujeres son por naturaleza incapaces del conocimiento abstracto, de alcanzar ideas generales, de trabajar en

matemática, en ciencias naturales, en filosofía, en historia y por consiguiente no pueden tener los saberes que dan acceso a las actividades públicas –los negocios, la política, el derecho– que los hombres se reservaban”. (Mosconi,1998,p.106-107).

De tal forma que la prohibición se transforma en incapacidad natural y por lo tanto nada puede hacerse, las mismas mujeres del siglo XIX se convencieron de esta incapacidad natural para el desarrollo de las actividades reservadas a los hombres, así instaladas en el orden de la naturaleza, de lo biológico, las mujeres encuentran la primer instancia de sujeción al orden patriarcal. Hierro (1997) afirma que para llegar a considerar a la mujer más allá de su biología es necesario que la educación deje de programarla para la pasividad y la dependencia, es necesario devolverle su cuerpo, un cuerpo que pierde cuando se ve aprisionada por el color rosa, la ropa femenina, los encajes, los peinados de ricitos, los zapatos de tacón, todo eso la liga a lo que parece ser su único destino: la maternidad y la maternalidad:

La primera es función procreativa y la segunda se refiere al encargo exclusivo del cuidado de los infantes y niños, en función de una actitud que llamo “maternalidad” y que convierte a las mujeres en “seres para otro”, no “para sí”; es decir: seres sin vida propia dedicadas al servicio de los demás, fomentando la actitud de abnegación (“ab-negatio”, negación de sí), que constituye el rasgo de carácter típicamente femenino. (Hierro, 1997, p.99).

A la negación del cuerpo, las supervisoras agregan la negación del saber. Ambas apuntan al sometimiento de la mujer, a la renuncia a su independencia, y, con ello, a mantenerse al servicio de los otros, con lo cual se constituye lo que Foucault denomina una microfísica del poder que se genera a partir de una serie de disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas, y funcionamientos. En el caso de las supervisoras es posible advertir que la negación del poder, del saber y del cuerpo se constituye como una táctica capaz de generar disposiciones de domesticación, particularmente de servicio y de obediencia. Esa táctica encuentra en el imaginario generado en torno a la madre un referente sustantivo que le sirve

de punto de apoyo en la producción de tales disposiciones, tal y como lo muestro en el capítulo cuatro.

Capítulo IV

La negación de la sexualidad en el ejercicio de la función de supervisión.

La mujer vive el mundo desde su cuerpo. [...] le duele cuando está inconforme, tanto como puede desplegar goces si logra vencer [...] algunas mortajas.

Marcela Lagarde (2001)

En el discurso de las supervisoras, la sexualidad es una dimensión que se encuentra denegada en su aspecto erótico, es decir, que en el espacio de la supervisión se reproduce la escisión social de la sexualidad femenina, misma que en una sociedad como la nuestra genera dos grupos de mujeres, las madres y las putas (Lagarde, 2001, p.203). Lo anterior a partir de la ideología dominante de contenido católico que considera el cuerpo de la mujer como un espacio sagrado, dedicado a los otros, a la procreación deserotizada y asexuada en que la mujer se ve simbolizada en María, en relación con el mito de la virgen que afirma la castidad y niega la esencia erótica de las mujeres.

El despliegue de este imaginario maternal, opera como táctica que permite a las supervisoras el ejercicio del poder dentro de su ámbito de acción. Ellas maternalizan (utilizando el término de Marcela Lagarde), ellas son de y para los otros, despliegan los cuidados y el amor de una madre entre quienes se encuentran subordinados a ellas en el campo laboral.

El amor maternal aparece a finales del siglo XVIII, en él toman fuerza términos como los de vocación, sacrificio, misión, tomados del discurso religioso. (Badinter, 1998). Al maternalizar las supervisoras individualizan a los sujetos que laboran bajo su mando, escuchan sus problemas, aspiraciones, inquietudes, afectos, con lo que obtienen saber y la posibilidad de direccionar su acción. La escucha puede ser advertida como un pequeño ardid o técnica minuciosa. De acuerdo con Foucault, el

ardid permite el tránsito de los regímenes punitivos a espacios en donde se despliega una microfísica del poder.

La individualización también permite inscribir a quienes la viven en un régimen disciplinario en donde se ligan la inspección jerárquica y sanción normalizadora. A partir de la individualización los individuos pueden ser descritos y hacer de esta descripción un medio de control, con lo que dicha individualización, genera, en quienes la padecen, una dependencia personal; por lo tanto, maternalización e individualización se encuentran ligadas podría decirse que la primera es la estrategia y la segunda la técnica y que el propósito que cumplen es lograr el sometimiento de los individuos, el encauzamiento de su conducta, su adscripción a un régimen disciplinario

Estos pequeños ardid mediante los que se logra la individualización también pueden adoptar la forma de obsequios, mismos que, inscritos en una economía de los bienes simbólicos, buscan generar en quienes los reciben una deuda eterna y con ello una dependencia de carácter personal que puede ser considerada como una variante eufemizada de la esclavitud dentro de las sociedades arcaicas. Para que se generen tales formas de relación es necesario, de acuerdo con Bourdieu, que quienes participan en este tipo de intercambios de carácter simbólico tengan las mismas categorías de percepción y de valoración, que compartan un orden cultural.

En nuestra cultura las mujeres sólo existen maternalmente, su condición de mujer se liga a la expectativa del ideal femenino cristiano y patriarcal, que convierte a María en estereotipo de la identidad femenina.

Lo que destaca en María es el vientre florido, el vientre cuna. La sacralidad del cuerpo de la mujer se debe así a la maternidad del hijo de Dios y de los hombres, y a la exclusión del pecado mediante el interdicto de su capacidad erótica, sensual, cognoscitiva y de goce. (Lagarde, 2001, p. 205).

En relación con el aspecto erótico, éste es la exaltación de los impulsos libidinales generados en el sistema nervioso, en la piel y en los más diversos órganos. Consiste en una serie de experiencias físicas, intelectuales, emocionales, subjetivas, simbólicas, conscientes e inconscientes. En cada cultura el erotismo adopta formas específicas, ligadas a definiciones particulares, así se generan códigos, prácticas, concepciones, lenguajes y tabúes. En términos generales la erótica dominante en nuestra sociedad es de carácter patriarcal, clasista, racista y genérica pues en ella la sexualidad erótica es concebida como mala, y las mujeres en cuya constitución el erotismo asume un carácter central son definidas como putas. (Lagarde, 2001, p.209). Es así como las mujeres se ven sometidas a lo que se ha denominado como una “doble moral sexual” ya que, por un lado, las mujeres deben orientar su erotismo en función de las normas dominantes y, a la vez atender las especificaciones de su género a las que se ubica dentro de la naturaleza y que incluso se define como animalidad femenina y en consecuencia es socialmente valorada como inferior en relación al hombre.

Podría decirse que para negar la presencia de la dimensión erótica de su sexualidad las supervisoras adoptan el mutismo ya que de ser aceptada iría en contra de las nociones de moralidad y pureza que se han jugado como símbolos del desempeño femenino en el ámbito educativo (ver capítulo III), de las que derivaron una serie de prohibiciones sobre su vestimenta, maquillaje, participación política, etcétera. En síntesis, con relación a la vida pública y privada de las maestras, estas formas de control se encuentran ligadas a las ideologías del patriarcado y, posiblemente, se encuentran en combinación con factores como la desconfianza masculina en relación con la sexualidad femenina, y otros factores de carácter económico. (Lagarde, 2001, p.209).

El mutismo de las supervisoras en relación con la sexualidad, puede leerse como una de las tres formas que a decir de Foucault adopta la censura sobre la sexualidad, las otras dos son prohibición e inexistencia, de tal manera que se

construye una lógica en cadena propia de los mecanismos de censura en donde se ligan lo informulable, lo ilícito y lo inexistente, así:

[...]de lo que está prohibido no se debe hablar hasta que esté anulado en la realidad; lo inexistente no tiene derecho a ninguna manifestación, ni siquiera en el orden de la palabra que enuncia su inexistencia; y lo que se debe callar se encuentra proscrito de lo real como lo que está prohibido por excelencia. (Foucault, 1977, p.103).

Cada una de estas formas es en un mismo tiempo, principio y efecto de la otra, todas ellas fueron impuestas por el puritanismo moderno, aunque ya en la edad clásica la represión sexual se encontraba presente y se constituía en “el modo fundamental de la relación entre poder saber y sexualidad” (Foucault, 1977, p.11).

Esta represión de la sexualidad instaurada en el siglo XVII, coincide con el desarrollo del capitalismo al grado de generar un principio de explicación según el cual el sexo es reprimido de manera rigurosa por considerarse incompatible con una dedicación general e intensiva al trabajo. La represión sería para Foucault una de las “técnicas polimorfos del poder” técnicas que pueden generar efectos de rechazo, bloqueo, descalificación pero también de incitación e intensificación, de ahí que no pueda reducirse la hipótesis represiva a sus elementos negativos tales como las prohibiciones, rechazos, censuras y denegaciones.

La pastoral cristiana buscó dirigir, regular y hacer funcionar en relación con un optimo todo lo referente al sexo a partir de ponerlo en discurso, buscaba incidir sobre el deseo, lograr efectos de reconversión, de dominio y desapego, de retorno a Dios. Sin duda su impacto fue sustantivo ya que, durante más de un milenio fue la doctrina cristiana la que determinó la identidad del Yo. (Dubar, 1998, p.32).

La pastoral cristiana ha inscrito como deber fundamental llevar todo lo tocante al sexo al molino sin fin de la palabra. La prohibición de determinados vocablos, la decencia de las expresiones, todas las censuras al vocabulario podrían no ser sino dispositivos secundarios respecto de esa gran sujeción: maneras de tornarla moralmente aceptable y técnicamente útil. (Foucault, 1977, p.29).

A partir de que la pastoral cristiana hace del sexo “lo que debe ser confesado” lo presenta como un enigma inquietante, como un secreto, como lo que siempre se esconde, como una presencia insidiosa, una incitación que da forma a la exigencia de hablar “una fábula indispensable para la economía indefinidamente proliferante del discurso sobre el sexo”. (Foucault, 1977, p.47). Así, en las sociedades modernas el sexo está destinado a ser hablado como “el secreto”.

Hasta fines del siglo XVIII son tres los códigos explícitos que regían las prácticas sexuales: derecho canónico, pastoral cristiana y ley civil. Cada uno establecía, a su manera, lo lícito y lo ilícito; de esta forma el poder dicta al sexo su ley, es decir, le prescribe un orden, “una ley de prohibición”. (Foucault, 1977, p.102). En donde el instrumento es la amenaza de un castigo consistente en suprimirlo. Otro tipo de prohibición es la censura, que adopta tres formas: “afirmar que eso no está permitido, impedir que eso sea dicho, negar que eso exista” de manera que la lógica del poder sobre el sexo puede ser enunciada como una conminación “a la inexistencia, la no manifestación y el mutismo”. (Foucault, 1977, p.103).

En el mutismo se rehusa decir o se prohíbe nombrar, sin embargo, éste funciona junto con las cosas dichas por lo que Foucault propone no hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla, sino advertir las diferentes maneras de callar así como la distribución de quienes pueden y no pueden hablar, los tipos de discursos autorizados y las formas de discreción requeridas “No hay un silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos” (Foucault, 1977, p.37), formas de prohibición de la sexualidad vinculadas con estrategias de conjunto, situación que vuelve pertinente recuperar el discurso que se encuentra autorizado así como las formas de discreción que son demandadas.

