

Capítulo 19

Relaciones docentes: Una mirada desde Pierre Bourdieu

Sandra Patricia Castro Pliego

<https://doi.org/10.61728/AE20250539>



Introducción

Esta ponencia surge del avance de la investigación de tesis¹ de Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), planteada desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, enfocada desde la etnografía educativa. Las relaciones que se generan entre docentes frente a grupo y maestras de apoyo de la USAER² cobran especial relevancia al momento de promover acciones con enfoque inclusivo en las escuelas de educación básica. Por lo que su comprensión es necesaria para identificar maneras de promover la participación activa de ambos agentes con la finalidad de generar un fin común.

La identificación de las relaciones entre estos agentes educativos resulta necesaria para reconocer los procesos intersubjetivos que se llevan a cabo en la escuela primaria; aunque se espera que los caminos de participación sean certeros y cercanos, las realidades educativas pueden ser distintas. La problemática surge cuando en la escuela primaria participan varios agentes³ educativos con distintas funciones, entre ellos, los docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER. A pesar de que la intención es promover espacios y prácticas inclusivas, es necesario reconocer que las características de estas relaciones determinan la manera de promover los procesos pedagógicos e incluso didácticos.

¹ Tesis intitulada *Las relaciones que se generan entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER en una escuela primaria*.

² Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

³ Desde esta teoría, los sujetos de investigación son denominados agentes, lo que implica que son “actantes y conscientes dotados de un sentido práctico (es el título que le puse a la obra en la que desarrollo estos análisis), sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu, 2007, p. 40).

Supuestos⁴

- La relación entre docentes de grupo y maestras de apoyo responde al *habitus* y capital de los agentes educativos.
- El campo en el que se desenvuelven los docentes de grupo y maestras de apoyo construye referentes para establecer relaciones entre estos agentes educativos.
- Al documentar la relación entre docentes de grupo y maestra de apoyo, reconoceré los tipos de relaciones que se dan entre ellos.

Objeto de estudio

- Documentar la relación que se genera entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER de una escuela primaria.

Propósitos

Los propósitos que establecí para esta investigación fueron:

- Define, mediante la investigación documental, los aspectos conceptuales sobre la relación entre el docente de grupo y maestras de apoyo de la USAER, a través de las diversas fuentes de consulta para guiar la investigación.
- Describe la relación que se establece en la escuela entre el docente de grupo y las maestras de apoyo de la USAER, mediante el enfoque etnográfico, para contar con los elementos que permitan construir el objeto de estudio.
- Comprende la relación entre el docente de grupo y la maestra de apoyo de la USAER mediante la metodología cualitativa.

⁴ Son enunciados declarativos que me permitieron, como investigadora, generar respuestas tentativas a la problemática de investigación, su validez se comprueba mediante la recurrencia empírica.

Una aproximación a Pierre Bourdieu

El trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa basada en la teoría de Pierre Bourdieu, destacado sociólogo francés representante del estructural-constructivismo. Este enfoque sostiene que en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia o la voluntad de los agentes, que trascienden los sistemas simbólicos como el lenguaje o el mito. Estas estructuras tienen la capacidad de orientar o condicionar tanto las prácticas como las representaciones de los agentes sociales. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de los que llamamos *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente las clases sociales (Bourdieu, 2000, p. 127).

Por lo que el estructural constructivismo busca superar las contraposiciones y los métodos únicos para realizar investigación en las ciencias sociales. Lo que propone Bourdieu es generar unidad, es decir, es necesario reconocer a la sociedad como una estructura objetiva, y a su vez, la visión y las interpretaciones de los agentes son necesarias para comprender e interpretar la realidad, o sea, la subjetividad.

Dentro de la investigación educativa con enfoque cualitativo, el sujeto investigador se hace presente dentro de la indagación, es decir, piensa y toma posicionamiento de manera explícita acerca de la realidad. Esto permite problematizar, comprender, interpretar y reconfigurar el objeto de estudio a lo largo de la investigación, en una especie de espiral que invita a avanzar y retornar sobre lo indagado.

Desde el punto de vista de Bourdieu, la investigación implica el reconocimiento de la subjetividad de quien investiga, es decir, situarse en el punto en el que se situaba el autor, en el punto que ocupaba en el mundo social y a partir del cual veía el mundo; situarse en ese punto significa adoptar sobre el mundo su punto de vista personal, comprenderlo como él lo comprendía y, por tanto, justificarlo (Bourdieu, 2003, p. 164).

Por lo tanto, reconozco que el conocimiento se construye mediante lo que comparten los miembros de un espacio social. Las configuraciones subjetivas individuales aportan a las subjetividades colectivas, de tal mane-

ra que permiten comprender, más que estudiar, lo que sucede cotidianamente en un espacio educativo.

