



**FLACSO**  
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO  
DOCTORADO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES  
VII PROMOCIÓN 2008-2011

**Construcción de la Experiencia Social y la Identidad  
en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos**

Tesis Presentada para Obtener el Título de Doctora en Investigación  
en Ciencias Sociales con Mención en Sociología.

**Presenta**

**Lina María Aguirre Rodríguez**

**Directora de Tesis: Dra. Carlota Guzmán Gómez**

Lectores: Dr. Alberto Arnaut S

Dra. Etelvina Sandoval F.

Seminario y Línea de Investigación: Reformas Institucionales y Políticas Públicas de Trabajo y  
Bienestar Social. Directores: Dra. Graciela Bensusán A, Dr. Ívico Ahumada L.

México, D.F, Agosto de 2011

Tesis Realizada con el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>I. EXPERIENCIAS SOCIALES E IDENTIDADES: PLURALES, REFLEXIVAS Y NARRATIVAS</b>	
<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Despejando el Camino: El individuo y la Socialización</b>	<b>10</b>
<i>En la Macro-sociología</i>	<b>10</b>
<i>En la Micro-sociología</i>	<b>15</b>
<b>1.2 La Emergencia de una Ruta Analítica: La Sociología de la Experiencia</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Las Sendas de la Experiencia Social</b>	<b>29</b>
<i>Identidades Plurales</i>	<b>29</b>
<i>Identidades Reflexivas</i>	<b>36</b>
<i>Identidades Narrativas</i>	<b>41</b>
<b>1.4 Un Panorama en Crisis: La Experiencia Docente</b>	<b>45</b>
<b>Consideraciones Finales</b>	<b>49</b>
<b>II. LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BAJO MÚLTIPLES TENSIONES: ELEMENTOS PARA DELINEAR EL CONTEXTO</b>	<b>56</b>
<b>Presentación</b>	<b>56</b>
<b>2.1 La escuela secundaria y los docentes en México</b>	<b>57</b>
<b>2.2 Los docentes de secundaria en los años de la masificación escolar (1940-1992)</b>	
<i>Un currículum en disputa</i>	<b>63</b>
<i>Un estatus profesional devaluado</i>	<b>65</b>
<i>Un cuerpo docente híbrido y diverso</i>	<b>67</b>
<i>La masificación escolar</i>	<b>69</b>
<i>De las plazas automáticas, a las plazas escasas y, competidas</i>	<b>71</b>
<b>2.3 Los docentes de secundaria en los años de la modernización educativa (1992-2011)</b>	<b>73</b>
<i>La federalización del sistema educativo</i>	<b>73</b>

<i>Reformas curriculares y diversos programas educativos</i>	75
<i>La carrera magisterial y el examen de ingreso al servicio docente</i>	77
<i>La evaluación como un componente estratégico del sistema</i>	81
<b>2.4. Las escuelas y, los maestros y maestras de secundaria en Morelos</b>	<b>83</b>
<b>2.5. La formación de docentes en Morelos</b>	<b>86</b>
<i>La Escuela Particular Normal Superior del Estado</i>	87
<i>La Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez” A.C</i>	89
<b>2.6 El Movimiento Magisterial de Bases</b>	<b>92</b>
<b>2.7 Las Escuelas Secundarias en el Contexto Local</b>	<b>96</b>
<i>Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra de Altavista</i>	97
<i>Escuela Secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec</i>	100
Consideraciones Finales	101
<b>III. PROCESO METODOLÓGICO</b>	<b>111</b>
Presentación	111
3.1 El Enfoque Analítico: La Perspectiva Interpretativa y Constructivista	113
3.2 El Trabajo de Campo: Un Universo Inesperado	118
3.3 Entrevistas en Profundidad: Una oportunidad para Recrear las Voces de los Maestros y Maestras	122
3.4 El Registro y la Transcripción de las Entrevistas en Profundidad	129
3.5 El Análisis de los Relatos de Vida	130
<b>IV. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS SOCIALES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACION SECUNDARIA</b>	<b>137</b>
Presentación	137
<b>Orientaciones de las Experiencias Sociales</b>	<b>138</b>
<b>4.1 Persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo</b>	<b>138</b>
<b>Mónica: “no, cómo crees, yo maestra jamás”</b>	<b>145</b>