Es a partir de las premisas enunciadas que para comprender cómo opera la prohibición de la sexualidad en el desempeño de las maestras dentro de la supervisión, considero pertinente recuperar su discurso, pues permite advertir la

forma en que deniegan su sexualidad a partir de adscribirse a un imaginario ligado con la acción maternal, al que puede definirse como centro positivo de su feminidad pues se trata del espacio desde el que se alude a la procreación, en términos de experiencia de vida inscrita en el orden “natural”, y en que el lado negativo, constituido por el erotismo, se pone al servicio de la procreación.

Las supervisoras se relacionan con sus subordinados a partir de advertirlos como sus hijos. Sólo así encuentran en dicho imaginario una táctica que les permite eufemizar su ejercicio del poder, ocultar el entramado de un conjunto de relaciones de dominación y, en consecuencia, mantener el control sobre sus subordinados. Es gracias a este ocultamiento, negación o disimulo que dichas relaciones se establecen y sostienen. (Thompson, 1993, p.68). En esta lógica es pertinente recuperar la afirmación de Foucault quien señala que: “el poder es tolerable sólo a condición de enmascarar una importante parte de sí mismo. Su éxito está en proporción directa de lo que logra esconder de sus mecanismos”. (Foucault, 1977, p.105).

Soy tu mamá, tú eres mi hija

Este imaginario maternal al que se adscriben las supervisoras tiene su asidero en la idea de que “todas las mujeres por el sólo hecho de serlo son madres y esposas” (Lagarde, 2001, p.368), independientemente de su edad, clase social y definición política o religiosa. Son madresposas, como las define Marcela Lagarde quien afirma:

Aunque no sean madres (no tengan hijos) ni esposas (no tengan cónyuge), las mujeres son concebidas y son madresposas de maneras alternativas; cumplen las funciones reales y simbólicas de esa categoría sociocultural con sujetos sustitutos y en instituciones afines. (Lagarde, 2001, p.365).

De acuerdo con Lagarde, las mujeres maternalizan (sin necesariamente ser conscientes de tal acción) de diferentes formas ya sea simbólica, económica,

social, imaginaria y/o afectivamente. Entre las supervisoras la maternalización (el “ser de” y “para los otros”) se ve expresada en acciones tales como el cuidado que buscan proporcionar a quienes colaboran con ellas dentro de su respectiva zona escolar. Tal situación resulta evidente cuando la maestra Ofelia frente a la pregunta “¿por qué me viene a supervisar?” hecha por alguna de las educadoras que trabajan bajo su supervisión, responde: (...) “es como la mamá, haz de cuenta que yo soy tu mamá, tú eres mi hija, tú necesitas, si yo veo que alguien está llevando bien las cosas y todo pues yo no me preocupo de ese hijo pero no porque diga que estás mal pero siento la necesidad de estarte apoyando”.⁶¹

Ofelia afirma que para que ella pueda brindar apoyo tanto en el trabajo como “en cualquier otra cosa” lo primero que se necesita es conocer a la gente y no dejarse llevar por las apariencias debido a que éstas generan predisposiciones. Ella recuerda su propia experiencia pues cuando llegó a la zona escolar en la que actualmente trabaja, ya las educadoras tenían referencias de ella: sabían que era exigente y las encontró a la defensiva. Fue hasta después de tratarla que ellas cambiaron su opinión sobre ella, ahora le expresan que les agrada porque es humana y las comprende incluso las apapacha, así ella se ha ganado su confianza.

Muchas me platicaban, o sea a parte de saber la responsabilidad y todo, me comentaban, “mire maestra tengo esto”, como que hasta consejera, “maestra que mire tengo esto”, no pues mira que ni mamá soy, ni esposa, [se ríe] y como si fuera yo les daba consejos, “mira es que”, como ya toda una experta, y decía una, “ay maestra”, o sea situaciones así, ¿no?, digo que ni yo supiera pero a lo mejor, ¿no?, (...) “¿cómo te va?, ¿cómo va tu situación?, muy bien maestra, sí, si reflexione porque esto y lo otro, y yo tenía la culpa y como usted dijo, a pues que bueno”, luego me tenían confianza, me comentaban o sea no cosas así muy, (...) “es que maestra tengo este problema quiero que me apoye”, adelante, “pero mira si yo te sugiero que cambies tu manera de ser, tu carácter, porque yo te he notado así y así”, o sea no que las conociera yo muy íntimamente pero si, por lo menos uno lo detecta, porque no lo pueden engañar a uno, a lo mejor engañan a las compañeras, pero uno sabe ¿no?, quién es quién, entonces

⁶¹ Entrevista realizada por María Trinidad Montiel a la profesora Ofelia Félix, 1998.

pues si fueron muchas experiencias igual muy agradables, muy bonitas[...] ⁶²

Hay en este discurso de la supervisora una alusión al orden maternal, aún cuando ella reconoce que no es ni mamá ni esposa, también admite que, como si lo fuera les dan consejos a las educadoras que trabajan dentro de su zona escolar, que ha buscado ganarse su confianza, conocerlas y apoyarlas cuando así se lo solicitan.

Otra supervisora, la maestra Monze comenta que ella quiso ser doctora, pero no tuvo los recursos económicos necesarios, sin embargo, no se siente frustrada ya que de alguna manera ejerce la medicina con sus compañeras y que cuando se acercan y le dicen que algo les duele ella les receta y también les da curaciones espirituales. Sin embargo, admite que ha tenido experiencias en las que a pesar de tratar de ganarse la confianza de su personal encuentra quienes “no se abren” y a pesar de que platica con ellas, advierte que no puede hacer más, de cualquier forma afirma que ella trabaja una medicina emocional.

Tanto Ofelia como Monze maternalizan, cuidan de su personal como si fueran sus hijos, escuchan sus problemas, conocen sus inquietudes, sus aspiraciones de carácter personal y profesional, sus afectos, entonces los aconsejan y así direccionan su acción. Al maternalizar, al operar como madres, logran individualizar a quienes se encuentran bajo su supervisión, es decir los llegan a conocer de manera particular, esta individualización es la que les permite inscribirlos en un régimen disciplinario en el que se ligan inspección jerárquica y sanción normalizadora.

Por lo que se refiere a la inspección jerárquica, ésta permite la integración del poder disciplinario en tanto que su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también de abajo a arriba y lateralmente y si bien el poder en la vigilancia jerarquizada tiene un “jefe” es el aparato en su conjunto el que produce poder. (Foucault, 1976, p.182). En relación con la sanción

⁶² Entrevista Ofelia Félix, 1998.

normalizante, en ella lo normal se establece como principio de coerción, se obliga a la homogeneidad, a funcionar al interior de sistemas de igualdad formal en donde se introduce como imperativo el desvanecimiento de las diferencias individuales.

Ambos instrumentos de poder, tanto la inspección jerárquica como la sanción normalizante, apoyan el ejercicio de poder por parte de las supervisoras quienes encuentran en la individualización una técnica que les permite ejercer su dominio dentro de la zona escolar, la individualización tiene como premisa buscar lo que todavía hay de niño dentro del adulto. (Foucault, 1976, p.197). Tal como puede advertirse en lo que expresa la maestra Enriqueta:

(...) también hay momentos en que uno tiene que ser maternal, si tiene uno que hacerlos este sentir chiquitos, que uno los escucha que uno los valora como seres humanos, como personas, que a uno le interesa lo que a ellos les pasa, otra cosa que he aprendido y eso lo aprendí de mi papá, este que me decía cuando tu veas una cosa muy dura, muy difícil, o una relación que no se va a dar, difícil de dar y sabes que esa persona tiene hijos, pregúntale por sus hijos, si, intérsate por sus hijos, porque las personas es lo que más quieren, sus hijos y es lo que más adoran, entonces cuando uno se interesa por los hijos aunque tu no estés interesada realmente pregúntale por sus hijos y esa persona te ve a ti de otra manera mju, y eso lo he aprendido, cuando yo descubro, tienen hijos o animales, les pregunto por los hijos y animales, y entonces pues yo de ahí busco yo la manera pues de que hagan las cosas, “y que tal le parece si ahora hacemos un concurso, ¿cómo está su perrito? ¿Cómo está su gatito? , y qué le parece si hacemos un concurso de poesía” [risas] que fea señora ¿verdad?⁶³

Ellas hacen de la maternalización la estrategia que les permite controlar las actividades de los otros, dominarlos, hacerlos obedientes, disciplinarlos, les da la posibilidad de poner en juego una serie de tácticas, que adoptan la forma de atenciones (como la escucha de los problemas de quienes trabajan en la zona escolar a su cargo) y que pueden ser consideradas como pequeños ardides, minucias, detalles que se articulan de manera coherente y dan sentido a la

⁶³ Entrevista Enriqueta Estrada, 2000.

insignificancia a la “atenta ‘malevolencia’ que todo lo aprovecha”, a la constitución de la disciplina entendida como una política del detalle. (Foucault, 1976, p.143).

Esta forma de encauzar la conducta, en donde el detalle se vuelve eminente, se alojó en la educación cristiana en donde “todo detalle es importante, ya que a los ojos de Dios, no hay inmensidad alguna mayor que un detalle, pero nada es lo bastante pequeño para no haber sido querido por una de sus voluntades singulares.” (Foucault, 1976, p.143). Este condicionamiento sutil que garantiza la sujeción de los cuerpos y les impone una relación de docilidad es generado por pequeños ardides, por técnicas minuciosas que definen la mutación de los regímenes punitivos de la época contemporánea y crean lo que Foucault define como una nueva ‘microfísica’ del poder. En el marco de la escuela este contenido disciplinario se hace laico, se racionaliza en forma económica o técnica en la minucia de los reglamentos, en la mirada de las inspecciones y en el control del cuerpo. (Foucault, 1976, p.143).

Este tipo de coerciones que encauzan la conducta a partir del detalle no persiguen la grandeza, se instauran en lo que Foucault califica como “inconfesables economías” y que, siguiendo a Bourdieu, puede definirse como la economía de los bienes simbólicos basada en la negación del interés y el cálculo en donde el obsequio es vivido como un acto generoso que instituye una dominación legítima, en tanto forma de sumisión aceptada e incluso amada. (Bourdieu, 1999, p.252-260). Detalle y obsequio, se instauran en la misma lógica buscan generar una dependencia personal, desarrollan un lenguaje de la obligación en donde desde el momento en que tiene lugar un acto de generosidad inicial éste deriva en un reconocimiento de deuda que se va transformando en reconocimiento incorporado, es decir que se inscribe en el cuerpo en forma de pasión, amor, sumisión o respeto, en síntesis una deuda imposible de saldar, como suele decirse una “deuda eterna”. (Bourdieu, 1999, p.260).

Para que esta forma de dominación logre instituirse es necesario, de acuerdo con Bourdieu, que tanto dominados como dominantes compartan los mismos esquemas de valoración y percepción. “En otras palabras, es necesario que su conocimiento y su reconocimiento se fundamenten en disposiciones prácticas de adhesión y sumisión” (Bourdieu, 1999, p.261). Tales disposiciones encuentran su posibilidad de generación, acumulación y perpetuación en la comunicación, que sirve de mediación para la realización de los intercambios simbólicos, debido a que ésta introduce al orden del conocimiento y el reconocimiento al dotar a los agentes de los mismos esquemas cognitivos.

