

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La violencia política frente a los docentes de primaria en el marco de su ejercicio profesional”.

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Lic. Francia Zárate Colín

Director de Tesis: **Dr. Saúl Velasco Cruz**

Ciudad de México

Enero 2017

*Dedico y agradezco infinitamente a
Santiago, mi hijo.*

*Por cada momento en que estás junto a mí y me entregas tus sonrisas.
Por tu tiempo, paciencia, enseñanzas, besos, abrazos y palabras...
“Somos un equipo mamá, tú y yo siempre juntos”.
Corazón mío, sin ti la lucha y el esfuerzo no valdrían tanto la pena.*

Mi sol, simplemente te amo.

أنا وأنت كل الحياة

Agradecimientos

A mis padres, por el incansable apoyo e inagotable amor, por su confianza y soporte en los momentos más difíciles de mi vida, por ser mis guías, por motivarme e impulsarme a seguir adelante y conseguir mis sueños, los amo.

A mi hermano y a mi hermana por cuidarme, ayudarme y apoyarme. Ustedes son el lazo más fuerte que cimienta mi vida, los amo.

A mis colegas y amigos de Política Educativa por los excelentes momentos durante la maestría y las charlas grandilocuentes acerca de la vida, los estimo mucho.

Al Dr. Saúl Velasco Cruz por la confianza depositada en mí y en mi trabajo, por el apoyo constante, por escucharme y tenerme paciencia, por su honestidad y compromiso, por las charlas y los conocimientos, por ser una gran persona y un excelente profesor. Mi admiración, respeto y gran cariño.

A la Dra. Ma. Guadalupe Olivier Téllez y Dra. Adriana L. Rosales Mendoza, por sus comentarios puntuales, su confianza y tiempo, por ser ambas una fuente de inspiración y lucha para salir adelante. Mi admiración, respeto y cariño.

Y no menos importante al Dr. Fernando Osnaya Alarcón y la Mtra. Alicia L. Carvajal Juárez que aceptaron ser mis lectores y me brindaron su tiempo y conocimientos para mejorar mi trabajo de investigación. Mi admiración y respeto.

“Considero que el peor defecto de la educación es el sistema escolar que opera fundamentalmente a base del temor, la coacción y la autoridad artificial de los maestros”.

Albert Einstein.

“Toda reforma impuesta por la violencia no corregirá nada el mal; el buen juicio no necesita de la violencia”.

León Tolstoi.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. VIOLENCIA, POLÍTICA Y ACTORES.	12
1. La Violencia y su disertación.	14
<i>La violencia y su voz política</i>	21
2. La Política.	27
<i>Política y educación</i>	29
3. La violencia política en la escuela primaria y sus actores.	33
<i>Otros actores</i>	44
CAPÍTULO II. ESCUELA Y ACTORES: DE LO GENERAL A LO PARTICULAR.	49
1. Etnografía: espacio y tiempo.	51
<i>Entorno</i>	54
<i>Trabajo de campo</i>	57
<i>Técnicas</i>	63
2. Construcción analítica	66
<i>La travesía de los actores. De lo existente y lo figurado.</i>	72
<u>Corresponsabilidad elemental. ¿Violencia con los padres?</u>	83
CAPÍTULO III. PROCESOS DE TENSIÓN Y TENSIONES EN Y ENTRE LOS DOCENTES.	87
1. Los espacios de tensión y la elasticidad de las tensiones.	90
<i>Esferas de análisis y factores de aproximación</i>	97
2. De la violencia oficial: Percepciones docentes sobre la Reforma Educativa 2013 y su verticalidad.	109

3. De la violencia figurada: Percepciones docentes sobre la Reforma Educativa 2013 y sus ataduras a la horizontalidad escolar.	119
4. La Junta de Consejo Técnico, su invención y expresión de la violencia política.	126
CONCLUSIONES	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
REFERENCIAS DOCUMENTALES	148
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	149
REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS	151
ANEXOS	153

INTRODUCCIÓN.

Reflexionar hoy en día, sobre la violencia y la política, puede generar una serie de discusiones que van desde entender la conducta humana hasta lo que la justifica y de alguna manera legítima. Más aún, si se trata de develar su conjunción en una especie de representación del orden, de la norma y de su existencia en las relaciones de poder, que para fines de la presente investigación se configuran en el escenario educativo y cuyo propósito parte de analizar el entramado de interacciones que se gestan en los docentes de primaria.

Con base en ello, considero dos puntos o niveles fundantes de profundización que son la guía de dicho trabajo. Por un lado, el vertical o jerárquico y otro horizontal o de pares, ambos manifiestos dentro de los lineamientos de la política educativa oficial y a su vez, apreciados en la lógica de la política educativa no oficial que navega en las relaciones entre los docentes cuando se sitúan en propósitos particulares y de los actores educativos (director, subdirectores y personal de servicio) también manifiestos.

En este sentido, es que la violencia política particularmente en el campo de la educación sirve como argumento (implícito o explícito) de su propio cauce político, es decir, que garantiza una necesidad y objetivos específicos para detonarse. Y es posiblemente de esta forma, que se impulsa a manera de práctica o costumbre la preservación del poder como una manifestación alienable y casi natural de los docentes en su entorno laboral.

Tras lo anterior, es menester aclarar que la intención de ahondar en la violencia política radica por un lado, en no victimizar ni exponer la figura del docente si no comprender que el papel que

juegan en la educación es de vital importancia para todo un sistema sin dejar de lado sus aciertos y desaciertos en la labor y práctica educativa, la cual es esencialmente política. Además, de comprender que cada elemento propio de su significación está de alguna manera declarado e invisibilizado y que el tratamiento que se ha hecho de ambos conceptos por separado limita su importancia política y sus mecanismos constitutivos (lo constitutivo de lo humano). Por ejemplo, en el caso de la violencia mi posición es romper con la sentencia de concentrarla en el aula como un mecanismo del alumnado para resolver sus conflictos, o bien, como una manifestación por parte de los docentes en contra de los estudiantes. Asimismo, en el caso de la política y la política educativa, deconstruir el planteamiento del orden normativo- jurídico que traza la ruta de la libertad y voluntad de los actores educativos, restringiendo su “yo” y su voz.

Por consiguiente, a partir de la violencia política y los niveles de análisis referidos como ejes del estudio y observación me permito explorar, a partir de un estudio en caso, sí los docentes de primaria enfrentan situaciones de violencia en su entorno laboral. Por un lado, un tipo de violencia jerárquica (institucional) que los constriñe a la verticalidad de las autoridades. En este caso, se inscribe la política educativa oficial traducida en la actual Reforma Educativa 2013, además de las manifestaciones dentro de su espacio laboral por parte de las autoridades escolares inmediatas o como resultado entre los docentes.

Por otro lado, una violencia entre pares enmarcada en las relaciones horizontales que se gestan en el centro escolar y que son resultado de la aplicación de la política educativa oficial; pero que igualmente, nace de la interacción entre los docentes, en su carácter político e individual donde han de manifestarse o interferir también otros factores.

Con base en lo dicho, los objetivos que rigen la presente investigación son:

- Conocer la situación actual de los docentes de primaria, para lograr un acercamiento que nos permita reconocer su voz y experiencias.
- Indagar sobre las relaciones que establecen los docentes con su entorno laboral.
- Identificar a partir de la política educativa (oficial y no oficial) la normatividad y legitimidad de la violencia.
- Analizar a través de la política educativa oficial (Reforma Educativa 2013) los malestares, inconformidades o adhesiones que genera en los docentes.
- Revalorizar el papel social y educativo fundamental del docente, por medio de un enfoque de política.

Por ende, en el primer capítulo titulado “Violencia, política y actores” abordo de manera general los argumentos y discursos que giran en torno a estos tres planteamientos dentro del espacio escolar, fundamentando teóricamente cada uno y analizando su interrelación. En este caso, la violencia vista como una problemática social multifactorial es confrontada con tesis que la explican desde una visión distinta, es decir, como instrumento del poder cuyas manifestaciones son políticas, variadas y de un acto voluntario.

Asimismo, la relevancia e importancia del papel de la política y la política educativa en el espacio escolar; ya que ambas posibilitan refrendar la idea de relaciones fieles a los principios de autoridad como la obediencia y la disciplina, la normalización y naturalización de sus inminentes efectos y la concepción de resistencias.

Esto va de la mano con algunos cuestionamientos que en el quehacer cotidiano de los actores educativos se detonan como medio de disputa e intereses individuales. En esta cuestión, la propuesta es que a través de la constitución del docente particularmente como sujeto político, este sea capaz de transformar su presente, reconocer e interpretar sus experiencias, malestares, inconformidades e incluso adhesiones y lealtades (si es que las hay) con la finalidad de concretar su libertad y voluntad. De esta manera, los docentes se posicionan desde su acción política para generar posibilidades de participación y determinación de su “yo” en un nosotros.

El segundo capítulo, “Escuela y actores: de lo general a lo particular” establece los elementos metodológicos y epistemológicos que rigen la investigación.

Con apoyo del enfoque etnográfico y el uso de sus técnicas para reconocer y recopilar la información pertinente, planteo las particularidades del referente empírico en un estudio en caso, que a su vez conforma las acciones e interacciones dentro del centro escolar y del papel activo del docente o los docentes por medio de la observación participante y entrevistas en profundidad.

Gracias a ello, establecí algunos ejes y dimensiones de análisis y aproximación que refieren la comprensión de la violencia política en el presente laboral, el replanteamiento de lo educativo, las relaciones de poder que profundizan en lo objetivo y/o subjetivo de los docentes y entre los docentes y que nos pueden representar o no formas de violencia; y por último, la interacción de lo denominado fáctico y simbólico que se encuentran en los niveles mencionados y que encaran el ejercicio político de los actores manteniéndolos en estrecha relación y vínculo ante la posibilidad de considerar su amistad y/o enemistad.

Además, de algunos factores en los que se también se devela la violencia política y sujeta a los docentes y demás actores educativos a circunstancias de control, imposición, vigilancia y obediencia a las “funciones” que conducen su quehacer.

El tercer y último capítulo “Procesos de tensión y tensiones en y entre los docentes”, versa sobre el diálogo concreto con los docentes, su presente y las formas en que han enfrentado e incluso desafiado a la política educativa oficial, a sus compañeros de trabajo y a toda una serie de factores externos que también los interpela.

De manera precisa se pretende verificar las formas en que la violencia política en los niveles vertical y horizontal se concreta en el espacio escolar (conforme a las condiciones institucionales, legislativas y contextuales) y genera procesos de tensión en la medida que en el centro escolar es el principal promotor de las relaciones de poder. Y en consecuencia, produce tensiones que posibilitan la resistencia e influencia de dichas relaciones de manera cotidiana.

Es gracias a la Junta de Consejo Técnico (como arena política que refleja la tensión y las tensiones) que se identifican y contrastan los elementos y factores anteriormente expuestos; la posición y juego de los actores educativos (desde los docentes hasta los administrativos), el papel político de los docentes y el reflejo de la violencia política como característica crucial de la voluntad de acción individual; donde el poder es inexorable y el placer absoluto para quien lo tienta y descifra.

En las conclusiones, destaco tres momentos importantes.

El primero, la importancia de no apartar del análisis educativo un tema de esta índole, ya que contribuye a entender y comprender la situación del trabajo docente en un momento contextual dificultoso.

Segundo, la apertura al diálogo y discusión en torno a la violencia política y de los docentes de primaria como parte fundamental del escenario educativo y del centro escolar. Ello con la intención firme de desmenuzar tanto la violencia como la política para percibir las como necesidad y voluntad política (para que el orden social sea determinante).

Por último, reflexiono sobre las limitantes y aciertos que durante mi proceso investigativo se presentaron y remendaron las ideas de proyecto inicial, es decir, con las que llegué a la maestría.

.

CAPÍTULO I. VIOLENCIA, POLÍTICA Y ACTORES.

La sociedad nacional y mundial de hoy en día expresan y exponen a la violencia como el medio más eficaz de destrucción y ruina (desde distintos niveles y diversos enfoques) y a su vez como la pérdida de valores sociales, políticos y morales que más, que hallarse en nuestra conciencia, se personifican u objetivan en la barbarie humana, en el acto de transgredir a otro u otros; dejando de lado que la violencia es con todo y ello reflejo de nuestra condición histórica y propiamente mortal. De esta manera, la violencia descansa en diversos escenarios y contextos, y a su vez; se reconoce en múltiples formas que coexisten en los procesos políticos, sociales, culturales, etcétera.

Por ello, este primer capítulo está dedicado a explicar las formas de evolución y desarrollo de ciertos recursos de los que la violencia (como motor de la política y como acto constitutivo de lo político) se vale para mantenerse y perpetuarse, y cómo de la mano de la política que le brinda la posibilidad de servirse del control y la dominación, sus distintas formas se legitiman y normalizan particularmente en una de las instituciones más importantes: la escuela.

A partir de ello, también enfatizo en otros dos aspectos importantes. Uno, que a partir de la conjunción entre la violencia y la política se transgrede y constriñe toda relación de poder como principio de orden (en una violencia tanto vertical como horizontal que vinculan sus procesos de alineación institucional y de acción política). Dos, que como resultado de ello, se les permite a los docentes y a los actores educativos –administrativos y personal de servicio- transformar e identificar los conflictos que deben desafiar y hasta enfrentar en su presente.

Es decir, que en el terreno institucional (la escuela) los actores educativos y más particularmente los docentes, reconocen e interpretan sus experiencias a partir de concretar las relaciones que establecen en dicho espacio y, de esta manera, enriquecen su acción colectiva; con el fin meramente político de consolidar sus amistades e intereses en oposición a las estrategias políticas que restringen de alguna manera su libertad.

Cabe señalar que con la finalidad de apoyar y explicar lo anterior, se exponen algunas categorías de estudio y análisis así como reflexiones teóricas que nos advierten sobre la posibilidad de dar sentido y significado a la relación de la violencia y la política en la escuela y sus actores. Ello, para posibilitar el entendimiento de una violencia política que se revela dentro de la institución escolar, y de sus instrumentos políticos que legitima el orden estatal traducidos en la legitimación, justificación y normalización de ésta.

La Violencia y su disertación.

Al remitirnos al tema de la violencia es preciso más que ensayar un juicio, intentar comprender y reflexionar sobre la problemática que apunta hacia dos planteamientos o posturas de estudio.

La primera postura asegura que la violencia es toda acción o acciones específicas que involucran el uso de la fuerza física y hasta psicológica. Es decir, que afirma que la violencia es pensada como la ejecución de acciones y conductas aprendidas dentro de un marco lineal de relaciones fragmentadas y quebrantadas (llámense familiares, escolares, sociales, laborales, etcétera). Mientras la segunda postura compromete otras formas y/o manifestaciones políticas de la misma que son aceptadas, asumidas, naturalizadas o normalizadas. Con base en esto, la violencia es entonces resultado de una determinación política, económica, social, cultural y hasta tecnológica que hoy por hoy impera en nuestra vida cotidiana.

Iniciaré describiendo la primera postura, que entiende a la violencia como un factor de riesgo latente, presente y permanente en lo cotidiano, marcado por conductas y acciones colectivas (por ejemplo: el narcotráfico, la delincuencia organizada, el bullying). Concebida y objetivada como un recurso de poder en busca de fines (lastimar, lesionar, vulnerar, coartar a otro u otros) estableciendo una relación entre el más fuerte y el más débil, entre la víctima y el victimario.

De tal manera, que algunas miradas sobre el estudio e interpretación de la violencia a partir de esta postura se rigen bajo explicaciones o aspectos negativos que irrumpen y van en contra (discursiva e ideológicamente) de las normas y valores establecidos para mantener el orden

social. Dichos enfoques han estudiado la violencia centrando sus ejes de análisis en explicar su origen a partir de distintos preceptos e interpretaciones. Por ejemplo, se le describe a partir de la naturaleza de los comportamientos humanos (actos de agresividad) (Lorenz, 2010), también es vista como un fenómeno que en la medida de su magnitud evidencia la disociación de sus vínculos (naturales) y la centran en un acto previsible y evitable¹ (Galtung, 2002, UNESCO, 1992), y por último; como la explosión y deliberación de conductas que detonan la destrucción hacia una o más personas (OMS, 2002).

Antes de continuar, considero importante señalar que la condición humana comunica la presencia de instintos que recaen (de manera funcional) en una o varias formas de comportamiento social mediante las posibilidades biológicas de su inteligencia y lo que le es aportado del exterior. De modo tal que mediante el aprendizaje (conducta adquirida) el individuo manifiesta o exhibe lo asimilado².

Entonces, no es del todo insensato reconocer que la violencia es una posibilidad humana y social (en la medida que se interactúa con otros) y que es un tanto diferente a la agresión, ya que ésta se entiende como un mecanismo de defensa más que como una pulsión (impulso). De tal forma, que tras el ataque o la provocación, la agresión es casi inseparable del acto de salvaguardarse, es decir, sí conlleva ciertas intenciones que pueden llegar a disimularse; pero en relación con la

¹ La violencia como un problema social de grandes magnitudes, que afecta en diferentes espacios y niveles. Apunta a la existencia de una víctima y un agresor (así categorizados por el uso de la fuerza física) donde el punto común es la provocación de uno hacia otro.

² Si bien, las formas de conducta humana no son las mismas que las de la conducta animal (por mucho que ambos posean instintos y aunque sus necesidades sean muy similares), en ocasiones no es demostrada a ojos de muchos a la hora de combatir, porque se valoriza la violencia.

violencia la manera en cómo opera sobre otros determina la imposición y aplicación de la fuerza³.

Retomando, Lorenz (2010) a la sazón de ello se cuestionaba,

¿Por qué luchan los seres vivos unos contra otros? La lucha es un proceso sempiterno en la naturaleza, y las pautas de comportamiento, así como las armas ofensivas y defensivas que les sirven, están perfeccionadas y se han formado tan claramente obligadas por la presión selectiva de su función conservadora de la especie que sin duda tenemos la obligación de plantear la cuestión darwiniana (p. 31).

También señalaba que “tenemos buenas razones de pensar que la agresión dentro de la especie, en la situación cultural, histórica y tecnológica de la humanidad, es el más grave de todos los peligros” (Lorenz, 2010, p. 38). Esto es porque la agresión está condicionada por el entorno social y si bien es cierto, parece que su función es innata o espontánea en cuanto al comportamiento y se torna más peligrosa en la medida de su descarga.

Y precisamente, a la agresión se le valoriza negativamente aunque sea estimulada y motivada por su entorno inmediato, e incluso justificada para cederle el paso a la violencia, ya que se llega “hasta donde una persona reprime sus pasiones [...] no sólo de los factores que lleva dentro sino también de la situación; si ésta cambia, los deseos reprimidos se hacen conscientes y se ponen por obra” (Fromm, 1991, p. 93).

Así tanto la agresión como la agresividad son resultados, repercusiones, alcances y efectos de la conducta social (intenciones). La agresividad, al igual que la violencia se instituye como

³ La violencia (que va más allá de cualquier instinto) se le tiende a referir con el concepto de *agresividad*, logrando una alusión colectiva. Se le exhibe como una actividad de disputa, una manifestación (casi siempre) a través del contacto físico, un vehículo para dirigir los actos violentos.

acción política e instrumento del quehacer político, en el o los contextos donde existen diferentes formas de interacción. Ello,

[...] implica lucha, pugnacidad, y forma parte de las relaciones de poder/ sumisión, tanto en las situaciones diádicas (de a dos) como en las grupales [...] La agresividad presenta elementos de ataque y retirada; por ello se imbrica con otras conductas de autoprotección (Torres, 2007, p. 22).

A la postre, si bien es cierto que se producen encuentros agresivos en las relaciones interpersonales no precisamente deben confundirse con violencia. O sea, las condiciones y/o presiones por las cuales un individuo tiende a naturalizar su agresividad son en cierto modo por definición cercanas a lo que Arendt (2006) refería como característica del “animal racional” (p. 83); de tal suerte que la violencia en este sentido es la consecuencia, el pretexto, la acción consciente del poder (de quién o quiénes lo tienen y mantienen) como lo explicaré más adelante.

Otro planteamiento inscrito dentro de esta primera postura, la expone el llamado “Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia” el cual considera que la violencia puede combatirse, que la guerra o la violencia institucionalizada son invenciones sociales, pretextos, y que es posible inventar la paz (Cfr. UNESCO, 1992). Esto se presenta en el año 1986 por un grupo de estudiosos de diferentes disciplinas y países que proponen a través de las ideas de la antropología, psicología, sociología, etología⁴, entre otras, que la violencia no forma parte de la naturaleza humana.

Consecuentemente, dicha mirada no reconoce el primer estímulo humano natural de la agresividad ni que su manifestación constante produce violencia y esta a su vez, exige detenidamente el perfeccionamiento y la expresión de su alcance. Una idea que contrapone en

⁴ Ciencia que trata sobre el comportamiento animal en condiciones naturales.

gran medida el Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia la expone Holeindre (2011) al mencionar que “la guerra es un instrumento de la política, que se utiliza como último recurso y su destino es arbitrar los conflictos que la diplomacia no ha podido regular- arreglar” (p. 2)⁵. La violencia no pertenece a la guerra como fin de la política aunque tampoco impide el ejercicio político de ésta; la guerra en su finalidad clara de persuasión se vale de la violencia para ejercer su poder y entonces, la idea de paz sería la invención.

Un ejemplo claro y visible de este se presenta en el centro escolar, tras pretender que la solución a las problemáticas que la aquejan son fundamentadas a partir de la noción de paz, como si la guerra entre naciones fuera la guerra de la escuela, el conflicto nacional el conflicto de lo local, la violencia versus la convivencia pacífica, soluciones efímeras, de “objetivos que atiendan las incompatibilidades, las intransigencias, a partir del diálogo y el convencimiento” (Cfr. Galtung, 2010).

De lo dicho, la propuesta que inicia el experto en investigación para la paz Johan Galtung (2002) define y visualiza el entorno de los actos violentos en un contexto social, donde la violencia se establece como una forma de comportamiento (físico, verbal o mezcla de ambos -lenguaje corporal-) evitable y que provoca dolor o daño”⁶. Cabe señalar que para estudiar la violencia esta definición es de las más retomadas y trabajadas.

⁵ La guerre est un instrument de la politique, employé en dernier recours et destiné à arbitrer des conflits que la diplomatie ne pas été en mesure de régler (Nota original).

⁶ Al mencionar que la violencia es evitable y/o salvable, cabe cuestionarse ¿Para qué y por qué se intentan comprender entonces sus magnitudes y trascendencias? Si en su causalidad (origen) es un ejercicio de poder, ¿Cuáles son los méritos de tal reconocimiento y de tal afirmación (si se es capaz de evitar)? Es decir, ¿cómo evitar lo que tiene un orden legitimado? A mi parecer, la ilusión es lo que determina tal exposición, ya que el acto “evitable” (más no la violencia) lo hace el carácter psicológico y pulsional del individuo.

Galtung realiza una taxonomía de la violencia estructurada en tres inferencias: la Violencia directa (verbal, psicológica y física), la Violencia estructural y la Violencia cultural y/o simbólica.

Tanto el Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia como la propuesta de Galtung en torno a la naturaleza de los actos violentos (aunque sean categorizados por el autor como <violencia>) reclaman una enunciación abierta al uso de la fuerza o el impulso físico con cualquier detonante, donde se sostiene la existencia de un agresor y una víctima; así como la idea de pensar en la no-violencia para contener (de manera simbólica o factual) una solución “pacífica” ante los problemas.

Pensar en la no- violencia, no implica ni involucra la concepción idealista de la resistencia, el hecho o acto violento está desprotegido de una causa de desobediencia, lo que llamamos <violento y no violento> son formas sociales y arbitrarias determinadas (Kaplan, 2006, p. 10).

Como consecuencia de la no violencia, se pone sobre la mesa nuevamente la cuestión de la resolución de conflictos ligada a la noción de paz⁷, que presente en un discurso permanente por alcanzar la armonía y la convivencia intenta rescatar un nuevo paradigma de acción- reacción perteneciente a cada individuo donde la violencia no tiene cabida. Por ejemplo, comunidades colaborativas, participativas, cohesionadas, administradas, significativas, que compartan el autocontrol para vivir tranquilamente y en paz (*Cfr.* Auberni, 2007). Desde mi punto de vista, tanto la resolución de conflictos como la paz se nos dosifica (en pequeñas cantidades) a través de eufemismos arraigados y perspectivas que las engloban como un planteamiento crítico y

⁷ La paz, apostando ser el resultado de la erradicación de la violencia y la guerra.

radical, centrándolas en un progreso de justicia y ley pero reduciéndolas a una base común de entendimiento en las relaciones políticas y como paliativo del escenario político.

La consideración optimista de la naturaleza humana, de su capacidad de evolución a mejor y, por consiguiente, la convicción de que reglas, instituciones y mecanismos sociales pueden mejorar el gobierno de todo tipo de sociedades y comunidades, incluyendo la que se derivaría de la existencia de una ciudadanía global y cosmopolita (el objetivo final, entendido como solución), es un rasgo fundamental de la investigación para la paz (Grasa, 2010, p. 40).

Finalmente, las ideas positivistas de paz dejan de lado lo esencialmente humano “[...] la paz es la continuación de la guerra por otros medios, es el actual desarrollo de las técnicas bélicas” (Arendt, 2006, p. 18).

El tercer y último planteamiento, este revestido de preocupación alarmante lo ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS) que refiere la violencia como un problema social mundial y la puntualiza como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos o privaciones” (OMS, 2002, p. 5).

De esta definición, se desglosan algunas tipologías que intentan comprender y relacionar cualquier posible motivo o detonante de violencia con un agresor (o autor de los actos) y una víctima, categorizando la naturaleza de sus actos violentos (física, sexual, psicológica y de privaciones o desatención) en tres clases:

- Violencia auto infligida o dirigida contra uno mismo,
- Violencia interpersonal, que a su vez se divide en dos subcategorías, la familiar y la comunitaria y

- Violencia colectiva

Uno de los aportes más específicos de la OMS, es declarar a la violencia como un problema cuyos factores de riesgo atentan contra la dignidad de la persona y sus relaciones interpersonales. Otro de sus propósitos es atender lo concerniente a la prevención y a las víctimas, cuyos costos personales, familiares, económicos, etcétera; les sean lo menos presionados y que por ende estén dispuestas a un tratamiento (OMS, 2002).

En consecuencia, dichos planeamientos, desde mi punto de vista, dejan de lado la capacidad de la violencia de legitimarse e institucionalizarse a partir de otras lógicas, tanto políticas como históricas (*véase Anexo 1. Definiciones contemporáneas sobre la violencia*, para conocer las tres definiciones mencionadas de manera más puntual) lo cual explicaré a continuación.

La violencia y su voz política.

En esta sección concentro la segunda postura acerca de la violencia (la cual guía el análisis de la presente investigación) que plantea lo que corresponde a su determinación política con los dos tipos de violencia mencionados, exteriorizados ambos en el espacio escolar y sujetos a los docentes cuya lógica es una manifestación con fines políticos, que de forma vertical u horizontal controlan y defienden un orden estatal y una posición de intereses que motiva la voluntad y culminación de toda acción y relación política.

Esto se sostiene sobre la base de presupuestos teóricos genealógicos (Foucault, 2008, 2013, 2014), de la legitimidad de la violencia (Weber, 2014) y de la posibilidad potencial para

mantener el poder (Arendt, 2006). Lo cual es fundamental para recalcar que los tipos de violencia a los que hago referencia se conducen como una voluntad de acción también individual, que permite una liberación (como recurso propio de lo humano) que se afianza y conduce, si bien no desligado de lo colectivo tampoco privativo de la conciencia de actuar y decidir. De esta manera, lo individual se somete a lo colectivo y viceversa.

Pues bien, la violencia y su conceptualización e incluso su racionalidad han variado con el transcurrir del tiempo y a través de las problemáticas dentro de contextos sociales, políticos, etcétera; pero más aún en su espacio de confrontación, el cual exige que su uso y puesta en práctica sea eficaz para reforzar el miedo y la disertación moral⁸. En este sentido, Wiervioka (1998) señalaba que

La violencia no es la misma de un período a otro [...] Son precisamente, las transformaciones recientes, desde los años sesenta y setenta [del siglo XX], lo suficientemente significativas como para justificar la exploración de la idea de entrar en una nueva era, y, por tanto, de un nuevo paradigma de la violencia que caracteriza al mundo contemporáneo. Algunas manifestaciones tangibles del fenómeno, representaciones que circulan, o el enfoque de las ciencias sociales que abordan cambios tan profundos que son realmente el juego legítimo en que se centran las inflexiones y rupturas de la violencia, más que continuidades que no son cuestión de subestimar (p. 2)⁹.

Por ello, iniciaré explicando el tipo de violencia que presenta una posición vertical (jerárquica), que comprende una voluntad individual por mantener el poder y que adopta formas divergentes y circunstancias condicionadas por un ordenamiento normativo, que en presencia del poder confrontan al individuo constriñéndolo a una autoridad representada por jerarquías, sistemas de

⁸ Esto cuando la violencia juega discursivamente con lo “malo” como sinónimo de perjudicial, nocivo, extremista, criminal... y la falsa comunión entre nuestros pensamientos y acciones; es ‘mala’ en una disertación languidecida de rechazo, pero deja de serlo, sí y sólo sí, rescata o defiende nuestros intereses.

⁹ “La violence n'est pas la même d'une période à une autre [...] Or précisément, les transformations récentes, depuis les années soixante et soixante-dix, sont si considérables qu'elles justifient d'explorer l'idée de l'entrée dans une ère nouvelle, et, de là, celle d'un paradigme nouveau de la violence, qui caractériserait le monde contemporain. Qu'il s'agisse des manifestations tangibles du phénomène, des représentations qui en circulent, ou de la façon dont les sciences sociales l'abordent, de si profonds changements sont en effet en jeu qu'il est légitime de mettre l'accent sur les inflexions et les ruptures de la violence, plus que sur des continuités qu'il n'est pas question pour autant de sous-estimer”. (Referencia original).

vigilancia, prohibiciones, y formas de actos violentos; limitando incluso los procesos de decisión que se expresan en las necesidades humanas.

Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles, pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada. El concepto de *dominación* tiene, por eso, que ser más preciso y sólo puede significar la probabilidad de que un *mandato* sea obedecido (Weber, 2014, p. 184).

A pesar de que Weber (2014) exponía que “el concepto de poder es sociológicamente amorfo” (p. 184), este es imprescindible cuando se debe acatar, es decir, tanto, la obediencia como la subordinación políticas son oportunidades de adoptar la norma (y todas sus disposiciones) para legitimar y normalizar la violencia.

El hecho de que algunos hombres se conduzcan de un determinado modo porque consideran que así está prescrito por normas jurídicas, constituye, sin duda, un componente esencial para el nacimiento *empírico*, real, de un “orden jurídico” y también para su perduración (Weber, 2014, p.p. 701 y 702).

Así, la situación dominante o de ventaja ante otros, posibilita adoptar una estructura organizativa y administrativa que recalque no sólo un poder de mando inmediato sino uno de carácter institucional. De esta manera, se normaliza todo el ordenamiento jurídico y se dictaminan las situaciones o circunstancias como racionales. “Se obedece a las normas y no a la persona” (Garduño, 1998, p. 349).

Asimismo, y de la mano de dicha creencia es que se concibe que la institucionalización de la norma (traducida en dominación, disciplina, orden, reglas) equilibra las relaciones, y concede el reconocimiento necesario para que los individuos se alineen a toda voluntad política instituyendo así su negativa como lucha o como conflicto, como amistad o enemistad.

Esto significa que los espacios en los que la violencia se ajusta se totalizan, se articulan a un orden por llamarlo natural (que tiene que ver con la organización y las prácticas) y otro, que se configura a partir de las relaciones de poder (*Cfr.* Mouffe, 2011, 2014).

