

El gusto por ser docente

The taste to be a teacher

Benigno Angeles Cruz
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
beni1512@hotmail.com

“...dondequiera que he encontrado lo que está vivo, he encontrado la voluntad de dominio, y aun en la voluntad de la obediencia he encontrado la voluntad de ser amo (...) el más débil sigue caminos secretos para llegar hasta la fortaleza y hasta el corazón del más poderoso para allí robarle el poder (...) y vosotros me decís, amigos que no hay que discutir por cuestión de gusto. ¡pero si toda la vida es una lucha por los gustos! el gusto es la vez pesa, la balanza y el pesador”

(Nietzsche, 2012:75-77)

Resumen

El presente trabajo narra el reporte de investigación realizado en una institución educativa de educación primaria, en el cual se mencionan las condiciones por las que un grupo de profesoras adquirieron el gusto por ser docentes. En la primera parte muestro cómo es que la obtención de capitales sociales por las profesoras, relativos a la institución primaria, posibilitan a los docentes mayor margen de libertad para poder ser docentes. En la segunda y última parte doy cuenta que el propósito de las prácticas educativas de las profesoras trasciende del proceso de enseñanza y aprendizaje al reconocimiento, cariño y obediencia de sus alumnos.

Palabras clave

Gusto, capitales, poder, docente.

Abstract

The present work narrates the report of a research realized in an elementary school, in which the conditions are described by a group of teachers whom acquired the taste to be teachers. In the first part I show how it is that the obtaining of social capital by the teachers, related to the primary institution, gives teachers a greater margin of freedom to be able to be teachers. In the second and last part I realize that the purpose of the teachers' educational practices transcends from the teaching and learning process to those of recognition, affection and obedience of their students.

Keywords

Acquired taste, capital, power, teacher.

Introducción

En cada cultura humana y época han existido diversas palabras para expresar el carácter de las sensaciones agradables y desagradables que percibimos en nuestra interacción con el mundo real a través de los sentidos sensoriales, de los sueños, de situaciones sociales y de estados emocionales. Palabras, en nuestro idioma, como felicidad, goce, placer, alegría o satisfacciones enuncian sensaciones agrado. Lo contrario a éstas son desdicha, infelicidad, sufrimiento o desagrado.

En el ámbito educativo, respecto a las trayectorias de alumnos y en su relación con el grado de aprendizaje de las asignaturas y sobre la valorización de la calidad de enseñanza de los profesores, es común que se tienda a utilizar la palabra “gusto”.

“A mí me gustaban las matemáticas”, “a mí no me gustaba la Historia”, “recuerdo mucho a ese profesor, me gustaba cómo nos enseñaba”. Son frases que renuientemente en mi trayectoria como Docente de Educación Primaria se han quedado grabadas en mi memoria y que mediante éstas he tenido el interés de conocer, comprender y explicar, cuáles son los mecanismos que manifiestan sus causas y efectos.

Para ofrecer algunas razones sólidas a este interés realicé un trabajo de investigación en una escuela primaria, ubicada en una zona centro de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. En la cual como trabajo de campo hice observaciones a las prácticas educativas de un grupo de profesoras, y apliqué entrevistas a éstas mismas y a otras más.

El propósito de realizar observaciones¹ se deriva del hecho de que el

¹ “La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes (...) durante la cual

gusto por ser docente se puede reconocer, con mayor claridad y aproximación y bajo una perspectiva interpretativa², en las prácticas educativas de las docentes. Otro instrumento de apoyo metodológico fue la entrevista³, siendo una herramienta para reconocer los discursos simbólicos emanados de formaciones dadas.

Entrevistas y observaciones, realizadas a un grupo de 10 profesoras, me ayudaron a recabar y analizar información, para precisar la congruencia entre discursos y acciones.

La pregunta objeto que guio mi trabajo de investigación fue ¿Qué tradiciones, situaciones y prácticas educativas ayudan o no a construir el gusto por ser docente?

A. El gusto por ser docente entre profesoras

La Esc. Prim. “Centro Escolar Hidalgo”, es una de las más antiguas y colosales (en estructura) escuelas de educación primaria en la ciudad de Pachuca, Hgo., la cual se funda en 1945, iniciando su funcionamiento con una cuantiosa plantilla de docentes y de alumnos, esto nos lo comparte una profesora entrevistada:

se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992:31).