Dichos esquemas se ven desplegados de manera cotidiana, una forma es a través de la escucha, misma que, a decir de la maestra Lupita, le sirve para dar confianza, apoyo y estímulo a quienes colaboran con ella en cada una de las escuelas que integran su zona escolar, es a partir de la escucha que ella conoce los proyectos y en forma particular lo que quieren los integrantes de la zona escolar a su cargo. Ella comenta:

[..] mi ventaja con ellos es que conozco a la mayoría de las personas con las que trabajo, conozco su forma de ser, su forma pues de pensar no tanto porque no se puede pero este si muchas cosas que ellos este, sus gustos o este su ideología que ellos tienen y eso me ha ayudado mucho, este porque les doy su valor a cada quien según lo tengan y no he tenido problemas. Sí eso es lo que me, esa ha sido la clave el irlos conociendo poco a poco, buscar la forma de conocerlos de saber más o menos lo que ellos piensan, más o menos no todo, de saber que es lo que ellos quieren que es cuales son sus proyectos, cuales son sus ambiciones, si quieren ser directores, si quieren ser maestros de grupo, si, eso me ha ayudado mucho, eso me ayudo desde que yo llegué, a la dirección de la escuela, el conocer a los maestros con los que yo trabajaba.⁶⁴

La escucha de los otros puede ser considerada como una forma de desplegar el sentido de lo maternal. A través de la escucha las supervisoras conocen las necesidades, los intereses, las aspiraciones, los problemas personales y laborales de quienes conforman las zonas y sectores escolares, ellas obtienen saber, y este

conocimiento se constituye en una fuente de poder que les permite hacerse obedecer.

Bajo esta lógica, las supervisoras han generado, al igual que sus subalternos, una serie de disposiciones que hacen posible que tramen relaciones de dependencia a las que se puede considerar variantes eufemizadas de la esclavitud que generan las deudas dentro de las sociedades arcaicas.

Las supervisoras maternalizan y ésta forma de significar su acción está en relación con la manera en que ellas expresan su inclinación por la profesión docente. Ellas afirman que ya desde pequeñas les encantaba ser maestras, que ya tenían esa vocación e, incluso, hay quienes la señalan en términos de un don, afirman que les gustaba estar cerca de los niños, jugar con ellos “recuerdo que me gustaba mucho jugar con los niños, yo era siempre la maestra y ellos eran mis alumnos, cualquier cosa que sirviera para pintar era mi pizarrón, o sea de hecho desde niña me gustó esa carrera”.⁶⁵

Jugar a ser maestra, puede considerarse como una forma de buscar constituirse en *una madre pública* cuyo trabajo es considerado como una extensión de la maternidad que permite la reproducción de las instituciones sociales públicas. El juego opera como una forma de preparación social y cultural en el que ellas despliegan un sentido de cuidado y protección, además de que encuentran en él una vía para expresar la necesidad de maternalizar esto es de generar una disponibilidad para el cuidado de los otros, para la entrega, para el amor-maternal, para lograr resarcir la carencia propia a partir de encontrar en los otros la plenitud, el elemento que da completud y que termina derivando en una dependencia vital, de carácter emocional, efectivo e intelectual misma que se corresponde con otras formas de dependencia derivadas de la opresión que genera la hegemonía patriarcal. (Lagarde, 2001).

⁶⁴ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

El imaginario maternal

La actividad magisterial se vio ligada desde sus orígenes al cumplimiento de imperativos morales construidos sobre la base de prácticas cristianas, tal situación permite comprender la exacerbación de un imaginario maternal dentro del magisterio en donde el plano de la sexualidad se encuentra negado, ya que el cristianismo como construcción simbólica restringió la femineidad a lo maternal. (Kristeva, 1987, p.209).

Fue a fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX que se comienza una nueva manera de vivir en donde los vínculos familiares se organizan en torno a la madre, quien adquiere una importancia que hasta entonces no había tenido.(Badinter, 1998). Por otra parte la maternidad se convierte en una función gratificante de la que se habla usando términos como los de “vocación” y “sacrificio” tomados de la religión. “La madre es comparada de buena gana con una santa, y la gente se habitúa a pensar que una buena madre es ‘una santa’. La patrona natural de esta nueva madre es la Virgen María, cuya vida testimonia la dedicación a su hijo”. (Badinter, 1998, p.184-185).

María es reconocida como prototipo de abnegación y pureza, así se encuentra en el Santo evangelio, según San Lucas:

Y al sexto mes, el ángel Gabriel fue enviado de Dios a una ciudad de Galilea, llamada Nazaret. A una virgen desposada con un varón que se llamaba José de la casa de David: y el nombre de la virgen era María. Y entrando el ángel a donde estaba dijo, ¡Salve muy favorecida! El Señor este contigo: bendita tú entre las mujeres. Mas ella cuando le vio, se turbó de sus palabras, y pensaba qué salutación fuese ésta. Entonces el ángel dijo: María no temas porque has hallado gracia de Dios. Y he aquí, concebirás en tu seno, y parirás un hijo, y llamarás su nombre Jesús. (...) Entonces María le dijo al ángel ¿Cómo será esto? Porque no conozco varón y respondiendo el ángel, le dijo, El Espíritu Santo vendrá sobre ti, y la virtud del altísimo te hará sombra; por lo cual también lo Santo que nacerá, será llamado hijo

⁶⁵ Entrevista Lucía Aguilar, 1997.

de Dios. Y he aquí, Elisabet tu parienta, también ella ha concebido hijo en su vejez; y éste es el sexto a ella que es llamada la estéril. Porque ninguna cosa es imposible para Dios. Entonces María dijo: He aquí la sierva del Señor, hágase a mí conforme a tu palabra. Y el ángel partió de ella. (Santa Biblia, citada en Casanova,1989, p.13).

La virginidad se convierte en prueba de pureza “La santidad más absoluta estriba en la maternidad virgen”. (Casanova, 1989, p.15). Constituido el mito de la virginidad éste supedita y anula la vida sexual de la mujer. La negación de la sexualidad conlleva prohibición del erotismo, quienes evidencian el deseo erótico son por ese hecho identificadas como putas. (Lagarde, 2001, p.559).

El concepto de puta, deviene de la cultura patriarcal y sataniza el erotismo de las mujeres, situación que “consagra en la opresión a las mujeres eróticas”. El estereotipo de las mujeres reconocidas como putas, son las prostitutas. “La prostituta concreta la escisión de la sexualidad femenina entre erotismo y procreación, entre erotismo y maternidad, fundamentos sociales y culturales del signo positivo del género femenino” (Lagarde, 2001, p.563).

El antagonismo entre madresposas y prostitutas es producto de las ideologías que extrapolan diferencias y anulan similitudes. Así, por ejemplo, el pago que recibe la prostituta por sus servicios, es diferente de la remuneración en bienes y dinero que recibe la madrepasa, pues tanto en el amasiato como en el matrimonio se compran los servicios sexuales de las mujeres, sin embargo, el hecho de que ocurran en instituciones distintas les otorga sentidos diferentes. (Lagarde, 2001, p.565).

La cultura judeo-cristiana ubica a las prostitutas como una desviación de la madrepasa. “Dios exige a las mujeres de manera ideal, un comportamiento de autorrepresión del mal inherente a su género, es decir, exige su renuncia erótica para cubrirlas con su gracia”. (Lagarde, 2001, p.568). En una cosmovisión caracterizada por la bipolaridad antagónica entre el bien y el mal, la sexualidad es

definida como mala, sólo la procreación permite exonerar a las madresposas, encarnar los valores buenos, las cualidades positivas.

En relación con el significante madre, Marcela Lagarde (2001) considera que se encuentra impuesto por la cultura dominante de tal forma que:

Todas las mujeres por el sólo hecho de serlo son madres y esposas. Desde el nacimiento y aun antes, las mujeres forman parte de una historia que las conforma como madres y esposas. La maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femeninos, independientemente de la edad, de la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres. (Lagarde, 2001, p.363).

Así, aunque no se tengan hijos, “las mujeres maternalizan a cualquiera de diferentes maneras: simbólica, económica, social, imaginaria, afectivamente”. (Lagarde, 2001, p.365). Entonces la maternidad se constituye como un fenómeno de carácter “bio-socio-cultural”. El éxito de este proceso en el que para las mujeres los otros se convierten en contenido de vida, en una necesidad que requiere ser satisfecha de forma permanente y cotidiana durante toda su vida. “Las mujeres internalizan la carencia y psicológicamente buscan la plenitud y la completud en los otros”. (Lagarde, 2001, p.365).

En referencia al amor maternal, Elisabeth Badinter (1998) documenta que:

A partir de 1760 abundan las publicaciones que aconsejan a las madres ocuparse personalmente de sus hijos y les “ordenan” que les den el pecho. Le crean a la mujer la obligación de ser ante todo madre, y engendran un mito que doscientos años más tarde seguirá más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo.

A fines del siglo XVIII el amor maternal aparece como un concepto nuevo. (...) la novedad respecto de los dos siglos anteriores reside en la exaltación del amor maternal como valor simultáneamente natural y social, favorable a la especie y a la sociedad. (Badinter, 1998, p.117).

Se extiende una ideología en la que se exalta de manera infinita las dulzuras de la maternidad “Se afirma como un hecho cierto que la nueva madre ha de alimentar a su hijo por placer y que ha de recibir en pago una ternura sin límites”. (Badinter, 1998, p.147).

De acuerdo con Badinter uno de los mejores representantes y promotores de esta ideología fue Rousseau quien mediante el Emilio permea el pensamiento de su época, con afirmaciones como esta:

De esta misma ventaja (el servicio de la nodrizas) procede un inconveniente, que bastaría por sí solo para quitar a toda mujer sensible el ánimo de dar a su hijo a que lo críe otra: es el ceder parte del derecho de madre, o más bien de enajenarlo; el de ver que su hijo quiere a otra mujer tanto como a ella, y más; el de contemplar que el cariño que a su propia madre conserva es gracia, mientras que el que tiene a su madre adoptiva, es justicia; porque, ¿no debo yo el afecto de hijo a aquella que tuvo conmigo los afanes de madre? (Rousseau,1970, p.27).

La crianza de los hijos por parte de sus madres redundaría de acuerdo con Rousseau, en una reformatión de sentimientos y costumbres. “El más eficaz antídoto contra las malas costumbres es el atractivo de la vida doméstica”. (Rousseau, 1970, p.28).

La publicación del Emilio en 1762 pone en boga el tema de la influencia femenina y maternal, en las publicaciones sobre este tema se hace un llamado a las responsabilidades maternas, que necesitaron de varias décadas para ser aceptadas por las mujeres, para esta toma de conciencia se considera como modelos óptimos a las hembras de los animales:

[...] los moralistas recomendaban a las madres que imitaran la sabia actitud de las hembras que ‘obedecen mejor que ellas a los impulsos de la naturaleza’ En esas hembras encontramos a la naturaleza en estado puro, un instinto que el interés no ha desnaturalizado, es decir, el instinto maternal no desviado por el egoísmo de la mujer. (Badinter, 1998,154).