Desde esta perspectiva, la investigación que realicé partió de la voz y vivencias que tuvieron los sujetos de investigación dentro de la misma. La sociología debe incluir una sociología de la percepción del mundo social, es decir, una sociología de la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo. La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio, en que estas construcciones se realizan bajo las coacciones estructurales (Bourdieu, 2000, p. 133).

Ahora bien, para interpretar las relaciones, partí del concepto de campo que apoya la comprensión del espacio social en el que convergen relaciones sociales determinadas; se define como “un sistema pre-determinado de posiciones, que exige clases de agentes provistos de cualidades determinadas (socialmente constituidas)” (Bourdieu, 2002, p. 106).

Otro concepto central es el *habitus*; este se refiere a “disposiciones duraderas que se transfieren y reproducen, por lo tanto, son principios generadores y organizadores de prácticas que, a su vez, son reguladas” (Bourdieu, 2007, p. 86). Este concepto me llevó a comprender cómo actúa, se comunica y se comporta un agente, lo que me remitió a pensar en las particularidades de los docentes de grupo y las maestras de apoyo de USAER: la forma de reunirse, de comunicarse, de percibir la enseñanza y el aprendizaje, los intereses, las reglas que los guían; así mismo, el significado y sentido que se construye.

Por otra parte, el capital es la acumulación de recursos que permiten tener ciertas ventajas sociales; a su vez, el capital simbólico está conformado por capital cultural y económico. Por lo que refiere al primero, se define como “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural y social) cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir-la) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1994, p. 108).

Los agentes que acceden a determinado campo necesariamente se ven impactados por las representaciones que establecen en un determinado espacio. Ellos se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen.

Asimismo, el concepto de juego me permitió comprender que las relaciones son unas prácticas que atienden a las apuestas e inversiones determinadas y determinantes, que implican la movilización de reglas y regularidades, a intereses determinados (Cárdenas, 2005).

Ahora bien, la noción de estrategia es vista como el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo al recurrir, por ejemplo, a la noción de inconsciente, pero se puede resolver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacerle el producto de un cálculo consciente y racional” (Bourdieu, 2000, p. 70). La estrategia permite visibilizar al agente como un sujeto con condición humana que otorga la actuación en el entorno, no solo de manera objetiva, sino también subjetiva, que a su vez genera sentido y significado a lo que acontece.

La etnografía educativa: un desafío en tiempos de pandemia

Desde el paradigma cualitativo, la noción de realidad parte de la idea de totalidad como el todo estructurado y dialéctico, en la cual el sujeto se complementa. El objeto de estudio se construye porque la intención es realizar una crítica a lo establecido. La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos, así como a la transformación de la práctica, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

El enfoque metodológico que utilicé para la investigación es la etnografía educativa, que me permitió indagar las formas de relacionarse entre docente de grupo y maestra de apoyo (costumbres, hábitos, maneras de concebir y percibir aspectos de su práctica). La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspec-

tiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción (Restrepo, 2016, p. 16).

Desde la etnografía, la descripción responde a la comprensión de la densidad de la vida social, cualquiera que sea el contexto que estemos analizando, es decir, más que realizar prejuicios inmediatos, lo que se pretende es contar con amplios elementos para interpretar una realidad (Restrepo, 2016). La etnografía implica una percepción de la realidad que se investiga, en la que es necesario mirar el contexto desde todos los sentidos. El trabajo de campo fue peculiar; lo realicé de manera virtual debido a la pandemia de COVID-19 que nos confinó a trabajar desde casa, por lo que los encuentros con los docentes y maestras de apoyo de la USAER los llevé a cabo a través de la plataforma de Google Meet.

El establecimiento cara a cara lo adapté por estar frente a frente a través de una pantalla. En ese momento, los procesos etnográficos exigieron saber observar con los cinco sentidos; así también, es importante aprender a escuchar. Para escuchar se requiere estar atento, no solo a lo que se dice, sino también a la forma en que se dice, quién y cuándo se dice. Como si esto fuese poco, hay que estar atento a los silencios que pueden decir tanto o más que las palabras. Pero estar atento no implica simplemente querer estarlo, sino saber cómo. Y este saber cómo pasa por aprender los más sutiles códigos de la comunicación que operan en los lugares y con las gentes con las que se adelanta el estudio etnográfico (Restrepo, 2016, p. 20).