Precisamente, la dominación en este tipo de violencia y el poder que la somete son en sentido estricto lo que constituye una relación filial con la política, es decir, con todo aquello que es posible legitimar y organizar; la producción subjetiva, “los sentidos comprensibles y la significación aludida” (*Cfr.* Weber, 2014). La violencia vertical es el curso de acción que vulnera y constriñe, que brinda la pauta para trastocar la existencia. Es la norma, las relaciones de poder que están por decirlo de alguna manera, autorizadas, facultadas; es lo que Foucault (2013) refería como una estructura inmortal.

Ahora bien, el otro tipo de violencia al que hago referencia es aquella que posibilita la coexistencia y legitimidad dentro de las relaciones e interacciones entre individuos. Por ello, es una violencia horizontal que se instituye en una dimensión que comprende una pluralidad de conflictos políticos. “Por sí mismo lo político no acota un campo propio de la realidad, sino sólo un cierto grado de intensidad de la asociación de hombres” (Schmitt, n.d., p. 7). Dicha asociación permite delimitar por una parte toda relación amigo- enemigo¹⁰, y por otra, los antagonismos concretos donde la violencia manipula las relaciones, es decir, la amistad para exigir respeto y el desprecio (ofensa política) para someter a la amistad.

¹⁰ En cuanto a la relación de amigo- enemigo, me referiré más adelante como la dimensión relacional constitutiva de lo humano y que transforma la existencia de la identidad dentro de un espacio, en este caso, el espacio escolar.

La violencia horizontal también se justifica como motor de la política y su tarea consiste en desarrollar sus medios para perpetuarse. Por ello, “si alguien quiere que sus acciones sean *efectivas*, el método más expedito es adoptar una *posición estratégica*, en la que pueden entrar en juego la violencia o la coacción” (Vargas, 2009, p. 92). Pero esto no es posible si no se accede a los espacios propiamente políticos, si no entra en juego la observación y exploración del otro u otros, el contraataque, el discurso íntimo, oculto, el disfraz, la hipocresía, la simulación, etcétera. Es decir, que este tipo de violencia radicaliza los intereses y pasiones de los individuos, utilizando la persuasión y la dominación como los medios instrumentales para acceder al poder.

Ello implica que el poder finalmente al ser un instrumento de voluntad política¹¹, reinante en las relaciones horizontales, define y legitima la violencia y no precisamente por el hecho de existir sino porque la enmarca y la extiende en actividades donde es posible definir su alcance, “la extrema forma del poder es la de Todos contra Uno, la extrema forma de violencia es la de Uno contra Todos. Y esta última nunca es posible sin instrumentos” (Arendt, 2006, p. 57).

Posteriormente, es que la violencia “se siente más vivazmente” (Foucault, 1992, p. 33) con respecto al vínculo entre la reivindicación del ser humano en su constitución impetuosa y la fragmentación de su conciencia que lo lleva al terreno de las decisiones y el poder individual.

En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente pero sabemos quién no lo tiene (Foucault, 2008, p. 31).

¹¹ El hecho de presentar la violencia y el poder frente a los procesos políticos implica esencialmente dialogar con la dominación, necesaria para preservar el orden social y el mando sobre otros.

Por lo tanto, la violencia entra justo en el momento en que se pierde una de las muchas manifestaciones del poder (Arendt, 2006), se incuba en un conflicto y en la vulnerabilidad e incapacidad de los actores por salvaguardar su propia existencia.

Así su manifestación (independientemente si es vertical u horizontal) no inquieta, simplemente conforma... De ahí que su presencia intangible pero explícita desemboquen en la naturalización de toda relación de poder, finalmente y tal como lo expresaba Foucault (2013) “[...] el hombre se vuelve hacia otras formas de comportamiento que lo hacen sentirse omnipotente” (p. 129), es decir, la violencia al igual que el poder es una decisión meramente racional.

La Política.

Dentro de la multiplicidad de posicionamientos para concebir y analizar la política, es fundamental en principio partir de la idea que no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva oficial sino que es susceptible a la controversia o polémica al abrirse a otras formas de comprensión y estudio.

Una forma es ciertamente destacar a la política como factor de relación constitutivo de la acción o condición humana, necesaria no sólo para la conformación del orden social y político, sino además como lo expresaba Jean Jacques Rousseau, en función de la capacidad de su naturaleza y en virtud de sus costumbres y hábitos¹² (*Cfr.* Durkheim, 2001).

Es decir, una política que advierte el atributo o la esencia de lo humano inherente a lo político (*Cfr.* Aristóteles, 1932); que comprende el sentido de la acción construida por varios individuos para el logro de fines propios, que propone el fortalecimiento de los valores y las actividades que estimulan la cualidad de identificarse y organizarse en un espacio de pluralidad.

Esto abarca desde el posicionamiento de los actores, su discurso (público y privado), la construcción de experiencias y la preservación de la voluntad (en el sentido de dominación), así

[...] cuestionan el status del individuo: por un lado afirman el derecho de ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos, verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con los otros lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva (Foucault, n.d.).

¹² El individuo en su estado natural no conoce ni asume su razón si no está en presencia de una fuerza social que lo sostenga.

Por ello, es que la figura de lo político está presente en la interacción e instituye las relaciones que resultan de su propia lógica de dominación; la política en cambio, basada en la superioridad (jerarquías) en relación con el otro, acata la norma y toda ordenación permitiendo hacer frente en los espacios comunes de relación. En este sentido, si partimos del entendido que el conflicto (lo político) atraviesa la política y no sólo por la apropiación de este sino por la tensión, por la “hostilidad que existe en las relaciones humanas, [el] antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales [...]” (Mouffe, 1999, p. 14), estaremos aproximándonos a una forma de la política que nos determina y limita.

Y justamente, en esta idea de concebir la política parte un orden regulador burocrático-administrativo que determina al sujeto y sus acciones y que le atribuye al Estado la facultad de decidir, organizar y crear instituciones. Una política que de la misma manera reglamenta el desorden y las relaciones, que normaliza la disciplina y la normatividad.

Esta clase de política también permite que los individuos y sus actos ya de por sí regulados por un orden estatal (de creación humana, procesual y monopólica) legalicen, organicen, decidan, protejan y legitimen el poder unitario al que de alguna u otra manera hay que someterse (incluso por medio del uso de la fuerza)¹³. También se les brinda “cierta” autonomía, la cual les permite la preservación de su poder político, de sus facultades y disposiciones. Así, la política es “esencialmente una arena, un espacio y que no obstante ésta es la fuente misma de su autonomía” (Mann, 2006, p. 4) [que nace de la autonomización del Estado al separarse de la sociedad].

¹³ Formas, mecanismos y decisiones para acceder a dicho poder, integrando a su vez la capacidad de transmitir e inculcar modelos “democráticos” a favor de la aplicación de las reglas, cuyo mando es funcional y no alcanza como tal el acto de libertad, aunque en el discurso oficial sea lo predominante y útil.

Además esta política presenta la tendencia de operar con sus propios medios normativos en torno a la consecución de determinados objetivos colectivos,

[...] esto no significa que lo político o la política se entendiera como un medio para posibilitar la libertad humana [...] Para ser libre, el hombre debía ser liberado o liberarse él mismo y este estar libre de las obligaciones necesarias para vivir [...] Esta liberación, a diferencia de la libertad, era un fin que podía y debía conseguirse a través de determinados medios [...] Esta liberación se conseguía por medio de la coacción y la violencia, y se basaba en la dominación absoluta que cada amo ejercía en su casa. Pero esta dominación no era ella misma política, aun cuando representaba una condición indispensable para todo lo político (Arendt, 1997, p. 69).

Así, ambos tipos de política de alguna manera expresan un adoctrinamiento, una idea apoyada en la reivindicación de las relaciones interpersonales y en la obediencia legal que responde a las imposiciones. En este sentido, interviene la educación como posibilidad de asociarse y desenvolverse en estrecho vínculo con el presente, sumándole al individuo un convencimiento de que ser libre se halla más allá de la esfera de la propia política como se detalla a continuación.

Política y educación

Una posibilidad para mirar la política es a partir del terreno de la educación, la cual cumple principalmente con una función social¹⁴, no sólo asociada a la transmisión de conocimientos y preceptos que cimentan un conjunto de ideas y experiencias que bien resultan de la interacción, sino también como un mecanismo coercitivo que con auxilio de la concreción directiva estatal y los lineamientos jurídico- normativo- políticos que de aquí se desprenden concede en la propia dinámica institucional una posición que responsabiliza a los actores involucrados en una acción política necesaria para mantener el orden social.

¹⁴ También con una función condicionada por un sistema estatal que la somete a ciertas exigencias, dirigiendo su ejercicio institucional y las decisiones a un marco jurídico- constitucional.

[...] la educación, en uso en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales (Durkheim, 2009, p. 72).

En este sentido, la educación como medio más efectivo para perpetuar el patrón social existente, “[...] muy lejos de que [...] tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia” (Durkheim, 2009, p. 102), y el dispositivo institucional para llevarlo a cabo es la escuela.

Y no me refiero precisamente a los cimientos arquitectónicos sino a sus estrategias políticas, disciplinarias, de vigilancia y de castigo. Castoriadis admitía que la educación y la política son una creación histórico social en tanto pensamiento subjetivo e imaginario, que en la preservación de las instituciones que satisfacen y nutren (como principio contrapuesto) a los individuos de significaciones instituidas, revisten su vida que a su vez comparten con las mismas instituciones (*Cfr.* Castoriadis, 1997a).

Por ello, a partir de dicha idea la práctica de la política en la educación dentro del espacio escolar se prescribe y se obedece, se resiste y opone, es decir, que mientras la función de la educación contenga relaciones políticas estas se forjarán bajo el comportamiento, la apariencia y la costumbre, evitando hacer público lo visible y ocultar (silenciar, encubrir) a su vez, la adopción de ciertos mecanismos de poder, aunque ellos sean evidentes. Por ejemplo, en el marco político educativo de nuestro país, los planes y programas dirigen no sólo los contenidos curriculares

enfocados a la educación formal, sino una acepción de cumplimiento y acatamiento de ciertas órdenes dentro del centro escolar¹⁵. De esta manera,

Las políticas educativas las entendemos como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (Zorrilla y Villa, 2003, p. 32).

Esta visión permite que las políticas enfocadas a la educación y la educación por sí misma, supongan un escenario normativo a partir de la racionalidad y la delimitación del poder, dejando de lado que “[...] la política representa siempre luchas por el poder; no puede haber un final definitivo para las mismas” (Giddens, 2002, p. 39). Por tanto, el escenario de la política educativa recurre a analizar los discursos normativos subjetivos que alimentan a los actores e intrínsecamente a una violencia naturalizada.

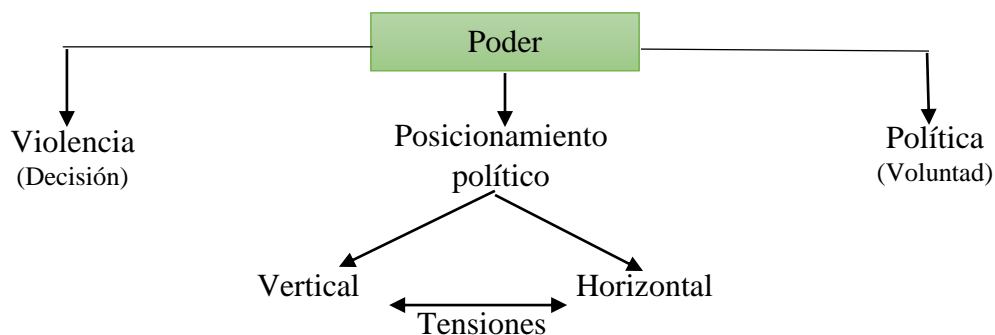
De manera general, la política educativa no puede limitarse a criterios institucionales ni a acciones venturosas, no deben ser ni el pretexto ni la pretensión para conducir una o varias formas de violencia dentro del espacio escolar, las acciones relevantes o estratégicas deben ocuparse de atender lo humano, lo cotidiano, la estructura y los actores que finalmente en conjunto también conforman lo educativo.

Si bien “los hombres están obligados a dirigirse unos a otros, es decir que necesitan la política y a los políticos” (Foucault, 2014, p. 173); según mi opinión no se debe sujetar la política a argumentos limitados ni a mecanismos que la diferencian de la violencia, es decir, que la política

¹⁵ Como espacio e institución ejerce un dominio comparable con la idea de orden jurídico y mandato acatable (a través de la legislación y la normatividad) y la violencia centra sus intenciones en este lugar.

sostiene un fin en sí mismo violento y arrebatado que constriñe a los actores y los funda en su propia capacidad para reproducir (por medio de su voluntad política) la violencia, en un espacio que de tal suerte se los posibilita, como se lee en el siguiente apartado.

Figura 1
Violencia y política. La apropiación del poder.



Fuente: Elaboración propia con base en los planteamientos acerca de la capacidad de poder contenida en la violencia y la política.

Así, la política y la violencia tal y como lo muestra la figura 1 son un acto de apropiación del poder cuya característica compartida es su legitimidad.

La violencia política en la escuela primaria y sus actores.

“Las cárceles, los hospitales y las escuelas presentan similitudes porque sirven para la intención primera de la civilización: la coacción”.

Michel Foucault

La violencia política tiene una relación importante e ineludible con el espacio escolar y con los actores que lo conforman, pero para comprenderla sugiero tres referentes de aproximación que nos permiten verificar y concretar su conjunción en una o varias estructuras de poder, conocer las condiciones que la normalizan y totalizan en dicho espacio y por último, analizar la violencia política dentro de la escuela primaria y su ejercicio (en torno al poder político y su acción) con los actores educativos.

Antes de continuar, es preciso explicar a la violencia política como la disposición u orden principal que rompe las continuidades políticas, es decir, aquella que se despliega y “se reserva el uso de la fuerza para cuando existe incumplimiento a las normas o cuando ve amenazada su seguridad” (Talancón, 2008, p. 378).

En torno a ello, el primer referente plantea una violencia política que defiende intereses y voluntades particulares y que se acciona en la escuela como medio para castigar, sancionar, vigilar y disciplinar. De esta forma, la violencia política circula en las relaciones e interacciones donde tiende a asentarse y normalizarse; “incluso y sobre todo cuando se combate en varios frentes, es menester procurar que la batalla parezca una batalla contra un solo adversario”

(Foucault, 2013, p. 114), así logra mutarse en el escenario y justificarse por medio de la obediencia y el cumplimiento individual.

De esta forma, se comprende que la existencia de la violencia política es vital para la conformación y disposición de la escuela (aunque también lo sea para otras esferas de lo social), que amparada por la ley (el Derecho) garantiza el ejercicio de poder y las exigencias. Por brindar un ejemplo, en materia de disposiciones magisteriales la política es o se torna violenta porque por un lado, vulnera y obliga a los docentes (con la pretensión de situarlos meramente como actores educativos) a subordinarse y obedecer la norma, y por el otro, los enfrasca justamente en esos principios para limitar su libertad. Cabe señalar que los docentes también deciden acatarlo y subordinarse. Desde mi punto de vista es la mejor manera de legitimar la violencia y el orden estatal.

Asimismo, la violencia política hace uso de la fuerza (que a diferencia de las definiciones expuestas anteriormente, es una fuerza estatal –del Estado en la aplicación del Derecho- que dirige, combate y contiene las fracturas del orden social) justificada en su actividad y a su vez,

[...] dictada por la necesidad de los tiempos corrientes, no debe hacer ignorar a la ciudadanía el riesgo de despertar al Leviatán, acuciado por la evocación de sectores sociales familiarizados con imponer la mano dura en cualquier circunstancia, tiempo o lugar. Hoy debe anteponerse la inteligencia y virtuosismo de nuestros gobernantes para superar los dictados siempre constreñidos y limitados de la necesidad (Talancón, 2008, p. 386).

Una necesidad indudablemente con fines políticos y otra asociada a la acción y voluntad política.

En este sentido, si bien la escuela es una de las principales instituciones sociales cuya función es establecer y promover la socialización, la interacción y transmisión de conocimientos y

valores, puede que también dentro de su propósito esté el crear expectativas e ilusiones de superación y movilidad social, o de ajustarse a un marco normativo institucional (carácter legislativo, reglas, organización, disciplina) más que a la vida escolar cotidiana (relaciones de intercambio) (Cfr. Varela y Álvarez, 1991).

De esta manera, resulta que en esta institución no sólo se habla de saberes, métodos y técnicas de enseñanza, sino que además se evidencian y expresan posibles formas políticas de disputa que revelan violencia y que más allá de ser una entidad, también surge como una vía para favorecer la obediencia y la disciplina al poder del Estado.

En esta lógica, es que no sólo la violencia coexiste con la escuela, sino que el propio centro escolar como institución fiel al orden establecido, exhibe una vigilancia ininterrumpida, métodos correctivos de paso al castigo (lógica de control y la no permisividad) y un principio de voluntad al conflicto que la gestan violenta.

La escuela pública surgió como la institución indispensable para la cohesión de los pueblos, y en consecuencia, como la única capaz de consolidar a los estados nacionales que habían emergido desde el siglo XVII [...] a partir del siglo XIX, como sistemas educativos impulsados desde el poder del Estado que se asumía como *Estado educador*; con ella también surgió la preocupación por la enseñanza que se impartía en esta institución y por los aprendizajes que los estudiantes debían adquirir en ella (Rosales, 2009, p. 30).

Así, la responsabilidad del Estado en la conformación de la arena política, de la estructura y organización en que se establecen las interacciones entre los actores educativos y en la legitimidad de la violencia política, está encaminada a las relaciones de poder y por ello suele desviar la atención a otras discusiones.

Por ejemplo,

- Que el centro escolar es el espacio donde la vigilancia es normalizada y apegada a la vida escolar, no necesita de mecanismos sofisticados, sólo advierte un sistema de control minucioso que recuerde no la presencia de otro (en el acto de vigilar) sino la sanción, el castigo por romper en todo caso la norma; “[...] se advierte la formación de una nueva estrategia para el ejercicio del poder de castigar [...] no castigar menos, sino mejor; castigar con una severidad atenuada [...]” (Foucault, 2009, p. 95).
- Que la homogeneización de las conductas y los actores (por medio de dispositivos que los alinean), están en la mira de uno o varios sujetos, haciendo efectivo su reducido poder (que les pertenece por derecho) y les brinda la seguridad de ser y estar atentos ante cualquier regulación.
- Que la escuela es el espacio donde es posible verificar la producción y reproducción del poder y la violencia. La acción punitiva- correctiva como vía de lo político dentro de la escuela. “La escuela, como la iglesia y el hogar, es un tanto especial. Mírese por donde se mire, no hallará otro sitio semejante” (Jackson, 2010, p. 49).

En este orden de ideas, es que cabe cuestionarse y sin la finalidad de desviar la atención ¿cómo se abordan la violencia y la política en la escuela primaria mexicana?

En la escuela primaria, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares, más bien, es una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores. [...] Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales (Gómez, 2005, p. 697).

La escuela primaria mexicana se centra en un tipo de violencia (violencia escolar o bullying, aunque este último término es el más utilizado) limitada a detonantes agresivas entre pares y con una referencia clara hacia el alumnado. No se estudia la violencia en su complejidad como

medio de coacción hacia los docentes y otros actores educativos y menos aún, las violencias¹⁶ como instrumento político.

Con base en ello, los expertos e investigadores de la temática se concentran por ejemplo, en manifestar y problematizar la violencia con una tendencia dada por motivos de indisciplina, consumo de sustancia nocivas, falta de prevención y demás problemas sintomáticos que aquejan a nuestro tiempo y sociedad (*Cfr.* Furlán *et.al.*, 2010).

- “Al tomar la violencia escolar como objeto de estudio (y de intervención), es preciso velar por la historicidad de un conocimiento familiar vuelto objeto, porque es posible perder de vista los cambios de fondo en las prácticas relativas a la convivencia escolar [...] la dimensión principal de los estudios diagnósticos de la violencia escolar en México se sitúa en la vida cotidiana; estudios estadísticos, descriptivos, analíticos e interpretativos de procesos y acontecimientos que ocurren en el aula y en ámbitos anexos” (Spitzer, 2010, p. 94 y 95).

Otros, coinciden que el bullying es un fenómeno tanto grupal como inmoral en la medida de los daños que produce, es decir, que se extiende de forma tal que tanto la víctima como el agresor deben sacar una lección moral de ello para evitar que se repita (*Cfr.* Ortega, 2010). Para no extendernos en el tema, hoy en día se reconoce que existen fuertes agresiones que deben de hacerse visibles y que tras la indisciplina y el vandalismo, la escuela debe poner atención y romper con el acoso (*Cfr.* Castro, 2006).

¹⁶ Los enfoques descritos en el primer apartado de este capítulo, ayudan a entender que las violencias son mecanismos y prácticas que devienen de romper con la operación inocente de concebir una sola violencia como fenómeno general.

- La necesidad de atender el bullying a partir de la relación diádica y grupal para que las relaciones entre agresor y víctima (principalmente entre pares, o sea el alumnado) revele el desequilibrio de poder y se pueda aumentar la conciencia con fines preventivos (*Cfr.* Salmivalli y Peets, 2010).

Con dichas intervenciones es manifiesta la invisibilización de situaciones de intimidación, amedrentamiento y provocación que se suscitan también hacia los docentes y otros actores, ya que finalmente la violencia y la política intervienen en los procesos escolares y educativos, la primera se objetiva en la escuela para mirarla a partir de conceptos y discursos delimitados (aquellos que se ajustan a la idea de que se quebranta la paz y la armonía escolar), que afecta de manera directa a los estudiantes y la segunda, para intervenir en la resolución de conflictos, entendiéndose esto como la creación de dinámicas de convivencia y cordialidad por medio de la aplicación de programas enfocados a ello.

De tal manera, la violencia política permite que los docentes y los procesos escolares y educativos se alineen a un instrumental de control legislado para el centro escolar a partir de la política educativa oficial la cual aprovecha (como uno de sus encomiables propósitos) la necesidad arbitraria de determinar la permanencia del docente.

El segundo referente de aproximación enmarca las diversas aristas de la acción política y la coacción manifiestas en la escuela que integra a los docentes para mantener en sí mismos su mando sobre otros, esto en función de su capacidad de autoridad¹⁷ (el carácter político de la

¹⁷ Como facultad que confiere la legitimación del poder a través de una posición o una institución. Tiene como característica principal el poder de coacción y el deber de acatar.

voluntad). Ello, evidentemente trae consigo la dinámica docente en un orden institucionalizado de subordinación o acatamiento de la norma en detrimento de sí mismos (tanto de los docentes como el resto de los actores educativos), implicando la apropiación del poder en distintos niveles, desde las posiciones de ventaja (violencia de tipo vertical) hasta la falta de reconocimiento del otro (violencia de tipo horizontal) que involucra su interacción.

Como ya se mencionó anteriormente, los docentes conforman la parte sustancial de la estructura escolar y juegan un papel determinante y obligatorio (en su carácter también de actores educativos) de acuerdo a la posición que ocupan y a los intereses que los impulsa, de alguna u otra manera, se apegan o deslizan dentro de las orientaciones y lineamientos de la política educativa oficial en función y cumplimiento de su deber. Aunque en el espacio escolar se cohesionen como lo hacen en sociedad, su deber político es manifiesto en sus propias estrategias del juego y en sus expectativas, así la acción política se concibe como una táctica y se conjuga con el presente (su presente), finalmente una base común para los docentes.

Precisando, dicha acción se construye a partir de transformar la percepción del otro y esto es la primer arista que funciona regida bajo el dominio que identifica y apela la cualidad de “gobernar” o representar toda práctica objeto de conocimiento y de otras que en conjunto hacen de su imagen (la del docente) un buen modelo político. En este nivel las posiciones de ventaja significan el eje de la legitimidad de la institución escolar y de quien jerárquicamente se encuentra por encima.

La segunda y última arista de la acción política, es la que confiere al docente la responsabilidad del desarrollo formativo (por llamarle de alguna manera) de quien debe ser educado. Esto sería

esencialmente una relación semejante al vínculo que se establecería entre un pastor con su rebaño, tal como lo expresa Foucault (2014) “El pastor es quien hace la ley, en cuanto se encarga de distribuir el alimento, dirige el rebaño, indica la buena dirección, dice cómo deben acoplarse las ovejas para tener una buena progenie. Todo esto es función del pastor que legisla para su rebaño” (p. 163)¹⁸.

De ahí que la formación de su quehacer y de sus funciones genere la posibilidad consciente de traducir su práctica, el docente es “[...] el único encargado del rebaño. Nunca hay varios pastores por un rebaño. Uno solo. [...] el pastor es alguien que debe hacer una multitud de cosas” (Foucault, 2014, p. 171). Ello, además crea una sub política por decirlo de alguna manera, que establece relaciones impositivas entre pares.

Consecuentemente, la coacción o imposición dirige y gobierna hasta la vida misma de los docentes. Funciona por medio de la normalización del mandato y el pensamiento ya de por sí consolidado al acatamiento; manifestaciones claras de poder y voluntad para imponer orden. Es decir, que “el hombre sabe que es destructible y corruptible [...] por eso el hombre se vuelve hacia otras formas de comportamiento que lo hacen sentirse omnipotente” (Foucault, 2013, p. 129). Se apega a la posibilidad de trastocar las disposiciones que se sumergen en una arena movediza donde navega la violencia política.

Entonces, se origina una condición violenta vertical y otra horizontal que conviven, coexisten y residen en el centro escolar, actuando conforme las transformaciones normativas que las

¹⁸ Esta simple idea se refuerza con la comprensión política de un hombre (pastor) que a grandes rasgos particulariza un arte (enseñanza) y que es objeto de reflexión y transformación, pues su función es directa y corresponde también a toda una acción colectiva que señala y dirige su poder.

reproducen y mantienen. En general, y a pesar que la escuela no trabaja precisamente con la parte sustantiva del sujeto, somete a los actores educativos y particularmente a los docentes a un esquema donde “la importancia del reconocimiento a la estructura del poder es fundamental para lograr su institucionalización [...]” (Sánchez, 2002, p. 57). Todo ello va ligado al tercer referente, que se centra en la violencia política explícita y simbólica, manipulada y adoctrinada, adaptada y reproducida en el centro escolar en presencia de los docentes y otros actores educativos que aunque un tanto neutralizados operan sus propios medios.

La principal controversia de este referente es la política que transforma a los docentes de actores educativos a sujetos políticos. Partiendo de esta idea, es que los actores políticos trazan sus propias normas y reglas y que en tanto cuenten con una alianza pueden integrarse de forma colectiva (de lo contrario, sólo apuestan por su individualidad). Touraine (2003) expresa que “el actor no puede ser reconocido como tal más que si se admite que su acción está dirigida hacia su propio fortalecimiento, definiendo éste en términos que no se refieran de ninguna manera al sistema social” (p. 167).

Es decir, que su reconocimiento está planteado en función de un principio de identidad, de aceptación por parte del Estado y más propiamente del poder que ejercen; unificando el ejercicio del poder estatal con el propio, y si bien, “en una organización las relaciones de autoridad se ejercen al interior de normas generales; esto explica el hecho de que a este nivel se vea tentado uno a sistemas y actores, estructura y poder” (Touraine, 2006, p. 259).

Además, los actores poseen también jerarquías, protagonismos y participación, aunado a un diverso abanico de posibilidades y focos de atención que lejos de reducirlos los empodera. Ellos

conforman llamémosle un subsistema, donde se reconocen sus voluntades pero a su vez, los contraponen los unos a los otros.

Así, los docentes en tanto actores educativos regidos por un dominio (la voluntad política que los somete) logran constituirse y comprometerse ideológica y socialmente con una dimensión política que les permite trazar la relación de un “yo” con un “nosotros”. Mouffe (1999) propone que justamente en “la creación de un <nosotros> y la delimitación de <ellos>, es decir, instituciones que permitan transformar el *antagonismo* en *agonismo*” se lograría una comprensión de lo social. Y yo añadiría que también una comprensión del otro.

De esa manera, el docente sufre o sufriría una especie de transformación que lo encara con su presente e inicia la pretensión de constituir su acción política y

[...] se exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole, cuyas manifestaciones transcurren en distintos planos, momentos y espacios (Zemelman, 2000, p. 18).

Cuando el docente individuo y político, surgido en principio de la relación entre lo arcaico y lo reformador, admitido así tras su dirigencia (con frecuencia divina) y su capacidad legislativa (cuya prescripción es el orden) logra transformarse y reivindicarse a sí mismo y con los otros ha brindado las primeras manifestaciones de su politización¹⁹ y de su posición como sujeto político. Así, ha denotado la división del sujeto que lo objetiva (Foucault, n.d.), confrontado sus decisiones y estimulado sus luchas e historia; develando una violencia política que encauzó su tarea política, a razón de imitar la naturaleza misma de su razón de ser: el bien común.

¹⁹ Se constituyen como sujetos políticos, se asumen dentro de un orden social pero se enfrentan políticamente a la lógica que los asume como parte de un sistema.

En este sentido, los docentes ya como sujetos políticos organizan sus intereses y condicionamientos particulares en busca de opciones de las que se apropia para defenderse, también cuestionan las relaciones en las que se encuentran inmersos, las políticas que ignoran su libertad y conciencia, revisan su jerarquía histórica empero no dejan de lado su experiencia de pares. “Lo importante es observar a la realidad con una exigencia de objetividad; esto es, a partir del reconocimiento de ésta como articulación de procesos heterogéneos, con innumerables acciones posibles de desarrollo [...]” (Zemelman, 2000, p. 34).

Por ello, se gesta su resistencia como antítesis de los mecanismos de control, de la voluntad política violenta.

Hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción, -contra la sumisión de la subjetividad- se está volviendo cada vez más importante, incluso cuando la lucha contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido, más bien lo contrario (Foucault, n.d.).

De esta manera, es que hoy en día cabe replantearse la significación de su imagen y el sentido de su labor ya que la violencia política inmersa y enganchada entre la escuela y los actores llega a un punto tal de decisión política, discusión, interpretación y discernimiento que parece una visión única, parcial. A juicio de ello, Foucault (n.d.) concebía que respecto a que los sujetos dirimen sus intereses también por una totalidad, por un grupo, el poder estatal intenta contradecirlos ya que su individualidad es totalizante.

Y es justamente en este punto donde su transformación abre el terreno a “la puesta en cuestión de sentidos dominantes y la apertura de nuevos campos de experiencia” (Retamozo, 2009a, p. 7). Logrando que los docentes se reapropien de su identidad, <independientemente de que su

transformación consista y dependa en pensar a la subjetividad como un proceso propio del orden social> (Retamozo, 2009b).

Otros actores.

La importancia de los actores en el espacio escolar define con frecuencia la articulación de todos los participantes que la integran. En este apartado y con fines de la investigación, sólo consideraré al director, los subdirectores administrativos y el personal de servicio, particularmente la conserjería.

Podrían develarse otros actores que intervienen en la escuela, llámense partidos políticos, cúpulas empresariales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, organizaciones, etcétera; pues no se está exento de ello, pero dichos actores se manifiestan a partir de vincular la racionalidad en la asignación y manejo de recursos más que en la sintonía educativa; y a sus espacios de acción que se limitan a los ordenamientos jurídicos (por ejemplo la formación de docentes) (Cfr. Loyo, 1999).²⁰

De lo trabajado anteriormente y desde el entendido que los actores educativos son uno de los principales ejes de lo político, es decir, que sus acciones van encaminadas a tácticas y estrategias para apartarse o aproximarse de sus considerados “adversarios”, es imprescindible que se apoyen en sus respectivas funciones, ya que la lógica gubernamental así se los exige.

²⁰ Los padres y madres de familia también son actores educativos pero a éstos les dedicamos otro apartado.

En este sentido, los actores –desde las autoridades escolares hasta el personal- enriquecen los proyectos educativos legitimando los lineamientos de la política oficial (reglamentos y disposiciones), empero en la lógica de las relaciones de poder éstos manifiestan que lo que se legitima son sus intereses. Por ejemplo, el director “como representante de la normatividad escolar [...] tiene entre sus funciones principales la de vigilar y hacer cumplir las disposiciones oficiales [...] y, para poder cumplirlas, posee un rango de autoridad oficial que se le confiere externamente” (Carvajal, 1993, p. 40).