Había una especial predilección por utilizar como ejemplo a los animales más salvajes y crueles como las tigresas y las leonas que para cuidar a su cría se deshacen de su ferocidad e incluso mueren antes de abandonarla frente a la persecución de los cazadores. Se establece así una asociación entre mujer y hembra en la que se elogia la sabiduría animal y se condena a las malas madres aquellas cuyo egoísmo ha desviado su instinto maternal. (Badinter, 1998). En el siglo XIX y XX se siguieron utilizando estos argumentos en donde la maternidad animal es asemejada a la humana y viceversa:

En 1868, el doctor Brochard elogia a su vez a las hembras, quienes contrariamente a las mujeres “nunca intentaron sustraerse a una obligación que resulta de su organismo”. Por último, a comienzos del siglo XX hay quien compara sin temor a la mujer con un gallináceo. En un libro de vulgarización sobre la higiene infantil, el doctor Gérard considera que las madres han de entenderlo mejor si pone de ejemplo a la gallina: “cuando una gallina pone un huevo, no pretende ser madre por tan poco. Poner no es nada...él mérito de la gallina comienza cuando empolla con conciencia, privándose de su valiosa libertad...en una palabra, merece el nombre de madre cuando cumple con sus deberes de madre” (Badinter, 1998, p.155).

Se buscó sensibilizar a la mujer en relación con las bondades de amamantar a sus hijos, a través del uso de argumentos de salud, belleza, felicidad e incluso gloria, así Rousseau promete a la madre que amamantara “la estima y el respeto público... el placer de verse un día imitada por su hija, y de mencionarla como ejemplo para la hija de otros”.

También hubo amenazas en las que toda clase de enfermedades e incluso la muerte acechan a las mujeres que se niegan a amamantar a sus hijos.

Este panorama trágico de los riesgos que afrontan las malas madres mostraba que la naturaleza sabía vengarse cruelmente de quienes la desobedecían. Pero la naturaleza no era la única que hacía pagar. Todos presentan el abandono del amamantamiento maternal no sólo como un error de régimen sino también y sobre todo como un pecado contra Dios, una acción inmoral. (Badinter, 1998, p.163).

Judith Butler (2001) explica la maternidad desde un marco foucaultiano y señala:

Foucault sin duda afirmaría que la producción discursiva del cuerpo materno como prediscursivo es una táctica de la autoamplificación y ocultamiento de las relaciones de poder específicas por las cuales se produce el tropo del cuerpo materno. En estos términos, el cuerpo materno ya no se considera la base oculta de toda significación, la causa tácita de toda cultura, sino un efecto o una consecuencia de un sistema de sexualidad en que se requiere que el cuerpo femenino asuma la maternidad como la esencia de su yo y la ley de su deseo. (Butler, 2001, p.125).

Para Butler (2001) la función reproductiva se inscribe en el cuerpo femenino como la ley de su necesidad natural, una ley a la que califica como paterna, y que legitima las estructuras invariantes del cuerpo femenino, situación en la que coincide con Lagarde (2001) para quien “la definición esencial de mujer es siempre en relación a la fertilidad” a la necesidad de maternalizar en donde se funda su disponibilidad para el cuidado de los otros, la entrega, el amor-maternal.

La niña pequeña juega a que es madre, juega a las muñecas, a la casita, a la doctora, cuida, protege, sana, se despoja de todo para dar cabida a los otros en si misma: en su tiempo, en sus actividades, en su territorio, en sus afectos, en sus intereses, y en sus necesidades[...] (Lagarde, 2001, p.389).

Si estoy aquí ... es porque el Señor me lo ha permitido

En el desempeño de la supervisión, la idea de cumplir el mandato de un ser superior aparece en el discurso de las maestras, primero en términos de vocación, de posesión de un “don”, cuando hablan de su elección de la carrera docente y posteriormente como una forma de justificar el asenso laboral. La idea de estar ligadas a un mandato divino, muestra a las mujeres cautivas de un poder exterior que las lleva a advertir su hacer en términos de destino y no como una construcción histórica. De esta forma, el ascenso es vivido como el cumplimiento de la voluntad de un ser superior, poderoso, omnipotente, situación que recuerda la necesidad religiosa como un derivado del desamparo infantil y de la nostalgia

del padre que ampara ante los peligros que presenta el mundo exterior, el “sentimiento oceánico” del que habla Freud, o sea de la necesidad de ser uno con el todo. Así, derivado de la necesidad de protección amorosa frente al desamparo, surge la creencia en un padre poderoso, en el reinado de la providencia divina cuya bondad calma la angustia generada frente a los peligros de la vida y posibilita la institución de un orden ético que busca asegurar el cumplimiento de las demandas de justicia.(Freud, 2001, p.30). En esta lógica la maestra Francisca expresa:

(...) yo soy creyente y lo único que digo es que si estoy aquí en este lugar (jefa de departamento y supervisora en el nivel de secundarias) es porque el Señor me lo ha permitido, yo solamente soy un transmisor, un aparato, un elemento que es animado por esa gracia, por esa energía para sacar adelante lo que me encomienda.⁶⁶

Cuando esta maestra se reconoce a sí misma como un transmisor, un aparato, un elemento del Señor, se niega como sujeto social e históricamente constituido, para instalarse en el orden de lo natural dominado por fuerzas extraordinarias en donde no hay lugar para el reconocimiento de su trabajo, de sus cualidades creativas, y de sus capacidades. Es el “no-protagonismo en la definición de su ser”. (Lagarde, 2001, p.175). Al que Marcela Lagarde considera como una de las formas que toma el cautiverio de las mujeres, entendido como dependencia vital en la que se expresa la falta de autonomía y de maduración que contribuye a mantener las formas de dominio que se ejercen sobre las mujeres dentro de las sociedades patriarcales. Siguiendo a Julia Kristeva (1987) podría hablarse de esta dependencia vital en términos de “perversión femenina” [père-versión] de un deseo de ley que se presenta como deseo de reproducción y continuidad y que promueve el masoquismo femenino en el que todo es admitido siempre y cuando un hijo suture las heridas, el masoquismo opera entonces como una vía de estabilización frente a las desviaciones, la madre proporciona seguridad y en ello encuentra su prima de placer, esta perversión codificada ha sido utilizada por los

⁶⁶ Entrevista Francisca Jiménez, noviembre de 1996.

poderes totalitarios de todos los tiempos para manipular a las mujeres. (Kristeva, 1987, p.229).

Desde la perspectiva de Erich Fromm (1998) el masoquismo es un mecanismo de evasión cuya tendencia es abandonar la independencia del yo individual a fin de fundirse con algo o alguien exterior a uno mismo que permita adquirir la fuerza de la que el yo individual carece. En otras palabras es la sustitución de los vínculos primarios que se han perdido por otros a los que se puede designar como “vínculos secundarios”. El masoquismo se presenta en distintos grados tanto en las personas normales como neuróticas y tiene como objetivo: *“librarse del yo individual, perderse; dicho en otras palabras: librarse de la pesada carga de la libertad”*. (Fromm, 1998, p.155).

En una de sus formas más nítidas el masoquismo puede observarse como una tendencia compulsiva hacia la sumisión o la dominación cuando se trata de impulsos sádicos, ambos impulsos se hallan siempre juntos y a decir de Freud el masoquismo es en esencia producto del instinto de muerte mezclado con el instinto sexual y dirigido en contra de la propia persona, en tanto que el sadismo se dirige en contra de los demás. (Fromm, 1998, p.152). Tanto los impulsos masoquistas como los sádicos buscan ayudar al individuo a dejar de lado sus sensaciones de soledad e impotencia.

Las personas con tendencias masoquistas se muestran débiles y renuentes a dominar las cosas, exhiben su dependencia en relación con poderes que advierten como exteriores ya sea de otras personas o instituciones incluso hacia la misma naturaleza, rehuyen su autoafirmación y aceptan someterse a las órdenes de esas fuerzas que advierten como ajenas a su yo en el plano real o imaginario. (Fromm, 1998, p.146). En sus formas racionalizadas la dependencia masoquista consiste en concebirla en términos de amor o lealtad, en sentimientos de inferioridad acordes a defectos realmente existentes y a advertir a los propios sufrimientos como derivados de circunstancias imposibles de modificar.

Considero que estas formas de racionalización de la dependencia masoquista pueden presentarse imbricadas y así aparecer estos sentimientos de inferioridad matizados por expresiones amorosas como lo sugiere lo expresado por la maestra Francisca:

(...) tengo más de lo que merezco, yo jamás pensé llegar a estar en la representación que actualmente ostento, porque mi misión era la de ser maestra y si nuevamente me dijeran usted va a regresar a ser maestra de grupo, con agrado, con encanto volvería a ella.⁶⁷

En la expresión de la maestra Francisca puede advertirse un desconocimiento del esfuerzo desplegado en su desempeño laboral, situación que entra en contradicción con otras partes de su discurso en donde ella señala que sin que nadie la obligue ella le dedica tiempo completo a su trabajo pues advierte que eso es lo que se necesita para cumplir con una responsabilidad como la que ella tiene.

En general, las supervisoras destacan el esfuerzo puesto en el desempeño de su trabajo, aunque también y de forma contradictoria expresen su extrañamiento ante lo que puede considerarse como producto del mismo. Atender las actividades derivadas de la función de supervisión implica a decir de las maestras ir más allá de lo que establece un horario de trabajo como lo expresa la maestra Lupita:

(...)Yo me dedico todo el día, yo trabajo todo el día para telesecundarias, en la Jefatura de sector todo el día, yo por ejemplo tengo la, ahorita tengo la Jefatura de sector en casa de usted, si le decía que ahí está mi oficina y atiendo (...) a veces desde las siete de la mañana hasta las ocho de la noche yo atiendo personas y aunque sea sábado o domingo luego llegan pues que exponer algún problema o lo que sea y pues los tengo que escuchar (...)⁶⁸

Frente a lo que puede considerarse como un reconocimiento de su compromiso con el trabajo que desarrollan, hay un extrañamiento explícito por parte de las

⁶⁷ Entrevista Francisca Jiménez, octubre de 1996.

supervisoras en relación con su ascenso a la supervisión, de tal manera que, aun cuando en su discurso hacen alusión al esfuerzo laboral que han realizado durante su desempeño dentro del magisterio, parecen no establecer una relación entre el esfuerzo realizado y el lugar que ocupan dentro del sistema educativo. Así lo expresa la maestra Lupita:

(...) yo ser supervisora como que nunca creí llegar a ser a lo mejor si se me antojaba pero no creí, no creí, alcanzar eso (...) y luego pues con el escalafón, yo fui escalando porque le digo hacía yo los cursos, hice dos licenciaturas. (...) tenía yo dos licenciaturas este y fui escalando y llegué hasta, y como tenía yo, antigüedad en ese tiempo yo ya tenía mayor antigüedad que otras personas, fui escalando y llegué a estar muchos, llegué a estar en primer lugar muchos, es más ahorita estoy en primer lugar pero dentro de jefes de sector, porque ya los supervisores algunos si ya me rebasaron en puntuación pero como lo encabezan los jefes de sector yo sigo estando en primer lugar, en escalafón a nivel estado porque, siempre me ha gustado (...).⁶⁹

Cuando Lupita expresa que nunca creyó llegar a ser supervisora no considera lo que ella manifiesta como su dedicación de tiempo completo al trabajo, tampoco toma en cuenta el haber realizado todos los cursos a los que es convocada y el haber estudiado dos licenciaturas, situaciones que podrían explicar su ascenso laboral, un ascenso que la maestra dice, nunca creyó llegar a alcanzar, como si en esta acción no hubiera intervenido su voluntad. Así se hace presente un mecanismo ideológico que “consiste en ubicar los hechos femeninos en la naturaleza” con la consecuente devaluación social. A diferencia de lo que hacen los hombres a quienes “les cuesta trabajo y el trabajo tiene valor” para ellos hay una doble valoración que es tanto de carácter subjetivo como económico.