La manera de levantar la información fue mediante la entrevista a profundidad, la observación participante, las historias de vida y el diario del docente, como técnicas e instrumentos que me permitieron acercarme a los docentes de grupo y maestras de apoyo. Cabe destacar que participaron seis docentes frente a grupo y dos maestras de apoyo de la USAER de una escuela primaria del Estado de México. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de marzo a julio de manera semanal durante el ciclo escolar 2020-2021.

Relaciones docentes en la escuela primaria

Para este trabajo, las relaciones docentes las conceptualicé como las interrelaciones simbólicas que existen entre los docentes, agentes educativos

que implican una posición dentro de un espacio (la escuela) en la cual confluyen significados, sentidos, prácticas e intereses. En el entretendido de la información obtenida de la aproximación teórica y la metodológica, construí categorías tales como disposición, actitud y comunicación docente, que da cuenta de los elementos indispensables que consideran los docentes para establecer relaciones.

Asimismo, identifiqué las estrategias que se utilizan comúnmente para establecer relaciones docentes y las características de la reproducción. Adicional a ello, el concepto de capital es factor clave para el establecimiento de relaciones entre los agentes educativos, como el capital social y el capital simbólico.

Resultados

La disposición docente responde a necesidades de los agentes; para el caso de los docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER, la manera en la que perciben la misma responde a procesos tácitos y simbólicos tales como la puntualidad, la apertura a dialogar y la manera en la cual participan, así como la manera en la cual los docentes respetan y llevan a cabo los acuerdos. Se identifica que la configuración de la disposición responde al subcampo al que pertenezca el docente, ya sea a los docentes de educación primaria o maestras de apoyo de la USAER.

La actitud docente forma parte de la subjetividad que se ha socializado y se puede objetivar en la manera en la que se hacen latentes las percepciones, las representaciones y las prácticas docentes que caracterizan a las relaciones docentes que, a su vez, pueden obstaculizar o promover acciones de seguimiento y mejora.

Por último, la comunicación docente puede ser objetivada en el discurso que se realiza, así como en la manera en la que se dan expresiones corporales que no se expresan oralmente; sin embargo, forma parte de la manera en la que los docentes comunican sus preferencias, gustos e incluso posturas ante un hecho.

Además, las relaciones sociales están configuradas por estrategias y códigos que permiten a los agentes acceder a determinado campo y subcampo; para ello se deben llevar a cabo estas con la finalidad de incorporarse. Asimismo, esas estrategias son en ocasiones inconscientes; sin embargo,

son reproducidas y permiten que las percepciones, representaciones y acciones continúen y sean perdurables.

También, los capitales de los agentes permiten un acceso y permanencia de acuerdo al desarrollo de los mismos, por lo que, al observar el campo en voz de los agentes, puede comprender ciertas regularidades y códigos que utilizan y con ello saber que es necesario reflexionar acerca de lo que se hace para que a partir de ello se tome conciencia de las acciones que se establecen.

Conclusiones

Las relaciones entre docentes de grupo y maestras de apoyo de USAER responden a la subjetividad que han socializado en el campo educativo. Asimismo, el capital de los agentes determina sus alcances en el espacio social.

Comprendí que cada agente comparte estrategias similares dependiendo de la función que ejerzan al momento de relacionarse con otros docentes pertenecientes a su espacio educativo, por lo que (docentes de grupo y maestras de apoyo de la USAER) han generado y reproducido ciertos comportamientos especiales, que les han permitido permanencia en el campo educativo de la escuela primaria.

Las maestras de apoyo de USAER son identificadas como agentes que se comprometen con su trabajo, regalan más de su tiempo en caso de que sea necesario, hacen acompañamientos personalizados con el alumno(a) que lo necesita, convocan a los padres de familia si es necesario, llevan el seguimiento.

Para el caso de los docentes de grupo, son reconocidos porque llevan la batuta en el salón de clases, piensan en todos los alumnos y buscan versatilidad en las actividades que se aplican dentro del aula.

Identificar los elementos de las relaciones docentes desde los conceptos de Pierre Bourdieu aperturó la viabilidad de mirar los vínculos que establecen los agentes educativos desde un punto de vista relacional. Asimismo, brindó la posibilidad de posicionarme como sujeto investigador ante el objeto de estudio; lo permitió generar un ejercicio de reflexibilidad de lo indagado.

Referencias

- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Gedisa
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2003). Esbozo para un autoanálisis. En *El oficio de científico* (pp. 164-198). [Tr. Joaquín Jordá]. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones Prácticas*, (4ª ed.), Anagrama.
- Cárdenas, Pedro (2005). La noción de juego en Bourdieu: Una posibilidad para la pedagogía de la literatura. *Folios*, (21), 17.24. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios17.2>
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y ética*. Envión Editores