<b>Manuel:</b> <i>“yo me hubiese vendido”</i>	149
<b>Marcos:</b> <i>“Son unas personas muy importantes”</i>	155
<b>4.2 Se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria</b>	164
<b>Gloria:</b> <i>“Sí sentí que le di la espalda muy feo”</i>	173
<b>Valeria:</b> <i>“hija, por favor vete a la Normal”</i>	178
<b>4.3 Quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor</b>	195
<b>Laura:</b> <i>“Sí, yo por eso soy maestra”</i>	203
<b>José:</b> <i>“y ahí fue que empecé”</i>	211
<b>Ángela:</b> <i>“esto me está gustando”</i>	217
Consideraciones Finales	226
Anexo 1. Relatos Analíticos	229
<b>Reinaldo:</b> <i>“tengo bi:::en puesta la camiseta de la dos”</i>	229
<b>Susana:</b> <i>“el sueño de toda mi vida”</i>	237
<b>V. IDENTIDADES, ESCUELAS SECUNDARIAS Y, CRISIS DE UN OFICIO</b>	247
Presentación	247
<b>5.1 La construcción dinámica de las identidades</b>	249
<i>Figuras de la Identidad</i>	249
<b>5.2 Las Escuelas Secundarias como espacios de vida inter-generacional</b>	256
<i>El cariño y la nostalgia por la escuela secundaria</i>	256
<i>Las imágenes de los maestros y maestras</i>	260
<b>5.3 Significado de ser maestro o maestra de secundaria</b>	262
<i>Es sentir como ellos sienten</i>	262
<i>Es amor a los niños traducido en compromiso social</i>	263
<i>No es el que todo lo sabe, ni el que todo lo puede</i>	264
<i>Es desvendar a mis estudiantes para mejorar a la sociedad</i>	264
<i>Es enseñarles a pescar</i>	266

<i>Es la profesión más bonita del mundo</i>	266
<i>Una gran responsabilidad</i>	267
<b>5.4 Las Condiciones laborales</b>	<b>269</b>
5.4.1 <i>La mayor gratificación personal</i>	270
5.4.2 <i>La mayor dificultad</i>	273
<i>Cómo controlar un grupo</i>	273
<i>El medio social y familiar de los adolescentes</i>	275
<i>Hay muchas carencias</i>	277
<b>5.5 ¿La carrera o barrera magisterial?</b>	281
<b>5.6 Las mafias de incondicionales</b>	287
<b>5.7 El impacto de las reformas educativas</b>	<b>291</b>
<b>5.8 La crisis de un oficio</b>	<b>294</b>
<i>Cuando no amas tu labor, no puedes hacer gran cosa</i>	295
<i>La permanencia de una crisis</i>	298
<b>6. La vivencia del Movimiento Magisterial de Bases</b>	<b>300</b>
<b>6.1 Los motivos que enardecieron los ánimos</b>	<b>302</b>
<i>Los Talleres Generales de Actualización (TGA)</i>	302
<i>No se nos tomó en cuenta</i>	305
<i>La pérdida de unos logros sindicales</i>	308
<i>La eliminación de una tradición familiar</i>	310
<b>6.2 Cómo se veían unos a otros</b>	<b>312</b>
<i>La doble moral</i>	312
<i>La traición</i>	314
<b>6.3 Las sensaciones que dejó la traición</b>	317
<i>El coraje, la tristeza y, la impotencia</i>	317
<b>6.4 Los sentimientos que despertó el Movimiento Magisterial de Bases</b>	319
<b>6.4.1 Desde la Individualidad</b>	319