Cuando las supervisoras expresan que nunca pensaron en llegar a ocupar una supervisión y señalan que fue su destino, con ello corroboran su dependencia de tipo masoquista en tanto sujeción a quienes dentro de la cultura patriarcal representan el poder, su sumisión frente a una fuerza superior misma que puede

⁶⁸ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

⁶⁹ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

tener como referente el poder de Dios, del Estado y/o del padre, quienes comparten identidad simbólica.

Servir, para seducir

La idea de las maestras que ocupan puestos de supervisión no sólo es cumplir con el mandato que les representan las órdenes superiores sino hacer cumplir a quienes se encuentran bajo su dirección, así en el caso de la maestra Francisca ella señala que tiene que ser ejemplo de obediencia y dice que en un principio cuando a ella le dieron la responsabilidad de la Jefatura de Departamento, ella estaba en desacuerdo con estar todo el día ahí, e irse hasta las once o doce de la noche, sin embargo, solita se dio cuenta de su responsabilidad y ahora “el mismo trabajo que tenemos es el que hace que este aquí horas indefinidas, porque eso es lo que necesita una responsabilidad como esta”.⁷⁰

La maestra Francisca siente que a cada uno de los lugares a los que ha llegado ha tenido la “gracia” de que la gente le brinde su amistad y su confianza, claro que su premisa es que el jefe tiene que ser ejemplo.

(...) yo cuando he desempeñado algunos puestos como el de director, subdirector, si a mis intendentes quiero que me limpien bien un área yo les enseño a limpiar, si quiero que los sanitarios estén limpios yo les enseño a lavar los sanitarios, pero solamente de esa manera eso es con lo que yo siento que pues he sido correspondida, he sido pues he ido abarcando un poquito el espacio que me confieren como responsabilidad (...)⁷¹

Ser ejemplo le permite a Francisca ganarse la confianza de la gente con quien trabaja y convive, le da la oportunidad de “conquistarla”, para ella eso es lo importante “conquistar el entorno en el que uno se va a desempeñar”. Así ella pone de ejemplo la relación con los alumnos a quienes señala como evaluadores permanentes del maestro, quien de manera personal puede decir que es

⁷⁰ Entrevista Francisca Jiménez, noviembre de 1996.

⁷¹ Entrevista Francisca Jiménez, noviembre de 1996.

magnífico pero sólo los alumnos saben de lo que su maestro es capaz, ellos saben si el maestro es faltista, puntual, humano, todos esos detalles son captados por el alumno, y para ella, el alumno es el testigo número uno de las acciones del maestro, por eso es importante conquistarlo.

Esta conquista puede ser entendida como un acto de seducción en el que se despliegan encantos y sortilegios que llevan a edificar una ilusión en la que el otro se pierde. La “intención de seducir como elemento de la intención de instruir” tiene su base en el narcisismo y oculta una necesidad de dominación, de ser amado e indiscutido. Mireille Cifali dice en relación a la seducción que “Detrás de la seducción hay una destrucción... Un adulto oculta a un niño por medio de la seducción, la violencia contenida en su relación” (Cifali, citada en Filloux, 2001, p.38).

Si bien en el campo pedagógico la seducción se liga al deseo de saber en tanto éste lleva al alumno a plantearse como tal frente al maestro y este deseo se sostiene a partir de la forma en que el profesor presenta el saber al alumno, puede entonces hacerse una analogía con el saber hacer que la maestra Francisca muestra a sus subordinados y la forma como lo hace: ella se convierte en portadora de un saber hacer que le genera autoridad y reconocimiento de parte de los otros. En el acto de seducción que despliega juega su necesidad de ser reconocida más por sí misma, por su saber hacer, que en función de la posición que ocupa dentro de la estructura educativa, lo cual tiene diversas implicaciones: la primera sería el despliegue de cierto grado de sadismo en que el ejercicio del poder permite considerar a los otros “maleable arcilla en manos del alfarero”.

Por otra parte, la estimulación de un vínculo ambiguo en que los subordinados no pueden cobrar cabal conciencia del tipo de relación que entablan con quien, estando en posición de mandar, se muestra como la primera en servir. Así se constituye una forma de ejercicio de poder en donde, a la par que se muestra, se esconde; situación que permite la instauración de dicho poder con un

mínimo de reticencias por parte de los sujetos subordinados pues como señala Foucault, “el poder es tolerable sólo a condición de enmascarar una parte importante de sí mismo. Su éxito está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos”. (Foucault, 1977, p.105).

Esta relación de seducción que la maestra Francisca busca establecer con quienes la rodean en el ámbito laboral, presenta una dinámica compleja porque no sólo se conforma como la táctica en la que ella se relaciona con sus subordinados sino también adopta la forma de demanda hacia sus superiores: ella se muestra seducida, acaso siguiendo la lógica de la relación masoquista, de sometimiento frente a quienes en la escala jerárquica del Instituto Hidalguense de Educación, ocupan puestos de mando superior al de ella. De su relación con el Director General de dicho instituto, ella expresa:

(...) yo ya estaba por irme porque deveras ya este, he abandonado mucho a mis hijos por estar en esta posición ya estaba por irme pero ahora no sé, no sé si irme o no, porque estoy completamente fascinada, estoy completamente conquistada por ese señorón que está en las oficinas centrales. El nos ha venido a poner una muestra magnífica de lo que es el respetar el conocimiento de cada una de las personas; de lo que es el compartir una responsabilidad, un poder, eh, yo siento que hoy estamos viviendo uno de los mejores, deveras, uno de los mejores momentos que puede tener el Instituto Hidalguense de Educación. El Licenciado nos ha abierto las puertas de par en par y sobre todo cree en nosotros, nos da nuestro lugar, nos da nuestra personalidad, nos apoya en todos los proyectos que nosotros le hacemos llegar, le exponemos. Es más, cuando menos sentimos, él se está comunicando con nosotros como cualquier otro empleado, o sea que con él no hemos visto distinciones de jefes, estamos creo que trabajando en un ambiente de compañeros, estamos trabajando en un ambiente sumamente agradable, sumamente de responsabilidad y estoy también segura de que todo lo que está haciendo es muy importante, muy bueno, porque a pesar de que él nos dice que él no sabe del magisterio, modesto, porque sabemos que su familia es de maestros y el que vive entre maestros se enseña, así como dicen que el que con lobos anda a aullar se enseña, pues yo estoy segura de que él sabe mucho, mucho de lo que es el magisterio(...).⁷²

⁷² Entrevista Francisca Jiménez, noviembre de 1996.

Ella se acoge al poder representado por el director general del instituto, se adhiere a él en forma “amorosa” podría decirse masoquista ya que él es quien de alguna manera le permite sentir que ella existe, cree en ella, le da su lugar, cubre su demanda de reconocimiento, misma que en los sistemas patriarcales se liga a la generación de necesidades afectivas en las mujeres como vía para mantenerlas como seres carentes, dependientes e infantiles, “De ahí que las mujeres busquen establecer relaciones simbióticas con ‘los otros’, ser de los otros, llenarse y fundirse con los otros, a partir de la nostalgia de la madre a la que remite ‘el sentimiento oceánico’ de Freud”. (Lagarde, 2001, p.176). Es entonces que ella despliega una servidumbre voluntaria.

Además, lo que la maestra expresa con relación a la acción del director general también deja entrever una serie de prácticas en las que, a la par que se muestra se esconde, ella sabe que él sabe, y sin embargo es la forma en la que él oculta su saber lo que a ella la seduce, lo que la tiene completamente conquistada. Ambos muestran y ocultan sus saberes y la forma como lo hacen aparece matizada por las experiencias sociales y culturales que han vivido y en las que ser hombre o mujer se juega como un factor sustantivo. De manera que la adscripción de la maestra Francisca al género femenino la lleva a exaltar un saber hacer en torno a las actividades de carácter doméstico como cuando dice “les enseño a lavar los sanitarios” ella hace por los otros, se pone a su servicio para lograr que le sirvan a diferencia de él quien, en lugar de circunscribirse al ámbito doméstico y con ello aludir al carácter privado de sus acciones, trabaja más la dimensión pública de su acción, él es quien abre las puertas de par en par, quien comparte su responsabilidad, delega en los otros, los pone a su servicio de una manera diferente a la que utiliza la maestra. Ambos eufemizan la relación laboral, la transfiguran en una relación doméstica, despliegan tácticas mediante las que buscan seducir y con ello hacer que los otros obedezcan de manera voluntaria, sin oponer mayores resistencias.

La fascinación afectiva parece ligarse también a un despliegue de sexualidad en la que el cuerpo juega un papel importante, como en el caso de la maestra Enriqueta quien advierte que con los maestros se relaciona de una manera diferente:

(...) es que ellos me ven con otros ojos maestra ...

— ¿con qué ojos la ven? [risas]

— Ay Dios mío, no, ellos yo, yo siento como que a unos unos me admiran, pero como le diré una admiración, entre agrado o sea de otro como de mujer pues, si, me admiran, de decir “esta alomejor no está muy bonita pero me gusta” ¿sí?, entonces esa admiración como que se va volviendo otro tipo de de de gusto mjú, y que les hace muchas veces este ser, andar muy cerca de mí, ¿sí?, por ejemplo el apoyo técnico al principio así muy receloso muy, este como que con recelo a ver hasta donde da la maestra ¿no? Qué es lo que ella trae, pero pues a base de cómo le diré de este intercambios, de bromas, de sentido del humor también como que llegamos a una relación de amistad ¿sí? y que esa relación de amistad también a él lo obliga a hacer las cosas bien a no querer quedar mal conmigo y entonces por ejemplo me dice, que llevo “a que bien se ve usted con ese vestido, le queda bien esto” o este, cuando tenía yo el pelo largo, “¿por qué no se ha cortado mejor el pelo, maestra?” o ¿por qué no esto?” se fijan en otro tipo de detalles mjú ¿sí? ⁷³

Enriqueta dice que ella aprovecha la admiración que despierta en los maestros para favorecer su trabajo, no para que la inviten a salir, sino que busca generar un trato de confianza que incluso le permite entrar a los salones y revisar el avance de los niños, de modo que, si es necesario, ella alaba el ego de los maestros:

(...) maestra como que les este (...) les halago el ego, si, o sea de decir “Ay, maestro, qué guapo, uy mire que estos zapatos o este color le queda muy bien” y entonces ellos se sienten halagados, si y este y así también permiten que yo, que yo entre a sus salones con confianza y les pueda revisar y me pueda dar cuenta de cómo van los niños [risas]. Qué fea señora. ⁷⁴

⁷³ Entrevista Enriqueta Estrada, 2000.

⁷⁴ Entrevista Enriqueta Estrada, 2000.

En el discurso de Enriqueta, la sexualidad aparece velada, justificada en términos de ser una acción necesaria que le permite generar mejores condiciones para la realización de su trabajo, no obstante, ella misma se censura cuando al final de su comentario afirma “Qué fea señora”.

Las órdenes no se discuten, se acatan

Cumplir y hacer cumplir se presenta como la consigna que las supervisoras se esfuerzan por concretar. De acuerdo con lo que ellas expresan, “las órdenes no se discuten, se acatan”. Así, incluso cuando no estén de acuerdo, lo tiene que hacer a fuerza; se puede decir que apelan a la norma cuando la seducción no logra totalmente su propósito de transformar en siervos voluntarios a los subordinados.