La presencia del director definitivamente es fundamental, pero en el marco de acción política del espacio escolar, su figura tiene un peso importante por ser no solamente el de mayor rango jerárquico sino porque la institución que preside es en su imaginario el lugar donde su posición le permite hacer uso del poder.

La institución y las significaciones imaginarias que lleva consigo y que la animan son creaciones de un mundo, el mundo de la sociedad dada, que se instaura desde el principio en la articulación entre un mundo "natural" y "sobrenatural" –más comúnmente "extrasocial" y "mundo humano" propiamente dicho (Castoriadis, 1997b, p. 2).

Ello implica que la relación entre el director con otros actores determina un enmascaramiento de sus intenciones, razones de fondo tendrán ambas partes para dislocar lo instituido en el espacio escolar, fuera de éste la satisfacción es la constante. Por tal motivo es que la escuela se piensa como una institución que condiciona (no sólo a los actores en su relación de poder con otros) su propia racionalidad.

Otra característica de la imagen del director es o debe ser su carisma, el cual debe radicar en la protección de sus ideales “colectivos” o sea, del bien común, que acredita la subsistencia de su dominio, esto no es otra cosa, que perpetuar la legitimidad de sus normas y reglas dentro de su

virtud de mandato. También, ese carisma de alguna manera le permite manifestar la voluntad de otros mediante su decisión (participación) y subjetividad, encabezada en la figura de un líder (aunque no siempre sea así).

El líder carismático es reconocido a través de la revelación, de la reverencia, de la confianza de sus seguidores. Este reconocimiento se corrobora por sus atributos extraordinarios; la legitimidad se funda en el reconocimiento de esas cualidades, que lleva consigo la entrega personal y subjetiva de sus seguidores” (Sánchez, 2002, p. 121).

Como actor con una influencia instituyente debe mantener su reconocimiento, no perder la confianza depositada en su figura y contener sus instrumentos efectivos de vigilancia.

En el caso del subdirector académico y la subdirectora administrativa cuyas figuras son recientes, su poder de mando específicamente es casi nulo. Más bien, su poder y autoridad radica en la posibilidad de manipular a otros por medio de la información o la gestión, o sea, que su presencia está condicionada también por la vigilancia y la normatividad.

Estos actores se encuentran en el pantano del espacio escolar, intentando moverse de un lado a otro dependiendo de sus beneficios y ganancias. Ambos personajes en virtud de su función dirigen el rumbo de los docentes y en la medida de su interacción pueden asumir valoraciones propias de su espacio laboral, así como modificar sus decisiones.

Al tener el control de los instrumentos y realizar las actividades que les corresponde, dirigen la vida laboral de los docentes. Los instrumentos a los que me refiero van desde su lista de entrada y salida hasta sus planeaciones de clase.

Definitivamente, son los que están de un lado y están del otro, son los operadores de la política. Implícita y explícitamente manifiestan su voluntad de acuerdo a un imaginario político de que ésta se institucionaliza y que su responsabilidad es de tal reserva que se les debe considerar superiores. En el seno de su actuar y pensar, se radicalizan y se identifican como un “nosotros” aunque su individualidad los confronte.

La conserje (personaje poco discutido en muchos textos pero de gran peso en el espacio escolar) tiene y mantiene un papel determinante, como ya se dijo, en las relaciones que se establecen dentro de la escuela.

El conserje conoce lo que sucede en la escuela y alrededor de ella, el hecho de vivir allí todos los días y a toda hora le permite enterarse de lo que sucede fuera de la escuela [...] La reja es su espacio. En la reja se le puede encontrar junto con un maestro –quien hace guardia- o con el director y, aunque no haya maestro no director él [ella] está allí: interroga y decide si pasa o no pasa quien lo solicita, cuida que no entren los perros, vigila (Carvajal, 1993, pp. 52- 53).

Todo lo anterior nos permite afirmar que en la escuela los actores la hacen la mayoría de veces de panópticos de su propia labor.

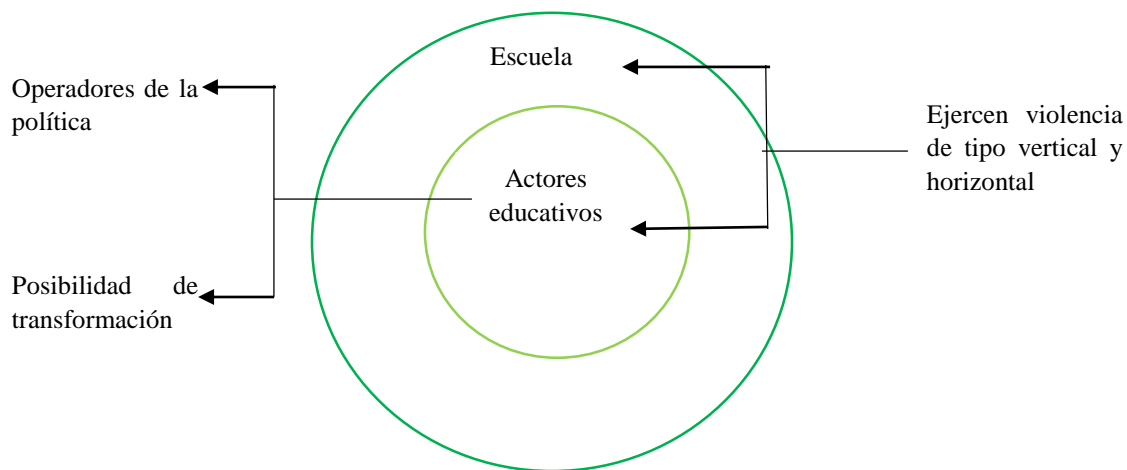
Finalmente, tanto los actores como los sujetos políticos viven su momento presente en un puente entre su cultura y formas de pensamiento, enriquecen su quehacer profesional y posibilitan su participación con el fin de contribuir a sus propios intereses y a sus propias resistencias; provocando rechazo por quienes administran y ejecutan la o las políticas oficiales aunque también su afiliación a ello.

Por ello, en el siguiente capítulo relacionó el enfoque epistemológico con lo que provee sentido a la constitución de los docentes como sujetos políticos a partir de indagar si la violencia

política es plausible de verificación en el espacio escolar y en la relaciones existentes (de manera vertical y horizontal).

Asimismo, en la figura 2 enmarco el carácter e importancia de los actores educativos que se exponen como parte fundamental del centro escolar y con la tarea fiel del tejido administrativo en un orden político.

Figura 2
Escuela y actores.



Fuente: Elaboración propia con base en el planteamiento de que el centro escolar y las relaciones existentes entre los actores educativos son plausibles de violencia.

CAPÍTULO II. ESCUELA Y ACTORES: DE LO GENERAL A LO PARTICULAR.

Con el propósito de verificar lo dicho con anterioridad, y como principio básico por recuperar la voz docente en torno a la violencia de tipo vertical y horizontal que los constriñe y conduce en el espacio escolar, es preciso puntualizar los dos ejes principales de análisis cuya propuesta constituyen el diseño epistemológico de la presente investigación.

El primer eje articula el estudio en caso desde una perspectiva etnográfica²¹. Este enfoque me permitió adentrarme en la escuela y el mundo docente con la intención de entenderlo y comprenderlo, así como conocer las distintas opiniones, expresiones e informaciones con la mira de relacionarme e interactuar con los otros actores educativos.

Cabe señalar que, aunque empleo el enfoque etnográfico, no hago uso necesariamente manifiesto de las formalidades propias de la Antropología, en términos de su funcionalidad y orientación, ya que se entiende que el trabajo etnográfico extenso requiere de planteamientos y construcciones particulares²², por lo tanto, se aprovecha su contribución en materia educativa como estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo y el soporte de sus técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad.

²¹ El estudio en caso nos permite reflexionar sobre las condiciones propias del escenario actual y las relaciones educativas en la escuela primaria con la que se trabajó particularmente, es decir, adquiere un sentido propio que recupera lo específico y lo significativo. Se distingue del estudio *de caso* por la forma en que se apropia del espacio descriptivo y educativo. Los hechos y expresiones cruciales de un estudio de este tipo organizan la identidad y autenticidad (que reflejan intereses y tendencias) de toda una trama de significaciones que a ojos de lo observable y perceptible es, sin lugar a dudas, un área de oportunidad donde se conecta la experiencia diaria y la investigación.

²² La Etnografía ha forjado las técnicas y herramientas de la disciplina antropológica y ha permitido describir y/o documentar la llamada realidad social, principalmente porque contribuye a la reflexión de la interacción y concepción de las relaciones supeditadas a la acción y expresión.

En este sentido, Bertely (2013) puntualiza que “no basta con adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos que faciliten la recolección de datos empíricos acerca de la cultura escolar” (p. 19), también debe brindarse la posibilidad de articular y documentar los procesos de la vida cotidiana y profundizar en ello.

En el segundo eje y conforme la línea teórica y epistemológica planteo las particularidades de mi acercamiento al referente empírico y a los aspectos explicativos del escenario educativo. Al denominarlo construcción analítica, pretendo establecer la relación entre la violencia y la política con los actores y sujetos políticos- educativos a través de dos dimensiones: la fáctica y la simbólica.

De tal forma, es importante reconocer y profundizar en las relaciones de poder y exponer los procesos de tensión que se exhiben en las relaciones de tipo jerárquico que estallan entre los actores, así como también las tensiones que se presentan en la relación de pares, por ejemplo, de docente a docente.

Este capítulo de manera general permite entender las cuestiones de poder y de lo que ahí resulta tanto en el escenario escolar como con los docentes, es decir, una visión de la micro política y sus efectos.

Etnografía: espacio y tiempo.

El enfoque etnográfico en materia educativa brinda la posibilidad de entender las características del centro escolar y de reconstruir los elementos que la constituyen, desde los actores que forman parte fundamental de la misma como sus posibilidades de acción y participación.

Según Rockwell (2011) desde la perspectiva de la etnografía se trata de “documentar lo no-documentado de la realidad social” (p. 21), esto de alguna manera permite poner mayor atención a los significados, abarcando diversos procesos y situaciones que se plantean dentro de la escuela. Más detalladamente, los discursos metodológicos y los retos y problemas que se suceden y enfrentan en la institución escolar²³.

Una de las posibilidades para profundizar en ello es por medio de los espacios y situaciones del contexto de los docentes, el institucional y laboral (condiciones políticas y burocrático-administrativas), el social (condiciones de cambio), el profesional y su relación con la autoridad educativa (inmediata o no) y compañeros de trabajo. Esto sin dejar de lado sus condiciones personales y familiares.

Bertely (2013) comenta que “es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas” (p. 31).

²³ En nuestro país, desde inicios de los años setenta se conforma dicho campo, así como los aspectos más específicos de su metodología, planteando la necesidad de seguirla trabajando.

Por tal motivo, me apoyé en técnicas propias del enfoque etnográfico y herramientas ajustadas de alguna manera a mis necesidades para realizar el trabajo de campo. Me refiero, a las técnicas que asisten en la investigación y son la observación participante y las entrevistas en profundidad. Ambas, involucran y comprometen procesos analíticos que articulan la acción significativa de los actores, su descripción y significación; ya que como lo señala Rockwell (2011) “la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello” (p. 30).

Las herramientas, en este caso forman parte del “Registro de trabajo de campo” que consta de 110 cuartillas y contiene la transcripción (del audio) de las conversaciones y entrevistas realizadas a docentes, autoridades escolares y personal de servicio que suman 15 personas en total, está redactado de manera narrativa con la intención de darle sentido y carácter a la voz entrevistada y en un esfuerzo interpretativo se subrayaron todos aquellos elementos que resultaron ser categorías de análisis y argumentos.

El “Diario de observación y seguimiento”, es el apeo del registro de trabajo de campo, ya que contiene notas (escritas en una libreta) que amplían, cuestionan y recalcan algunas recurrencias, que no son del todo perceptibles en los audios, por ejemplo, ruidos externos, gestos, actitudes, señas, etcétera; pero que son relevantes para la investigación.

Así, una primera cuestión que queda expuesta en ambas herramientas, es el hecho de que durante las primeras visitas del trabajo de campo se notó una cierta renuencia por lo “foráneo”²⁴, así

²⁴ En este caso mi presencia generó esa incomodidad, ya que el primer día no fue posible presentarme con los docentes que se encuentran frente a grupo, sólo con las autoridades escolares y eso detonó la desconfianza de algunos docentes al notar mi presencia sin conocerme, aunque esto es obvio.

como para todo aquel que pretenda conversar con los actores u observarlos²⁵. De hecho, después eso fue mi primera advertencia. Por tal motivo, se previó que el contacto fuera poco a poco para evitar incomodarlos, así el acercamiento a los docentes fue por medio de una carta de presentación (*Véase Anexo 2. Carta de presentación formal para entrevista en centro escolar*) que contiene los objetivos de la investigación y que se les mostraba para lograr la entrevista.

Otro aspecto importante, es que una vez logrado el acercamiento con las autoridades escolares, principalmente con los subdirectores; la comunicación fluyó sin inconvenientes. No así, la comunicación con el Director y la Conserje que se dio de manera paulatina.

En el caso de la subdirectora de Desarrollo de Operaciones, casi de manera inmediata y por iniciativa suya, fungió como mi colaboradora e informante. Esto permitió de alguna manera naturalidad y hasta cierta franqueza de su parte, ya que me dio pauta para acceder y explorar en la información acerca de la escuela, los docentes y otras particularidades.

Por otra parte, el subdirector de Desarrollo Escolar fue informante clave para conocer la historia de los docentes (no sólo laboral, sino también personal y hasta familiar), determinado a mostrarme y revelarme por un lado su perfecto conocimiento del personal docente y por otro, su importancia como personal administrativo y tomador de decisiones cuya autoridad es esencial (desde su punto de vista) para que la escuela funcione, y por ello accedió a concederme toda la información que necesitara.

²⁵ Esto también lo manifestó la Subdirectora de Desarrollo de Operaciones al conversar conmigo, así como el hecho de que rompen los acuerdos y compromisos que de manera colegiada conciertan dentro de las Juntas de Consejo Técnico (JCT), esto porque se aceptó por mayoría que unos chicos de la UNAM irían a observarlos y después también la mayoría se negaron a tal contacto.

Dentro de esto, cabe mencionar que uno de los primeros obstáculos o limitaciones, por llamarle de alguna manera, fue la conserje. Si bien es cierto, que este personaje mantiene funciones de vigilancia e inspección bastante concisas, fue definitivamente pesado el acercamiento. Tras sus gestos de descortesía, actitudes (como por ejemplo no responder el saludo y sólo mover la cabeza, aventar encima de mis cosas el mantel para servir de comer), observar el control de mis movimientos y sondear mi estancia, ignorarme y reforzar constantemente su voluntad y el poder que le brinda ser la guardiana de la puerta principal y de la escuela, tomó un tiempo que se familiarizara con mi presencia y cediera.

Un último aspecto, no menor, es que para iniciar el diálogo con los docentes y las autoridades escolares fue necesario involucrarlos con la actual Reforma Educativa, ya que es un tema que manifiestamente les interpela de inmediato. De ahí, devienen otros cuestionamientos que de manera implícita abordan y afrontan la violencia (implícita, en la medida que se fue palpando el terreno, para evitar descortesías).

Entorno.

Escuela primaria urbana de educación formal, con turno matutino y vespertino, aunque el trabajo de campo se realizó en el turno matutino. Situada al sureste de la delegación Coyoacán, limitando con dos colonias consideradas focos rojos (alerta por delincuencia organizada y narcomenudeo) dentro de la demarcación²⁶.

²⁶ Se omite el nombre y datos de la escuela, los nombres del personal administrativo, docente y de servicio para asegurar la confidencialidad de la información.

El edificio escolar se ubica al interior de una unidad habitacional que limita con una avenida bastante transitada por vehículos particulares y de transporte colectivo donde por las mañanas (casi siempre) un grupo de jóvenes se reúnen en una esquina (justamente que da paso hacia el estacionamiento de la unidad) para vender artículos para autos y de paso molestar a las transeúntes con ciertas “insolencias”. También colinda con un Centro de Atención Múltiple (CAM) y un Jardín de Niños.

Para llegar directamente a la escuela se tienen dos opciones. Caminar por el estacionamiento prácticamente solitario (a reserva de algunos puestos de jugos, tamales o dulces), o bien, por un pasillo muy pequeño que se encuentra del lado contrario. Ambos rodean el edificio escolar, pero lo alto y descuidado de sus áreas verdes con exceso de basura orgánica de animales domésticos imposibilita transitar tranquilamente, ya sea por el olor putrefacto que despide o por la inseguridad que causa pasar por ahí.

Frente al centro escolar, a unos cuantos metros puede leerse una manta que cuelga de uno de los departamentos reprobando al gobierno actual, así como los graffitis que son la carta de presentación de la mayoría de edificios, departamentos, de un centro de recreación donde imparten clases de baile y manualidades y del CAM. También, las bardas y puerta principal de la escuela se encuentran graffiteadas casi en su totalidad.

Justamente en la entrada principal a la escuela, un pequeño espacio que queda como resguardo de los niños y niñas para ingresar y salir sirve de pequeño basurero y presenta irregularidades tanto en el suelo, como en un pequeño poste de luz casi a la mitad del cuadrante del patio exterior del cual cuelgan cables, que de alguna manera se deben librar al caminar, además de que los

barandales están por caerse. Si bien, esto parece no incomodarle a nadie menos aún que la puerta principal de la escuela siempre esté abierta por lo que pareciera es fácil acceder sin tocar (ya que en varias ocasiones fue mi caso).

Ya en el interior el centro escolar cuenta con dos edificios, cada uno con diez aulas aproximadamente y dos patios que se encuentra en buenas condiciones y limpios en apariencia, ya que a un costado de la puerta principal por donde se tiene acceso al patio más grande, recolectan en demasía la basura orgánica e inorgánica dentro de cuatro contenedores, que no vacían hasta que están literalmente rebosantes.

Una mesa, dos bancas en mal estado (rayadas, con residuos de pintura y goma de mascar pegada) y una silla rechinante se sitúan en la entrada, este es el puesto de la conserje, es decir, el primer filtro por donde hay que pasar para que atiendan tu llegada y donde la mayoría de las veces esta vacío, ya que ella no siempre se encuentra en su puesto de trabajo. Al avanzar unos cuantos pasos, donde se logra descubrir la figura del visitante un grito o silbido lo enfrenta a decir qué es lo que necesita o requiere.

Además, el único jardín de la escuela parece ser utilizado por la conserje; entre gatos, pájaros muertos (más notorio gracias a la gran cantidad de plumaje en el pasto), bicicletas, material PET y demás cosas lo hace suyo. Y de hecho ningún niño o niña se pueden acercar ahí, ya que inmediatamente algunos gritos se hacen oír. Esto se observa justo en la entrada de las oficinas administrativas y a un costado de los bebederos para los estudiantes.

La administración en su conjunto cuenta con tres pequeñas oficinas, un baño tanto para profesoras como para profesores y una sala de espera con una mesita y tres sillas. Una de las oficinas cuenta con tres escritorios, dos computadoras, una impresora y un teléfono fijo. Es importante mencionar que también tienen un teléfono celular básico el cual costean los administrativos para utilizarlo en caso de emergencia ya que ni la Inspección de Zona, ni la Supervisión y menos la SEP les brindó el servicio telefónico que incluyera llamadas de este tipo.

La oficina del director colinda con esta y sólo la separa una mampara casi transparente de fibra de vidrio, con un escritorio, una computadora y una mesita. La oficina restante sirve de bodega para guardar el escueto equipo de audio, micrófonos y demás provisiones.

Entre la ventana de la oficina de Dirección y la casa de la Conserje una tabla de techo a suelo delimita los espacios y evita el paso, en medio está una bodega donde se guarda el material para educación física. Una barra grande y tres sillas la hacen el punto de reunión de algunos docentes (incluyendo a la conserje) para platicar. También funge como el comedor de los mismos cuando se reúnen durante la hora de receso y como escondite cuando “juegan” a huir de algún padre de familia o administrativo²⁷.

Trabajo de campo.

El primer día de asistencia a la escuela, el recibimiento por parte de los subdirectores fue bueno, a excepción de la conserje que no se presentó tan accesible. La subdirectora de inmediato

²⁷ Una docente corre de su salón al patio intentando esconderse del Subdirector, riéndose y bromeando que en ese lugar jamás sería encontrada para que no la regañaran, en otra ocasión la misma docente corre para evitar que la mamá de una de sus alumnas la vea y le cobré su deuda de zapatos.

me notificó que el director se había ido y que estaba en espera de uno nuevo y mientras tanto el subdirector se haría cargo de las funciones que el puesto demanda²⁸. Me facilitó (amablemente y sin solicitarlo) un documento elaborado por ellos mismos, llamado “Plantilla de Personal SEP” que hace constar que hasta el ciclo escolar anterior su planta docente era de 20 maestros, de los cuales 17 están frente a grupo en aula y los restantes son de Educación Física²⁹. De estos, el 80% son mujeres y el resto hombres.

El personal administrativo lo conforman un Director, un Subdirector de Desarrollo Escolar, una Subdirectora de Desarrollo de Operaciones, una maestra ATP (que en este ciclo escolar ejerce funciones de secretariado en la oficina de Dirección) y una maestra para UDEEI (antes USAER). El personal de servicio es la conserje y el personal de inspección y supervisión se forma de dos personas, que más que encargarse del mantenimiento del equipo de cómputo como lo define el documento, ayudan a la conserje y sirven de recaderos.

La mayoría del personal docente cuenta con una preparación profesional de Licenciatura con título (9 de 20), seguidos de la Normal Básica con título (6 de 20) De los restantes, dos de ellos cuentan con Normal básica terminada, otros dos con la Licenciatura terminada y un último con Maestrea terminada. Las edades aproximadas de docentes de ambos sexos oscilan entre los 30 y los 60 años.

²⁸ El Director del plantel se jubiló y su último día de actividades fue el 30 de septiembre de 2015. La escuela estuvo a cargo del Subdirector de Desarrollo Escolar, hasta el día 16 de octubre del mencionado año.

²⁹ En este ciclo escolar, se mantuvo el mismo número, aunque algunos docentes salieron por causa del examen de oposición de permanencia y los ATP cubrieron esos grupos aunque en palabras de ambos subdirectores los ATP no se encuentran realmente preparados y/o capacitados para ello, ya que se dedicaban a lo administrativo no a lo pedagógico.

TABLA 1
Preparación profesional de personal escolar y funciones.

Maestría terminada	H
Normal con título	H
Normal Básica terminada	M M H
Normal Básica con título	M M M M M M M
Licenciatura terminada	H M
Licenciatura con título	H M H M M M M M M
Carrera técnica	H
Media superior incompleta	H
Primaria terminada	M

Fuente: Elaboración propia con base en el Registro de trabajo de campo. La letra “M” alude a mujer y la letra “H” a hombre. Las letras azules refieren el personal docente, la letra morada a dirección, las letras verdes a personal administrativo y las letras rojas a personal de inspección y conserjería.

Ahora bien, las entrevistas y observaciones realizadas se llevaron a cabo los días viernes³⁰ aunque ocasionalmente asistí un día miércoles o jueves dependiendo de los tiempos propios y el acceso al centro escolar. En promedio las horas por día de trabajo de campo fueron tres, incluyendo el horario de receso y las actividades al aire libre. El registro de ambas se llevó a cabo por medio de grabaciones de audio y notas escritas.

Formalicé nueve entrevistas y dos conversaciones en situaciones informales con docentes de ambos sexos (de los 20 inscritos a la plantilla de personal), tres con las autoridades escolares y una con la Conserje. Dos docentes de primer grado, una de segundo grado, una de tercer grado, dos docentes de cuarto grado, un docente de sexto grado y dos de educación física.

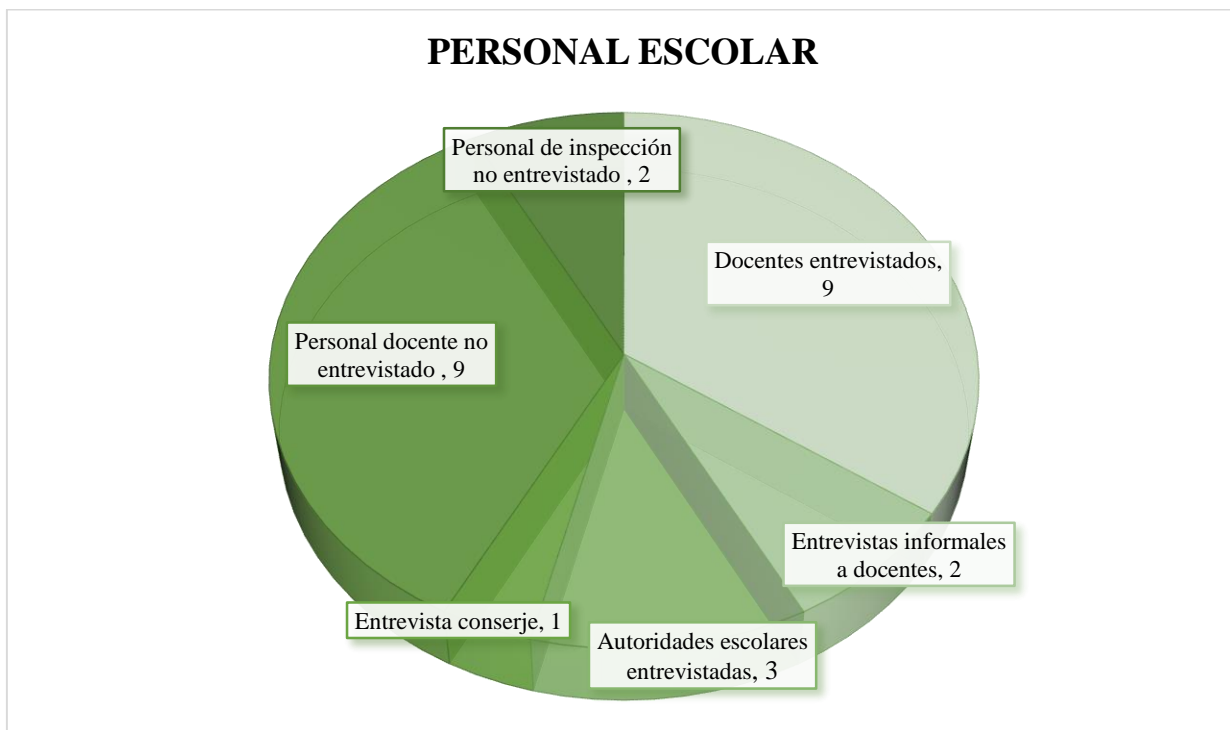
³⁰ Todo ello se realizó del 02 de octubre a 04 de diciembre de 2015.

Es importante referir que el resto de los docentes se negaron a ser entrevistados argumentando que no era de su interés la temática, pues nada cambia en su labor y otros sin explicación alguna simplemente se negaron.

Una de las docentes de primer grado se reincorporó a sus actividades el día 27 de noviembre de 2015 (acudiendo a la Junta de Consejo Técnico) tras incapacidad por lesionarse una rodilla y no fue posible la entrevista, la docente restante de segundo grado se negó de inmediato, enojada y sin ninguna explicación, una de las docentes de tercer grado y que cuenta con muchos años de servicio dijo que no tenía nada que decir, y la otra por cuestiones de su embarazo no se quería enojar. La docente de cuarto grado sencillamente me ignoró, de quinto grado ningún docente aceptó a excepción de los comentarios al aire de la docente que se intentó entrevistar de manera más formal y no fue posible (ella específicamente es de nuevo ingreso, fue aceptada en el Servicio Docente por medio de examen de ingreso para el ciclo escolar 2015- 2016), los dos docentes faltantes de sexto grado nunca los conocí, así como a la docente de educación física.

Con todo y ello, me fue posible observar durante mi estancia (en la hora de receso o en la oficina de subdirección) a algunos docentes que se negaron a la entrevista debido a que se encontraban en los espacios de observación, es decir, que a pesar de fungir como participantes externos sí forman parte del registro y diario de trabajo de campo.

Gráfica 1
Número de entrevistas realizadas y no realizadas según plantilla escolar.



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida de la plantilla escolar y el número de entrevistas realizadas y no realizadas.

En cuanto a los espacios de observación y entrevista éstos fueron un tanto limitados desde el inicio del trabajo de campo, ya que debido a que mi estancia en la escuela era de manera práctica y sin papeles, es decir, no contaba con la formalidad de un documento certificado que avalara mi presencia, debía cuidar primeramente no estar cerca de los niños y niñas o de los padres o madres de familia. Por tanto, los siguientes lugares se aprovecharon al máximo: la oficina de Dirección, los patios sin niños (y en el receso como una persona más de la escuela pero inadvertida), la bodega donde se guarda el material para educación física, las aulas vacías (cuando los estudiantes se encontraban en su clase de educación física), y la sala de cómputo utilizada realmente para las Juntas de Consejo Técnico.

Esto es importante ya que cada espacio define la conformación y delimitación de los actores y hasta sus jerarquías. Es precisamente en la delimitación de los espacios (salones, oficinas, patios, etcétera) distribuidos de cierta manera que se mantiene la atención casi periférica de cada uno de los movimientos del resto de los actores. Esto conlleva también ciertas pretensiones de poder porque crea condicionamientos y hasta prácticas de participación común de tal manera que la infracción sea conocida.

Aquí, indiscutiblemente se hace manifiesta la violencia, “a cada individuo, su lugar, y en cada emplazamiento, un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas” (Foucault, 2009, p. 166).

De esta forma, se logra que el sentido de propiedad y de privacidad revele sus intenciones, la participación común también va encaminada a marcar de manera individual (hacia el amigo o adversario) los límites del poder, casi fronteras que se asumen en las expresiones de la mayoría de los entrevistados, “mi salón”, “mis niños”, “mi oficina”, “mi patio”, “mi escuela”, “mi casa”, “su oficina”, “su salón”, etcétera.

Como se mencionó en el capítulo anterior, todo ello “[...] es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse” (Mouffe, 2011, p. 25). Así, en el centro escolar estallan, se descargan todas las señales y creencias que los actores las vuelven tan ciertas que los compromete a creer que su vigilancia es de tal eficacia que pueden (tienen el derecho) hablar de propiedad y confrontarse incluso con otros por el mismo espacio.

Más adelante mostraré algunos ejemplos de ello, fundamentados en las técnicas de investigación.

Técnicas.

Las técnicas de carácter cualitativo que utilizo en el diseño de la investigación son desde mi punto de vista flexibles, esto porque me permitieron no sólo dirigirme y conocer a los actores y todo lo relacionado con ellos, sino además reflexionar sobre cómo se conforma el acontecer docente y sus relaciones dentro del marco institucional, así como las estrategias y tácticas para la aproximación al centro escolar.

Procedemos con la convicción de que es importante conocer las escuelas y otras realidades de nuestras propias sociedades. Pero no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros de ello, ni explicar ni acordar con ellos nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo. El sentido del trabajo para uno mismo y para otros solo puede derivarse del significado tanto teórico como práctico de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se solía ver a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad (Rockwell, 2011, p. 53).

Por ello, tanto la observación participante como la entrevista en profundidad, facilitan la información constante.

Tal es el caso, que la observación participante me asistió y concedió el reconocimiento de los dos ejes principales de la investigación dentro de la escuela. Sea por curiosidad o vigilancia, logré prestar atención sobre el papel de las autoridades escolares y de los docentes, su relación con los otros, las problemáticas por las que atraviesan o son presumibles de solución, sus formas de ser, pensar, conducirse, dirigirse, la mímica, los movimientos.

También, gracias a esta técnica obtuve revelaciones y ocultamientos importantes, ya que va ligada a las entrevistas en profundidad y a las charlas ocasionales con algunos docentes, a los espacios casi escondidos donde tenía que posarme para no ser vista, ya que como lo mencioné, algunos docentes se negaron a formar parte de la investigación, aunque al final ellos del mismo modo me proporcionaron información.