² “Al desarrollar una interpretación mediata por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, estamos reinterpretando un campo preinterpretado; estamos proyectando un posible significado que puede diferir del significado interpretado por los sujetos que constituyen el mundo sociohistórico” (Thompson 1998:421).

³ Como un encuentro “cara a cara entre el entrevistador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal y como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

“...la mayor parte de las maestras eran ya de edad, nosotras, la maestra Amalia, Hilda y yo éramos las más jóvenes porque todas las maestras ya tenían muchos años de servicio, recuerdo que una de ellas formó parte de las misiones culturales. Ya desde ese tiempo era maestra, ella estuvo en una misión cultural de los tiempos de Vasconcelos” (Entrevista, 8:6).

Esta cita textual muestra dos características que identifiqué y di relevancia en mi trabajo de tesis por sus consecuencias prácticas sobre la adquisición del gusto por ser docente⁴: la maestras con muchos años de servicio y la de la abundancia y continuidad de ser mujeres maestras.

Estas dos características necesarias para ingresar a esta institución continuó a lo largo de varias generaciones, tanto en su directora⁵ como en la camarilla de docentes configurando culturas institucionales⁶ tan vigorosas que sus ritos trascendieron de generación en generación dejando pasmadas a toda mujer docente que ingresaba a ésta, que al entrevistarlas fue inevitable ver en

⁴ Trabajo de investigación titulado “Consecuencias discursivas y prácticas de la acción docente que fortalecen el gusto por ser docente, el caso de la Esc. Prim. Centro Escolar Hidalgo”. Que para obtener el grado de Maestro por la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo, ,

⁵ Todas las docentes que fueron directrices de la institución fueron mujeres.

⁶ “Los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo utilizan la ‘materia prima’ de las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y cómo éstas los afectan” (Fernández, 1989:126).

ellas impresiones de angustia, de dolor e insatisfacción:

“Y si, cuando yo llego aquí, pues era una persona con muy pocos años de servicio, tenía seis años de trabajo, si me imponía el ver maestras que tenían 25, 30, 40 años de servicio, si eran personas con mucha experiencia dentro de la zona, y además con muchos ritos, la reunión era así (dibujó con su dedo una línea similar a un ángulo de 180º, pero un poco menos ovalada) cada maestra ya tenía su asiento, por ejemplo un día yo llegué y me siento, y me dice:

“Me permites, que ese es mi lugar”

“ ¡ay! perdón”

Me levanté y pregunté pues entonces en dónde me siento, si ya todas tienen lugar” (comenzó a reír)

Y ya la directora me dijo: “no se preocupe maestra usted viene a cubrir el espacio de la maestra que estaba ahí” (señaló con el dedo).

Y pues no te podías sentar en otra silla que no era la destinada para ti. Eran maestras muy rígidas, muy rígidas...”

(Entrevista, 12: 9).

Las profesoras a las que entrevisté me compartieron que al ingresar a la institución primaria, en las décadas 70s, 80s y 90s, habían grupos de poder: las conservadoras, que se distinguían por sus años de servicio y las subversivas (nombres asignados por mí) que detentaban tal poder. Así entonces, considerando la extensa masa de profesoras existía un espacio social de lucha⁷, cuya posición en éste era definida por la acumulación de capitales, en especial el

⁷ Entiendo esto como un “...conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre...” (Bourdieu, 2011: 28).

capital social⁸, el cual implicaba haberse ganado, reconocimiento, prestigio, reputación y competencia laboral con los compañeros docentes, director, supervisor, autoridades sindicales, alumnos y padres de familia, esto a causa de recolección de emblemas simbólicos⁹.

El poder ser¹⁰ docente en las decisiones que se tomaban para la organización escolar dependía del grado de capitales obtenidos a lo largo de una trayectoria educativa en la institución primaria. Por lo tanto las profesoras siendo nuevas en la institución, tuvieron que hacerse de capital social, haciendo labor en la institución:

“Pero si te sientes muy mal, o sea, no eres la nueva sino el bicho raro, porque cuando yo llegué la mayoría de las maestras eran ya grandes, entonces yo estuve como medio año y empezaron a jubilarse, se jubilaron como ocho, imagínate ya estaban grandes y las que le seguían pues por lo mismo, entonces llegas aquí y pues no me sentía a gusto, nada a gusto” (Entrevista, 9:4).