Tal parece que las supervisoras apelan a la normatividad en situaciones extremas, cuando la vía de la seducción no les proporciona los resultados esperados. Así, en caso de no lograr la integración de alguien en particular con el trabajo que se desarrolla en la zona escolar, o de no encontrar la respuesta esperada para sus demandas laborales, radicalizan su postura y aplican la norma. La maestra Monze dice que ella utiliza la norma como una vía para centrar a sus directoras en relación con el trabajo que deben efectuar “hay veces que a cada directora me la tengo que agarrar y tengo que centrarla conforme lo que tiene que hacer y no te lo dice Monze, te lo dice una normatividad (...)”

En las zonas escolares deben realizarse una serie de actividades cuyo cumplimiento es de carácter obligatorio, es decir, quienes ocupan una supervisión tienen que lograr que los maestros las realicen, dichas actividades pueden ser: su asistencia a algún evento, la distribución de materiales, la organización de actividades cívicas, etcétera, pues son disposiciones superiores y quienes están en la supervisión saben que deben acatarse, para mantener una buena relación con las autoridades educativas. De esto depende el logro de recursos para la zona

o sector en el que laboran: si están bien con la parte oficial esto redundará en beneficio de sus espacios de trabajo.

Hacer cumplir las tareas encomendadas a sus subordinados es una actividad sustantiva de la función que desempeñan las maestras que ocupan una supervisión, ellas saben que hay que mantener una buena relación con los subordinados incluso para no generar problemas con las autoridades superiores, lo cual complejiza su acción pues no solamente cumplen sino, también, deben hacer cumplir “los lineamientos” para que no se genere un desorden “entonces (...), tiene uno que conjugar todo, e ingeniárselas para que todos hagan el trabajo y lo hagan de buena gana”; incluso que se sobresalga en eventos deportivos, académicos, cívicos, etcétera y se obtenga el reconocimiento de las autoridades. Por esas razones, dicen ellas, “hay que también apretar sino no”, con esta expresión aluden al hecho de que, en ciertas circunstancias, es necesario señalar que, son órdenes y que como tales, no están sujetas a discusión.

De tal forma que una situación sustantiva para el desempeño de las tareas de supervisión es hacer cumplir las órdenes, si esto no es así se generan problemas. Ellas pueden aceptar que el trabajador, hombre o mujer, sea contradictorio en otros aspectos, pero no en contradecir las órdenes que recibe. Ellas advierten que, para una mujer, no es fácil lograr establecer una línea de mando, que esto se va aprendiendo a través de la experiencia que dan los años de servicio tal y como lo manifiesta Lupita:

(...) no hay una orden que yo de, por mal que les parezca, pero todos la cumplen, o será que ya me enseñé mejor a dar órdenes, o quien sabe, (...) entonces todos cumplen las órdenes, a mi me extraña, y es una satisfacción, porque nunca pensé lograr una línea de mando así, porque todos cumplen (...) le digo a mi me extraña, me extraña y siento muy bonito a la vez y digo Dios mío, qué hice para lograr esto, pero no lo veo, lo he logrado, tengo y no me tengo ni que pelear con el sindicato, ni que pelear con la parte oficial, ni que pelearme con ellos, yo creo que los años que tengo de servicio me han servido de mucho(...)⁷⁵

⁷⁵ Entrevista Guadalupe Gutiérrez, 2002.

A pesar de que esta supervisora asume que ha aprendido a mandar ya que logra que todos cumplan sus órdenes, y esto es motivo de satisfacción para ella, al mismo tiempo muestra su extrañeza, cuando afirma que nunca pensó lograr una línea de mando en la que todos cumplieran, digo: “Dios mío, qué hice para lograr esto, pero no lo veo, lo he logrado, tengo y no me tengo ni que pelear con el sindicato, ni que pelear con la parte oficial, ni que pelearme con ellos”. Ella se desconoce frente a su propia acción, particularmente cuando expresa *tengo y no me tengo*, cambiando el tono de su conversación y dejando asomar su tendencia a ser dependiente: no me tengo, no me pertenezco, soy de otro, de alguien poderoso, de un Dios al que defino como mío pero a quien en realidad pertenezco. Nuevamente puede advertirse un plano masoquista del desarrollo de su acción, en tanto exhibe su dependencia y minimiza su esfuerzo y trabajo en los logros alcanzados.

Reflexiones finales

Considero que el trabajo que he elaborado es un esfuerzo por elucidar algunas formas de acción que se despliegan en el ejercicio del poder dentro de las supervisiones escolares del sistema de educación básica del estado de Hidalgo. Tomé como punto de referencia el hacer actual de mujeres y hombres que se desempeñan en la supervisión para, posteriormente, focalizar mi atención en las primeras.

Durante el desarrollo de la indagación fui entendiendo que para poder explicar y comprender lo que yo conformaba como objeto de investigación tenía que dar cuenta del pasado, un pasado al que me acerqué desde el presente, desde mis premisas actuales. Ahora me queda claro que no podía ser de otra manera, que finalmente lo que hago es elaborar un constructo que trata de ser plausible, por ello busco recuperar otros sentidos para conformar el propio, como señala Castoriadis “[no] podemos impedir que nuestra alimentación contenga, en proporción creciente, los elementos que componían el cuerpo de nuestros antepasados desde hace treinta mil generaciones” (Castoriadis, 1983, p.285).

Documenté algunos aspectos de la historia de la supervisión vista como institución, así pude encontrar en el discurso de José Vasconcelos y Rafael Ramírez lo que consideré una marca, una huella que a la luz del presente me permitía entender el sentido que permea la acción de quienes se desempeñan como supervisores escolares y que sin saberlo, son herederos del mandato institucional que les dicta un *deber ser*, “que pauta el desempeño de los roles y el funcionamiento de la institución” (Nicastro,(s.f.),p.64), en el que se sintetizan significados y valores culturales.

Estas formas de significar de quienes fundan la supervisión, así como de sus sucesores tienen como marco de referencia los grandes acontecimientos de la vida nacional y las tramas colectivas. Encuentro en sus discursos la presencia constante a un lenguaje de denegación que se objetiva a través de la palabra y de

los actos, y que tiene como propósito la instauración de relaciones de dominación y el enmascaramiento de las relaciones de poder por parte del Estado mexicano. Pero ¿por qué se enmascaran estas relaciones de poder?, la respuesta la encuentro en Foucault para quien el poder sólo puede ser tolerable y efectivo en la medida en que se oculta. (Foucault, 1977).

Este enmascaramiento o eufemización del ejercicio del poder por parte de Estado lo advierto ligado con un orden moral del que toma su justificación, este orden moral tiene como referente las máximas de la tradición cristiana y encuentra en el modelo de familia nuclear una vía privilegiada para la construcción de un imaginario social que busca diluir las diferencias existentes entre la población y llegar a constituir un cuerpo homogéneo, conformar “la gran familia mexicana”, es decir, consolidar al propio Estado nacional.

Al parecer, fue a través del orden moral (que opera como elemento de “normalización”) que el Estado estableció una alianza con otro centro de poder público que es la religión, aunque éste trató, a través de la educación, “secularizar la moral, liberándola de las argumentaciones y justificaciones religiosas tradicionales”. (Tenti, 1985, p.59). Otra vía desde la que el Estado impulsó la consolidación de la homogeneidad social se encontró en la educación desde la que se buscó modelar el alma colectiva y despertar la lealtad hacia el Estado-Nación. (Vázquez, 1975, p.10).

La apuesta por la educación como medio de organización de la nación mexicana estuvo presente desde el logro de la independencia de México, había que “hacer portarse adecuadamente a la masa inculta y empobrecida para que adquiriera lealtad al estado, aun a expensas de la iglesia”. (Staples, 1992, p.69-91).

Es durante el periodo posrevolucionario que Obregón pone en manos de Vasconcelos la obra educativa de su gobierno, éste había sido designado rector

de la universidad durante el gobierno de Adolfo de la Huerta y desde esa posición empezó a trabajar por el establecimiento de un “ministerio de educación federal”. El 6 de octubre de 1920 entregó a la Cámara de Diputados su proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública (Arnaut, 1998, p.151), de la que fue designado rector el 2 de octubre de 1921 (Larroyo, 1947, p.482). Al frente de la SEP Vasconcelos dictó el deber ser del maestro, a través de alocuciones dirigidas a los profesores en donde aparecen términos tomados de la doctrina cristiana como: sacrificio, humildad, rectitud, fervor apostólico, fe, caridad, abnegación, misión. (Fell, 1989, p.20).

La idea de homogenizar como premisa para lograr la integración nacional se ve continuada por otros educadores, entre ellos Rafael Ramírez, quien deseaba ver en México una sola cultura expresada en un solo idioma. Ramírez veía en el maestro rural al misionero de la cultura capaz de llevar a cabo la obra de integración social, para ello consideró importante que la inspección como institución apoyara el crecimiento cultural y profesional de los educadores.

Ramírez dictó a los supervisores su *deber ser*, y señaló que en el desempeño de sus actividades debería haber una actitud de colaboración y de servicio, por lo que expresaba que “El supervisor debe pensar que dentro del grupo no es propiamente un jefe, sino uno de tantos trabajadores [...]”. Hay en la premisa de Ramírez un interés por demostrar desinterés en que el supervisor sea considerado un jefe, por eufemizar una realidad, por ocultar una posición de ejercicio de poder y así posibilitar la eficacia de la acción de los supervisores.

Este desinterés por el interés encubre una virtual relación de fuerzas entre jefe y subordinado, oculta la búsqueda de reconocimiento del primero y se inscribe en los intercambios simbólicos, en el paradigma del intercambio de dones en donde el rechazo del interés es obligado y debe “ser vivido como acto generoso de oblación sin devolución, disimulando al mismo tiempo, incluso a los ojos del

que lo entrega, la ambición de asegurarse un poder, un dominio duradero sobre el beneficiario". (Bourdieu, 2003, p.97).

La lógica de operación de estas formas de intercambio simbólico es compleja, y tiene lugar gracias a que los agentes sociales entre quienes se efectúa, siempre han estado inmersos en un universo social en donde tales intercambios están instituidos. (Bourdieu, 1999, p. 254). De modo que esta clase de actos se encuentra incluso más allá de una intención consciente de un individuo aislado, constituye una *disposición*, un *habitus* adquirido por vía de la educación o por la exposición prolongada a cierto tipo de prácticas.

Podría decirse que el tipo de prácticas en las que se inscribe el desinterés mostrado por Ramírez es de carácter religioso y reflejan el monopolio del clero enraizado en un sistema de valores sociales y vínculos de tipo tradicional, a éstos últimos corresponden también las relaciones fundadas sobre la devoción y la fidelidad, relaciones próximas al vasallaje o a las que ligan a un rey con los grandes señores. Este tipo de relaciones es propio de las sociedades tradicionales e incluso considerado arcaico dentro de algunos sectores avanzados que conformaban la Nueva España a finales del siglo XVIII. Sin embargo, autores como Guerra (1988), señalan que de forma paradójica con el movimiento de Independencia los valores tradicionales invadieron el espacio dejado por la desaparición de la legitimidad y administración monárquicas, por lo que los vínculos personales se constituyeron en formas de garantizar la seguridad en tiempos de confusión, y si bien la fidelidad al rey había desaparecido las fidelidades parciales se invistieron con una nueva palabra: "amigo", "[que] permite enmascarar una realidad antigua y hacerla aceptable en el discurso ideológico de las élites modernas" (Guerra,1988,p.136).