[...] logré percibir cómo una maestra que se dirigía a la oficina, iba hablando sola y se mostraba un poco nerviosa, cargaba con ella una carpeta y hacía gestos de negación... se encontró con el Subdirector, algo le comentó y se fue. Cabe mencionar que en el poco tiempo que conversaron, ella ya no se mostró nerviosa sino alterada e irritada (Registro de trabajo de campo, 23 de octubre de 2015).

Conforme a las entrevistas en profundidad, éstas tenía la finalidad de recoger información que nos proporcionaría los elementos para comprender las relaciones que se establecen entre los actores educativos, dichos elementos ya previstos de alguna manera dentro de la observación pero contenidos desde los objetivos de nuestra investigación y análisis. De esta manera, las entrevistas nos aportarían manifiestamente las emociones, malestares e incomodidades (si es que las había), sentimientos, angustias, etcétera, de los docentes (*Véase Anexo 3. Guion de entrevista*).

FZ: Y en una cuestión más personal, ¿Por qué decidió ser maestra?

Ma: Porque me gusta

FZ: Encontró su vocación

Ma: Sí, yo desde que era chica soñaba, yo voy a ser maestra. Sólo que a veces me dice mi hija: “Tú estás locaaaa” (risas). Le digo, bueno mira es que ahora ya tratan de devaluar todo esto. Antes a un maestro lo respetaban porque la verdad saben, nos preguntaban, los orientaba uno. Y le digo, gracias a nosotros saben leer y escribir todos, desde barrenderos hasta el presidente, todos... (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015)³¹.

Cabe señalar, que cuando refiero el término “vocación” lo hago con dos propósitos específicos, por un lado lo que el docente o la docente entienden inmediatamente en cuanto a su gusto y, por

³¹ En las entrevistas y para diferenciarme de los entrevistados, las siglas FZ hacen referencia a mí, Ma (maestra) o bien, Mo (maestro) según sea el caso a quien en ese momento sea el entrevistado junto con la inicial de su nombre y en el caso de los subdirectores (Sub) seguido de igual manera de la inicial de su nombre, director (Dir) y conserje (Cn).

el otro trastocar las aptitudes, la inclinación a la profesión al topar con reglas, juegos de poder y manifestaciones políticas que incluyen violencia.

De manera general, este apartado es una fuente de información constante para acceder a los actores y para construir dimensiones y esferas de análisis e interpretación que me permitan verificar una violencia política orientada a los docentes, así como elementos o factores que intervienen manifiestamente en ello.

Construcción analítica

Partiendo del referente empírico y la comprensión e interpretación de las concepciones y particularidades de los docentes y demás actores educativos, en este segundo eje de construcción epistemológica daré continuidad a los niveles de relaciones de poder que he manifestado en el transcurso del trabajo (verticales y horizontales), vinculándolos concretamente a la comprensión de la violencia política dentro del espacio escolar y al entramado de relaciones de poder que el docente y los actores educativos enfrentan y de alguna manera narran o describen durante el trabajo de campo y las cuales me permito explorar y analizar.

Cabe mencionar, que para sustentar algunos elementos de análisis me apoyo en construcciones teóricas para su explicación (Arendt 2006, Foucault, 1992, 2008, 2013, Mouffe 2011, 2014, Scott, 2004 y Goffman, 2012), pero sin dejar de lado la contribución interpretativa que brinda la etnografía y mi juicio y reflexión.

A partir de lo mencionado, construyo dos dimensiones de estudio para comprender y hasta discutir lo que directamente condiciona, constriñe y vulnera a los docentes y a los actores educativos, asimismo para rescatar lo colectivo, las resistencias y toda práctica que se fundamenta en la política de la individualidad, en el acto que es percibido, observado, señalado e incluso ordenado, así como lo cegado, encubierto, omiso, inadvertido e incluso sistemático.

Una es la dimensión fáctica y la otra es la dimensión simbólica, empero antes de continuar cabe señalar que la constante de ambas dimensiones es sin lugar a dudas, “el campo de la política

[...] un terreno neutral en el cual diferentes grupos compiten para ocupar las posiciones de poder; su objetivo es meramente desplazar a otros con el fin de ocupar su lugar” (Mouffe, 2011, p. 28). Ello, sin dejar de lado lo que señalaba Arendt (2006) que el “*Poder* corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente” (p. 60). Asimismo, el carácter de la violencia atenuada o no como una condicionante de enfrentamiento que se percibe, se somete y hasta se confunde.

Es así, que la dimensión “fáctica” engloba tanto procesos de tipo institucional como de interacción entre los docentes y demás actores. El primer tipo concentra un orden vertical-jerárquico (disposiciones normativas- jurídicas) que deja de manifiesto la estrecha unión y/o relación de los docentes con la política educativa oficial traducida en la Reforma Educativa 2013 y con las autoridades escolares inmediatas. El otro tipo apuntala que toda relación es un instrumento de poder, Foucault (2013) refería en este sentido que “una de las maneras en las que se ha analizado el poder es a partir de lo que está permitido y lo prohibido [...]” (p. 40) aunque destaca que las relaciones de poder son más complejas que eso, por tal motivo en esta dimensión se plantea un poder con fines políticos en vínculo con lo oficial.

Así, lo fáctico juega un papel importante en el espacio escolar ya que es el lugar donde las relaciones de poder están “instituidas políticamente” (Cfr. Mouffe, 2011) y pueden o no confrontar la implementación de la norma, es decir, lo real, lo existente, lo efectivo de sus relaciones e interacciones cuando confrontan una disposición normativa y a su vez, la manifestación o manifestaciones dentro del escenario educativo.

Por ejemplo y como se verá más adelante, esta dimensión es posible de verificar o constatar en situaciones donde el ejercicio de poder encarnado físicamente en una “autoridad” asegura su interés o intereses (justificando la norma), en el acto de imponer la obediencia no sólo en un hecho por llamarle de alguna manera oficial sino también de la legitimación de la interacción, de la reciprocidad, que delimita los espacios propiamente políticos y las conductas.

Además en esta dimensión se cimenta una posición, una lucha, una forma o estrategia política que interviene en el control y expresión de la política educativa oficial, como lo mencioné anteriormente a través de la Reforma Educativa 2013, de alguna manera preceptos obligatorios que intervienen en la relación e interacción entre los docentes con las autoridades escolares y de docentes a docentes.

La dimensión “simbólica” en cambio, advierte aquellos procesos que intervienen en la relación de los docentes y de los actores (autoridades escolares y personal) y que va desde el espacio de lo institucional hasta la de sus propios compañeros.

Esta se traduce a través de lo que piensan qué es su labor y cómo la norma los acomete o les posibilita otros marcos de acción. Aquí se rescatan o se les da sentido a sus emociones, alteraciones, malestares y demás sentimientos, además de la “homogeneización del poder en cualquier nivel de dominio” (*Cfr.* Foucault, 2008) que constata la naturalización de la violencia (concebida así posiblemente porque aún existe una falta de reconocimiento) y de la política en los preceptos e imperativos que nutren el día a día en el centro escolar.

Esta dimensión de alguna manera obliga a los docentes y actores a expresar por medio de actitudes, gestos, modos, maneras, muecas o modales tanto su desentendimiento con respecto a la norma oficial como hacia las distintas formas en que se manifiesta la dominación en la dinámica diaria

Ahora bien, con la finalidad de ejemplificar ambas dimensiones y de aproximarnos al ejercicio político de estas es necesario recuperar primeramente que la violencia política construye el poder dentro de la dinámica escolar y que el poder a su vez, produce, involucra y compenetra toda interacción y relación de los docentes y demás actores educativos. A partir de ello, es que vinculo el poder en tres esferas (o elementos pertenecientes a ambas dimensiones) que aparecen o se manifiestan durante el trabajo de campo y que me sirven como medios de verificación e interpretación no sólo de lo que sucede en el centro escolar sino de todo aquello que se atraviesa y relaciona entre sí en cualquier contexto de ejercicio del poder o de la violencia política como instrumento³².

La primera esfera “*El poder del otro (sobre mi)*” refiere directamente las distintas posturas en las que el docente o los actores educativos en un primer momento, se ven hostigados en su práctica y cotidianidad laboral por la política educativa oficial traducida en la Reforma Educativa 2013 y, que de alguna manera lo constriñe y vulnera. Ello va desde el orden jerárquico que establece el orden político como la percepción de confrontación o enfrentamiento ligados a las condiciones políticas.

³² Dichas esferas son cruciales porque destacan algunas ponderaciones de los docentes y actores y otros elementos o factores que también los determina. Todo ello fue posible de observar y confrontar en el trabajo de campo y serán presentadas a detalle en el siguiente capítulo.

Es decir, que se le cede a otro u otros por decirlo de alguna manera, una fuerza política que dirige y controla el debilitamiento, la vacilación o fragilidad del individuo. Es como verse amenazado de muerte y considerar darle las mejores ideas a tu verdugo para atacarte. Esta esfera de manera general legitima las relaciones de poder existentes y la violencia política, porque “donde las órdenes no son ya obedecidas, los medios de la violencia ya no tienen ninguna utilidad; y la cuestión de la obediencia no es decidida por la relación mando- obediencia sino por la opinión y, desde luego, por el número de quienes la comparten. Todo depende del poder que haya tras la violencia” (Arendt, 2006, p. 67).

La segunda esfera “*El poder mío (en otro igual a mi)*”, concibe la idea que en tanto el poder es relacional mi “yo” es superior frente a otro u otros, es decir, un poder que abre el espacio “al ejercicio político y práctica de la libertad como intención de configurarse a sí mismo” (Cfr. Foucault, 2013). De pronto en esta esfera se pierde o se carece de una noción de autoridad en tanto el individuo no representa un poder superior sino al contrario.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir (Foucault, 2008, p. 148).

Asimismo, se constituye dentro de esta esfera relaciones de poder sutiles (que aunque conforman el control y dominación del otro) y hasta cierto punto limitadas, ya que es tal el nivel de naturalización que la “resistencia se presenta como incapacidad” (Cfr. Scott, 2004) y la influencia sobre otro u otros aparece como lo expresaba Mouffe (2011) una relación de nosotros/ellos.

La tercera y última esfera “*La política del discurso*” se conduce a través de los argumentos y discursos donde los docentes y actores reconocen y traducen el poder por medio de ciertos aspectos que los exhibe a la vida pública, es decir, un poder que no representa precisamente una voluntad individual sino general (*Cfr.* Foucault, 1992) que de alguna manera representa las funciones u ordenamientos que se deben cumplir para que la información que se transmite sea la primera condición que posibilita el control político.

Además de que existen diversas formas de intensificar el poder, por ejemplo y haciendo alusión a Goffman (2012) la tendencia a la victimización (lo que puede considerarse como humillaciones, insultos, caprichos, ofensas), la conciencia de inferioridad (se transforma el “yo” con el fin de ocultar la ansiedad o temor) y el estigma (que se enfrenta a la falta de reconocimiento deteriorando la identidad); que condicionan el discurso para revestirlo en el acto de la palabra suprimiendo al individuo (*Cfr.* Foucault, 1992).

Tras lo anterior, considero que cada esfera encierra diversas perspectivas y enfoques que permiten la discusión sobre la violencia política y los docentes, ya que asumen particularmente una concepción y constructos necesarios para edificar la investigación. En este sentido y gracias a las técnicas empleadas como parte de la metodología, es posible develarse y analizarse otros elementos o factores que como efectos o resultados de lo ya mencionado están presentes también en el contexto escolar y que inevitablemente se liberan en las dimensiones de estudio. Estos son:

- Factor emocional de los docentes y actores educativos,
- Factor familiar (propio de los docentes y actores educativos),

- Factor económico,
- Factor amistad- enemistad, y
- Factor de padres y madres de familia y sus hijos o hijas (relación particular con el docente y actor educativo),
- Factor amoroso.

Todos ellos percibidos al interactuar en el centro escolar con los docentes y demás actores y que serán abordados de forma más clara y específica en el siguiente capítulo.

La travesía de los actores y los docentes. De lo existente y lo figurado.

Antes de abordar las dimensiones fáctica y simbólica de manera extensa en el siguiente capítulo, es preciso conocer quiénes son los actores y los docentes que forman parte del entramado educativo y configuran una red de relaciones políticas que en sentido estricto, emergen o transitan por las diversas manifestaciones y apropiaciones del poder.

El director ingresó a esta escuela recientemente³³, él fue seleccionado por medio de concurso de promoción dentro de las normas y directrices establecidas y marcadas en la actual Reforma Educativa.

Frente a los maestros, el director, a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad. Él acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediada por múltiples niveles burocráticos, y exige de sus maestros una actuación correspondiente (Rockwell. 2005, p. 26).

³³ Hasta el día de la entrevista que le realicé tenía sólo tres semanas.

El director no tiene trayectoria en este puesto. Él expresa que durante sus ocho años de servicio (cuatro como docente frente a grupo, dos como subdirector académico y dos como subdirector de desarrollo) la única experiencia que tiene realmente es en el área administrativa, aunque ha tomado cuatro o cinco cursos que desde su visión lo avalan para el cargo.

De personalidad aparentemente calmada y cordial, vacila y titubea al interactuar conmigo durante la entrevista que le realicé, tras cada respuesta una sonrisa o carcajada abierta para evitar responderme, o bien, detenerse a pensar muy concretamente su respuesta. Es joven de edad (31 años) y eso le permite acercarse a las docentes de forma risueña e inquieta (tomándolas del brazo, saludándolas de beso en la mejilla o hablándoles en tonos quisquillosos por decirlo de alguna manera).

Incluso su trato hacia mí fue de galanteo y elogio, invitándome en varias ocasiones a salir a beber café para poder seguir conversando de mi estadía en el centro escolar y proporcionarme según él más información (aunque nunca me especificó que tipo de información).

En diferentes oportunidades (durante la entrevista y fuera de ella) quiso dejar en claro que él representa a la autoridad, reiteradamente señaló que está en el puesto porque es dedicado y se lo ganó por su empeño y esfuerzo y que por ello finalmente tiene la capacidad para decidir e influenciar a “sus” docentes poco a poco sin atosigarlos de inmediato. En sus palabras,

Bueno, en el plantel, lo encuentro muy bien organizado, con organización planteada, con un trabajo de años, porque digo lo que escucho, veo y me informan. Al llegar y platicar con los maestros me doy cuenta que hay ciertas cosas, prácticas de la escuela que no a todos les agradan y que digo sí puedo cambiarlas, pero si yo hago un cambio drástico hago que todo se va al bordo y seguir con esta estrategia y cambiarla conforme vaya pasando el tiempo... (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Después de estas palabras, arremetió contra las prácticas que hoy en día continúan imperando dentro del aula, enfatizó su idea de invitar en principio a los docentes a actualizarse, aunque después ello sea la exigencia durante su presencia.

[...] me voy tener que ver obligado a obligar [*sic*] a mis maestros a actualizarse (risas). Se los voy a plantear de manera que ellos asuman su responsabilidad y por lo mismo que te digo, los niños están en nuevas generaciones y debemos acompañar esas generaciones, no nos podemos quedar, del maestro que está con sus bolitas y palitos y el niño que ya está con su tablet y su celular ¿no? (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Pero con todo y ello, muchas de las decisiones que toma son previamente consultadas, es decir, pregunta particularmente a los subdirectores ¿qué harían ellos en tales o cuales circunstancias? Esto de alguna manera, motiva e impulsa especialmente al subdirector de desarrollo académico a sentirse partícipe y constantemente alerta de los comentarios o discursos de “su” jefe para mofarse de ellos a su espalda. Por ejemplo, durante la entrevista al director, el subdirector entraba sin tocar, interrumpía con algunos comentarios en torno al trabajo, salía de la oficina aventando la puerta, volvía a entrar para mover el mouse de la computadora, se notaba excitado con sus deberes, gritaba, llamaba la atención, etcétera, para después buscar el momento en que pudiera obtener información de mi parte sobre los comentarios del director, en pocas palabras algo que lo inmiscuyera a él.

Así, me abordó al finalizar la entrevista con la conserje, y ella al escucharlo interviene y participa en la conversación y yo entonces me convertí en una simple oyente.

SubR: ¿Qué te dijo mi jefe? “puras tonteras” (Refiriéndose a mí). Cuando lo escuché dije “no mames”

Cn: Ah es primerizo, ayúdale

SubR: Creído de que pasó su examen (tono bajo, casi susurro y burlón)

Cn: Ah no, sí lo paso bien. Mira, mira...

SubR: Nadie de los que tienen diez años, lo pasó y eso lo sé, nadie...

Cn: ¿A poco?

SubR: Él tiene cinco años de servicio y te estoy diciendo que nadie...

Cn: ocho años, ochoooo

SubR: Nadie de diez años lo pasó...

Cn: Pero él lo pasó y lo pasó bien hermano, mira hay veces que te sacas la lotería sin pensar

SubR: Mira que ya van como tres casitos y se queda así... (Gesto de no sé qué hacer, levanta los hombros)

Cn: Pos es lógico, oh pos tú cuántos años llevas de servicio (tono burlón)

SubR: Oh, todo por eso ya me voy. Este sistema me decepciona... (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

El subdirector de desarrollo académico cuenta con 20 años de servicio, de los cuales sólo cinco ha estado frente a grupo, el resto ha ejercido cargos en la Dirección y en varios estados del país. Esto le permite enaltecer su discurso ante el notorio interés de su parte porque la escuela marche debidamente, como “debe ser”, por ello le gusta reafirmar su autoridad a través de indicaciones u órdenes en voz alta hacia los docentes.

De hecho, antes de que llegará el nuevo director, él ocupaba provisionalmente ese puesto y sus exigencias y formas de referirse a los docentes no eran precisamente las más estimadas. En este aspecto noté que

[...] el asistente de Dirección los manda llamar al centro del patio (por medio de gritos por su nombre y chiflidos) para reunirse y al parecer darles algunas indicaciones, por los gestos de algunas maestras esta pequeña reunión no fue de su agrado. Una maestra en especial, parecía molesta y movía sus manos y brazos con insistencia. Como se me pidió esperar, esto lo pude observar más o menos a seis metros de distancia (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Entre otras peculiaridades del subdirector, también están las formas o actitudes hacia las docentes. A algunas de ellas les puso sobrenombre (sobre todo con las que no tiene una excelente relación) y orgullosamente presume su creatividad, la “Nana Fine” a la docente cuya forma de vestir y voz característica pasea por el patio, “Contreritas” a la docente que constantemente está alerta de los comentarios y revela su inconformidad o desacuerdo, “Mieditos” a la docente cuyo aspecto es calmado al igual que su tono de voz, “Cacharritas” a la docente que cuenta con más

de cincuenta años de servicio, “La guapa” para mofarse de la docente menos apreciada en cuanto a su belleza y al docente de educación física “El gordito”, por su corpulento cuerpo.

Además presume que gracias a su labor pudo detener dos demandas, una ante la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y otra de carácter civil hacia dos docentes. La primera demandada es la docente de nuevo ingreso (por concurso) y la otra es la llamada “Nana Fine” a esta última la ha atacado fuertemente con sus comentarios y burlas, no sólo por su aspecto físico sino sobre su incompetencia como docente frente a grupo.

Incluso me reveló que en algún momento existieron flirteos entre ellos pero que él absolutamente se negó.

SubR: [...] si hubieras venido hace tres años atrás era una cosa y en este año, no sé si has platicado con todos. Yo me llevo con “R”, con varios, con la mayoría de poner límites, qué crees que así como la amistad que llevo contigo (refiriéndose a mi), “C” me lo ha pedido, así, vámonos al hotel, yo pago, así... y yo de sí, vamos otro día. O sea, no me quiero ver así de no, ni madres. Sí, sí vamos “C”, ay mira que hay unos espejos... como si yo no hubiera ido nunca, ¿entonces sí?, tú me dices sí y yo te aviso.

Otro día, me dice, no me has dicho cuándo, me tienes miedo, y yo ¿miedo de qué? A que te enamores de mí. Yo creo que es eso, entonces no, no y no “C”. El último día de clases del ciclo pasado, terca, así (y con movimientos simula que ella se le acerca mucho y mueve su cuerpo y lo toca) y si nos vamos saliendo, tengo unas ganas y yo (abre los ojos) tons calma, calma. Qué hubiera pasado si rompes esa parte, esa línea que tú mismo estableciste, que tú mismo estableces... Entonces sí te digo, con todos me llevo, con todos. Y guardo la línea y más con ella, le dices sí pero no le dices cuándo, si no se siente y yo le digo, sí, yo te llevo... Y pues ya valió madres, ya que lo ve es su chamba. Y lo que no entiende (refiriéndose al director) es que un casito de estos y jamás vuelve a ser director, jamás. O sea pintas tu raya (reiterativo con ese asunto). Es mi cuerpo y me respeto (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Y precisamente haciendo alusión a sus amistades, la subdirectora de desarrollo de operaciones quien cuenta con seis años de servicio, apenas dos de ellos como maestra frente a grupo en turno vespertino en otra escuela, dos en la Inspección de Zona y el resto desempeñando este cargo, es

amiga de hace tiempo del subdirector. En la ocupación de su trabajo administrativo realiza una serie de tareas que en sus propias palabras “no son valoradas”.

Su estancia en la escuela, durante la jornada, es de una constante prevención a la negativa o desestimación de su labor, al descontento o desprecio de sus actividades por parte de sus compañeros, ya que manifiesta constantemente que los docentes dudan de su capacidad y evita tener problemas con ellos prescindiendo de su amistad.

SubY: Cuando llegué a la escuela es porque “R” me invito a trabajar con él, pero realmente no tengo como tal capacitación en lo administrativo, he ido aprendiendo en el transcurso y estoy consciente de que debo hacer bien mi trabajo porque de eso depende que no haya problemas con los maestros, aunque ellos tal parece dudan de mi capacidad, el asistente (en ese momento del director) la interrumpe y dice: “Están tarados. Yo ya quiero que llegué el lunes el Director para poder hacer mis otros pendientes, ahorita me estoy empapando de esto porque me pusieron temporalmente y por lo tanto doy las órdenes yo [...] (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Ella se conduce como una persona casi ajena al centro escolar, de bajo nivel, aunque tiene el poder administrativo para coartar a algún docente, aunque en sus palabras “no le entra a eso” (Registro de Trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015) más que por un hecho de ética, por temor.

En cuanto a la conserje, ella ha estado presente en la escuela desde su inauguración hace 34 años, esto le ha permitido conocer y relacionarse con el personal docente y administrativo durante todo ese tiempo. Dentro de todas las actividades que ha de ejecutar, algunas las realiza una o dos veces por semana, como el aseo de los baños y pues aparentemente se torna más calmada en esas cuestiones.

FZ: De acuerdo a sus años de servicio y de todo el personal que ha visto pasar ¿qué opina del nuevo director?

Cn: Pos yo lo veo, para mí, lo veo... para mí como director es una buena persona, otro mis respetos porque es un muchacho muy joven y llegó de alto mando, viendo pues cómo trabajan los maestros y los maestros como no lo conocían bien pensaban que no sabía, porque me imagino yo que él viene dictaminado por la SEP y que sacó muy buena calificación y por eso está como director, porque no cualquiera se queda (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Durante los recesos ella prepara desayunos para el personal (cuya compra es casi forzosa ya que cuando menos te lo esperas te sirvió y después te cobra) y sus hijas y nietas venden en la cooperativa escolar. Al parecer ella ha creado una rutina para ello y dedica algún tiempo en atender esos asuntos, esto cobra notoriedad al ingresar al centro escolar (como ya lo mencioné anteriormente) y no haya alguien en la entrada principal.

Si bien es cierto, otra de sus funciones (aunque no lo sea propiamente pero la realiza) es apoyar e informar al director de muchas acciones del personal. “Por medio de [ella] se puede enterar de muchas cosas que los maestros pocas veces le comunican cuando entra como “nuevo” a la escuela. Se convierte en el ayudante del director [...]” (Carvajal, 1993, p. 53).

En este caso, la Conserje no funge precisamente de ayudante, más bien de informante con cierta confianza y hasta intimidad ya que los comentarios externados giran en torno de la supuesta “precaución” porque todo funcione a detalle en la escuela, es decir, de alguna manera siembra la duda y es posible que intervenga de forma indirecta en las medidas que ha de tomar el director con algunos docentes.

Cn: [...] un director llegó y quería acabar de tajo y yo por ahí supe que estaban con las firmas y que le aviso, porque sí se puede, sí se puede sacar si se juntan varios. Hay que tener agallas para eso. Y le dije: “mire, va a ser difícil que los saque a todos” y me dijo: “¿Usted cree?” y yo de mire hágale así y verá...

FZ: ¿A usted le toman opinión para las decisiones?

Cn: Pos yo cumpro órdenes, por ejemplo, la señora no puede pasar alimentos, así nos dicen “R” y “Y” y yo no debo dejarla pasar. Pero, es falta de comunicación. Yo cumpro las órdenes y no me importa que me mienten la madre, porque lo han hecho (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Además, ella lleva y trae información, ya de por sí trastocada por un grupo de docentes con quien conversa y se reúne en algunos momentos de la jornada escolar y con quienes definitivamente mantiene una buena relación. Con ellos chismea y bromea, comenta e intriga.

MaK: Oye, ¿y de dónde es tu Director?

Cn: ¿De dónde crees? De la ching... (Se dirige a mí y me comenta que son de Guerrero y por eso son muy mal habladas)

MaH: Ya ves porque son así, pendej... mal habladas (risas)

Cn: Es de por allá, del pueblo de tu marido (dirigiéndose a MaK)

MaK: Entonces ya me lo eché a la bolsa al cabrón

Cn: No creo eh, se ve que viene de cule..., con todo. Y yo llegué y lo trate de tú no de usted. Le dije: “Te trato de tú porque estas chamaco”. Esta joven.

MaK: No mam... le falta un buen de experiencia

Cn: No. Viene con experiencia. Oigan y la pendej... de “M” que dice que trabajo con él, que también fue su Director y que lo conoce

MaH: Pues déjame te digo que...

MaK: ¿La mitotera de “M”?

MaH: A mí me dijo que le va a venir a decir de todo de lo que se tiene que cuidar...

Cn: ¿Quién?

MaH: “M”

Cn: Pues yo ya le gané

MaH: Pues aguas eh, que ya viene el otro... Se lo quería decir tu amiguita, pero “R” ya entró

Cn: Yo le dije, te vas a topar con muchos problemas pero ponte firme. Y se ve duro (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Esto también pude verificarlo en la medida que su actitud descontenta y tosca hacia mí fue cambiando, asimismo durante la entrevista con ella me externó asuntos muy personales de los docentes y autoridades.

Cn: [...] te voy a ser honesta, aquí (se detiene a pensar) y disculpa la palabra, aquí nos chingamos unos a los otros, como te dijera, como ustedes también, soy honesta. Yo te estoy hablando bien, de manita, y por detrás te estoy tirando. Te hablo bien y o sea, nos comemos los unos a los otros, ¿sí me entiendes? Es raro, aquí son las personas contadas que tengo que no se meten con nadie, no sé si las visitaste a todas. Pero sí las hay, aquí hay varios maestros que mis respetos, porque su entorno es que no se meten con nadie, la maestra “V”, la maestra “R”, la nueva “N”, “T”, el maestro “V”, “M” la de aquí que suple a la maestra, “Y”, “R” es charanguero, es de aquí y allá por su trabajo que tiene, no habla... pero hay maestras que (hace sonido de murmullo) y a la mera hora de los trancazos, yo no lo dije... tons por qué chingaos hablas ¿no? Y nosotras que somos charangueras, “K”, “H” y yo y más que nada, te voy a ser honesta, no sé si está bien la palabra que te voy a decir, pero yo aprendí con la directora que te digo, ella me enseñó por primera vez y yo lloré... con ella trabajé 27 años,

ella fue la que me dijo que no me hiciera grillera ni floja, aprendí a ser honesta, pero todos somos corruptos, con el simple hecho de recibir la torta, ya es corrupción (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Ahora bien, en el caso de los docentes y al margen de las normas institucionales se instauran comportamientos, tácticas, usos y demás formas de relacionarse que merece la pena tomar en cuenta. Es claro que el trabajo docente hoy en día no queda limitado solamente por la enseñanza u otras actividades apegadas a ello.

El trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Los maestros manejan una gran cantidad de documentación [...] se relacionan con los padres y les dan consejo e información [...] Dentro del ámbito escolar, principal espacio de reunión permanente, los maestros tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva (Rockwell, 2005, p. 27).

Esto es el punto central de la relación de los docentes con las autoridades escolares y con las problemáticas que los aquejan. Posiblemente una de las más frecuentes es con los padres de familia, seguida de los derechos de los niños y sus compañeros de trabajo, puntos clave durante las entrevistas.

Los docentes expresan que en torno a dicha relación con las autoridades notan algunas molestias implícitas en el discurso. Por ejemplo, con la cuestión de la información acerca de la Reforma Educativa o la mediana solución y apoyo a sus problemáticas laborales y hasta personales. De la autoridad educativa y más específicamente de la Secretaría de Educación Pública, manifiestan ser el blanco de comentarios negativos e interpretaciones carentes de objetividad. Una docente comenta, “nosotros somos el blanco de los papás, de los niños, de todo el mundo. Ya ve, ahora hasta de las autoridades, porque no trabajamos, porque somos flojos, porque esto y porque el otro” (Registro de trabajo de campo, 09 de octubre de 2015).

De manera general están convencidos que la relación directa con la autoridad depende en gran medida de la empatía (tener contacto con ellos de manera más amistosa) y los “favores” que se hagan mutuamente, sean al nivel que sean porque de esa manera también se reafirman a sí mismos tanto en su capacidad como en sus relaciones.

MaS: [...] yo estuve en la dirección cuatro años, allá, entonces, este, los conozco a la mayoría y yo me llevaba bien con todos y, este, que iban a pedirme algo, se los daba, no tengo problemas. Entonces, cómo le dijera, yo la verdad, a todos les hablo, con todos me llevo bien, no tengo problema y le digo, de hecho ahorita que estoy en grupo, me siento bien [...] (Registro de trabajo de campo, 09 de octubre de 2015).

Otros piensan que simplemente hay que garantizar lealtad y respeto a las autoridades, por algo lo son, y mejor no tener problemas.

MaV: [...] a mí me enseñaron a respetar a la autoridad y yo qué esperanza, cuando llegaba a ver algún enfrentamiento con algún compañero y la directora o director, para mí era chocante. Porque para mí siempre era la señorita directora, el señor director y todo. Pero al paso del tiempo y ya con mi experiencia como mamá, me doy cuenta que no todos estamos igual, que hay diferentes caracteres, formas de pensar y que tenemos que caminar si no juntos, paralelos por lo menos (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

En las cuestiones acerca de las problemáticas que enfrentan con sus compañeros de trabajo, se remitieron a responder que la falta de comunicación y el fastidio emocional es lo que causa los problemas, pero ningún docente lo aclara o ahonda por completo en ello durante las entrevistas. Lo relatan como situaciones ajenas a ellos pero de pronto se delatan, es decir, conocen las situaciones de enfrentamiento pero aparentemente no, casi se enteraron por casualidad.

Por ejemplo, en estos dos comentarios donde no se menciona a la docente en cuestión pero que gracias a la información supe que ambas se referían a una de las docentes demandada y donde cabe precisar que no mantienen precisamente una relación de amistad, hacen de mi conocimiento implícitamente (en el discurso) su situación.

Docente 1.

“En mi otra escuela, hubo un problema con una maestra que hasta llegó UAMASI³⁴, pero bueno la maestra sí se pasó, le jaló la oreja al niño y luego imagínese si ya ve que luego hay papás que con cualquier cosita, pero sí se hizo la cosa en grande y al fin a la maestra sólo la separaron del grupo y se fue a hacer cosas administrativas a la dirección” (Registro de trabajo de campo, 09 de octubre de 2015).

Docente 2.

“[...] He visto casos de compañeros que dicen: “dije esto y me están levantando una demanda, que que bueno lo de la reforma...” Y ahí los ve llorando uno por los pasillos y situaciones en las que los padres agarran eso...” (Registro de trabajo de campo, 09 de octubre de 2015).