<i>La depresión y la humillación</i>	319
<b>6.4.2 Desde la Colectividad</b>	<b>323</b>
<i>La solidaridad y el orgullo</i>	323
<b>6.5 El regreso a las escuelas</b>	<b>325</b>
<i>Las sanciones a la traición</i>	325
<b>6.6 Las secuelas del Movimiento Magisterial de Bases</b>	<b>329</b>
<b>6.6.1 Para los que no apoyaron</b>	<b>329</b>
<i>Nos fuimos todos como la borregada</i>	329
<i>La fractura en las relaciones sociales</i>	333
<b>6.6.2 Para los más aguerridos</b>	<b>335</b>
<i>El agotamiento en todos los sentidos</i>	335
<i>Ahora ellos tienen el poder</i>	338
Consideraciones Finales	341
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>349</b>
<i>Aportes teóricos</i>	350
<i>Aportes metodológicos</i>	352
<i>Aportes empíricos</i>	356
<i>Aportes de política pública</i>	369
<i>Nuevas pistas de investigación</i>	372
<b>Bibliografía</b>	<b>374</b>
<b>Anexo 2.</b>	
<b>Cuadro 1.</b> Características socio-laborales de los maestros y maestras entrevistadas en la escuela secundaria Mariano Matamoros del Municipio de Xochitepec	386
<b>Cuadro 2.</b> Características socio-laborales de los maestros y maestras entrevistadas en la escuela secundaria Francisco González Bocanegra de Altavista (Cuernavaca)	387
<b>Guía de entrevista en profundidad</b>	<b>389</b>

<b>Guía de Codificación temática</b>	<b>394</b>
Glosario de Siglas	397

## IV. La Construcción de las Experiencias Sociales de los Maestros y Maestras de Educación Secundaria

### Presentación

En este capítulo se presenta la primera etapa del análisis de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con maestros(as) en dos escuelas secundarias del Estado de Morelos: escuela Francisco González Bocanegra de la Colonia Altavista en Cuernavaca y, la escuela Mariano Matamoros del Municipio de Xochitepec. En un primer momento, se construyeron diez relatos analíticos como resultado de la “comprensión vertical” de los casos de estudio. Seguidamente y, a partir del proceso de comparación de estos casos, se construyeron tres orientaciones principales, en las cuales analizamos cómo los maestros construyen su experiencia social, cuáles son sus dimensiones y, cómo se interrelacionan. Estas orientaciones se presentan sin la pretensión de ser tipologías o tipos ideales, más bien, son utilizadas como un recurso heurístico que nos permite establecer relaciones analíticas entre los casos de estudio.

Este capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. Cada una de éstos es una orientación específica en la construcción de la experiencia social, que a su vez, está conformado por relatos analíticos que lo ejemplifican. El primero, es la orientación denominada: *persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo*; aquí se expone cómo los maestros fabrican su experiencia social desde una dimensión más instrumental, pero sin dejar de lado procesos de integración en el contexto laboral y el movimiento magisterial de bases.

El segundo, es *se socializaron en un oficio y quieren a la escuela secundaria*, donde se muestra cómo los maestros (as) que crecieron aprendiendo el oficio de los padres, eligen la profesión como resultado de una imposición familiar o de una variedad de circunstancias biográficas. El tercero, es *quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor*, en el cual la elección vocacional es el resultado de una valoración subjetiva, más no de las imposiciones familiares y, el compromiso con la labor se significa a partir de los gustos, los afectos, los aprendizajes, antes que por los intereses o beneficios materiales. En la última parte, se exponen las consideraciones finales donde se contempla una síntesis detallada de las orientaciones, así como, de los criterios que se aplicaron para construir cada una de éstas.