En el mandato institucional que Ramírez lega a los supervisores escolares están presentes estas formas tradicionales de relación en donde palabras como misión, servicio y amigo sirven para eufemizar la realidad, y direccionar el

desempeño de las actividades de supervisión. Además, pautan el funcionamiento de la supervisión como institución, ya que el mandato conforma el cuerpo ideológico que es legado por los fundadores, en este caso de Ramírez a sus sucesores, los actuales supervisores, así se pone en relación pasado y futuro de la institución. (Nicastro, 1997, p.65).

A la eufemización que Ramírez hace de la realidad subyace un ejercicio de poder, un poder disciplinario fundado en el “buen encauzamiento de la conducta” que tiene como referente la norma que insta un sistema de igualdad formal “ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales”. (Foucault, 1976, p.189). Otro engranaje específico del poder disciplinario es la vigilancia, una vigilancia jerarquizada, continua y funcional, que opera discretamente y en buena medida lo hace en silencio. (Foucault, 1976, p.181-182). Este tipo de instancias de control surgió a partir del siglo XIX, en ellas:

El cuerpo dejó de ser aquello que debía ser ajusticiado para pasar a ser aquello que debía ser formado, reformado, corregido, aquello que debía adquirir aptitudes, recibir un cierto número de cualidades, cualificarse en tanto que cuerpo capaz de trabajar. (Foucault, 1999, p.252).

A este poder disciplinario que tienen a la norma por referente y que trabaja sobre la individualización de los sujetos, se liga otra técnica de poder a la que Foucault denomina poder pastoral, que tienen su origen en las instituciones cristianas y que se extendió más allá de la institución eclesiástica y alcanzó al Estado moderno al que se puede ver como una nueva forma de poder pastoral. (Foucault, 1986, p.25-36). Dos de las premisas que destacan dentro del poder pastoral son el servicio y el sacrificio. Para el ejercicio de la primera sólo ciertos individuos son aptos, ergo pueden ser considerados como pastores; por lo que se refiere al sacrificio, éste adquiere sentido cuando está de por medio la vida y la salvación del rebaño, esto último sólo es posible si se conoce lo que sucede en el alma de cada uno de sus integrantes, lo que implica un conocimiento de la conciencia de ellos y la aptitud

para manejarla. (Foucault, 1986, p.25-36). Por otra parte, el cristianismo concibe la relación entre el pastor y sus ovejas como una relación de dependencia total, de obediencia, de sumisión personal. (Foucault, 1996, p.113).

Desde allí puede establecerse un vínculo entre servicio y obediencia, se sirve para ser obedecido de forma incondicional, el logro de la obediencia se convierte en un fin en sí misma. Esta relación entre servicio y obediencia está presente en las premisas del discurso de Ramírez en torno al deber ser de la supervisión y actualmente siguen vigentes entre quienes se desempeñan como supervisores.

El propio contexto en el que se desarrolla la acción de la supervisión hace evidente el despliegue de un poder de carácter disciplinario que se mezcla con elementos del poder pastoral, así puede advertirse que el reglamento escalafonario es un instrumento disciplinario que regula la conducta de quienes participan en el sistema de ascenso y se encuentra en concordancia con una moral de carácter tradicional en donde la imposición viene desde afuera, en forma de órdenes que deben acatarse. (Tenti, 1985, p.80).

El análisis del reglamento escalafonario permite advertirlo como un constructo simbólico no reducible al plano de la funcionalidad, que tiene su posibilidad de operación en el ámbito de la cultura magisterial en donde se ha generado un imaginario en el que se asume que son las buenas relaciones que se entablan con quienes ocupan puestos de autoridad dentro del sistema educativo las que determinan el ascenso a las posiciones de jerarquía superior, pasando por encima de la ley escalafonaria que se ve reducida a funcionar como sedimento que justifica los ascensos logrados por la vía de las influencias.

El establecimiento de relaciones de carácter interpersonal dentro del magisterio remite nuevamente a las normas y valores morales prescritos tanto para los profesores como para las profesoras con los matices que para ambos

implica su condición de género. Así puede advertirse cómo para las maestras desde el inicio de la profesión fueron establecidas normas morales más rigurosas que para los hombres y se ejerció sobre ellas una especial vigilancia de su conducta, su sexualidad y las relaciones de convivencia con los hombres, aduciendo que en concordancia con su función educadora debían dar buen ejemplo y hacerse dignas de respeto. (López, 2001, p.185-216).

De tal manera que si el logro de cualquier ascenso está sujeto a las buenas relaciones que puedan entablarse con quienes tienen los puestos de mando, para las mujeres esta acción es más complicada que para los hombres pues sobre éstos no pesan el mismo tipo de sanciones morales, e incluso de prohibiciones, que llevan a la mujer a circunscribirse en el ámbito de lo privado, de lo doméstico, específicamente del hogar.

Para contrarrestar esta devaluación del modelo femenino las mujeres que llegan a ocupar cargos de supervisión despliegan un imaginario de posesión de saber a través del cual buscan adscribirse a la norma establecida en el reglamento escalafonario y así legitimar su ascenso. Empero, si bien la posesión de saber coloca a las mujeres en un lugar legítimo dentro del campo magisterial, tal parece que es la negación de ese saber es lo que les da posibilidades reales de ejercer el poder que el puesto de supervisión les confiere.

La relación de las supervisoras con el saber es compleja al grado que a la vez que lo muestran lo esconden, como si de ello dependiera su efectividad. El saber entendido como conocimiento las legitima, en términos de certificar sus competencias a través de los títulos académicos que obtienen. Sin embargo, frente a sus subordinados deniegan ese saber, tal vez como una táctica que les permite el desempeño de su función al no entrar en contradicción con el lugar de subordinación en donde el modelo masculino dominante las ha colocado.

De acuerdo con Nicole Mosconi (1998), frente a la desvalorización masculina las mujeres responden con inhibición o con renunciamiento al saber, este último adopta dos formas, la primera de ellas es el fracaso escolar y la segunda es la dependencia psíquica, en esta última renuncian a su deseo de saber, como forma de plegarse a la prohibición, de enfrentar la autoridad parental, así dicen no a la independencia y por consiguiente, al desarrollo de actividades públicas.

En el desempeño de las supervisoras hay otra dimensión que se encuentra negada, se trata de su sexualidad, ellas adoptan el mutismo, callan todo aquello relacionado con su sexualidad, sin embargo, lo más interesante no es su silencio respecto a este tema sino el tipo de discurso en el que se encarna la prohibición de la sexualidad. Si desde el social tienen lugar una escisión de la sexualidad femenina que divide a las mujeres en madres y en putas en función del lugar que se da al erotismo, las supervisoras recuperan el sentido que las constituye como madres, asirse a este imaginario maternal conlleva para ellas diversas implicaciones.

En primer término les permite ocupar un lugar legítimo en el entorno social y, por supuesto, transferir dicha legitimidad a su ámbito laboral, pues ser madre presupone vivir dentro de las normas que regulan las actividades de reproducción de acuerdo con los estereotipos vigentes. (Lagarde, 2001, p.363). Las mujeres maternalizan cuidan maternalmente de los otros, de sus hijos, amigos, hermanos, novios, esposos, compañeros, alumnos vecinos etcétera, “las mujeres maternalizan a cualquiera de diferentes maneras: simbólica, económica, social, imaginaria, afectivamente. (Lagarde, 2001, p.364).

Las supervisoras encuentran en la maternalización una estrategia que les permite eufemizar su relación de poder con sus subordinados, se viven como si fueran sus madres, “buscan lo que todavía hay de niño dentro del adulto” escuchan sus problemas, aspiraciones, inquietudes, afectos, desarrollan un

conocimiento individual de cada uno de ellos y gracias a este saber pueden direccionar la acción de estos sujetos, someterlos a un régimen disciplinario que de acuerdo con Foucault, “es una anatomía política del detalle” (Foucault,1976,p.142-143), de los pequeños ardides, sutiles y de apariencia inocente que, sin embargo, persiguen coerciones sin grandeza.

De tal forma, que la escucha de los otros puede advertirse como un ardid, un detalle que permite el encauzamiento de su conducta y que vincula al hombre disciplinado con el verdadero creyente ya que “a los ojos de Dios, no hay inmensidad alguna mayor que un detalle [...]”. (Foucault, 1976, p.143). Desde la economía de los bienes simbólicos el detalle puede ser entendido en términos de obsequio con lo que se niega su carácter económico, pero responde a una lógica específica “El obsequio se expresa mediante el lenguaje de la obligación: obligado, obliga, hace quedar obligado, “crea, como se dice obligaciones”; instituye una dominación legítima [...] sumisión aceptada o amada.” (Bourdieu, 1999, p.260). Es a partir del obsequio que se generan dependencias de carácter personal, emocional, afectiva o intelectual, a las que puede considerarse variantes eufemizadas de la esclavitud dentro de las sociedades arcaicas.

Nuevamente, es preciso señalar que si estas formas de relación son posibles es gracias a que quienes participan en ellas comparten los mismos esquemas de valoración y percepción, y si bien por una parte las supervisoras logran vía la individualización de sus subordinados instalarlos en un régimen disciplinario, ellas mismas se encuentran sometidas, pues están colocadas desde su propia condición de género al servicio de los otros, alienadas en relación con el reconocimiento de sí mismas como sujetos históricos, ligadas a un orden de la naturaleza, o a la sumisión a un mandato divino, alienadas en su deseo de ley que las hace abandonar su posibilidad de independencia y someterse en términos de amor, lealtad o gratitud a poderes que se les presentan como de un orden superior, mismos que pueden estar representados por Dios, el Estado, el padre o

el jefe con quienes entablan una relación masoquista en la que amo y esclavo se confunden.

Para que ellas puedan alcanzar su libertad es necesario que se reconozcan en su trabajo, que lo adviertan como su propia obra, que descubran su humanidad en el trabajo y revelen esta realidad objetiva a otros, que cobren conciencia de que ellas se dan forma a sí mismas y que de esta conciencia es de donde deviene la voluntad propia. (Kojève, s.f.).

Derivado de la serie de reflexiones que hasta aquí he expuesto, me propongo hacer una síntesis de las situaciones que el desarrollo de este trabajo me ha permitido observar:

El ejercicio de la supervisión dentro del sistema educativo del estado de Hidalgo, tiene como marco de referencia a la cultura magisterial conformada por un cúmulo de significados ligados a la doctrina cristiana o de forma más precisa a la interpretación que de ésta ha hecho la religión católica. De ahí que se haya construido un imaginario en el que el magisterio es entendido como un apostolado que demanda de una entrega sacrificada y desinterés por las cuestiones de carácter económico. Además de que en este ámbito se exacerbaban valores como la moralidad, la sensibilidad y la espiritualidad, (considerados esencialmente como femeninos), para el desempeño de la profesión.

Es en la adscripción de los sujetos a este imaginario en donde la eufemización del ejercicio del poder por parte de supervisoras y supervisores, encuentra su posibilidad de concreción, una eufemización entendida como la transfiguración de la relación laboral patrón-empleado en relación doméstica en donde todos son hermanos, así, se niega una verdad objetiva y se instituyen relaciones de dominación y sometimiento. Esta denegación del poder lo hace operar con mayor efectividad pues como señala Foucault (1977) al poder se le tolera sólo en la medida en que logra enmascararse y esconder sus mecanismos.