En cambio, la docente demandada sigue la misma línea pero con un afán de defenderse o hacerse justicia conmigo (que la escuché) para titubear sobre sí misma y expresar que uno de los problemas recurrentes es con los padres y madres de familia y enfatizar nuevamente sobre la carencia de solución a los problemas docentes por parte de las autoridades escolares.

Señala que la autoridad escolar dispone de ciertos mecanismos supuestos de prohibición o negativa a que los padres de familia se acerquen o tengan contacto en demasía con ellos. La versión por parte directa del subdirector es, que si permiten el acceso constante de padres para hablar o aclarar sucesos con los maestros tal vez habría muchas demandas.

³⁴ Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) que dirige la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se tienden las quejas, denuncias o faltas en agravio de los menores bajo la guarda, custodia y cuidado en las instalaciones de un plantel educativo.

Corresponsabilidad elemental. ¿Violencia con los padres?

Como ya lo mencioné, uno de los factores que a partir de la violencia política (en su manifestación impositiva vertical u horizontal) está presente en el centro escolar y en la vida de los docentes; son los padres y madres de familia y la importancia de su relación como figuras participativas.

Para que este punto de encuentro sea real en la práctica es necesario movimientos [sic] por parte de la escuela que debe ser capaz de conseguir relaciones de participación, cooperación y formación con respecto al alumnado y las familias. Y el movimiento por parte de los padres y madres para comprender de manera global su influencia en los procesos de aprendizaje, en la transmisión de valores y en las relaciones humanas (Domínguez, 2010, p. 2).

Ello como un asunto ideal resultaría conveniente para todos los involucrados, pero qué pasa cuándo de alguna u otra manera se gestan relaciones de poder latentes como en un estira y afloja entre padres y docentes y no precisamente de reciprocidad y colaboración; relaciones violentas que reconocen a los actores como instrumentos y sujetos de justificación, una estructura política escolar que refuerza situaciones o circunstancias que involucran otras condicionantes. Por ejemplo,

MaC: [...] ya no podemos tener tanto contacto con los padres de familia, fíjate aquí está pasando una situación que sí te voy a comentar... dicen no, este, maestra te vamos a exhortar hasta dónde no tengas contacto con los padres de familia, porque tienen que pasar con el Subdirector de Desarrollo ¿no? Sabes qué pasa, una bronca que tuve muy fuerte el año pasado de dos mamás, fue que querían hablar conmigo y yo les decía (porque así nos dijeron) no, no puedo, no, no, discúlpeme pero no, y ellas aahhgg (tono sarcástico); el padre de familia tiene que ser escuchado, atendido (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

De hecho esta docente ha tenido previamente tres demandas a las que no se les dio secuencia, independientemente de la más actual referente a un menor al que supuestamente agredió, una de estas demandas afectó y sigue afectando directamente a sus compañeros de trabajo. En una ocasión, según comentarios de algunos docentes con los que conversé, la docente ayudó a

algunas mamás a interponer medidas de carácter legal contra una de sus compañeras, diciéndoles a dónde y con quién dirigirse, enseñándoles el primer paso para interponer una queja que es el llamado “buzonazo”³⁵ y a lo cual parece que casi todos los docentes temen.

Esto queda implícitamente expuesto en palabras de la misma docente de la siguiente manera:

MaC: Entonces, cómo dicen que los padres ya no llegan a la dirección, se van a UAMASI, a Buzonazo, nos demandan, entonces si le estás dando idea a los padres que con el titular no puedes hablar y en la dirección no están, yo les decía: “A ver papitos las vías son estas... primero yo, la titular, si usted cree, valora, piensa que yo no le estoy resolviendo su situación tiene el derecho de ir con la autoridad, si la autoridad... y así ya sabrás les dije...” porque primero es conmigo, porque ¿quién está tratando con los niños? pues yo, la titular...

Yo te lo digo, yo me pongo como mamá, “Ah, tú no me vas a atender, entonces me las vas a pagar” y luego la cosa está que van a la dirección, cuando mandan llamar a los papás y me los han dicho “A ver maestra usted me fue a acusar” [...] Fíjate que horrible situación [...] y por más que nos dicen que no debemos de utilizar al padre de familia en contra de un compañero, yo creo en el karma eh, y el padre de familia solito lo dice [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Es necesario precisar que la información acerca de la docente demandada la obtuve, como ya lo mencioné por parte del subdirector, quien en la primera conversación me lo dijo como “olla a punto de estallar”.

SubR: [...] realmente dos maestras están demandadas, bueno una de ellas ya no porque pude frenarla desde aquí pero la otra ya se fue a la fiscalía del menor. La primera demanda fue para la maestra de nuevo ingreso, que falta mucho y tiene un currículum muy bonito pero ella fue acusada ante la CNDH por maltrato psicológico y emocional hacia una de sus estudiantes casi apenas iniciando el ciclo escolar pero no llegó a otras instancias. La segunda demanda es porque agredió supuestamente a un niño, pero este niño no es de su grupo sino de otro grupo, según la maestra sólo los separó porque se estaban peleando y sí admite haberle alzado la voz para decirle que se fuera a su salón, pero el niño y el padre la acusan de maltrato y daño físico, psicológico y emocional y el papá sí se fue a otras instancias [...] (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

El subdirector me expuso que la otra docente demandada de quinto grado y que no fue entrevistada de manera formal pero que me expresó algunos comentarios, tomó algunas medidas

³⁵ Hace referencia al “Buzón escolar”, línea telefónica por parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública, a disposición de padres, madres de familia y tutores para quejas en torno al plantel y plantilla docente.

preventivas al intentar llevar a sus padres a hablar con él para defenderla. Él se burló en varias ocasiones haciendo alusión a ello y que era imposible que además de atender a los padres de los estudiantes, ahora también a los de los docentes.

El otro aspecto que refieren los docentes es que los padres de familia no apoyan ni la situación académica de sus hijos e hijas ni la labor que ellos desempeñan. En sí, uno de los comentarios constantes de su parte, es que en la actualidad y gracias a la tecnología y los cambios mundiales, ya no se hacen cargo de sus responsabilidades directas, fuera de las económicas. Expresan que hay una pérdida de valores que denotan conductas “violentas” por parte de los estudiantes contra los docentes que ellos señalan “vienen de casa”. “Tanto la familia como los maestros están sujetos a una organización jerárquica y establecen una serie de límites más o menos flexibles y rígidos. Y ambas jerarquías y su conjugación, pueden traer consigo ciertos problemas [...]” (Domínguez, 2010, p. 6).

La falta de valores, la pérdida de confianza en la labor que día con día hacen los docentes (desvalorización), la falta de comunicación y apoyo entre docentes y padres, influyen de manera directa en el quehacer cotidiano. Esto se refleja en la interpretación que hacen los docentes acerca de los derechos de los niños.

En este sentido, los docentes creen que los padres manejan a su antojo dichos derechos, diciéndoles a sus hijos e hijas que si les gritan, pegan y maltratan, atentan contra sus derechos y eso los incita de inmediato para ejercer una demanda, pero no les enseñan a respetar la figura del docente.

MoR: Yo de antemano, yo soy, bueno era de un carácter muy tremendo y así por decirte, como ahorita me molestaba mucho que vinieran a decirme, ¿por qué? porque estoy hablando con una persona adulta y me gusta hablar mucho de los valores y yo creo que tenemos un tiempo; “oiga maestro, tenemos esto y esto y esto”... y sin embargo, se ha vuelto uno más tolerante. Por decirte, a lo mejor son los cambios que muchos tenemos que dar porque hasta una mirada fea el niño se siente acosado y el padre de familia, vuelvo a la misma situación, sabe sus derechos pero no sabe sus obligaciones, ¿sí?

No sé si te percatas, pero ya no hay respeto, inclusive los padres de familia, “oiga maestro, ¿puedo hablar con usted?” no es porque yo me sienta porque tenga el título de maestro pero ya desde ese momento se debe marcar lo que es el respeto que estamos manejando como adultos o como entre comillas superior o venimos a otra instancia y cómo voy a llegar así (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Aunque se dicen comprometidos, dedicados y entregados a su labor, los docentes no niegan el temor, preocupación e incertidumbre que les causa poder perder su empleo y los padres y madres de familia de alguna manera colaboran con ese miedo.

Para finalizar, en el siguiente y último capítulo, centraré el análisis de manera específica en cómo la violencia de tipo vertical y de tipo horizontal se relacionan con las dimensiones fáctica y simbólica y con las tres esferas donde se manifiesta el poder, desencadenando que la interacción de los docentes y de los demás actores educativos se vea apegada a la violencia política que los responsabiliza y además dirige y vulnera.

CAPÍTULO III. PROCESOS DE TENSIÓN Y TENSIONES EN Y ENTRE LOS DOCENTES.

Con el fin de dar continuidad a lo anteriormente expuesto, este capítulo presenta de manera concreta la violencia política como punto de encuentro de las relaciones verticales y horizontales del docente (ya constituido como sujeto político) y las estructuras de poder que lo condicionan y fuerzan a la complejidad, efecto, compromiso y responsabilidad que de su labor se desprende en el centro escolar.

Por tal motivo, lo que se plantea particularmente es que todo acto político desde un posicionamiento violento insiste en el entramado de relaciones como un medio conductor donde se asienta la dominación y el poder. Es así, que por medio del desarrollo y explicación de las dimensiones fáctica y simbólica de análisis, me permito asociarlas con tres esferas de estudio acerca del poder que parecieran sumergirse en el centro escolar y flotar cuando de interacción se habla, de esta forma la violencia política frente a los docentes desdobra a su vez otras formas de violencia.

En este sentido, trato de poner de manifiesto no sólo los puntos de ruptura o quiebre de la política educativa oficial sino también de la acción política de los docentes en su cotidianidad. Así como los mecanismos de resistencia que se conforman y funcionan como parte de la también homogeneización de sus ideas, de la subjetividad de la verdad y del poder, éste no precisamente como rechazo sino además como concesión³⁶.

³⁶ Concesión como atributo que estimula, que es contingente y que aprisiona las relaciones en que los docentes en su interacción con otros actores jalen la cuerda y la tensan, como mecanismo de defensa o ataque

[...] las relaciones de poder suscitan necesariamente, exigen a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia, y porque hay posibilidad de resistencia y resistencia real, el poder de quien domina trata de mantenerse con mucha más fuerza, con mucha más astucia cuanto más grande es esa resistencia [...] Estamos en lucha en todas partes –existe a cada instante la rebelión del niño que, sentado a la mesa, se hurga con el dedo la nariz para fastidiar a sus padres: esa es, si se quiere, una rebelión-, y a cada instante pasamos de rebelión a dominación (Foucault, 2013, p. 77).

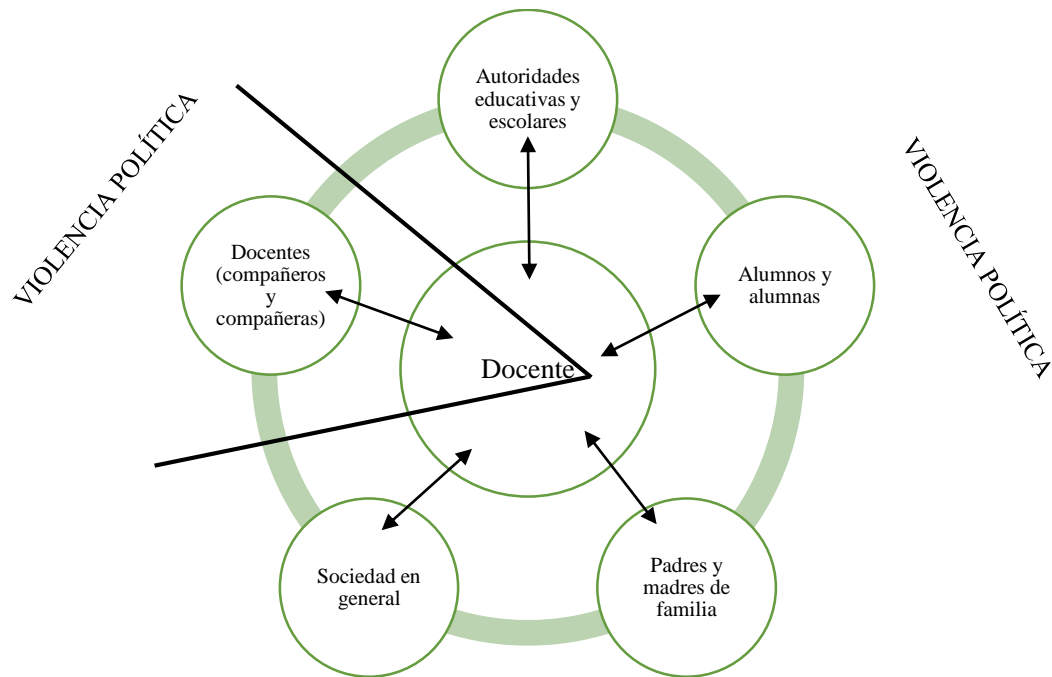
De tal manera que el o los docentes cierran muchas veces filas ante la autoridad aunque sus intereses particulares en torno al apego a la institución influyan en sus actividades y pensamientos. Ello, significa que los docentes se desplazan en el funcionamiento político del centro escolar y en la naturaleza de su voluntad política.

La siguiente figura muestra al docente en el centro del análisis y su relación e interacción con los demás actores que participan en el escenario educativo, las flechas indican la acción reversible (o reacción) donde las dimensiones se encuentran latentes. Asimismo se hace un recorte concreto cuando se trata de sus compañeros y compañeras; ya que entre ellos el poder se constata en un nivel o formas de vigilancia no apartadas precisamente de lo oficial pero sí con especificidades propias de su ser.

Lo que rodea el conjunto es la violencia política que tira la cuerda hacia un lado u otro, profundizando en el funcionamiento de cada uno de los universos; planteando la necesidad de imponer el poder sin importar precisamente su posición.

Así, tanto las dimensiones como las esferas de análisis crean un sentido político y cobran notoriedad al revelarse y expresar la violencia política que se inscribe en la vida laboral y hasta personal de los docentes, así como la tarea orientada a su propia constitución social que les permite resistirse y aumentar su lógica racional en torno a sí mismos, a su “yo” y a un nosotros.

Figura 3
El docente y los actores educativos. Relación e interacción.



Fuente: Elaboración propia con base en los ejes de la investigación.

A la postre, todo ello permite entender más claramente los elementos de la violencia política en torno a los docentes de primaria, tener presente que el poder, el discurso y la interacción son fundamentales para el análisis y comprensión no sólo de su labor profesional sino también de su ser y su presente.

De manera general, en este último capítulo me concentraré en la verificación y confrontación de los argumentos anteriores con la finalidad de exponer y plantear la violencia política que enfrenta el mundo docente.

Los espacios de tensión y la elasticidad de las tensiones.

Tras las determinaciones de la escuela y la sujeción de sus relaciones (todas y cada una de las que se establecen) es importante e inevitable enfatizar en algunos aspectos fundamentales de la relación de los docentes con la violencia política vertical y horizontal y con el centro educativo.

Primeramente, la escuela en su interior es el principal espacio de tensión (desde la presunción de estrés, acumulación, esfuerzo, etcétera) donde emerge y se revela el rol y la representación de los docentes que en tanto sujetos políticos (sin dejar de lado su papel de actores en la medida de su acción) continúan determinados por normas u ordenamientos instituidos creados con el fin de establecer su correcta profesión.

Asimismo, la escuela también es el espacio que concentra las relaciones de poder y las flexibiliza, las adapta, las complementa en un nivel y discurso donde es necesario “reconoce[r] y destaca[r] el carácter profesional de los profesores, cuya formación debe ser continua, lo que implica su desarrollo personal y profesional” (Montero, 2007, p. 203). Concentra además lenguajes, formas, modos, en los que se emplea la dominación y que son posibles de identificar ya sea de manera fáctica o simbólica, posibilitando tanto a las autoridades escolares como a los docentes; la realización de sus funciones.

Dichas dimensiones tienen la capacidad de objetivar su presente e influenciar y entenderse como

“imaginarias” sea por falta de información o carencia de acción o por el significado del tejido que reviste y cobija en sus adentros la percepción del poder. Esto también es indispensable pensarlo en relación a los deseos de los docentes.

Un simbolismo es dominable, salvo en la medida que remite, en última instancia, a algo que *no es* simbólico. Lo que supera el simple <<progreso de la racionalidad>>, lo que permite al simbolismo institucional no desviarse pasajeramente, aunque pueda volver a ser retomado (como puede hacerlo también el discurso lúcido), sino autonomizarse, lo que, finalmente, le proporciona su suplemento esencial de determinación y de especificación no es muestra de lo simbólico (Castoriadis, 2013, p. 203).

A partir de ello, y como ya se mencionó anteriormente, la dimensión *fáctica* explica cómo a través de la violencia política jerárquica- oficial traducida en la Reforma Educativa 2013, los docentes expresan que los cánones y medidas expuestas a partir de la legislación constitucional operan de manera que los obliga a someterse y modificar su labor, es decir, refiere los hechos, prácticas, acciones y disposiciones que forja la reforma.

No cabe duda, que la tensión que causa el proceso o los procesos de reforma en condiciones donde la relación entre las autoridades educativas y los docentes presenta malestares e inconformidades, se justifica y evidencia desde una violencia política sistemáticamente ocultada, amparada por la ley; pero a su vez, directa hacia su normalización y hacia la imagen que representa el “portador del saber”. En pocas palabras, una reforma de persuasión y convencimiento, un arma del Estado.

Esta dimensión establece también que la relación entre todos los actores involucrados tanto en el proceso de reforma como en la interacción diaria se da de forma tal, que es posible comprender que se gesta una violencia directa, práctica, completamente impuesta y cuya

confluencia determina su justificación y conducción hacia la normalización por un lado, y la obediencia por el otro.

Es decir, que lo fáctico, real, cierto y de alguna manera verdadero totaliza las relaciones, se apropia de la voluntad. Ello, es posible de verificarse en el centro escolar en la medida que los docentes como las autoridades escolares asumen el hecho o los hechos como una dominación, “no hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir” (Foucault, 2013, p. 77).

Algunas manifestaciones particulares son:

- La movilidad y ejercicio de la ley, al expulsar a los docentes no idóneos.

SubY: Otro problema con los maestros es la movilidad, ya sea los que tienen Plaza Base, Código 23 o Código 95 o 97. En primer lugar, porque si se van se llevan información, en segundo lugar, porque los que tienen el Código 23 (que son nombramientos por uno, tres o seis meses) los pueden dejar sin trabajo y algunos no terminan el ciclo escolar (ya tuvimos casos así) y esto crea una inestabilidad económica, laboral y emocional y de ahí que se lleven la información o el resultado de su trabajo (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

- La presión, imposición e intimidación como reflejo de la evaluación, de la escuela y de los padres de familia. Falta de capacitación de los nuevos maestros creando inestabilidad en el entorno laboral.

De estas maestras que entraron y ahora están frente a grupo, una de ellas tiene un currículum muy bonito pero no está capacitada para dar clases como tal, hemos tenido muchos problemas con ella y los padres ya se quejan, lo malo es que los papás creen que tienen la razón en todo y eso nos limita e invalida a nosotros[...] de las muchas cosas que ocurren con los maestros es la inestabilidad que se crea dentro de su mismo ambiente de trabajo y que lamentablemente no se puede trabajar en equipo con los padres (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

- La reforma como justificación de la categorización de los docentes, como buenos o malos. Según la autoridad escolar, la norma actual los obliga a ello.

SubR: Los buenos son lo que resuelven, los que se comprometen, realizan sus planeaciones adecuadamente, no se tiene problemas con ellos, los papás los piden, preparan su clase (la subdirectora sólo asevera con la cabeza) y los regulares (se ríe) pues no resuelven pero sí intentan tener en orden sus planeaciones y aceptan al fin de cuentas las observaciones periódicas como por ejemplo las que vamos a hacer ahorita (vuelve a reírse) y hay otros (voltea a ver a la subdirectora y ambos se ríen) y son los malos, aunque bueno... no, la verdad sí tenemos uno que otro malo. La subdirectora menciona que son aquellos que su actitud es muy pasiva, no participan, no se interesan por sus niños, no tienen relación con los padres (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Así, la violencia se ejecuta justamente en la transformación política, en aquello que la identifica como inherente a las disposiciones normativas. Si bien, después de lo expuesto en esta dimensión, es plausible expresar que además existen otros componentes o formas posibles de verificación en el centro escolar pero que no son tan descubiertas ni atrapadas pero sí manifiestas en la inmediatez de las relaciones.

Por ello en la cuestión horizontal o de pares la dimensión fáctica se manifiesta en el centro escolar a partir de acciones que destacan las posiciones de poder donde los docentes se subordinan a la autoridad pero también entre ellos, por respeto, pleitesía o sumisión, o bien, “para no enfrentar al oponente” (Cfr. Arendt, 2006). Durante un desayuno dentro de la oficina de dirección al que fui invitada, el director y el subdirector conversaban sobre la docente que cuenta con más años de servicio y particularmente el subdirector enfatizaba entre risas que le tenía un poco de miedo y distancia a la docente porque le sabía muchas de sus “cositas”,

SubR: No, yo sí le temo a la maestra “V” pues me sabe varias cositas (risas) pero más aún porque pobre viejecita ya más que respeto le tengo admiración pues aunque ahorita si es una papa para eso de las evidencias pos antes sí se la sabía y es que además si vienen y le preguntan por mí, mejor tenerla de mi lado...

Dir: Yo creo que con la maestra lo mejor es dejarla que haga lo que quiera pues ya casi se jubila y además si nos portamos mal con ella, pos ella tiene herramientas administrativas y

de experiencia para fregarse a quien ella desee, o ¿no? (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Esto es sólo un ejemplo del ejercicio del poder que incluye una política del discurso pero que a su vez, amenora el daño o la molestia con respecto a las tensiones que causa o puede causar la concepción que se tiene del otro. En este sentido, otra docente me comenta durante la entrevista lo siguiente,

MaA: [...] Yo no puedo concederle respeto a mis autoridades si ellos no me respetan (se queda pensando por unos segundos), mmmm yo creo que me faltan el respeto o no los faltan a los maestros con muchas de sus actitudes superiores, o sea, de yo soy más que ustedes porque soy administrativo y tengo contacto con los meros de la SEP, pero con honestidad me dan pena. Ahora bien, con mis compañeros de trabajo y mira que te digo que son de trabajo la relación es o debe ser limitada porque no todos se prestan a entablar lo que es una amistad y mucho menos los nuevos maestros, yo tengo 25 años de servicio corriditos y te puedo decir que el único respeto que me queda es sólo para mí misma porque muchas de las veces ni para los niños (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Cabe señalar, que al referirme a la elasticidad de las tensiones pretendo hacer hincapié en el hecho de que toda relación de poder o interacción está sujeta a ciertas condicionantes que se flexibilizan, o sea que estiran y aflojan para no quedar completamente tiesas, contraídas, porque de ser así entonces el poder y cualquier relación se enfrascarían en un fin en sí mismo político y hasta innecesario. Las relaciones no pueden ser reemplazadas por “el disfraz ni el anonimato de las acciones” (Cfr. Scott, 2004).

La dimensión *simbólica* aunque va de la mano indudablemente de los dispositivos jerárquicos, de los hechos, de lo que se hace efectivo, refiere claramente que los efectos de verdad que encierran los pensamientos y reflexiones de los docentes; están y van dirigidos en una sola dirección: al ataque, la subestimación, la arremetida y el desprecio contra su persona, ya no precisamente contra su figura.

Es decir, que los docentes buscan en diferentes niveles laterales a su relación directa con sus superiores, sobreponerse, tejiendo sus propios mecanismos de poder, cuestionando pero también naturalizando, normalizando y traduciendo la norma con la finalidad de dar respuesta a sus propias necesidades.

Por ejemplo, una forma común y que por cierto logré observar dentro del centro escolar es, que en esa lateralidad los gestos, señas, modos, ceños, manoteos, señales, etcétera; son cuestiones que constituyen a los sujetos y los empoderan, les permite ser justamente las figuras interactivas que discuten, actúan, resisten y critican pero también ocultan.

Esto cobra relevancia en la medida que la dimensión se hace presente a partir de tres componentes.

Uno; que al ser el poder evidentemente relacional genera tensiones entre los actores y entre los docentes. Dos, que también se vale de dispositivos cuya fuente principal de la que se nutren es el control de las emociones y euforias. Por ejemplo, el control de la tristeza, de la angustia, del tiempo, del coraje, del esfuerzo, entre otros. Tres, como efectos de la reforma que se subjetivan y se interiorizan.

En este sentido, los docentes expresan (tal vez sin tener un fundamento claro) que en la medida que comienzan a sentirse paralizados es tiempo de actuar, de separarse de la posición que los coloca en el entramado institucional, de imponer también sus propias maneras y hasta sus propias reglas (esto por supuesto no excluye a los demás actores). Esta tal vez sea la dimensión

más puntual para reconocer que las esferas de estudio (que referiré más adelante) son fértiles en la medida que actúan y seguirán haciéndolo en el centro escolar.

Por consiguiente, en este nivel diversos escenarios la complejizan como por ejemplo,

- La restricción para que se tenga proximidad con los padres y madres de familia, ya que se rompe con los lazos de armonía, comunicación, participación y diálogo (esto trae consigo indiferencias)

MaC: [...] de acuerdo con la estructura que se está planteando de acuerdo a su reforma, ya no podemos tener tanto contacto con los padres de familia [...] imagínate que yo les digo no quiero escucharlos y ¿sabes qué hicieron? fueron y explotaron con el Subdirector y ya casi me demandaban, la maestra es pelada, prepotente... yo no te digo que no, ellos decían una situación “la maestra grita mucho, regaña a la niña, al niño” y eso detonó para que tú empieces con el desprestigio allá afuera, la maestra que grita, la maestra que esto, que el otro... entonces cuando a mí me sientan, porque yo sí le dije en un momento a mi autoridad, yo quiero carearme con las mamás, son mis clientes, necesito que me digan qué es lo que pasa... “a ver mamita, qué necesita”, porque son mis clientes, yo así me manejo, esa idea que tengo en mi mente [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

- Cautela y mesura al sentirse observados (por ello se esconden) como si la escuela cual panóptico vigilara por completo su quehacer, aunque se esté consciente de que existen siempre vigías (esto forma parte de la observación en el centro escolar).

Finalmente, las tensiones entre los actores dejan la tiesura y firmeza que tensa en un punto a la autoridad y en el otro a los actores, para concentrarse en la elasticidad, es decir, en aquello que les permite no sólo la adaptación sino también la resistencia que supone aceptar la cohesión normativa. Por ello, es importante permanecer con claridad ante el hecho de que la política como la violencia entretejen la expresión cíclica de ambas y la deformación de lo educativo.

Esferas de análisis y factores de aproximación.

En el capítulo anterior hice mención sobre tres esferas que dirigen y entrecruzan las dimensiones fáctica y simbólica, también me aproximé a recuperar las posibilidades del ejercicio político que desde mi punto de vista destacan la anatomía de la violencia política que sujeta a los docentes y los conduce en las relaciones.

Con base en ello, explicaré y detallaré cada una de ellas concentrándome en un andamiaje teórico concreto que me permite precisarlas puntualmente de manera tal, que se despliegan componentes básicos de pesquisa y análisis. Y a su vez, cada una de ellas serán reveladas y manifiestas en los siguientes apartados y más aún cuando se conjunta en espacio y tiempo toda la expresión y verificación de la violencia política.

La primera esfera a la que hice referencia es la del “*poder del otro (sobre mi)*”, donde a partir de ambas dimensiones se observan las jerarquías institucionales, la autoridad que organiza y vulnera a los docentes, así como las diversas formas y manifestaciones del poder y de la violencia política que son develadas y hasta confesadas por medio del cumplimiento de funciones (según sea el caso). En este sentido, Weber (2014) puntualmente nos aporta los suficientes elementos para comprender que la acción política de los actores y sus posibles racionalidades son acto o actos de voluntad.

La segunda esfera “*el poder mío (en otro igual a mi)*”, se manifiesta cuando el poder y la violencia política propician las condicionantes para ejercer plenamente los propios mecanismos de imposición y de dominación contra el otro fulmina en las relaciones, porque sin más reconoce

toda una serie de actos que determinan el sentir, la evolución y demás síntomas de las emociones, sean envidia, rabia, rivalidad, deseo, ambiciones, etcétera. Tras esta mirada, Foucault (2008, 2009, 2013) nos nutre con los elementos precisos para entender que el poder es completamente normalizado, disfrazado y encarado y va, desde la manera en que nos comunicamos con los demás hasta las acciones y comportamientos determinados para tales o cuales situaciones.

En la “*política del discurso*” se centran principalmente las condiciones del lenguaje y la exposición de las ideas de los docentes. Aquí, ellos interpretan el poder desde su voz por medio de, insultos, descalificaciones, popularidades, descontentos, mala fama, honores, entre otros; todo con la intención de reconocer según Scott (2004) “posiciones de inferioridad y superioridad” (p. 19). También esta esfera posee un relativo estigma que permite conocer a los docentes y actores en convivencia con sus pares o jerarquías, porque se les dota de una identidad que no precisamente es propia pero que en “el análisis de la interacción social entre el estigmatizado y el normal no exig[e] que quienes están implicados en el contacto mixto se conozcan <<personalmente>> [...]” (Goffman, 2012, p. 72).

Todo ello, trae consigo diversos factores que me permiten aproximarme también a la identificación de los efectos o derivaciones por llamarle de alguna manera, tanto de las dimensiones como de las esferas de análisis. Considero que esto es muy importante ya que es la clara presentación de la violencia y la política en un contexto determinado, donde los docentes narran y tejen explícita e implícitamente su verdadera relación.

Uno de los factores más recurrentes en toda interacción y de la relación docente (incluidas evidentemente todas las esferas antes mencionadas) es el *factor emocional*, que despeja en sí todo el cúmulo de necesidades de reconocimiento, de apoyo, de valoración a la labor que ejecutan, de exaltación al entrar a la oficina de dirección provocando malestar físico (esa sensación generalizada en el cuerpo) que limita los pasos, la angustia constante, el estrés (quedarse sin empleo o enfermarse), etcétera. Todo ello como principio o como final de una constante sentimental e idealista forma de vivir el “yo” en el centro escolar. En torno a esto, algunos docentes externan lo siguiente:

Docente 1.

MaS: [...] me tengo que fregar tres años para jubilarme, si no es que me corren antes ¿verdad? Porque ya ve lo que dijeron, si te corren no te liquidan y ahí se ve, entonces ahora con el riesgo de que no me pueda jubilar, ¿cómo ve? Estamos fregados por todos lados, por todos lados.

Y a mi edad ya no me dan trabajo en otro lado, toda una vida aquí y con estos, imagínese [...] por eso el último Director huyó eh... le iban a quitar su plaza de la tarde o no sé, porque era interinato y en la mañana sí tenía plaza. Y eso es una barbaridad [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Docente 2.

MaC: Le decía al otro director, que nos pasa lo mismo que a los niños, ¡ay! maestra “C” le hablan en la dirección y se me voltea la panza, la cara se me quiere voltear, es horrible, ya no sabes ni por dónde te va a llegar, si te ataca el padre de familia, el compañero, la autoridad, no sabes... (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Docente 3.

FZ: ¿Le preocupa la vía de los nuevos profesores por concurso?

MaL: Sí, este, es una preocupación que está ahí en todo momento, en especial en las juntas técnicas cuando abordamos el punto en que nos sentimos angustiados... bueno, en el caso particular de maestros que ya llevamos muchos años, que tengo dos compañeras longevas (risas) para nosotras hablar de que te despidan por un examen, es muy fuerte porque la

profesión de ser maestro es algo que amamos, algo que queremos y hay veces ya somos como mueble (risas nerviosas) (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Docentes 4.

FZ: Y consideran que eso es una forma violenta hacia su profesión

MoJL: Sí, a nuestras garantías profesionales, nuestra profesión, estabilidad económica, emocional

MaH: Pues sí te quedas sin trabajo y para conseguir...