Para cumplir las funciones de organización escolar, existían grupos que eran dirigentes

⁸ Acumular capital social “...es hacerse un nombre”, un nombre propio (y, para algunos un apellido), un nombre conocido y reconocido, marca que distingue instantáneamente a su portador...” (Bourdieu, 1997:25).

⁹ Haber propiciado la creación de un curso, taller, el uso de una técnica y estrategia didáctica, la implementación de una actividad, hacer labor extracurricular, ser audaz al intervenir en la toma de decisiones, dominar un lenguaje letrado, claro y bien articulado, haber obtenido una buena calificación con los alumnos en exámenes y concursos locales, estatales y nacionales, etc.

¹⁰ Entiendo esto como poder hablar y expresarse con cierta soltura y entereza influyendo en las decisiones tomadas en la institución por la sugestión en las profesoras de diferentes posiciones y por la aprobación de éstas mismas de tal influencia.

de otros subgrupos, de tal manera que la distribución de actividades eran asignadas por la cantidad de capital social acumulado, y las profesoras novatas ocupando los peldaños de menor rango, realizaron las funciones de operadoras y no de dirigentes ni tampoco de consejeras.

Es en esto como en toda la estructura de posiciones se dan relaciones de poder¹¹, cuya fuerza de sujeción y operatividad se inclinaba hacia las maestras subversivas y de aquí venía su disgusto, malestar o infelicidad en la institución.

Al hacer labor en la institución, obteniendo de ésta capitales sociales y simbólicos, y al jubilarse las profesoras de mayor rango, e ingresar maestras “nuevas”, es como hay una reestructuración de posiciones, y en ello una modificación de funciones en las que escalaron de ser operadoras a ser dirigentes y consejeras.

Trascender en la estructura posicional, y observar que la puesta en práctica de los capitales sociales y simbólicos influían en la toma de decisiones para la organización escolar, es como las docentes: “dejaron de ser lo que tenían que ser”, adquiriendo más libertad para expresarse y para dirigir a la escuela: “ahora ya no me va a decir ni pedir que haga esto”, ahora, “yo ya puedo decir y pedir que se haga esto también”. (Entrevista, 9:9).

B. El gusto por ser docente con los alumnos, es buscarse así mismo, creando lazos afectivos

Todos los docentes a los que realicé observaciones y entrevistas fueron mujeres. La mayor parte de ellas me afirmó que el

¹¹ Las relaciones de poder son “...relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, microluchas, por llamarlas de algún modo (...) esas relaciones de poder utilizan métodos y técnicas muy, muy diferentes entre sí...” (Foucault, 2013:76).

gusto por ser docentes lo encontraban en el avance de aprendizaje de sus alumnos, y con mayor alcance con aquellos que enfatizaban mayor diferencias sociales.

“...el que tú de repente digas, ya aprendió a leer o este hoy las divisiones ya se aprendió las divisiones, o sea esas satisfacciones pequeñas que se dan ¡día a día! es lo que te anima (la maestra sonreía placentemente) porque los avances que vas viendo con ellos aunque son muy pequeñitos son tuyos, son tus logros, es un esfuerzo del grupo de los que estamos aquí, entonces es esto lo que más me contenta a mí, de que en cada momento se dan logros pequeños en esta profesión y es una gran satisfacción” (Entrevista, 5:10).

El notar como poco a poco avanzaban era para ellas ver como poco a poco su trabajo se veía reflejado, dando razón a su existencia laboral y justificación a sus esfuerzos y sacrificios que emprendían constantemente. Pero pude descubrir que había algo más allá del simple esfuerzo laboral solidario.

Las maestras creaban lazos afectivos¹² que los nombré en dos tipos: el primer lazo, inferí, tenía una dualidad de norma-requerimientos-fines (profesoras) y obediencia-complacencia- aprendizaje (alumnos).