La eufemización tiene lugar a partir del despliegue de una serie de tácticas como serían la individualización de los sujetos y/o los intercambios simbólicos entre los que destacan los obsequios, los servicios, las amabilidades, cuyo propósito es generar un “espíritu de familia” que dentro de la relación laboral tiene como consecuencia la transformación de ésta en relación doméstica. Encuentro en el uso de estas tácticas el mismo sentido que Mauss (1971) documenta en torno a lo que se ha llamado “prestaciones totales” en donde quien recibe un regalo, está obligado a devolverlo. La donación instaaura una doble relación, por una parte de solidaridad en tanto que el donante comparte lo que tiene, por otra de superioridad ya que el que recibe contrae una deuda con aquél que le ha donado y queda bajo su autoridad, al menos hasta que no devuelva lo que se le donó. (Godelier, 1998).

De tal manera que si los supervisores obsequian (servicios, ayudas, visitas, atenciones, regalos, etcétera) a sus subordinados establecen con ellos una relación de dependencia, de dominio, debido a que éstos quedan en deuda. Podría decirse que se genera una forma de esclavitud a partir de un acto de violencia disfrazada de gesto desinteresado tal y como ocurre en el intercambio de dones. Así el obsequio genera vínculos de agradecimiento, despierta lealtades, produce obediencia, suscita una fascinación afectiva, en síntesis seduce y con ello allana el camino para la instauración del ejercicio del poder.

La generación de esta fascinación afectiva parece adoptar matices en función del género al que se pertenece, así, encuentro que en el caso de las mujeres supervisoras ellas maternalizan “son de” y “para los otros” proporcionan, cuidados, escucha, consejos, apapachos, medicina espiritual, halagos, a sus subordinados, buscan “lo que todavía hay de niño en el adulto”, entonces logran individualizarlos, conocerlos de manera particular y con ello instauran el principio de lo que Foucault denomina poder pastoral, técnica de poder nacida de las instituciones cristianas y que ha decir de Foucault se desarrolló fuera del ámbito

escolástico y se integró al vínculo ciudad-ciudadano que estructura los Estados modernos.

Maternalizar les da a las supervisoras la posibilidad de legitimar su ejercicio del poder en la supervisión, pues asumirse como madres les significa ligarse a un centro positivo de feminidad, una feminidad que el cristianismo se encargó de reducir a lo maternal. Al asirse a estos estereotipos socialmente valorados hacen suyo ese valor social, y lo trasladan a su ámbito laboral. Sin embargo, maternalizar también les demanda a las mujeres colocarse al servicio de los otros y fomentar una actitud de abnegación, de negación de sí, de sus cualidades, de sus capacidades, de sus saberes, del no protagonismo de la definición de su ser, que se ve expresado en falta de autonomía e independencia del yo, que pueden decantar en una tendencia compulsiva hacia la sumisión o la dominación, mismas que adquieren sus formas más nítidas en el masoquismo y el sadismo.

Considero que elucidar las tácticas a través de las cuales se lleva a cabo la eufemización del poder puede contribuir a tomar conciencia de las formas de dominación en las que somos cómplices, al colaborar en nuestra propia dominación, pues como señala Bourdieu (2002c) “Es a condición de saber donde estoy dentro del espacio y que yo tengo un punto de vista dentro de este espacio (...) que yo tengo alguna posibilidad de ser verdaderamente un sujeto”.

Sin duda el trabajo que aquí presento tiene muchas limitaciones, pero prefiero advertirlo como una posibilidad para la elaboración de nuevas betas analíticas que permitan la comprensión de las formas de relación dentro del magisterio y consecuentemente su transformación.

Fuentes primarias

Entrevistas:

Profesor Manuel Austria, 1994.

Profesora Juana Morales, 1994 y 1995.

Profesora Quintina Rodríguez, 1995.

Profesora Sonia López, 1995.

Profesora Xochitl Gómez, 1995.

Profesora Francisca Jiménez, octubre y noviembre de 1996.

Profesor Gaudencio López, 1999.

Profesora Lucía Aguilar, 1997.

Profesora Ofelia Félix, 1998.

Profesor Efrén Ángeles, 1999.

Profesora Monze Luna, 1999.

Profesor Rutilo Sánchez, 1999.

Profesora Enriqueta Estrada, 2000.

Profesor Joel Arciniega, 2001.

Profesora Guadalupe Gutiérrez, 2002.

Profesor Sebastián Domínguez, 2003.

Archivos:

Archivo Histórico del Estado de Hidalgo (AHEH)

Referencias bibliográficas

- Anzieu, Didier. (1971). *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México*. México: SEP.
- Badinter, Elisabeth. (1998). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Barbosa Heldt, Antonio. (1972). *Cien años de la educación en México*. México: Ed. Pax-México.
- Bastian, Jean-Pierre. (1989). *Los disidentes, Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica.
- Beillerot, Jacky. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Bengoa, José. (1999). El testigo. Apuntes de clase de un curso de historias de vida. *Proposiciones* 29. 15-34
- Berger, Peter. L. y Thomas Luckmann. (1968). *La constitución social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29. 52-74
- Blanchard Laville, Claudine. (1996). *Saber y Relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas/UBA.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- _____. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- _____. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- _____. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2002 a). *La Distinción*. México: Taurus.
- _____. (2002 b). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2002 c). *Si le monde social m'est supportable, c'est parce que je peux m'indigner*. [Si el mundo social me es soportable, es porque yo me puedo indignar]. Paris: éditions de l' aube.
- _____. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: UNAM-Paidós.
- Camp, Roderic A. (1988). *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, Martha P. (et.al.) (1989). *Ser mujer, la formación de la identidad femenina*. México: UAM, Xochimilco.
- Castoriadis, Cornelius. (1983). *La institución Imaginaria de la Sociedad I*. Barcelona: Tusquets.
- _____. (1997). *EL avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- _____. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Minima Trotta.
- Comisión Nacional Mixta de Escalafón. (1974). *Reglamento Tabulador, crédito escalafonario anual*. México: SEP.
- Comisión Nacional SEP-SNTE De Carrera Magisterial. (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- De Certeau, Michel. (1996). *La invención de lo cotidiano I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles. (1995). Repetición y diferencia. En Michel Foucault y Gilles Deleuze. *Theatrum Philosophicum seguido de Repetición y diferencia* (pp.49-105). Barcelona: Anagrama.

- Donzelot, Jacques. (1981). Espacio cerrado, trabajo y moralización. En Michel Foucault. (et. al.) *Espacios de poder* (pp.27-51). Madrid: La piqueta.
- Ducoing, Patricia y Monique Landesman. (1993). *Las nuevas formas de Investigación educativa*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH.
- Dubar, Claude. (1998). *La crisis de las identidades*. (s.l.) Bellatena.
- Eisner, W. Elliot. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elizondo, Aurora. (1994). Supervisar una relación pervertida (estudio de un caso). En Aurora Elizondo (et.al.) *Diversidad en la educación* (pp.74-85). México: UPN.
- _____. (2000). *La Universidad pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* México: UPN.
- Etkin, Jorge y Leonardo Schwartstein. (1989). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fell, Claude. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferraris, Maurizio. (2000). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Fernández, Lidia M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. México: Paidós.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _____. (1976). *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- _____. (1977). *Historia de la sexualidad I La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- _____. (1986). Por qué hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto. En Wright Mills. *Materiales de sociología crítica* (pp.25-36). Madrid: La piqueta.
- _____. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós-ICE-UAB.
- _____. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales II*. Barcelona: Paidós.

- _____. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Freud, Sigmund. (1969). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza.
- _____. (2001). *Obras Completas XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, Graciela. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fromm, Erich. (1998). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Filloux, Jean Claude. (2001). *Campo pedagógico y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2000). *Homenaje al Maestro, Antología de artículos publicados en El Maestro, Revista de cultura nacional*. México: Porrúa.
- Godelier, Maurice. (1996). *El enigma del don*. Barcelona: Paidós.
- Gaulejac, Vincent de. (1999). Historias de vida y sociología clínica. *Proposiciones* 29. 89-102
- _____. (2000). Articulaciones entre lo social y lo psicológico. *Psykhe* 9 (1), 107-112
- Guerra, Francois-Xavier. (1988). *México Del antiguo régimen a la revolución I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, Antonio. (1999). Siglo XIX La génesis de la educación moderna. Entrevista a Josefina Granja En *Educación 2001*.
- Green, André. (1990). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grüner, Eduardo. (1995). Foucault una política de la interpretación. En Michel Foucault. *Nietzsche, Freud, Marx* (pp.9-28) Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Hicks, David. (comp.) (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata-MEC.
- Hierro, Graciela. (Comp.)(1997). *Filosofía de la Educación y Género*. México: UNAM-Torres Asociados.

- _____. (1998). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados.
- Hirsch Adler, Ana. (1998). *México: Valores nacionales*. México: Gernika.
- Horkheimer, Max. (1998). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez Alarcón, Concepción. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: SEP- El Caballito.
- Jitrik, Noé. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Mantial.
- Kojeve, Alexandre. (s.f.). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La pleyade.
- Kristeva, Julia. (1987). *Historias de amor*. México: Siglo XXI.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (2001). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Lamas, Marta. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Porrúa.
- Larroyo, Francisco. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Lipovetsky, Gilles. (1999). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.
- López, Oresta. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas: El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS - Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Malinowski, Bronislaw. (1972). *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península.
- Mauss, Marcel. (1971). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Miñano García, Max. (1945). *La Educación Rural en México*. México: SEP.
- Montiel, María Trinidad. (1996). *La influencia de las relaciones interpersonales marcadas por el género en el consejo consultivo de una escuela primaria*. Tesis de maestría. Pachuca: UPN-Hidalgo.

- Mosconi, Nicole. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Muñiz, Elsa. (2002). *Cuerpo. Representación y poder, México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Miguel Angel Porrúa.
- Nicastro, Sandra. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (s.f.). *Innovaciones educativas*. Buenos Aires.
- Ramírez, Rafael. (1968). *Obras Completas VII*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- _____. (1982). *La escuela Rural Mexicana*. México: SEP/80, FCE.
- Ramos Escandón, Carmen. (comp.) (1992). *Género e Historia*. México: Instituto Mora.
- Remedi, Eduardo. (2000). *La institución: un entrecruzamiento de textos*. Ponencia presentada en Argentina. Fotocopia/inédito.
- Ricoeur, Paul. (1995). *Teoría de la Interpretación*. México, Siglo XXI.
- _____. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI
- _____. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, Juan Jacobo. (1970). *Emilio o la educación I*. Lima: Editorial Universo.
- Sacristán, José Gimeno. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Sandoval, Etelvina. (1997). *Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos*. México: CINVESTAV.
- Schutz Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. (1974). *Reglamento Tabulador Crédito Escalafonario*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1981). *Rafael Ramírez, la escuela rural Mexicana*. México: SEP.

- Sharim, Dariela. (1999). Dimensión subjetiva del género: Una aproximación desde los relatos de vida. *Proposiciones* 29. 82-88
- Tanck de Estrada Dorothy (1992). *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Taylor S. J. y R. Bogdan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio. (1985). *Educación Moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. México: UPN.
- Thompson, John B. (1990). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Torres Hernández, Alfonso. (1993). *Propuesta, Manual Operativo del Asesor Técnico Regional de Educación primaria*. (mecanograma) Ixmiquilpan.
- Vázquez, Zoraida Josefina. (2000). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.
- White, Hayden. (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- Woods, Peter. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.