FZ: ¿A qué se refiere cuando menciona su estabilidad emocional?

MoJL: Pues debes tener por lo menos los principios de la pirámide de Maslow que te da seguridad, primero las necesidades fisiológicas, básicas de supervivencia y no recuerdo las otras. Pero si una de ellas no se completa, tu sentido emocional se va a afectar, tus relaciones con tus amigos, tu familia, tu trabajo y tu desarrollo profesional

FZ: ¿Y cómo se han sentido afectados en su trabajo?

MoJL: De hecho ahorita afecta un poco por tanto papeleo [...] aparte te llevas trabajo a casa porque se supone que no debes de hacerlo para recuperar, sí, porque no es lo mismo trabajar con niños, que trabajas con diferentes necesidades, capacidades, que ser un abogado que trabaja con un solo empleado [...] (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Docente 5.

MoR: Yo creo que ya se denigró todo. Antes éramos la autoridad, me tocó parte de conocer esa autoridad, y te decían el maestro es la ley y a lo mejor hubo compañeros que sobrepasamos esa ley que nos hacían favor los papás y otros que nos mantuvimos al margen, por decirte, yo me molestó mucho... ya se perdió esa imagen de respeto y te digo moralmente estamos muy denigrados, desafortunadamente y yo digo que seguro habemos de todo tipo de compañeros, con poquita responsabilidad, mediana responsabilidad o mucha... (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Conserje.

Cn: Son muy agresivos, o sea ellos quieren entrar aquí como si fuera una iglesia, si es cierto, la escuela está para todos pero merece un respeto, como para el director, supervisor, maestros, tanto para nosotros, que somos los más abajo, pero aquí los maestros también nos marginan, que ya no se ve tanto, pero en algún momento sí lo hacen... (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Otro factor de suma importancia es el relacionado con los padres y madres de familia y sus respectivos hijos o hijas. Los docentes argumentan que debido a la invalidación o denigración de la imagen docente en los medios de comunicación (los cuales son los educadores de casa), los estudiantes les faltan el respeto, son groseros y hasta altaneros, los padres y madres de familia

han llegado a la riña o al intento de apalear a alguien dentro del centro escolar, por defender lo que llaman indefendible.

Así, tras las necesidades de la situación actual, no se desmiente que los padres y madres deben salir a trabajar y que estamos en la era de la <<abuelización>>, ella o él particularmente son la nana que se encarga de los hábitos, valores y costumbres de los niños o niñas. Esto según la visión de algunos docentes genera descuidos y carencias.

MaS: Pero los papás ahora no nos apoyan, vienen las abuelitas por ellos y son un despapaye (esteee) si no pueden con las mamás menos con las abuelitas porque las hacen como quieren los chamacos, entonces por eso también la educación ha (esteee) desvalorizado, les dejo tarea y ni se dan cuenta. El descuido de los papás es total.

FZ: ¿Hay falta de apoyo por parte de los padres?

MaS: Mucho, mucho. Porque antes la verdad los papás no trabajaban y entonces venían por los niños, los traían, maestra la tarea, en qué la podemos apoyar. Y ahora le digo, ni hacen la tarea, llegan 6 o 7 y ya hiciste la tarea, ah sí, y ya [...] A este nivel si se los digo porque están chiquitos pero en otro no, porque se van solos, pero si el día de firmas de boletas... ya de hecho uno no puede ni alzar la voz porque ya está pero las quejas sobre uno, ¿y para los alumnos? Porque también hay niños, ahorita no tengo el caso eh, pero patean a los maestros, no quieren estar, que lloran, o sea, niños consentidos, que chillan (tono burlón) ¡Ay me quiero ir con mi mamá, no me quiero quedar! Y qué hace uno, pero bueno yo no tengo ese problema (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Otra objeción es que debido a los derechos de los niños y niñas, los padres los conducen por la cantidad de derechos de los que son merecedores pero no por las obligaciones, la flojera para atender y mantener la autoridad como figura materna o paterna hacia sus hijos los solapa y disfraz.

FZ: ¿Cree que la profesión docente se encuentra desvalorizada?

SubR: Sí, muy desvalorizada. Desestimada, no tiene la relevancia que tenía hace años atrás, sobre todo en comunidades o pueblos donde era la figura de autoridad. Con todo este rollo de los derechos, no es malo es bueno, pero por más...

FZ: ¿Cuáles derechos?

SubR: Tú niño tienes derecho, tu maestro no te puede gritar, no te puede decir, ok, pero no le dicen tienes la obligación de trabajar y hay niños que me miró y no sé qué, y te van a

demandar, ya no sabes ni cómo ver a este cabrón (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

Es importante mencionar que algunos docentes durante la entrevista mostraron un gran respeto por los padres y dicen ser recíproco, que han recibido todo el apoyo y que no muestran molestia alguna. La maestra demandada a pesar de ese hecho y de haber expresado el poco contacto con ellos dice que los padres y madres de familia la apoyan y son muy flexibles con ella y su trabajo.

Otra docente expresa,

MaL: Hay mucho apoyo de los padres de familia, los siento muy cercanos, e incluso alguno de ellos me han manifestado que no es la forma de hacer las cosas, sin embargo, con la gente que tal vez no sabe que soy maestra y abordo el taxi y dice: “¡Ay esos maestros, deberían evaluarlos a todos...!” Escucho unos comentarios que son desfavorables [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Ahora bien, algo determinante en la vida docente (en su yo) es el factor familiar y el factor económico, ambos van de la mano y se ligan a todo lo que intrínsecamente se encara en el centro escolar, con sus condiciones laborales, con sus relaciones e interacciones y con sus sentimientos; en fin, con toda una serie de situaciones que los sobrepasan y vulnera.

FZ: ¿Ven a la reforma como una amenaza?

MoJL: Como reforma laboral sí, porque no es educativa sino laboral y es una amenaza para los trabajadores de base

FZ: ¿Por qué?

MoJL: Porque daña principalmente a los acuerdos de la constitución para los que tenemos base, están haciendo unas nuevas reformas o la nueva reforma lo que está haciendo es a no pasar el examen te dicen que te vas a quedar sin trabajo

FZ: Y usted maestra, ¿qué opina?

MaH: Sí, pues ya en cualquier momento te pueden correr y al final lo que busca el gobierno es correrte y ya no darte pensión. Nada

MoJL: No te dan nada (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

De alguna manera estos factores los determina porque algunos son según sus palabras cabezas de familia y no sólo por lo económico (que en gran medida depende de algunos de ello la economía familiar) sino hasta por lo moral, por ello se dicen preocupados por las constantes críticas y presiones en su labor docente, les aterra las expectativas de permanecer o desertar con honra del servicio docente, así como la forma en que ven y pretenden cambiar las cosas ya que es de su cometido generar cambios, dicen, para bien.

En este sentido, la docente más veterana del centro escolar que cuenta con 55 años de servicio muestra su preocupación ya que dada su experiencia no ve pronto su jubilación aunque,

MaV: El esquema de pensiones, yo pienso que está muy amenazado y ahora con la mentada globalización que trajo Zedillo, de un viaje que se echó al extranjero y regreso y dijo “globalizar” ¿qué es eso? Y pues ya llegan de China y tal como fue nos invadieron ¿no? Entonces yo lo que siento es que se ha perdido el respeto, el valor económico, ya no hay forma de solventar lo necesario, tu comida, tu juego [...] ya no se puede, hay riesgos y economía que vemos que son del primer mundo y ya no les alcanza para nada, a mí no me alcanza tampoco para nada (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

En cuanto al factor amistad- enemistad, que es el de mayor determinación política y sus cimientos se construyen a partir de la elección particular de cada actor para obligarse tanto en sus acciones como en sus pensamientos a tener un control completo sobre sí mismo y sobre los demás, este puede ser explicado a partir de la conformación de lo político y la constitución de los sujetos, ya que esto genera dentro y fuera del terreno institucional una historia que bulle entre la voluntad y la ausencia, entre el carácter y los deseos y pasiones.

Absolutamente todos los docentes declaran y enuncian sus motivos e impulsos para defenderse o bien, justificar el ataque; como se mencionó en el primer capítulo la violencia que se gesta es

una voluntad de acción individual necesaria y dedicada por completo a dirigir (de ser posible) la vida del otro.

Los principales cuadros de amistad son manifiestos cuando los docentes se reúnen en la bodega para chismear e intrigar la mayoría de las veces, otros, en el agruparse encuentran cabida a sus pareceres, todos buscan formar alianzas. La enemistad se expresa como una línea fronteriza de miradas y gestos, defensa y contraataque, algunos docentes en este sentido prefieren guardar distancia y reservar o evadir su opinión, y otros tantos prefieren (según ellos) no tener amistades ni enemistades (aunque tiendan realmente a un grupo u otro).

La subdirectora en ese momento empezó a platicarme que el subdirector cuando llegó a esa escuela la invitó a trabajar con él, pero realmente ella no tiene como tal capacitación en lo administrativo, ha ido aprendiendo en el transcurso y está consciente de que debe hacer bien su trabajo porque de eso depende que no haya problemas con los maestros aunque ellos tal parece duden de su capacidad [...] (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Dentro de la bodega con dos docentes y donde después se incorporó la conserje, aunque en el momento de estas expresiones ella se encontraba sirviendo los almuerzos, la conversación se refirió a lo siguiente

MaH: ¡Cállate! (dirigiéndose a MaK), ya ves que dijo “R” de los papeles. Y “M” vino ahorita a decirme (tono burlón e irónico) “Ay, pues yo voy a ir a decirle que tiene que ir a entregar esos papeles, que tenemos que entregar esos documentos, porque él se puede meter en problemas”

MaK: ¡Uy! Su pinche madre... Hey apúrate mami con mi comida (refiriéndose a la “Cn”)

MaH: ¿Cómo ves?

MaK: ¿Así dijo? Que mala onda y ya le dijiste a “R”

MaH: ¡No!

MaK: No le digas nada güey

MaH: Pero le hablé y no sé si decirle...

MaK: Es que te vas a meter en pedos güey

[...]

MaH: ¿Cómo ves?

MaK: Pues que mala onda ¿no?

MaH: Pero pues es él el que sabe. Yo como la tengo ahorita de amiga.

MaK: ¿De mí no habla nada?

MaH: No. A las enemigas hay que tenerlas de amigas. A las amigas cerca pero a las enemigas [sic] (risas) más.

FZ: ¿Existen muchos conflictos entre ustedes?

MaH: Pues lo normal
FZ: *O sea que no son como tal conflictos...*
MaH: Hablan de ti (risas)
FZ: *No te lo dicen de frente*
MaH: No, no. Hasta crees.
MaK: Bueno pero si es su labor güey, que tiene que ir ella a la Dirección
MaH: Pues “M” dice que no
MaK: Vaya que si es medio calabaza
MaH: ¡Ah! Esa mujer el año pasado con el director que estaba antes, yo hacía algo malo ¿verdad? (dirigiéndose a MaK) y corría a acusarme. “M”, si te acuerdas, corría a acusarme (risas) y venía el otro a regañarme (risas) ¡Ay! Corría mi amiga (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Los docentes de educación física durante la entrevista en el mismo sentido responden,

FZ: ¿Han tenido algún conflicto con sus compañeros o autoridades?

MaH: Sí porque sabes, que este... con esto de la reforma lo único que hacen es dividir o sea, en vez de que te apoyen lo único que hacen es que te tiran más y más. Más que de los de arriba te tienes que cuidar de los de abajo...

MoJL: Lamentablemente siempre ha sido así...

MaH: Aquí como defenderse ¿no?

MoJL: Sí, aquí cada quien se rasca con sus propias uñas (risas). Y ese es el problema porque hicieron el sorteo para ver quien aplicaba el examen porque si lo hubieran hecho general, para todo el gremio, todo el gremio se pone de acuerdo y no lo hace y a ver de como toca (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Otra docente expresa su relación con los compañeros y compañeras de trabajo y se mantiene firme pero a la vez temerosa.

FZ: ¿Cómo es la relación con los compañeros de trabajo?

MaL: (Piensa) En cuanto a... fijese que este que a lo largo de trabajar como maestra siempre he tenido muy buena convivencia con todos, no recuerdo eh alguna situación fuerte, he visto situaciones fuertes (carraspea) si entre ellos pero nunca han sido explosivas, situaciones como dicen de los niños, al rato ya están de la mano y priva o prevalece la reflexión, reconsiderar que no se debe dar mucho pie a tener roces, siempre estamos trabajando que para la convivencia y el estar en algo así es contradictorio... (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Para finalizar, el factor amoroso se proyecta y verbaliza de alguna manera como un deseo permanente de coqueteo o seducción y aunque algunos docentes pocas veces lo expresan porque

parece intimidarles, a otros les causa placer, goce y un cierto encanto para su satisfacción y para la del resto de los compañeros o compañeras que lo alaban.

Por ejemplo, en una conversación abierta con los dos docentes de educación física se confesó que entre la docente y el nuevo director...

FZ: ¿Le diste un beso?

MaH: Él me dio un beso (risas)

MoJL: ¡Ay mira, mira!

FZ: ¿Cómo?

MaH: Pues es que desde que llego me empezó a buscar...

FZ: Pero eso qué...

MaH: Oh espérate, entonces un día, el día que estábamos poniendo la ofrenda, todos se fueron y él me llamó “maestra, puede pasar un momento por favor” y yo de sí, pues pase y cuando entro, cierra la puerta que me agarra de la cintura y me da un beso

FZ: No es cierto...

MoJL: Así de barbas... eso no me lo dijiste

MaH: Así de barbas (risas). Sí, sí... me agarró de la cintura y me hizo así (simulando como la rodeo con el brazo y la acerco hacia él) y yo ¡ay! Y si me puso su boca y yo de nooo, espérese, uste´ es mi direc (risas). Te lo juro que así me hizo (risas)

MoJL: Si no hubieras querido le hubieras puesto un chingadazo...

FZ: Ok, continúa

MaH: Y yo así de... pero es mi direc y el voltea a ver su reloj, ya es la una y cuarto, ya no soy tu direc, entonces agarré y me salí porque ya iba doña “Cn”, la escuché y ya me salí y ya...

FZ: Entonces ya te besó...

MaH: Bueno, pues no alcanzo a dármele bien... bueno de ahí ya me ha estado buscando más

MoJL: Te haces...

MaH: Bueno, ayer sí vine a verlo y ya

MoJL: Una mujer que no quiere no se deja, desde que ves le das el chingadazo

MaH: Cuando no te gusta...

FZ: Entonces sí te gusta...

MaH: No, no me gusta mucho la verdad (risas) pero me hace el paro, me dio el lunes (risas)

MoJL: Te hace el paro o se le paró... o te va a dar paro (ambos ríen a rienda suelta) [...]
(Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Además de externar abiertamente su aceptación y difusión del acto, la docente mostró continuamente ser una de las primeras murmuradoras e indiscretas de la vida de sus compañeras particularmente. En este sentido, sobresale que de pronto las docentes declaran, emiten, revelan, así como callan, ocultan y encubren una variedad de pensamientos, expresiones y lenguajes por demás soeces e insinuaciones claramente rivalizadas entre ellas que se filtran completamente en

su cotidianidad. Es decir, que se asocian políticamente para transformar lo que debería ser la comunicación en una reacción previamente pensada por algunas de ellas, que además les causa regodeo. Como en el ejemplo anterior, los mismos docentes y otra docente dentro de la bodega platicando durante la hora del receso, observan que se forma un grupo de tres docentes en el patio (todas del sexo femenino) y exclaman:

MaH: “Míralas, pinches viejas, si son bien mendigas”

MaK: “¡Ay! Su pinche vocecita”, “Ve como se viste, ja ja como viene moviéndose toda esperando que alguien le haga el paro” (sobre otra docente que según ellas se caracteriza no sólo por su tono de voz y forma de vestir sino por su reputación)

MaH: “Sí, mírala como camina, te digo que esa si se quiere “cuchi planchar” al director, a huevo, pero el direc es mío, ya le di unos besotes, ¿verdad? (buscando la afirmación del docente)” (Diario de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

De alguna manera se configura una red donde la violencia es manifiesta a través de actitudes que cobran relevancia al menospreciar o desfavorecer a otra compañera, en hechos que transforman directa o indirectamente desde su seguridad personal (autoestima) hasta su reputación. También es muy notoria la confabulación y trama con que se enmarca su astucia y “refinamiento” para expresarse de los demás.

MaH: (Risas) Pues yo que tengo más tiempo aquí, este, yo les hablo a todas, pero la verdad es que hay unas re chismosas y les hablo pero no platico nada que ver de mis cosas personales, ni trabajo son como de otras cosillas pero, hablar con ellas no. Son muy chismosas y conflictivas y te meten en problemas después.

FZ: *Conflictivas en qué sentido...*

MaH: En que corren a acusarte y arman su chisme

MoJL: No tienen que hacer

MaH: No. (Diario de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

Lo anterior nos permite no sólo identificar que las relaciones de poder dentro del centro escolar son fundamentales, esto en la medida que se concibe la escuela como institución propia de lo político, determinada y creadora de una serie de significados que la empoderan aún más; sino que a su vez, indisoluble, casi firme; quebrantada, pero con efectivos dispositivos de control y alineación. Esta es una de las formas en que se vigilan las relaciones, por medio del poder y el

control del discurso. Considero importante señalar que durante mi estancia el director y el subdirector en la investidura de su figura, me elogiaban constantemente y se referían a mí con sutileza pero a la vez con una supuesta “seducción” que realmente me colmaba, se ofrecían a enviarme la información que requiriera (por correo electrónico), en el plantel me ofrecían de todo, agua, refresco, café, me invitaban a desayunar con ellos; llevarme a mi casa y en varias ocasiones intentaban ahondar en mi vida privada (si era soltera o casada) para después invitarme a salir.

Parece que por todos los medios se intenta mantener el control de los acontecimientos diarios de la escuela, es el espacio idóneo donde se revelan las verdaderas intenciones, las tramas, los tejidos, las conspiraciones, los entendimientos y desentendimientos de la labor que ejercen y han de ejercer así como el mundo infantilizado pero real en que se desenvuelven: la Reforma Educativa y los mecanismos o medios de intervención y ataque para confrontarse con sus pares, o bien; el paliativo o colaboración que sugiere la misma vía.

De la violencia oficial: Percepciones docentes sobre la Reforma Educativa 2013 y su verticalidad.

Examinar la Reforma Educativa 2013 es asumir que el escenario político en que se desenvuelve es en sentido estricto lo que la legitima en un primer momento; justamente cuando establece una estrecha relación con los actores educativos y principalmente con los docentes, haciendo frente a la evaluación de su desempeño como mecanismo de control y, en un segundo momento, el proceso que trasciende los intereses particulares y opera tentando los valores morales en detrimento de otro u otros.

Estas manifestaciones devienen finalmente de un orden institucional pero también de una necesidad humana por preservar preceptos, mandatos, criterios que obliga a los docentes a comportarse de tal o cual manera; modelando su conducta, para después legitimar a través del poder estatal³⁷ las expresiones legislativas (por medio de la sanción y castigo) que vulneran el contexto educativo, laboral y sociopolítico, con la finalidad de regular las relaciones entre los actores que reflexionan y discuten las medidas de las que son referentes³⁸.

Seguramente esto tiene que ver que desde la intervención del Estado en la enseñanza pública y la formación de las sociedades magisteriales, los docentes intentaron influir en la toma de decisiones acerca de la política educativa, así como de su labor profesional (*Cfr.* Arnaut, 1998).

³⁷ Dicho poder, en esencia de lo que significa la aplicación de la ley y su vinculación con la construcción e implementación de la reforma actual.

³⁸ Tampoco significa que dentro del análisis de la investigación no se afronte que el discurso en “pro” de la transformación del sistema educativo ni la cuestionada implementación de la política involucren de manera explícita a los docentes; ya que es evidente que diversos acuerdos, pactos y compromisos que benefician a unos cuantos mantienen una estrecha relación entre la dimensión política de su presente y el cúmulo de ventajas particulares.

Aunque hoy en día su voz es contemplativa, pocas veces efectiva para contener y responder y se ven limitados o restringidos, continuando sus resistencias y oposiciones ante una violencia política que normaliza y habitúa todo poder, pero que parece vital para mantener el orden. Al respecto, durante el trabajo de campo una docente refuta,

MaC: [...] pienso que el gobierno quiere modificar las políticas laborales precisamente porque no hay una (este) ya no hay una economía. Pienso que nosotros como gremio nos salimos de sus manos porque no había un padrón, el hecho de que no haya un padrón se prestó (no creas que lo desconozco) se prestó a malos manejos, a mafias [...] O sea, yo pienso que como tal la reforma educativa no existe [...] **no hay una estructura educativa de México, porque este es un modelo de hace 50 años, europeo, de un país de primer mundo como es Canadá y nosotros no estamos en esos niveles** (Registro de trabajo de campo, 16 de noviembre de 2015).

Si bien, es cierto que algunos docentes por su falta de estructura discursiva o desconocimiento/falta de información acerca de las genealogías de su labor y de lo educativo aminoran de alguna manera sus posibilidades de cambio, así como las tareas de su profesión, sus competencias y, más aún si la premisa desde el punto de vista vertical es garantizar que la jerarquía burocrática del Estado supedita sus acciones a una lógica disciplinaria, aunque ello no implica (o al menos no debería) su condescendencia con la norma.

Al respecto, quiero dejar claro que aunque los docentes sean la bisagra entre la política y el o los dispositivos de control, éstos no son eximidos de la subjetividad, inconciencia e interiorización de sus actos.

MaL: En el caso particular mío, tengo una gran incertidumbre porque no sabemos [*sic*] bien a bien qué maneja los medios informativos, se dice mucho, que no pasa nada, todo está bien, habrá oportunidades, es para la mejora y en nuestro centro educativo la situación es: “ten cuidado”, “puedes perder tu empleo”, “si te falta esto”, etcétera. Entre compañeras hemos comentado que venir a trabajar a nuestros centros escolares ya no es como antes, que llegábamos con mucha confianza, mucha seguridad, con mucho agrado y atención de lo que tenemos que estar haciendo.

Ahora se interpone esa inseguridad y si ahora me toca que me evalúen, yo, de mi parte desde el simple hecho de que si no me llega la información, no me entero y nos dicen que hay una

selección y nos debe llegar un correo electrónico y reviso el correo y si no me entero o me piden las cosas, como suele ser, “maestra, urge que hoy entregue esto o para mañana más tardar” y a veces los tiempos que se olvidan de esa parte de que uno está frente a grupo y que uno tiene que hacer, pero es importante que entregue esto y uno no puede hacer eso, porque no se puede desatender el grupo mientras me pongo a buscar las planeaciones... esa parte se me hace muy incierta, se maneja que una reforma educativa es laboral, en mi caso, si me siento muy presionada por esa situación de que uno necesita el empleo [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Entre tanto, dentro de las medidas y disposiciones que claramente enfatiza la Reforma Educativa están presentes las diversas modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucional en torno a la evaluación, calidad, creación de un nuevo Servicio Profesional Docente y un esquema laboral un tanto desalentador. Aunque la ley remarque los criterios e intenciones de la política educativa y de la identidad magisterial.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria [...] y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [...] La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación [...] (DOF, artículo 3° fracción III, 26 de febrero de 2013).

Con esto me refiero, a que el escenario donde los actores creen o consideran la importancia de su reconocimiento se quebranta, existe la posibilidad de carencia o negación de identificación, de afinidad; finalmente eso es un conjunto de prácticas dentro de la política.

Una vez que hemos comprendido que toda identidad es relacional y que la afirmación de una diferencia es una precondition de la existencia de tal identidad, es decir, la percepción de un “otro” que constituye su “exterioridad” [...] puede convertirse en un terreno fértil para el antagonismo. En el campo de las identidades colectivas, se trata siempre de la creación de un “nosotros” que sólo puede existir por la demarcación de un “ellos” (Mouffe, 2011, p. 22).

Así, la verticalidad es manifiesta y reveladora de una centralidad que se ciñe a la lógica de la supremacía constitucional, a los “fines de la educación”, al carácter del actor que no cuestiona ni el poder ni sus revelaciones, al juicio (u opinión) parcial de un sector y a lo que Mouffe (2014) invitaba a confrontar “[...] proyectos hegemónicos en conflicto, una confrontación sin ninguna

posibilidad de reconciliación final. Para concebir tal confrontación en términos políticos (y no éticos), es necesario plantear una serie de preguntas estratégicas acerca del tipo de “nosotros” que una determinada política pretende crear [...] (p. 35).

MaS: [...] la verdad yo no sé en qué consiste la reforma educativa [...] no veo cambio ni beneficio, sólo perjudicarnos a nosotros, por eso le digo cuál, puro bla bla, ¿qué vemos concreto? yo digo que todo sigue igual. Ahora, si el beneficio es para unos cuantos, bueno... antes con Fox nos llegaba un bono sexenal y con el Calderón nada, ahora los diputados y senadores, no me diga que muy estudiados, si son patanes y llegan borrachos a los curules y de pronto sus bonos... y a nosotros qué nos dan, el Día del Maestro un bono de una quincena, el aguinaldo en dos partes... ¿para qué sirve eso? Pero gente que no trabaja y les dan y a nosotros ni las gracias [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de noviembre de 2015).

Cabe mencionar, que los procesos de reforma en sus manifestaciones como en sus efectos dentro del centro escolar, construyen y contribuyen a discursos retóricos y convincentes que despliegan el sometimiento y la virtud de la idoneidad. De tal manera, que la reforma se sienta en la vida laboral y hasta personal de los docentes.

Por ejemplo, a través de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) decretadas ambas el 11 de septiembre de 2013, se aprecia que las decisiones políticas son también instrumentos coercitivos y rigurosos que enfatizan por un lado, los lineamientos para el ingreso, permanencia y promoción dentro del servicio docente (*Cfr.* DOFa, 11 de septiembre de 2013) por medio del cumplimiento de la ley en cuestiones de evaluación con el fin de lograr una educación de calidad (*Cfr.* DOFb, 11 de septiembre de 2013).

Es decir, una “[...] relación verdad- poder [que] se mantiene en el corazón de todos los mecanismos punitivos, y que vuelve a encontrarse en las prácticas contemporáneas de la penalidad, pero bajo otra forma, y con efectos muy distintos”. (Foucault, 2009: 67).

En sentido estricto, la idea vertebral y vertical de la reforma educativa actual es que la forma de organización y desempeño del personal docente se reduzca, se marchite, se alinee. ¿No es esto acaso uno de los rasgos característicos de la violencia, que apunta a la homogeneización de su ejercicio? El punto es que “sean incorporados al Estado y le pertenezcan como unos esclavos a sus amos” (Foucault, 2009, p. 102).

La reforma no reconoce la corresponsabilidad de los demás actores del sistema educativo – fuera del magisterio- en sus resultados y, de manera más general, en los problemas que lo afectan actualmente. La perspectiva que inspiró su diseño está centrada en el maestro y ve en su desempeño, así como en la falta de evaluaciones, los principales factores explicativos del bajo logro educativo, lo que en realidad resulta muy discutido en la literatura y en la investigación especializada (Bensusán y Tapia, 2014, p. 97).

En otras palabras, durante las entrevistas realizadas a los docentes en el trabajo de campo, expresan algunos puntos coyunturales concernientes a las estructuras de poder ligadas a la verticalidad de y en las relaciones, esto implica la intersección de la reforma educativa dirigida a los docentes y de las autoridades escolares dirigidas también a los docentes:

- Falta de compromiso por parte de las autoridades educativas y escolares, esto en el sentido que toda acción política que se emprenda establece límites para los docentes, lastimando su fuerza, es decir, que se les sujeta a modalidades, proyectos, programas lejanos y descontextualizados de alguna manera a su presente dentro del espacio escolar y laboral y que además ellos deben costear.

SubY: Parece que el sistema tiene una venda en los ojos, porque con esos niños, esos padres, realmente no se nos permite trabajar, aunado a que si entre nosotros mismos están los chismes y las indirectas no podemos entender bien las cosas (El asistente la interrumpe y exclama que realmente no hay suficiente información de nada, por eso mismo los maestros no entienden ni las reformas) La subdirectora añade: no se entienden las reformas ni las actividades o indicaciones en su totalidad porque realmente no existe un compromiso por parte de las autoridades, por ejemplo, ofertan cursos de todo en horarios de 8 de la mañana a 3 de la tarde, ok, pero qué pasa para los que tenemos doble plaza en dos turnos y aunque existen los sabatinos, insisto que la oferta no se acerca a la realidad de la escuela. A mí, por ejemplo, me

hubiera gustado mucho un curso sobre todo lo administrativo, así me hubieran facilitado este camino, pero en fin... (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

- Desvinculación de la reforma con el presente cotidiano, con los momentos en que se definen dentro del aula también las normas y objetivos de trabajo, las dinámicas de integración y la confrontación con los contenidos curriculares.

MaS: [...] Ni ellos saben qué quieren, qué hacen (autoridades) [...] también nuestras autoridades andan fuera de lugar, ahora el Chuayffet, ¿era maestro? ¿Qué hace en la SEP? Ah pero cómo gritaba y todo, que venga a fregarse a los grupos, pero allá, en las oficinas que nos va a correr, y que los libros y los programas y el que no cumpla... vénganse aquí, para que vean lo que es trabajar bien, con los chicos, con los padres de familia [...] (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Cabe mencionar, que dos docentes durante las entrevistas manifestaron su descontento con los contenidos y libros de texto mostrándome libretas de sus estudiantes, libros y demás materiales con los que se enfrentan. Pero también es cierto que su discurso no refiere la autocrítica.

MaA: Yo por ejemplo saco de internet, de una página, qué contenidos debo de ver porque con lo que me dan no puedo saber qué contenidos debo ver, se supone que el niño tiene que investigar y con estos libros lo que intuyo y a mí me dice es que los papás forzosamente deben ir a comprar una computadora y decirle a Carlos Slim sabes qué, te contrato el internet porque si no mi hijo no va a saber nada [...] yo lo veo como una forma malévola usted simplemente entre al internet, los libros de texto venían mejor antes [...] o sea, ellos quieren que mejoremos, que mejoren ellos (respira) cuando vi eso de la calidad [...] así como si los maestros tienen que dar educación de calidad ¡No señores! (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

- Una reforma que enmarca en sus argumentos especificidades mercantiles o de productividad más que de preocupación educativa, aunado a que los docentes también se rigen bajo ese esquema.

MaC: [...] yo me manejo así, mis clientes son los niños y mis padres de familia, entonces yo necesito brindarles una educación de calidad, y yo siempre les digo, soy como una tienda, yo soy como Walmart, SAMS, COSTCO, la tienda que ustedes me quieran poner, y yo les estoy ofertando a ustedes un servicio, claro no es el eslogan de la no completa satisfacción es la devolución de su dinero pero yo les garantizo bajo estos objetivos que se tienen que cumplir durante los períodos que los niños van a cumplir. Y qué crees, que he tenido buenas respuestas porque los padres de familia se unen conmigo, hacemos un equipo de trabajo muy bien estructurado y pienso sin temor a equivocarme, te vuelvo a repetir, que yo si estoy muy

dedicada, estoy muy entregada, soy mamá, a mi sí me puede, me brinca el hecho de pensar como mamá, qué me gustaría que le pasara a mis hijas... me obliga ¿no? Y la otra, traes la parte ética de maestra, o sea, cada peso y siempre se los digo a mis compañeros, cada peso que la SEP me paga lo he devengado, yo lo (este) y son las satisfacciones, porque ya ves que no falta quién te diga que directores o autoridades que los padres son muy mal agradecidos... yo te puedo decir que no es así (Registro de trabajo de campo, 16 de noviembre de 2015).

- Incertidumbre, temor, miedo, cambios emocionales, titubeo como efectos de la reforma.