## Orientaciones de las Experiencias Sociales

### ***4.1 Persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo***

En este grupo se sitúa a los maestros con una visión estratégica de su situación laboral en los diferentes submundos que atraviesan su experiencia social: la familia, escuela secundaria, el sindicato y, el paro magisterial de bases. Anteponen esta posición estratégica, a la dimensión subjetiva, pero se sienten integrados en el ámbito escolar, tanto en el nivel de las relaciones sociales como de las metas y logros educativos. Esto no significa, que no realicen un proceso de reflexión y crítica en las situaciones problemáticas por las que transitan cotidianamente. Más bien, se adaptan a las condiciones imperantes en el sistema social y terminan por interiorizar unos esquemas de acción presentes en el ámbito laboral y sindical, con el propósito de sentirse integrados y lograr materializar sus metas personales en el corto y mediano plazo.<sup>60</sup>

Este tipo de intereses se despliegan más claramente en el ámbito laboral, pero a su vez, éstos tienen una influencia muy marcada en las esferas de la vida personal y profesional. En esa búsqueda intensa por materializar estos propósitos personales, estos actores conciben a las instituciones (el sindicato, la escuela secundaria, el movimiento magisterial de bases, el instituto de educación básica) como espacios en los cuales se negocian recursos, intereses personales, y posiciones sociales. Son percibidos como “mercados de intereses”, en los cuales priman relaciones de competencia por los recursos escasos y, de rivalidad entre los contrincantes de posiciones ideológicas complementarias o divergentes.

Cada actor social moviliza al interior de estos espacios institucionales los recursos que tiene a su alcance con la intención de concretar sus proyectos personales. Si el actor logra movilizar recursos que sean significativos en el ámbito laboral o sindical puede obtener ciertos beneficios, además, que lo ubican en una posición relativamente ventajosa ante sus compañeros de trabajo. Por ejemplo, la maestra Mónica juega constantemente con estrategias que le permitan hacer valer su antigüedad, preparación académica y vínculos políticos. Estas estrategias pueden incluir cursar una maestría en

---

<sup>60</sup> A esta orientación pertenecen diez maestros y maestras del total de entrevistados. Los maestros que tienen edades entre los 20 y 35 años son: Gonzalo (28 años); Marcos (30 años); Fernando (31 años); Amalia (34 años); Mónica (35 años); los que cuentan con edades entre los 36 años y más son: Alberto (36 años); Néstor (49 años); Manuel (50 años); Bernardo (51 años). De este grupo los que cuentan con una trayectoria laboral corta (1 mes a 10 años): Gonzalo (3 años); Fernando (6 años); Marcos (9 años); Alberto (10 años) y, de larga trayectoria laboral (10 años en adelante), Mónica (14 años); Néstor (25 años); Reinaldo (29 años); Manuel (30 años); Bernardo (32 años). Los nombres de los entrevistados (as) fueron cambiados para proteger su identidad. Véase cuadros sobre las características socio-laborales de los maestros y maestras entrevistadas en el anexo 2 de la tesis.

docencia universitaria con el propósito de cubrir el perfil de un maestro de ciencias sociales :*“pero había necesidad de que yo cubriera Morelos y que cubriera sociales, y yo les dije: sí, sí tengo el perfil; no, que no puedes, que no sé qué; bueno me querían echar abajo las propuestas, entonces yo me metí, yo dije: no, de loca yo no me meto otra vez a la normal superior a ciencias sociales, me voy a aventar una maestría; entonces me aventé la maestría en docencia universitaria, entonces cuando ellos quisieron hacerme, yo ya estaba con la constancia de que ya estaba cursando la maestría, entonces cuando vieron, no pero que yo tengo, que yo soy; sí, nada más que la maestra está cursando ya una maestría, entonces, pues tiene preferencia y tiene el perfil; entonces yo con la maestría podía cubrir en cualquier área”*

En su discurso anteponen esta dimensión estratégica a cualquier otro tipo de valoración subjetiva. Esto no significa que no se sientan comprometidos con su trabajo. Más bien, saben valorar las oportunidades existentes en el medio, las cuales utilizan para mejorar sus condiciones laborales. La maestra Mónica reconoce que su esfuerzo y dedicación y, la lucha estratégica por posicionarse al interior de la escuela le ha permitido gozar actualmente del tiempo y el dinero necesario para atender a su hija de siete años, es lo que denomina como tener *ciertos privilegios*: *“ha hecho que yo tenga ahorita pues ciertos privilegios, yo le llamo privilegios porque me han puesto un buen horario, pues porque uno entra a las 7 salgo a las 3, como tiempo completo, que es pesado a lo mejor porque es corrido, pero pues tengo un espacio para poder ver a mi hija, atenderla, tengo pues un buen salario, y yo pues la verdad es lo que valoro y doy gracias de tener este trabajo”*