El propósito de las profesoras en sus prácticas educativas no sólo era el aprendizaje de sus alumnos, sino que este aprendizaje sucediera a través de sus normas y requerimientos personales. En corto, era entregar un trabajo bajo ciertos requisitos, mostrando cierto comportamiento en su realización, de tal forma que el alumno obedecía los preceptos de su profesora y la

¹² Entiendo esto como “... tendencias sexuales coartadas en su fin son las que crean entre los hombres lazos más duraderos. Pero esto se explica fácilmente por el hecho de que no son susceptibles de una satisfacción completa...” (Freud, 2010: 53).

complacía al entregar en cierto tiempo y forma sus solicitudes. El silencio y el comportamiento adecuado eran de gran importancia, si se quería ser un buen alumno. La finalidad era “ser”, “parecer ser”, o “terminar siendo” lo que la maestra “era”.

Al interiorizar los alumnos algo de este sistema escolar organizado por las profesoras, es como, deduje, una parte de ellas reflejada en sus alumnos, decía triunfante: “me gusta ser en mis alumnos”, “me gusta verme en ellos”, “que se parezcan a mí”. Las profesoras mantenían relaciones espejo con sus alumnos, las cuales enuncié como: “Eres tú”: imagen pues de mí, imagen de mi yo, imagen del yo¹³.

En adición a esto, descubrí otro lazo afectivo al que denominé narcisista:

“Me gusta mucho conocer sus problemas, porque te respetan tal cual, y poderlos ayudar a solucionarlos, crear lazos con ellos (...) y pues te repito, te sientes apapachada como que, este, los cuartos años y los grupos inferiores tienden apapachar a los maestros, sienten así como que somos la mamá de la escuela, somos también su segunda mamá, entonces así como que nos dan más cariño, nos demuestran más afecto, y eso me gusta mucho, me provoca mucha emoción y afecto ¡y responden al afecto que tú les das! (alzó la voz), eso es muy bonito, hay un afecto mutuo entre profesor y alumno...los lazos que se generan entre ellos no, porque se empiezan a generar

¹³ Esta cita fue retomada en el texto titulado “Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires”. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_a d olescencia1/material/archivo/narcisismo_identificacion.pdf

lazos de unión protección y confianza con los alumnos...” (Entrevista, 5:7).

Más allá de la enseñanza y el aprendizaje, se encontraba el ser amado y recordado por los alumnos. Un deseo en las profesoras era ver a sus alumnos egresar de la escuela y se acordaran de ellas. Querían ser reconocidas por los padres de familia y aún más por sus alumnos, y en ello radicaba su gusto por ser docente.

Conclusiones

El gusto por ser docente entre profesoras de la institución primaria oscilaba en función de los capitales acumulados, los cuales les concedían o imposibilitaban derechos para expresarse con mayor libertad en la toma de decisiones que afectaba la organización de la institución, a mayor capital mayor licencia para intervenir institucionalmente y poder ser docente.

En atención a los alumnos, cuando éstos mostraban un aprendizaje y comportamiento parecido a la formación requerida y perteneciente a las docentes, es como ellas podían ser docentes, siendo en sus alumnos. El gusto por ser docente en las docentes de la institución educativa fue así una lucha de capitales diferenciada por relaciones de poder y una búsqueda de ser en los alumnos.

Referencias

Bourdieu, Pierre (1997) “El campo científico” y “Las propiedades específicas de los campos científicos”. En: Los usos sociales de la ciencia. pp. 11-57 y 83-87. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre (2011) “Capital cultural, escuela y espacio social”. pp. 9-37. México: Siglo XXI.

Fernández, Lidia (1989) “El concepto de institución”. En: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. pp. 13-42. Buenos Aires. Paidós.

Foucault, Michel (2013) “Poder y saber”. En: El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida. pp. 67-86. México: Siglo XXI Editores.

Freud, Sigmund (2010) “Más allá del principio del placer”. En: Psicología de las masas y el análisis del yo. Pp.7-84 y 85-143. Madrid. Novena reimpresión de Alianza Editorial.

“Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires”.

Nietzsche, Federico (2012). “Así Hablaba Zaratustra”. México, D.F. Editorial Porrúa.

Taylor S. R. y R. Bogdan (1992) “La entrevista a profundidad y “La observación Participante”. Preparación para el trabajo de campo y Observación participante en el campo. En: Introducción a los métodos cualitativos. pp. 31-99 y 100-132. Barcelona: Paidós.

Thompson. J. B (1998) “La metodología de la interpretación”. En Ideología y Cultura Moderna. pp. 395-473. México: UAM-Xochimilco.