MaL: [...]uno necesita el trabajo y el hecho de perderlo, eh si se crea, toda una, todo un estado de ánimo que siento no es muy sano porque está uno en esa incertidumbre y aquí tuvimos el caso de una compañera que la evaluaron, era interina no era de base, y yo no sé hasta dónde es cierto pero ella deja de presentarse y la información que nos da nuestro entonces director, es que no aprobó el examen y le quitaron su plaza, que ya venía cubriendo de manera interina y entonces ¡ayyy! uno dice...

FZ: *¿Se siente vulnerable y preocupada ante esta situación?*

MaL: Sí

FZ: *¿Cuántos años tiene de experiencia?*

MaL: Tengo 30 años en la SEP y bueno la parte en cuanto a la preparación profesional, bueno, uno no se opone, de estarnos informando, preparándonos, es importante creo yo, pero el tener presente que en eso se te va la posibilidad de estar en la jugada eso si cambia las cosas ¿no? (risas nerviosas). Yo por ejemplo ayer escuchaba en las noticias que ya al 1% de profesores se les despidió por no presentarse al examen y entonces uno empieza a recapitular, dicen que son tres oportunidades, si no se presentaron, sólo es la primera y por otro lado, te dicen que no se preocupen, que no te va a pasar que te corran y esteee... (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

- Confianza, optimismo y seguridad como declaración o enunciación donde prevalece el “yo” en un mundano nosotros, ello en voz del director como primera figura de autoridad.

FZ: *¿Qué opinión tiene acerca de la Reforma Educativa?*

Dir: La reforma educativa (piensa y ríe) ¿buena o mala? La reforma educativa como tal no hay gran avance. No como te la pintan porque es una reforma laboral ¿no? Porque nos están redirigiendo, es bueno por los vicios que ya tiene el magisterio [...] No digo que esté mal, al final de cuentas yo vengo de Guerrero y sé cómo están allá ¿no?, también sé que la diferencia cultural, diferencia profesional, inclusive la diferencia entre un maestro de aquí y uno de allá no es abismal pero sí se nota, sí se nota bastante, allá tienen otra ideología, hay muy buenos maestros, la verdad... pero también hay maestros que nomás se dedican a echar a perder el trabajo de los demás y te das cuenta que esos maestros también hacen falta. Por ejemplo, aquí te das cuenta que todos están inconformes, no hay un maestro que te diga “Sí, yo creo en la reforma”. **Yo participo año con año en las actividades que el gobierno nos impone, los exámenes, afortunadamente todos los he pasado y no por eso signifique que estoy de acuerdo. Le comentaba al maestro, yo participo por mis necesidades, le digo sí, y al final de cuentas yo tengo que ver por mí,** yo aquí llegué solo, no conocía a nadie, bueno ahora ya con mi pareja e hijo, por las necesidades que el niño me reclama. Me quise inscribir hace

ocho días, ya no me aceptaron, pero al final de cuenta, si lo paso, pos una entrada extra y a veces lo vemos por ahí, sin embargo, si no lo ves por ahí dirías, al estar yo participando amuelo a todos los demás y es el círculo, el balde del cangrejo, quieres subir y el otro te jala y le echas tierra al otro, para que tú puedas subir, al final de cuentas aquí pasa lo mismo... (Registro de trabajo de campo, 06 de noviembre de 2015).

- Amenaza, peligro e intimidación a su experiencia profesional, descontento por la ruptura de su identidad histórica jerárquica que se consolidaba en las Escuelas Normales, hoy en día *versus* Instituciones de Educación Superior que no precisamente forman docentes. Esto comienza a tener claridad cuando en uno de los ejes de la reforma como es el ingreso, los nuevos docentes tal vez recién salidos de diversas instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, jóvenes y con afán por demostrar su calificación de “destacado” y con una dinámica de individualización propia, se adueñan de la identidad institucional más que de la colectiva en el centro escolar.

Quiero destacar la experiencia con una docente, que ante mi presentación para lograr la entrevista, automáticamente y hasta exaltada, con tono de voz alto y agitado no dejó que terminara cuando ya me respondía (incluso dando por hecho que yo sabía o entendía a lo que se refería).

Presentación.

MaS: ¡Ah! La Reforma. Sí platico con usted. Pues primero los nuevos maestros [...] Sí, de hecho no es profesora eh, psicóloga o pedagoga porque creo que maestra no es, no es normalista. Es la que acaba de llegar nueva porque de hecho cuando llegó nos platicó que trabajaba en bachillerato, o sea qué hace ahorita aquí en primaria si no es maestra normalista. Y eso, eso es lo que no entiendo de la reforma, ya le están dando chance a pedagogas a psicólogas y no sé qué más. No va a ser lo mismo una maestra normalista a una pedagoga... qué tienen que ver con la educación. Sí se relacionan, pero cómo van a venir a enseñar, es lo que no entiendo de la reforma. Ahora, lo mismo están contratando gente en escuelas de jornada ampliada dízque porque para el inglés, sí, como les decía yo a mis compañeras, tendrán beneficios pero problemas porque no son maestras y el sueldo no es mucho y ve que con los niños no es un juego, es estar batallando y luchando, pos sí, porque no son maestras y volvemos a lo mismo.

Sabrán mucho inglés, les digo, sí cómo se los enseñan a los niños y lo mismo pasa con las psicólogas, las pedagogas, no saben...

FZ: ¿A lo que usted se refiere es que no tienen la práctica en el aula?

Ma: Exacto. No son maestras pero ahora le están dando chance a esta gente, yo no sé ahora por ejemplo, que van a correr a tanto maestro que no presentó el examen. A quién van a meter, ¿a sus psicólogos, a sus pedagogos? Por eso hay muchos que no salen de los grupos ¿no? como uno quisiera. (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Contrariamente, la docente de nuevo ingreso se negó a ser entrevistada pero en la labor logré (con el apoyo de la subdirectora) que me externara algunos comentarios (no estructurados con formalidad) y experiencias al ser su primer ciclo escolar a nivel primaria.

MaN: Pues... yo fui una de las primeros veinte lugares en el concurso para ingresar a la primaria, de hecho quedé en el lugar siete y lo único que te puedo decir es que yo siempre me he esmerado en mi trabajo, provengo de una familia unida y que me ha apoyado y además provengo de la UNAM en pedagogía. Y no tengo mucho tiempo pero aunque sé que mis compañeros dudan de mi capacidad porque soy más joven que ellos pues están equivocados.

FZ: ¿Y qué le hace pensar eso maestra?

MaN: Pues sus actitudes, ellos sí tienen la experiencia pero yo la innovación, los cambios, ellos no manejan mis teorías y de repente creen o piensan que me pueden enseñar y la verdad no, yo prefiero seguir con mi trabajo y ya. Y no te doy la entrevista como tal porque estoy segura que los demás maestros van a estar al pendiente de mis respuestas y no quiero...

FZ: No se preocupe, de hecho las entrevistas son completamente discretas, individuales y sólo con fines de investigación

MaN: Sí pero no, todos los profes odian la reforma y se quejan y no quieren actualizarse y ve aquí hay dos maestras super super viejitas, bueno mmmm digamos ya muy grandes para seguir trabajando y sus ideas son de antes y los demás pues siento que me tienen coraje porque tal vez les ocasionó sensación, ya que me quedé en mi primer examen y en un excelente lugar. Y discúlpame pero ya me tengo que ir... (Y literalmente se fue) (Registro de trabajo de campo, 20 de noviembre de 2015).

El subdirector al salir de la oficina de dirección y supongo que al estar atento inmediatamente quiso manifestar su opinión,

SubR: La maestra que le comenté de la demanda que frené, ella pasó su examen y **creo que está por encima de los demás, eso es justamente lo que les hacen creer**. Pero, ella no tiene idea de lo que es dar clases, le falta didáctica y pedagogía, es lenta, falta mucho, los papás se quejan y al rato no sé, no sabemos que vamos a tener que hacer (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Finalmente, la verticalidad de la reforma vincula la violencia política con distintos aspectos que condicionan y transforman el presente de los docentes y esto repercute en la falta de información o insuficiente claridad y sobre todo acumula a la gran campaña mediática y sucia en su contra, por parte de los medios masivos de comunicación (principalmente las televisoras) y algunas organizaciones civiles como Mexicanos Primero que han logrado desvalorizar su figura.

De tal manera, que las autoridades escolares con base en el orden jerárquico, en las normas y disposiciones oficiales, ejercen presión e imposición de acciones y conductas deseables a los docentes. Por ejemplo, el Director y el Subdirector como se verá más adelante delatan a su estilo propio (entre arrogante y flexible) su necesidad de dejar en claro su autoridad y capacidad de imponer y ello no es precisamente fáctico ya que también es simulado, figurado; base de toda relación que compromete la naturaleza oficial.

De la violencia figurada: Percepciones docentes sobre la Reforma Educativa 2013 y sus ataduras a la horizontalidad escolar.

Compartir u ocupar un espacio como el escolar es indudablemente el principio de comprensión del conflicto y de procuración del poder. Es, sin lugar a dudas, donde prevalece tanto la voluntad como la fuerza de lo político y el desenmascaramiento de las intenciones y las resistencias desventuradas.

Es decir, que existe un sentido verdadero en las relaciones que se establecen entre los actores y que develan diversos elementos que confrontan su interacción, dada esta en dos sentidos: el primero con base en los instrumentos de acción que señalan discursos, interacciones, informaciones y demás signos que los aprisiona y, el segundo; aquel que de la mano de la institucionalidad o la verticalidad contempla una atadura que aunque simbólica está presente eficazmente en la circularidad que encierra la violencia política. Una violencia desmedida pero grácil, tenue, casi imperceptible al ojo humano no así a lo que avistan los sentimientos. Una violencia que sólo se constata en la interiorización de la convivencia política entre unos y otros y que instauro los medios de una pretendida reivindicación como la resolución del yo en el otro o viceversa.

Un claro ejemplo donde es posible constatarlo es a través de los chismes, indirectas, acusaciones, rumores, todo un cosmos discursivo complejo que manipula y se enmascara, la observación hacia el otro o los otros, hacia el trabajo o la dedicación. Los actores se convierten en guardias de la política; en escoltas de la internación del nosotros ya que predomina la

individualidad y el gran deseo (tan humano como natural) de conocer y juzgar la historia del otro.

La violencia invade en fin aquellos ámbitos sociales en los que anteriormente se daba por sentada la confianza y la seguridad: La familia, los vecindarios, los centros de trabajo se revelan igualmente acechados por la violencia, así se trate de una agresividad “menor” de maltratos, vejaciones, humillaciones, abusos (Aguilar y Tapia, 2006, p. 23).

Así, la horizontalidad como parte promotora de la conciencia y la afinidad se externa y procura. En una conversación abierta con la docente (MaH) y el docente (MoJL) ambos de educación física mencionaron,

MoJL: Ya rompieron el turrón. Con Quintil [antiguo director], no.
MaH: Ya se echaron sus tequilas
FZ: *¿Quiénes?*
MaH: “R” y el Director
MoJL: Yo no sabía porque no fui (risas). La educación física es salud, ¡Salud! (risas)
MaH: Mira “C” ahí va
MoJL: Iugg (gesticulación de asco, varias veces)
MaH: Y va para la dirección (risas). Aquí entre nos, dicen que se lo quiere cuchi planchar (risas)
FZ: *¿En serio?*
MaH: Como trae sus pedotototes
MoJL: Iugg (nuevamente con la gesticulación)
MaH: Y sabes por qué, ya sabes que “Cn” me dice todo y que le dijo la “C”, <Maestro entonces si me va a dar un aventón al banco> y me voltea a ver y le contesta <Sí maestra, usted me indica a que banco>... pero entonces que agarro y le digo al director, la neta ten mucho cuidado con ella porque a mí se me hace que se quiere meter con él...
MoJL: Para que le pare la bronca
MaH: Sí. Porque ves que la demandaron (refiriéndose a mi)
FZ: *¿A poco?*
MaH: Sí ella está demandada. Pero te voy a decir una cosa, ese es el problema que ahora les hacen caso a los papás y tú vienes perdiendo hasta tu pinche empleo, esa es nuestra bendita reforma, les vale queso si tienes o no tienes la razón... (Ambos comienzan a burlarse de algunos papás). Pero “C” según lo que se, es que hubo problema en un grupo y la que dio el buzonazo fue ella, que una mamá tiene hasta mensajes de cómo ella le dijo que le hiciera...
MoJL: Pues que poca madre...
FZ: *O sea que le facilito toda la información a una mamá para molestar a una maestra...*
MaH: Sí, y cuando le empezaron a echar a la mamá, ella dijo “a ver a mí no me metan en el chisme ni me achaquen nada, la que me dijo fue tal maestra y tengo los mensajes donde la maestra me puso” y hasta se los enseñaron a la supervisora. Que se tiene que ir de la escuela...
MoJL: Pues ya (Registro de trabajo de campo 06 de noviembre de 2015).

Dicha horizontalidad alarga el infinito de resultados a partir de una lógica que intenta demostrar la experiencia, la capacidad frente a quien se supone (para ellos) no la tiene, la mano negra

implícita conscientemente pero explícita discursivamente de la autoridad. Una docente en este tenor manifiesta lo siguiente,

MaC: Sabes qué es lo más triste, las formas en cómo nos está tratando la autoridad. Fíjate, que yo estoy en una situación, porque yo ahorita nena debería haber cumplido, debería de haber tenido 30 años de servicio, entonces estoy desfasada, estoy entre los que ya se deberían jubilar pero no, por servicio, pero tengo que entrar a las modernidades de mis compañeros como ustedes, o sea, los licenciados y pienso que esas cátedras, o sea, no están peleadas unas con otras, porque las podemos conjuntar, unificar para enriquecernos (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Al preguntarle a la misma docente su opinión respecto de las docentes de nuevo ingreso por medio de concurso (sujeto en las leyes que regulan la reforma educativa) y tomando en cuenta que solamente queda una docente debido a que la otra fracasó en su evaluación y quedó fuera del Servicio Profesional Docente, respondió:

MaC: Nena, te voy a responder como les digo a mis autoridades, tendrán mucha licenciatura, mucha maestría, muchos doctorados, o sea, muchos diplomados, leerás mucho, serás la eminencia andando, pero el don de la transmisión de conocimiento es único, y no lo veo malo, qué crees, yo no lo veo malo. Yo la compañera, bueno las dos compañeras que tenemos aquí, **y a ti, yo no te veo como una enemiga de que vas a llegar a quitarme mi puesto**, la veo como una alianza, como un complemento, tú vas a aprender de mí, de mis viejas estructuras que han salido... porque yo les digo a los padres de familia “a ver no pueden echar para bajo un sistema que hemos sostenido desde hace 100 años, un país que hemos sostenido los maestros, han salido las mentes brillantes de aquí, de México, con estos maestros tradicionalistas con la idea preconcebida que traía Vasconcelos, con la vocación de servicio, el amor a los niños, la entrega, la dedicación... y transmitir un conocimiento nena es único...” Para mí y mis creencias es un don divino, para mí los niños, ¡no, no sabes! Yo los amo, los adoro, tengo hijas, tengo nietos, imagínate...

FZ: La relación con sus compañeros, ¿cómo es?

Ma: (Risas) También te tengo que responder eso... (Risas) (Registro de trabajo de campo, 16 de octubre de 2015).

Otro punto importante y que desde mis primeras visitas a la escuela me fue comentado es que no hay amistades, existe una falta de protección y cuidado entre ellos que además siempre va disfrazada, controlada. La mayoría de las relaciones que se gestan en el centro escolar entre los docentes se vinculan a tendencias de infantilización de las situaciones, es decir, que en el conjunto de sus acciones y alegatos no confrontan al otro sino que los acusan tal cual un menor con su padre o madre, giran la cabeza al son de cerrar los ojos para no ver al compañero o

compañera en cuestión y peor aún; se agrupan para conspirar contra el otro como cuando los niños lo hacen para planear la travesura.

Los maestros durante la hora de receso salen al patio y si bien es cierto se colocan en ciertos lugares para cuidar a los estudiantes, con todo y eso se nota un distanciamiento entre ellos, aunque deben estar en el lugar asignado en el patio uno que otro se acerca con algún compañero o compañera para platicar, al percatarse otros de que algunos se agrupan en pequeños grupos de dos o tres personas, se empiezan a acercar con quien tienen empatía y forman grupos más grandes (semejante a la conducta de los estudiantes) (Registro de trabajo de campo y Diario de seguimiento y observación, 02 de octubre de 2015).

El personaje que notablemente se muestra más afectada es la subdirectora, que en ocasiones puede estar al borde de las lágrimas, desconcertada, exagerada, triste, reservada, pero con ganas y pasión para platicarlo. De alguna manera es consciente de lo que ocurre en la escuela y con los docentes.

SubY: [...] desgraciadamente los maestros se dejan llevar por muchos chismes y que a ella le parece que **se “mutan” con los niños** después de estar mucho tiempo con ellos, porque terminan comportándose como tal.

Después externó el hecho de que no cumplen con la toma de decisiones que se dan de manera colegiada dentro de las Juntas de Consejo Técnico, ya que a pesar de que surgen inconformidades y a pesar de los compromisos y sus firmas en las minutas rompen todo sin importarles su propia palabra (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Al respecto, el subdirector me comentó “como se dará cuenta maestra, a pesar de que la escuela es grande no hay círculos de amistad, sí trabajan los maestros pero rompen con cualquier intento de amistad y a veces (o casi siempre –entre risas-) con acuerdos y todo. Entonces no somos un equipo de trabajo sólido porque todos se guían por intereses personales” (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

Consecuentemente, los docentes literalmente pierden el horizonte para enfrascarse en la constitución propia de la verticalidad de no comprender o entender plenamente las características de la reforma. Como un convencimiento y des convencimiento de sus verdaderas

implicaciones, intentan definir los factores que juegan con la horizontalidad de sus relaciones, es decir, que “todo ese proceso se desenvolverá en un escenario político sumamente complejo y conflictivo, con actores cuyas motivaciones, en muchos casos, van más allá de los asuntos incluidos expresamente en las reformas” (Fuentes, 2013, p. 17).

Todo ello tiende a experimentar también diversas formas de eliminación del individuo, anulación y castigo, que lo achica y lo atemoriza; un arma de la política del Estado, incluso me atrevo a decir que constante en otras esferas. Ya lo señalaba Foucault (2013), “[...] el problema del poder es complejo, y en mostrar en qué sentido lo es, con todas las consecuencias que ello puede tener en la política actual [...]” (p. 118), es sin lugar a dudas, una de las condicionantes del constreñimiento al que se somete a los docentes.

SubR: [...] pues no hay respeto ni compromiso, piensan que los que estamos acá en la dirección no hacemos nada. La subdirectora pregunta ¿Viste sus caras? y él responde, pero me vale madres las cosas son así y así se tienen que hacer, se les va a observar y ya [...] Están tarados. Yo ya quiero que llegué el lunes el Director para poder hacer mis otros pendientes, ahorita me estoy empapando de esto porque me pusieron temporalmente y por lo tanto doy las órdenes yo (Registro de trabajo de campo, 02 de octubre de 2015).

De tal manera, que tras recortar la relación del docente con el docente (más allá de la descalificación, comportamiento u opinión) se genera una dependencia particular, cuasi necesaria y vital y al enfrentarse con otra esfera, como la de los padres y madres de familia, pierde importancia la horizontalidad ganando terreno la consonancia vertical al son de las leyes escalonadas que la rigen, “[...] los padres de familia podrán ser observadores de los procesos de evaluación de docentes y directivos, respetando los lineamientos que para ello emita el Instituto (artículo 65°, fracción VIII)” (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 69); o sea, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Seguramente, el reconocimiento de la violencia en este nivel es nulo. Los docentes de primaria no sólo están incluidos y vinculados “con la política educativa, por la vía de los lineamientos de evaluación y las directrices para la mejora de las acciones públicas en educación” (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 73); sino que además, forman parte del vínculo entre la eliminación de su yo y la violencia a la que Weber (2014) le añade el factor legitimidad.

Asimismo, una dominación y una autoridad (por qué no, también disfrazadas),

El ámbito de la influencia mediante dominación de las relaciones sociales y de los fenómenos culturales es mucho mayor de lo que a primera vista parece. Valga como ejemplo la suerte de *dominación* que se ejerce en la escuela, mediante la cual se imponen formas de lenguaje [...] la dominación de los padres y de la escuela llevan su influencia mucho más allá de aquellos bienes culturales de carácter (aparentemente) formal [...]” (Weber, 2014, p. 338).

De esta forma, el subdirector también refiere como problema de La Reforma y no de ellos como centro escolar o como los responsables de informar a los docentes o como autoridades escolares, que éstos no entiendan con claridad el caso concreto de la reforma y la conexión con su mundo laboral.

SubR: Gracias a la reforma (piensa) los problemas... pues nada más que los maestros no la entienden, el personal no la comprende y piensan que no va a pasar nada. Con papás nada, se ha tenido el cuidado de no darles toda la información, aunque los medios te bombardean, todavía no la captan los papás y entonces...

FZ: *En algún momento usted me comentó que la información acerca de la reforma, se las dan a ustedes y a su vez la comentan con los maestros en las juntas de consejo técnico y que la información también pasa por tantas manos... ¿Por qué dice que los maestros no la entienden, si ustedes como autoridades escolares se las brindan?*

SubR: Ah bueno, nosotros lo que hemos hecho con el equipo es que nos hemos dado a la tarea de si entendieron o se confundieron, o sea, de alguna manera buscamos que sea recibida, pero aun así dicen que no puede pasar, tengo derecho, tengo mi base y no me la pueden quitar y la ley dice ni madres ya se acabó, ahí vas (Registro de trabajo de campo, 13 de noviembre de 2015).

En conclusión, considero que las dimensiones de análisis son puntos importantes de discusión y dilucidación en torno a la violencia política que genera diversos procesos de tensión contra

los docentes en su ambiente laboral y causa a su vez, tensiones que provoca en los docentes otras manifestaciones.

Es imprescindible el poder, su exposición y expansión en el centro escolar, en su organización política, en la alineación de los docentes.

Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto (Foucault, n.d., p. n.d.).

La Junta de Consejo Técnico, su invención y expresión de la violencia política.

La Junta de Consejo Técnico es posiblemente el escenario más perceptible y completo para verificar y demostrar que la violencia política se mueve en todo el terreno escolar, así como la manifestación de las esferas de análisis planteadas dentro del capítulo que permiten y posibilitan la aproximación.

En este sentido, este apartado está redactado de manera narrativa con el fin de proporcionar elementos de espacio y voz de los protagonistas (docentes y actores educativos, así como de las autoridades escolares) para lograr de alguna u otra forma confrontar lo expuesto con anterioridad y discutir con los elementos de análisis teóricos y epistemológicos.

Realizada el día 27 de noviembre de 2015 de 8 a 14 horas en el aula de cómputo, se organiza la reunión, remarcando que en el intermedio o descanso se llevó a cabo una celebración de *baby shower* para una docente y además se contó con la presencia de la supervisora de zona y su comitiva. Durante el trabajo de campo, ésta es la única reunión a la que se me permitió asistir, debido a que el subdirector aseguraba que no quería incomodarme con los comportamientos de sus compañeros y compañeras y que era mejor que la mayoría conociera primero mi quehacer dentro del centro escolar antes de sentirse observados.

En fin... una mañana como cualquier otra.

Los docentes van llegando puntualmente poco a poco, algunos de ellos se encuentran en la entrada principal, se saludan y conversan; otros salen de sus respectivos salones con bolsa o

mochila en mano y se concentran para la reunión en el salón de cómputo para dar inicio a la junta.

Algunas docentes conversan, no callan, toman asiento al parecer conforme a grupos de edad. Las más veteranas se sientan juntas y susurran, una se cubre la boca y secretea mientras la otra sólo asienta. A su lado, otra docente levanta el cuello con el fin de escuchar (muy callada y con los ojos alerta). Todo es ruido. La última en entrar de las docentes es la maestra “C” a quien llaman, la “Nana Fine”, los tacones le incomodan y se jala el vestido negro entalladísimo para que no suba de su lugar, dice: buenos días, responden tres. Seguidamente entra el Director junto con el subdirector, la subdirectora no se ha incorporado aún, “[...] la persona que presenta una diferencia bochornosa puede romper con lo que se denomina realidad e intentar obstinadamente emplear una interpretación no convencional acerca del carácter de su identidad social” (Goffman, 2012, p. 23).

A la docente parece no importarle las constantes miradas y risas simuladas, escondidas; toma asiento, se acomoda el peinado y de pronto un grito por parte del subdirector, ¡Comenzamos! Les da la bienvenida (todos se miran entre sí y no comentan). Prosigue. “Tenemos pendientes de la Ruta de Mejora. La maestra “R” amablemente nos trajo unas imágenes... (Todos muestran su pereza e indiferencia ante el acto y comienzan a susurrar). Se escucha una voz entrecortada pero fuerte, es el director, ¡Pongamos atención compañeros!” (Registro de trabajo de campo y diario de observación y seguimiento, 27 de noviembre de 2015).

Cada grupo subordinado produce [...] un discurso oculto que representa una crítica del poder a espaldas del dominador. El poderoso, por su lado, también elabora un discurso oculto donde se articulan las prácticas y exigencias de su poder que no se pueden expresar abiertamente (Scott, 2004, p. 21).

¿Qué nos muestra esta foto? (grita exasperado el subdirector, nadie le concede la suficiente atención). Responden algunos: “Que debemos ser leales”, “Que debemos ser leales ante nuestras condiciones”. Ignora la última respuesta. “A ver usted maestra ¿qué lee?” ante el silencio, exclama, “esteeee, ¡Los de atrás!”; sólo unos cuantos responden. La maestra del vestido entallado se levanta de su silla y lee... Los docentes a su alrededor cuchichean y se ríen, una docente le comenta a otro, “Y mira, está dando la espalda” (risitas). Gran confusión que Scott (2004) denomina “las reglas de etiqueta y de cortesía [...] sacrific[ando] la sinceridad” (p. 24).

Después de la lectura, aplausos. El subdirector con su porte chusco pregunta ¿Qué tan leales somos con nosotros mismos? Con nosotros a lo mejor y sí ¿verdad?, a lo mejor y sí, pero qué tal somos en grupo, porque cuando viene una situación la mayoría damos la espalda o no vemos, no entendemos en ese momento por qué me estas llamando la atención cuando yo quiero tener la razón.

Las miradas, los murmullos, los gestos, las expresiones y varios suspiros colectivos seguidos de ¡ahhhhhhh!, que detonan en burlas... Tal parece que las burlas es lo único que realmente los une, los cohesionan,

Es precisamente en este último espacio de relativa libertad de expresión, lejos del alcance de los poderosos, donde se debe buscar el discurso oculto. La disparidad entre lo que encontramos aquí y lo que se dice en presencia del poder da la medida aproximada de lo que se ha suprimido en la comunicación política cargada de significados de poder. Por esta razón, el discurso oculto es el lugar privilegiado para la manifestación de un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición (Scott, 2004, p. 50).

¿Quién quiere opinar? (pregunta el subdirector, maestra “R” éntrele. La docente “R” responde: Noooo maestro... me reservo como en la Cámara de diputados (risas).

La docente “C” refuta, “Yo creo que sí hay algo rescatable dentro del equipo de trabajo que siempre decimos lo malo, yo he tenido buenas experiencias con los compañeros, todos hemos tenido buenas experiencias en cuanto se nos solicita algún material nadie [sic], bueno pienso, a mi nadie [sic] me ha negado ayuda el día que lo he necesitado [...] es más, este y sí lo menciono, porque son fortalezas del equipo, que estamos en la mejor disposición [...]”. En palabras de Goffman (2012) se “puede también percibir que se ha debilitado el habitual esquema que permite interpretar los acontecimientos cotidianos. Siente que sus logros menos importantes son considerados como signos de sus admirables y extraordinarias aptitudes” (p. 28).

El subdirector exclama rápidamente, “bueno, vean que independientemente del lugar donde nos toca estar siempre, esteee, el trabajo que hacemos en la dirección (voltea insistentemente a ver a la subdirectora cuyo semblante de susto o incertidumbre delata que se incorporó tardíamente) es por ustedes y si les pedimos algo y estamos dando la cara por ustedes, aunque ustedes a veces crean que no es así y que les damos la espalda y queremos acribillarlos y acabarlos, ya no estuviéramos, tenemos un compromiso como directivos y ustedes como docentes con este equipo es con el que trabajamos...y enfatizo que somos leales a ustedes y seguimos trabajando. Para Weber (2014, p. 1118), si así fuera ello sería determinante para el destino del individuo.

Las respuestas de reacción inmediata no se hicieron esperar, murmullos y bostezos. “La práctica de la dominación y de la explotación produce normalmente los insultos y las ofensas a la dignidad humana que a su vez alimentan un discurso oculto de indignación” (Scott, 2004, p. 31).

Se da inicio a las actividades que se encuentran en la Ruta de Mejora y que deben exponerse. Una de las docentes se para frente al grupo y ante la muestra de poca atención se exalta y sube el tono de voz; como se trata de un cuento cuyo principal personaje tiene cáncer, sus compañeros entonces callan y el subdirector dice ¡Ahhhhhh! (tomando sus manos sarcásticamente y llevándolas a su pecho), gritan los docentes, ¡se rapan, se rapan! Y una maestra comenta, “nos vamos a rapar pero de tanto niño piojoso que tenemos” (risas). De pronto, refunfuña el subdirector, “o sea ¿quién va a entender esa imagen? (dirigiéndose a la docente), o sea, no inventen”. Otra docente refuta, “Bueno maestro pero es que apenas vamos aprendiendo”, él sólo responde, sí, sí, sí.

Después de la revisión de dicha actividad, el subdirector animaba con chistes y ocurrencias, las docentes se veían entre sí y con ojos atentos expresaban que el nada risible discurso les hacía gracia, aunque era evidente que “se trata de una política del disfraz y del anonimato que se ejerce públicamente, pero que está hecha para contener un doble significado o para proteger la identidad de los actores” (Scott, 2004, p. 43).

Mientras el subdirector habla y habla, los docentes distraídos en temas propios conversando detenidamente con su grupo, riendo, la maestra de nuevo ingreso callada y girando la cabeza de un lado a otro (parece asustada) hace muecas con la boca y pone sus manos entre las piernas... De repente una vocecita que intenta poner orden, el director, nadie le hace caso... el subdirector levanta la voz y los calla (shhh), les advierte la entrega de sus actividades “no es por ser aguafiestas pero... debemos cumplir con los acuerdos”.

Toca el turno a un docente que debió preparar la exposición con base en sus actividades de desafíos matemáticos y ante la justificación de que no logró realizarla, el subdirector lo acobija y no le dice nada. El docente ya penoso decide contarles de qué se trataba su actividad, lo escuchan y hasta le proponen elementos para su actividad. Concretamente, el docente no juega el papel de estigmatizado como el subdirector, y que decir del director que es limitado y callado;

[...] el análisis de la interacción social entre el estigmatizado y el normal no exigió que quienes están implicados en el contacto mixto se conozcan <<personalmente>> antes del comienzo de la interacción. Esto parece razonable. El manejo del estigma es un vástago de algo básico en la sociedad: la estereotipia o el <<recorte>> de nuestras experiencias normativas referentes la conducta y al carácter, la estereotipia está clásicamente reservada para [...] aquellas personas que caen dentro de categorías sumamente amplias y que pueden ser extraños para nosotros (Goffman, 2012, p. 72).

Cuando el docente finaliza, una de sus compañeras inmediatamente irrumpe “regresando al tema de los acuerdos, pues... como acuerdos quedamos desde la junta pasada que los maestros de educación física nos iban a ayudar y no nos dieron clase [...]”. Rápidamente la maestra de educación física sentada casi acostada, se cruzó de brazos y con gestos de molestia y desagrado simplemente calló. El subdirector expresa “o sea ¿por eso lo sanciono a él (el docente anterior) o a la maestra de educación física? porque entonces usted me hubiera dicho, aquí está la carpeta y me falta educación física”. Otra docente molesta pregunta ¿y los acuerdos?

De pronto quejas por doquier de todos los temas, el subdirector grita y grita. “La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es, sin duda, una de las grandes “invenciones” técnicas del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que conlleva” (Foucault, 2009, p. 206).