El maestro Marcos considera abiertamente que no le interesa participar en organizaciones sindicales o magisteriales, *porque esto implica velar por los intereses de los demás y no queda tiempo para dedicarte a tus proyectos personales*. Su mayor preocupación es velar por el futuro de sus hijos pequeños y para lograrlo desea invertir en negocios o propiedades: *“Sí, porque el hecho de que pertenezcas a una delegación sindical o magisterial, tienes que velar por los intereses de los demás, y ya como que es un poquito más, como que no le dedicas tiempo a tus proyectos personales, por ejemplo, lo que yo tengo que hacer ahorita, y así como están las cosas, en los problemas tanto ambientales como económicos, etc. A mí lo que me interesa ahorita es hacer algo, porque yo quiero velar por el futuro de mis hijos. Yo claro, ahorita compré una casa, termino de pagarla en diciembre, o sea, vas a terminarla de pagar en diciembre. Resto de pagar como 70.000 pesos. Terminando esa, no sé cómo le voy a hacer, pero voy a sacar otro para comprar otra casa=”. De esta manera, Marcos antepone este interés estratégico a cualquier otro proyecto, sea éste de tipo colectivo o profesional, que no esté dirigido a asegurar el futuro económico de sus dos hijos.*

En el discurso de los maestros más jóvenes (20 a los 35 años), esta orientación estratégica se asume con más naturalidad; es una actitud necesaria para sobrevivir en un ámbito escolar y sindical

permeado por relaciones viciadas. Sus metas profesionales se asumen desde el ámbito individual y se valora muy poco la participación con otros maestros (as) que se encuentran atravesando por situaciones similares. Incluso en este grupo, se encuentran los tres docentes que no participaron en el movimiento magisterial de bases de agosto de 2008 (Mónica, Amalia y Gonzalo, con la excepción de Fernando y Marcos). Aunque las razones que aducen para no participar en el movimiento son diversas, en todas éstas prima una actitud que busca no afectar los pocos beneficios laborales que con tanta dificultad han logrado obtener.

La maestra Amalia, se negó rotundamente a participar en el paro, porque es madre de dos niños pequeños a los que debe sostener económicamente. Por ello, optó por seguir laborando en las escuelas secundarias donde se lo permitían para seguir recibiendo su salario: *“de la Secundaria éramos como 6 personas, 7, que nos fuimos a diferentes lugares a trabajar, porque queríamos, también, yo tengo a dos niños chiquitos, ¿qué hago sin dinero? y por eso yo dije, ¡no!, o sea, yo no quiero andar así, ni porque me obliguen, aunque me vaya yo a otro lado, pero yo no me voy allá”*.

El paro magisterial también se presenta como una oportunidad en la que se asume una posición crítica en relación a las demandas planteadas por el colectivo de maestros. Aquí se reflexiona sobre la falta de información y conocimiento de la mayoría de los maestros (as) disidentes, en asuntos relacionados con las reformas educativas, como la Alianza por la Calidad Educativa (ACE). La maestra Mónica lo expresa cuando afirma que *“un error que tuvo el movimiento es de que nos fuimos todos como la borregada, así como sin saber qué era lo que realmente peleábamos o queríamos*. Es decir, todo pasó tan rápido, que muchos de los maestros que inicialmente apoyaron al movimiento, no tenían claridad acerca de los planteamientos de la ACE. Se dejaron llevar por la efervescencia del momento; por los ánimos enardecidos de los colegas; por los planteamientos de los delegados sindicales, líderes o voceros del movimiento, sin tener una convicción interior clara de los motivos por los cuales estaban participando. Esta situación se presta a que los no participantes terminen apoyando de manera subrepticia a la línea oficialista o sindicalista (Amalia y Mónica); o por el contrario, pueden asumir una posición de total indiferencia, en la que no desean comprometerse ideológicamente con ninguno de los dos bandos (ni oficialista, ni disidente) como en el caso del Maestro Gonzalo.