Por fin entra a escena el director que continúa, “de la no realización de las actividades resulta una sanción. ¿Lo sabe maestra “H”? el incumplimiento a la norma y su justificación debe enviarse como evidencias”.

Finalmente, de una idea de reforma educativa que en los adentros de su discurso es tajante con la “calidad” y profesionalización de sus docentes, no entiende de impedimentos ni de cuestiones de género (¿por qué el director no se refirió de igual manera al docente?),

Es por esta razón por lo que la noción de reforma es tan estúpida e hipócrita. O bien la reforma es elaborada por gente que se pretende representativa y hace profesión de hablar por los otros, en nombre de los otros, con lo cual se produce una instalación de poder, una distribución de poder a la que se añade una represión acrecentada. O bien es una reforma reclamada, exigida por aquellos a los que concierne, con lo cual deja de ser una reforma, es una acción revolucionaria que, desde el fondo de su carácter parcial, se ve determinada a poner en cuestión la totalidad del poder y su jerarquía (Foucault, 2008, p. 26).

Algunos docentes comienzan a gritar, ¡no lo haga, es su amiga!, ¡lo bueno es que es leal! (risas). El director vuelve a exclamar (esta vez con cierta firmeza) “en vez de estarla defendiendo deben apoyarlos (señalando a ambos), porque en todo caso es la maestra que no ha cumplido con lo establecido”.

Rige el principio de la *jerarquía oficial* y de la tramitación, es decir, un sistema firmemente organizado de mando y subordinación mutua de las autoridades mediante una inspección de las inferiores por las superiores, sistema que ofrece al dominado la posibilidad sólidamente regulada de apelar de una autoridad inferior a una instancia superior (Garduño, 1998, p. 360).

Muchas voces... “pues entonces gracias a la maestra quedamos mal todos”. Interrumpe el subdirector para continuar desacreditando a la docente. Tardan un tiempo considerable en eso, además del discurso reiterativo por parte del subdirector del por qué es importante y necesario seguir a pie de letra las indicaciones que la norma establece. Esto denota la acción política de la violencia, “se ha dicho a menudo que la impotencia engendra violencia y psicológicamente es

esto cierto, al menos por lo que se refiere a las personas que posean una potencia natural, moral o física” (Arendt, 2006, p. 75).

El director intentó secundarlo pero tras su corta frase “con lo que tenemos debemos hacer algo”, el ruido de los docentes lo aquieto. “La naturaleza de estos motivos determina en gran medida el tipo de dominación. Motivos *puramente* materiales y racionales con arreglo a fines como vínculo entre el soberano y su cuadro administrativo implican aquí, como en todas partes, una relación relativamente frágil” (Weber, 2014, p. 335).

“Los papás no quieren mojarse, no quieren correr, no quieren nada [...] acuérdate de eso eh, acuérdate”, la maestra “C” le dirige el comentario al maestro de educación física. El subdirector “a ver jóvenes, shhhh, jóvenes veamos la actividad de la maestra “C”, ¡atención!”. Mientras el docente de educación física que se encuentra a mi lado me dice que va a trabajar sin material, “cómo con lo que tenemos, o sea, por eso luego los critican”.

La capacidad de expresión también está sometida a un nivel de sumisión, es decir, que “si las sanciones impuestas por las relaciones de poder, los subordinados tendrían la tentación de responder golpe por golpe, insulto por insulto, latigazo con latigazo, humillación con humillación (Scott, 2004, p. 64).

Después del alboroto, el director restablece que sí hay un trabajo en equipo y que es bueno que se trabaje de esa manera. Las actividades continuaron sin problema, pero es notorio el desconocimiento de casi todos los presentes en temas sobre informática (desde el uso de la computadora, escáner o programas de texto e imágenes hasta la correcta exposición con el

proyector), así como la continua desazón entre algunos de ellos, muchos murmullos, risas, chistes sin sentido, aplausos, gritos, etcétera. Pero, incluso la forma para referirse al director es con demasiada consideración, “profesor”, “licenciado”, “señor”; “lo que no está claro es qué tan arriba llega el engaño” (Scott, 2004, p. 87).

Tras algunas situaciones simples, se siente de repente un momento de tensión donde los docentes hasta guardaron silencio, llegó la supervisora con su comitiva (dos mujeres que la acompañan), de pronto algunas docentes se cuchicheaban y la miraban con cierto recelo, mientras los docentes fuera de saludarla la ignoraron; tal parece que no es precisamente del agrado de todos.

Ella se dirige expresamente al director que se nota callado y pensante, algo le dice al oído y se sienta. Sus acompañantes se sientan en cada extremo del salón. “La noción de represión, es más péfida [...] en la medida en que, en efecto, parece conjugarse bien con toda una serie de fenómenos que evidencian los efectos del poder” (Foucault, 1992, p. 192). Es decir, que hasta cierto punto una violencia conducida por la cadena de la política manifiesta verticalmente.

Cuando llega el momento de que la supervisora emita su opinión respecto a los acontecimientos de la junta, se remite a llamarle la atención a los docentes respecto a ciertas conductas que tienen entre ellos y que deben apoyar al nuevo director; para que de esa manera logren un mejor ambiente de trabajo. “Le dirán que dentro de su <<propio>> mundo se sentirá mejor; aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que, en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño (Goffman, 2012, p. 50).

Los murmullos, las risitas escondidas pero revoltosas, las críticas, todo oculto, todo vigilado. Y desde la ventana, observando la principal correa de transmisión empoderada: la conserje.

Se trata de individuos que han realizado un concienzudo aprendizaje de lo normal y lo estigmatizado mucho tiempo antes de tener que considerarse a sí mismos como personas deficientes. Es probable que tenga un problema especial en re-identificarse consigo mismos, y una especial facilidad para la autocensura (Goffman, 2012, p. 51).

La conserje hace una seña a una de las docentes para que salga del salón, ésta obedece. La junta continúa y el director explica los ejercicios o actividades según la Ruta de Mejora (o ruta de no mejora como dijo un docente susurrando y con una mueca de sarcasmo), pero como son evidentes sus constantes equivocaciones, él mismo pierde el sentido de lo que está diciendo con mucha facilidad. El subdirector entonces se asume por completo la responsabilidad de la junta y lo interrumpe, sacando a flote comentarios descorteses, “[...] el poder distorsiona la comunicación” (Scott, 2004, p. 58).

Los docentes sólo contemplan la escena que provocan ambos, no parecen darle legitimidad a ninguno pero se muestran atentos ante los ojos de las vigilantes de la supervisora y la conserje que entra y sale del salón con el pretexto del café. Una docente le comenta a otra, “este güey no sabe nada” –refiriéndose al director-.

La supervisora entra a escena con el fin de producir públicamente referencias favorables de ambos, pero el director enfrenta directamente a dos docentes diciéndoles que ellas son las “contreras” porque en vez de proponer se la pasan en contra de todo. El resto de los docentes al escucharlo comienza a alegar que todos son contreras, el director responde que se trata de buscar soluciones y hay que hacerlo ya (los docentes se ríen de inmediato). Se desata la desatención y los docentes se agrupan con los que tienen empatía y comienzan a chismear, “el chisme es quizá

la forma más común y elemental de agresión popular disfrazada [...] carece de autor, pero no de voluntarios transmisores que pueden argüir que se contentan con pasar la información” (Scott, 2004, p. 173).

En el momento que esto ocurre, el director se acerca hasta mi asiento para saludarme, toma mi mano y me acerca a su mejilla para que el saludo sea de beso, las docentes entretenidas en su conversación no perdieron de todos modos, la oportunidad de observarme y comentar.

Llegada la hora del desayuno, la sorpresa fue aprovechar la oportunidad para celebrar a una docente embarazada, inmediatamente y de forma atenta el subdirector al tomar del brazo a la supervisora para llevarla a su mesa, le dice algo en tono muy bajo (casi susurrante) y mueve la cabeza negando. El director, en una actitud un tanto retadora enfrenta a la docente de educación física proponiéndole que se ponga a trabajar³⁹ y se dirige al salón donde está el desayuno para ser abordado por varias docentes que pretender sentarse con él.

Mesas con mantel, servicio de meseros, adornos, pastel y demás elementos conformaban el escenario.

Con suerte, mi asiento en la mesa de las “autoridades” me permitió observar a la supervisora y el subdirector juntos, conversando, riendo, chismoseando... Él abiertamente pero con tono susurrante y a la vez inquieto (tal vez por mi presencia o porque tenía al director a pocos metros de distancia), le decía que el director está muy verde, que le falta bastante experiencia, que no

³⁹ Cabe mencionar, que supuestamente es esta docente y el director los que tuvieron un *affaire*, como se cita en el apartado de este capítulo “Esferas de análisis y factores de aproximación”, más puntualmente la página 103.

era posible que él llevó la junta cuando eso es una de sus responsabilidades -ella escuchaba atentamente y fruncía su ceño- le dio la razón y dijo tajantemente que hablaría con él porque ya lo había notado.

Él insistía e insistía, aseverando con el apoyo de la subdirectora y secretaria (que tenían pocos minutos de incorporarse), la falta de calidad del nuevo director, evidenció de forma desposeída y exponiendo su temor a las represalias que además lo tuviera bien vigilado o checado puesto que la maestra “C” con ese vestido trataba de conquistarlo. El resto ríe. Sorpresivamente la supervisora arremetió contra la misma maestra, sugiriendo que ya está un tanto cansada de su mala reputación y que de ser así con el pretexto de la demanda que carga le puede poner un ultimátum. No comían ni ella ni el subdirector porque no paraban de observar ni a la maestra ni al director, tal cual sus presas, mientras le sonreían a la conserje que se paseaba de mesa en mesa.

[...] la violencia sin provocación resulta <<natural>>; si ha perdido su *explicación*, básicamente su función de autoconservación, se torna <<irracional>> y ésta es supuestamente la razón por la que los hombres pueden ser más <<bestiales>> que otros animales. [...] el hombre comparte con algunas especies del reino animal todas sus propiedades [...] (Arendt, 2006, pp. 82 y 83).

Justamente en este punto, es que el absurdo de la “autoridad” radica en ignorar que la legitimidad de su propiedad y la fuerza de su carácter institucional no dependen de su acción individual, es decir, la significación de su poder violenta a aquel que ni supone su existencia; puesto que ni la docente ni el director se percataban de ello.

[...] la figura del amo como instancia del poder: la reducción de los procedimientos de poder a la ley de prohibición. [...] permite hacer valer un esquema de poder que es homogéneo a cualquier nivel que se le coloque y en el dominio que sea: familia o Estado, relación de educación o de producción; permite pensar el poder únicamente de modo negativo: como rechazo, delimitación, obstáculo, censura. El poder es lo que dice no. Y el enfrentamiento con el poder así concebido no aparece sino como transgresión [...] (Foucault, 2008, pp. 94 y 95).

Al finalizar la pequeña tertulia, la entrega de regalos y palabras afables; el subdirector vuelve a poner el orden y les pide que limpien todo, sale con la subdirectora no sin antes sonreírles a todos los docentes, expresándoles palabras de aliento. El director se va avivadamente con el fin de no encontrarse con la supervisora, la subdirectora que siempre se ha manejado de bajo perfil, salió junto con la secretaria y desapareció. No cabe duda que “casi todos los actos públicos de los subordinados están envueltos en el disfraz” (Scott, 2004, p. 215), aunque cabe precisar que no todos son precisamente subordinados.

Cuando se regresa al salón de cómputo, el director muestra una actitud diferente, una actitud apegada a su circunstancia política, la cual, es o debe ser, en todas sus formas; la investidura oficial que lo privilegia, la autoridad de constituye dentro del espacio escolar el medio de una simple obediencia.

El juez es un hombre dotado del privilegio de dictar una sentencia (*decisión*) en favor de una parte por medio de la cual ésta puede obligar a la otra realizar algo o, al revés, le permite defenderse contra sus pretensiones. En virtud de este privilegio disfruta de utilidades directas e indirectas, legítimas e ilegítimas [...] (Weber, 2014, p. 1078).

Los docentes no le hacen caso a toda la partida discursiva por parte del director, entablan sus posiciones (sentimientos de respuesta insuficientes para que el discurso crezca) y ya habiendo comido prefieren intercambiar o seguir degustando sus postres que atender al llamado “institucional”, a la figura de “autoridad”; esto sin siquiera importarles que la supervisora se encontrara presente.

[...] a cada enunciación se le puede dar matices, disfraces, tonos evasivos o de opacidad de acuerdo con el grado de vigilancia a la que se está expuesto. [...] el discurso oculto presione y pone a prueba los límites de lo que se puede decir sin correr ningún riesgo, como una forma de réplica al discurso público de respeto y conformidad (Scott, 2004, pp. 194 y 197).

Para rematar la atención y finalizar la junta, la presentación por parte de la subdirectora detona toda clase de situaciones incómodas por ambas partes. Algunas docentes principalmente, se veían entre ellas y se burlaban de la exposición, en cambio; la subdirectora notablemente afligida eleva el tono de voz y asume su papel con la intención de ser escuchada y no ignorada.

El valor necesario para expresar total o parcialmente un discurso durante mucho tiempo reprimido es un asunto muy específico que depende, en gran medida, del temperamento, de la cólera y de la valentía del individuo. Sin embargo, hay circunstancias históricas en las cuales de pronto se reduce el peligro, de tal manera que aquellos que hasta entonces se resistían a hablar se sienten estimulados para hacerlo (Scott, 2004, pp. 247 y 248).

En el momento en que ella termina su exposición, los docentes se levantan de sus asientos para tomar sus cosas y la supervisora los aguarda con el fin de ser escuchada. Toda la simulación expuesta, desde un discurso muy corto sobre la importancia de la reforma educativa en su vida laboral (como si ella fuera ajena), la importancia de concederle el mando primeramente al director y después a sus autoridades inmediatas, a los padres y madres de familia que también forman parte del sistema educativo (o más bien, son vigilantes prolíficos del quehacer docente) y su deber profesional; los docentes y las autoridades escolares aplauden y se van. “[...] existe una diferencia primordial entre desobedecer en la práctica y negarse declaradamente a obedecer. Lo primero no rompe necesariamente el orden normativo de dominación; lo segundo casi siempre lo hace” (Scott, 2004, p. 240).

En conclusión, las relaciones e interacciones que se establecen en el centro escolar develan y franquean lo que ocurre realmente con los docentes y con los actores que intervienen en el proceso educativo. Sin más, la voz de los docentes ha sido ajena cuando se trata de concederle al poder su completa autonomía, ya que éste se concentra en la capacidad de índole institucional, jerárquica; mayormente que en su capacidad horizontal de mostrarse y reconocerse en el sujeto.

Aquí, es importante señalar que la violencia política se expresa en el centro escolar y en el medio docente no solamente por medio de sus relaciones e interacciones, sino además en todo aquello que los atraviesa, el control sobre su propia estructura. Entonces, ésta se presenta sistemáticamente dinámica, en algunos casos enraizada, cuestionable más no cuestionada en su individualidad; por mucho desatendida pero naturalizada.

Por tanto, en muchos sentidos la escuela y sus actores son, el despliegue de condicionantes políticas, donde el poder y la violencia obtienen lo que ni la misma institucionalidad (en términos meramente estatales) ha conseguido: la autonomía de la resistencia del docente.

CONCLUSIONES.

De acuerdo con el análisis planteado en la presente investigación en torno a la violencia política y a las diversas condicionantes que enfrentan los docentes de primaria, en un contexto donde la escuela primaria atraviesa por diversas condicionantes sobre todo de orden político que la redefinen e incorporan a un sistema de fuerzas y exigencias cada vez más violentas y de constante alerta, destaco al menos tres aspectos que de alguna manera generan reflexión y posiblemente polémica ante la profundización y comprensión de dicha problemática educativa.

Para ello, es imprescindible no dejar de lado que la escuela como espacio, legítima y reproduce comportamientos y dispositivos disciplinarios y de vigilancia que detonan en sus docentes y actores y por consiguiente, se da paso a interpretar los fines de la política educativa institucional (ley, preceptos, ordenamientos) dentro de la cotidianidad escolar.

Esto es parte fundamental del presente trabajo, ya que enmarca como un principio básico de la configuración de una serie de relaciones de poder a la violencia política como una oportunidad de normalizar, controlar y disponer de mecanismos coercitivos que se confrontan durante la interacción de todos y cada uno de los involucrados en el proceso educativo (no todos en una misma lógica ni en un mismo tiempo ni espacio) para justificar los fines que persigue.

Por ello, el primer aspecto en el que deseo centrarme es en recapitular sobre el hecho de que los docentes normalizan o confrontan (de alguna u otra manera) la violencia política en un nivel tal que pasa o logra pasar desapercibido. En sí, un ejercicio político que denota la configuración de relaciones de poder con la firme intención de preservar y/o mantener de su lado los dispositivos

que lo encaucen, es decir, las intenciones e intereses propios de la política educativa oficial y de los propios docentes.

Esto aunque notorio o evidente en el transcurso del trabajo, queda restringido por decirlo de alguna manera, porque dentro de la capacidad gubernamental de toma de decisiones se permite instituir un orden e intensificarlo y la capacidad meramente humana se limita a un principio particular de coexistencia e identidad. Y justamente ante la necesidad de comprenderlo, es que diseño el andamiaje epistemometodológico con el propósito de identificar y verificar muchos de los elementos que conviven en el centro escolar y que concretan por medio de la voz de los docentes y demás actores la médula de la violencia política.

Escucharlos fue sencillamente la mejor forma de explorar y valorar sus emociones, sentimientos, problemáticas personales, familiares, económicas y sus conocimientos y desconocimientos en torno a lo que los detenta en su medio laboral y hasta en su intimidad.

Por otro lado, las reglas, normas, sanciones, disposiciones e imposiciones juegan en el mismo escenario y son estrictamente lo que provoca las tensiones de las cuales los docentes y el resto de los actores estudiados se mortifican y someten con el fin de reivindicar su quehacer profesional, además de interpretarlas como “naturales” del centro escolar y del sistema educativo, prácticas múltiples que ligan la expresión del poder y su presente. Esto implica desde la concreción de los despidos a los docentes, hasta los procesos de tensión, comunes y acostumbrados, referencias precisas de la naturaleza relacional del poder; justificados y hasta parecieran obligatorios de la intervención constante de la violencia política.

Un segundo aspecto es aquel que engloba los hallazgos fundamentales que forjaron mi proceso investigativo y gracias a los cuales pude darme cuenta que la problemática que planteo es un tema poco trabajado en el ámbito de la investigación educativa y más aún desde el enfoque de política educativa. Esto es importante señalarlo porque dentro de la indagación, en el caso particular del estudio sobre la violencia, se halló que los estudios sólo se dirigen a la política oficial (traducida en programas, talleres, campañas) cuyo fin es trabajar dentro de las escuelas a partir de estrategias de intervención, prevención y erradicación de sus variadas manifestaciones, particularmente con los estudiantes e invitando a sumarse a los padres y madres de familia. Es decir, que no se plantea ninguna discusión o reconocimiento de la violencia como una acción y voluntad política necesaria para articular las relaciones de poder.

En el caso de la política, comúnmente se aborda a partir del eje operador y regulador (vertical) respecto del bien común, que destaca principalmente todos los procesos de influencia racional. En sí, con base en los estudios que retomé intento organizar a la política como uno de los muchos dispositivos de la violencia que encaran lo político en un orden horizontal donde los docentes se enfrenten con otros y consigo mismos.

Esto, de alguna manera frustró la búsqueda, y aunque parezca redundante, es que me permití construir la investigación desde una visión propia acompañada de teoría de carácter político, y trabajar la violencia y la política de tal manera que no se desvíe la atención a otras formas que se inscriben en la escuela y que no precisamente forman parte como tal de todas y cada una de las definiciones contemporáneas que se presentaron.

Finalmente, en el tercer aspecto, considero que la temática de la violencia política frente a las muchas o variadas adversidades que mantienen los docentes de primaria no debe apartarse del presente educativo y menos del presente de los docentes, que tras hacerle frente a las diversas manifestaciones de violencia, agresiones, desprestigio, desprotección, violación a sus derechos humanos, laborales, de libertad de expresión y un sinnúmero de etcéteras, les sea posible recuperar su voz y redimir su labor.

Además quiero dejar en claro que no se trata de enaltecer y victimizar la figura del docente, sino contribuir al reconocimiento y comprensión de una problemática que los aqueja, que se manifiesta sagazmente y que sin lugar a dudas los encierra en un círculo vicioso de violencia y política de arriba a abajo y viceversa. Igualmente, que es preciso reconocer las fortalezas de mi investigación, en cuanto a que las fuentes son de primera mano, la problemática es poco analizada y es posible el diálogo y la discusión en diversos espacios y con diversos actores.

No cabe duda, que también las limitantes alimentaron el presente trabajo, por falta de tiempo para realizar el trabajo de campo (acceso al centro escolar), no fue posible rescatar del todo la interacción directa de las autoridades educativas con los padres y madres de familia, de docentes con los padres y las madres de familia y de docentes con estudiantes o estudiantes con los y las docentes, así como también (y ello se contemplaba al iniciar mi posgrado e investigación) la relación e interacción de los docentes con la sociedad en general, para conocer y aterrizar en las esferas de los medios de comunicación y de la opinión pública.

Pero ello sin lugar a dudas quedará abierto para investigaciones y estudios posteriores...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, Blanca y Tapia, Martha (Coords.) (2006). *La violencia nuestra de cada día*. México: Plaza y Valdés.
- Arendt, Hanna (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós.
- , (2006). *Sobre la violencia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: SEP/CIDE.
- Auberni, Salvador (2007). *Convivir en paz: La metodología apreciativa*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bensusán, Graciela y Tapia, Luis (2014). “Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”. En: Del Castillo, Gloria y Valenti, Giovanna (Coords.) *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO, t.1, pp. 93-107.
- Bertely, María (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bracho, Teresa y Zorrilla, Margarita (2015). “El INEE en la Reforma Educativa: de su naturaleza jurídica y sus atribuciones. En: Guevara, Gilberto y Backhoff, Eduardo (Coords.). *Las transformaciones del Sistema Educativo en México, 2013- 2018*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Castro, Alejandro (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Durkheim, Émile (2001). *Montesquieu y Rousseau. Precursores de la sociología*. Madrid, España: Miño y Dávila editores.

- , (2009). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- , (2008). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- , (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- , (2013). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo XXI Editores.
- , (2014). *Seguridad, territorio y población*. México: FCE.
- Fromm, Erich (1991). *Anatomía de la destructividad humana*. España: Siglo XXI Editores.
- Furlán, Alfredo, *et.al.* (Comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Garduño, Guillermo y Silva, Gilberto (1998). *Antología de Teoría sociológica clásica de Max Weber*. México: UNAM- FCPyS.
- Giddens, Anthony (2002). *Política y Sociología en Max Weber*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Goffman, Erving (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Argentina.
- Jackson, Philip (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Lorenz, Karl (2010). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI Editores.
- Loyo, Aurora (Coord.) (1999). *Los actores sociales y la educación: Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: Plaza y Valdés.

- Montero, María del Carmen (2007). *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo? Trabajo y profesión docente de los profesores de la escuela primaria pública en México*. México: UPN Colección Historia, Ciudadanía y Magisterio.
- Mouffe, Chantall (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Paidós.
- , (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- , (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Ortega, Rosario (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rosales, Miguel (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés- UPN.
- Rockwell, Elsie (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- , (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Salmivalli, Christina y Peets, Kätlin (2010) “Bullying en la escuela: un fenómeno grupal”. En: Ortega, Rosario (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial, pp. 81-101.
- Sánchez, Jorge (2002) *Reflexiones sobre el poder*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scott, James (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.

- Spitzer, Terry (2010). "Diagnósticos de la violencia escolar en México". En: Furlán, Alfredo, *et.al.* (Comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 93-100.
- Torres, María (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.
- Varela, Julia y Álvarez, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Weber, Max (2014). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Zemelman, Hugo (2000). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México/ Centro de Estudios Sociológicos.
- Zorrilla, Margarita y Villa, Lorenza (2003). *Políticas educativas. Educación básica. Educación Media Superior*. México: COMIE La investigación Educativa en México, 1992- 2002.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Carvajal, Alicia (1993). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Diario Oficial de la Federación, (26 de febrero de 2013) *Decreto por el que se reforman los artículos 3º. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- a, (11 de septiembre de 2013) *Ley General de Servicio Profesional Docente*. México.

-----b, (11 de septiembre de 2013) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México.

Fuentes, Olac (2013). “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”. En: Ramírez, Rodolfo. *La Reforma Constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez- Senado de la República.

OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. [CD- ROM] Washington, D.C.: Publicación en español por la Organización Panamericana de la Salud para la OMS.

Retamozo, Martín (2009a). *Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

UNESCO (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Barcelona, España: UNESCO.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.

Aristóteles (1932) *La Política*. Traducción al español de ESTÉVANEZ, N. Garnier Hermanos; París. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=766>

Castoriadis, Cornelius (1997a). *El imaginario Social Instituyente*. En: *Zona Erógena*, núm. 35. [Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>].

-----, (1997b). Poder, política, autonomía. En: Un mundo fragmentado.

Buenos Aires, Altamira. [Disponible en:

<http://www.cuestiondepiel.com/castoriadis.PDF>].

Domínguez, Sofía (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. En: Revista

Digital para Profesionales de la Enseñanza, Núm. 8- mayo, Andalucía. Disponible en:

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosa dedoslaescuelaylafamilia.pdf.

Galtung, Johan (2010). Investigación para la paz y conflictos. Presente y Futuro 1. Ponencia

para Red Internacional para la Paz. Disponible en:

<http://www.seipaz.org/documentos/2010JohanGaltung.pdf>.

Foucault, Michel (n.d.). El sujeto y el poder. En: Revista Hoja de Ruta. Traducción al español

de Carassale, Santiago y Vitale, Angélica. [Disponible en:

<http://www.hojaderuta.org/imagenes/foucault.pdf>].

Holeindre, Jean Vincent (summer/ été, 2011). Violence, guerre et politique. Étude sur le

retournement de la 'Formule' de Clausewitz. En: Res Militaris, vol. 1, núm. 3.

[Disponible en <http://resmilitaris.net>].

Mann, Michael (2006) El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados.

En Revista Académica de Relaciones Internacionales, Núm. 5 Noviembre, UAM-

AEDRI. Disponible en <http://www.relacionesinternacionales.info>

Retamozo, Martín. (2009b). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y

disputa por el orden social. En Revista Mexicana de Ciencias Políticas. Disponible en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/viewFile/41034/37330>.

Schmitt, Carl. (n.d.). El concepto de lo político. Disponible en línea

<http://www.lexweb.cl/media/users/10/523229/files/49917/Schmitt.pdf>

- Talancón, Jaime Hugo (2008). La violencia política. Conferencia dictada en las Segundas Jornadas Sociojurídicas “Violencia: Vision Interdisciplinaria” en la Facultad de Derecho, UNAM. Disponible en línea <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/251/art/art20.pdf>
- Vargas, Julio César (2009) El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. En Eidos: Revista de la Universidad del Norte, núm. 11, diciembre. Universidad del Norte: Colombia. Disponible en línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85412265004>
- Wiervioka, Michel. (1998). Le nouveau paradigme de la violence (Partie 1), Cultures & Conflits [En ligne], 29-30 | automne-hiver 1998, mis en ligne le 16 mars 2006, consulté le 20 février 2015. URL: <http://conflits.revues.org/724>

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS.

- Galtung, Johan (diciembre, 2002). *Conflicto, guerra y paz a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. En: Cuadernos Bakeaz. Bilbao, núm. 54.
- Grasa, Rafael (septiembre, 2010). *Cincuenta años de evolución de Investigación para la Paz. Tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. Colección “Recerca x Pau”, 4. Barcelona, España.
- Gómez, Antonio (julio- septiembre, 2005). *Violencia e Institución Educativa*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, vol. 10, núm. 26.
- Touraine, Alain (2003). *Del sistema al actor*. En: Revista Colombiana de Sociología. Colombia, núm. 20.

-----, (2006). *Los movimientos sociales*. En: Revista Colombiana de Sociología.
Colombia, núm. 27.

ANEXOS

1. Clasificación y comparación de los tipos de violencia según definiciones contemporáneas.
2. Carta de presentación formal para entrevista en el centro escolar.
3. Guion de entrevista.

Anexo I

Clasificación y comparación de los tipos de violencia según definiciones contemporáneas.

Manifiesto de Sevilla sobre la violencia	Organización Mundial de la Salud	Johan Galtung
<p>Nos dice que la paz es posible, porque la guerra no es una fatalidad biológica, al afirmar que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada.</p> <p>Científicamente es incorrecto decir que no se puede poner fin a la violencia porque las personas y los animales violentos viven mejor y tienen más hijos que los otros. Al contrario, todo indica que el bien vivir está directamente relacionado, tanto para los seres humanos como para los animales, con la capacidad de cooperar.</p> <p>Científicamente es incorrecto decir que nuestro cerebro nos conduce a la violencia [...] Puesto que el cerebro es el soporte físico de la inteligencia, nos ofrece la posibilidad de pensar lo que queremos hacer y lo que deberíamos hacer.</p>	<p><i>Violencia auto infligida o contra uno mismo:</i> Comprende una violencia de tipo suicida y de auto lesiones y auto mutilaciones.</p> <p><i>Violencia interpersonal familiar y comunitaria:</i> La familiar se produce principalmente entre los miembros de la familia.</p> <p>La comunitaria, se produce fuera del hogar entre individuos no relacionados entre sí.</p> <p><i>Violencia colectiva:</i> Se refiere al uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos con objeto de lograr fines políticos, económicos o sociales.</p>	<p><i>Violencia directa (verbal, psicológica y física):</i> Una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas.</p> <p><i>Violencia estructural:</i> Define procesos de la violencia en los que la acción se produce a través de mediaciones “institucionales” o “estructurales”. Podría ser entendida como un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social.</p> <p><i>Violencia cultural:</i> Lo hace desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición como alegato o aceptación “natural” de las situaciones provocadas por ella.</p> <p><i>Violencia simbólica:</i> Es simplemente la cara simbólica de la violencia estructural.</p>

Fuente: Definiciones tomadas de Unesco (1992) *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, Organización Mundial de la Salud (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen* y Galtung, Johan (2002) *Conflicto, guerra y paz a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*.

Anexo 2
Carta de presentación formal para entrevista en centro escolar.



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
POLÍTICA EDUCATIVA
PRÁCTICA DE CAMPO

OBJETIVO GENERAL: Conocer y comprender la situación actual de los docentes de educación básica primaria, conforme a las relaciones e interacciones que establecen en su espacio laboral (con sus pares y con la normatividad).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conversar con los docentes para lograr un acercamiento que nos permita reconocer su voz y experiencias.
- Analizar a través de la Política Educativa oficial actual traducida en la Reforma Educativa 2013 sus malestares, inconformidades o adhesiones.
- Revalorizar el papel social y educativo fundamental del docente, por medio de un enfoque de política.

Lic. Francia Zárate Colín

Octubre- 2015.

Anexo 3
Guion de Entrevista.

Formato de preguntas para realizar entrevista a docentes*.

Fecha: _____

Presentación.

Explicación sobre el propósito de la investigación (Utilizar Anexo 1), así como la calidad del anonimato de la conversación por tener únicamente fines de investigación. Solicitar permiso de grabación.

1. ¿Por qué decidió ser docente?
2. ¿Qué conoce respecto de la actual Reforma Educativa? ¿La considera una amenaza para su profesión y en qué sentido?
3. En su experiencia, ¿cómo se valora la profesión docente hoy en día?
4. ¿Ha tenido o mantenido conflictos con sus compañeros de trabajo o con las Autoridades Escolares?

Agradecimiento.

*La misma entrevista se aplicó a las Autoridades Escolares sólo que con ellos se profundizó en la aplicación de la norma a través de su labor administrativa. La entrevista realizada a la Conserje, no fue tan estructurada aunque contiene las preguntas, debido a su calidad de informante.