En el discurso de los maestros de mayor edad (36 años y más), la interiorización de esta dimensión utilitarista es el resultado de una amplia trayectoria laboral donde se termina aceptando con un poco de tristeza y resignación, al sistema laboral y sindical tal como es en realidad. Aunque

tienen en consideración criterios éticos a la hora de evaluar las prácticas poco transparentes al interior de la escuela, sindicato o instituto de la educación, en algunas ocasiones se ven orillados a prestarse a algunas de estas situaciones con el propósito de alcanzar beneficios personales.

El maestro Manuel estuvo tratando por varios años ingresar a la carrera magisterial. Se esforzó en la asistencia a los cursos de profesionalización docente y estuvo presentando los exámenes requeridos, pero nunca logró ser admitido. Esta situación lo desmotivó al punto que dejó de asistir a dichos cursos. No obstante, un amigo le sugiere de que *tenemos que entrarle al juego que nos ofrezcan*, es decir, aceptar las ofertas de mejora salarial, aunque esto conlleve incurrir en esas mismas prácticas corruptas, como pedirle a un directivo del sindicato ayuda para ingresar a dicho programa. Este ofrecimiento lo lleva a reflexionar sobre las implicaciones de asumir este comportamiento utilitarista, cuando afirma que el camino *no es por ahí*.

Pero termina aceptando como inevitables este tipo de realidades, cuando reconoce la necesidad de no aislarse del sistema para así poder alcanzar gran parte de sus metas: *“Mi respuesta es dividida, yo no estoy plenamente convencido de esto, pero, aunque digan que es vertical, hay todavía situaciones en este sentido, entonces yo lo que le dije fue: pero es que yo renuncié a esto desde hace muchos años, porque pues yo no sé, yo fui a cursos, yo me esmeraba esto, me esmeraba esto otro”*. Y a lo mejor nunca pude, le digo: yo; le decía yo a él; en mi caso, *yo nunca fui a ver a sultanito, oye no seas malo, échame la mano*; y me dice: *pues es que tenemos que entrarle al juego que nos ofrezcan*. E1: Ya él también estaba desgastado. R1: Sí, y entonces él, yo le dije: yo no sé mano, pero pienso *que no es por ahí*; pero al final dije yo, bueno, no nos podemos aislar”.

A diferencia de los maestros más jóvenes, estos docentes participaron en el paro magisterial de 2008 y la mayoría, en el movimiento de los años 80’s. Por lo que tenían alguna experiencia en este tipo de manifestaciones. En un primer momento, se sumaron a la lucha en pos de una convicción no solamente individual, sino colectiva, que buscaba ante todo luchar mano a mano en el seno de una comunidad magisterial. Pero a medida que pasaba el tiempo, iban constatando con mucha *impotencia, tristeza y coraje*, que el movimiento se convirtió en un mercado donde se negociaban intereses personales.

Este espacio que pretendía denunciar esos malos hábitos del sistema (la adjudicación de plazas a amigos y familiares de funcionarios del sindicato o instituto; la venta de plazas por altos funcionarios del sindicato; la falta de infraestructura y condiciones laborales adecuadas en las escuelas secundarias), poco a poco estaba siendo carcomido por un ambiente sindical y gubernamental viciado. En este escenario, estos docentes no solamente presenciaron cómo sus

colegas declinaron en pos de unos beneficios personales, sino como los entes gubernamentales y sindicales, aplicaron tácticas de represión y castigo, hacia los maestros que seguían en pie de lucha.

En medio de este conflicto donde no fue posible llegar a una negociación concertada, entre la base magisterial, el sindicato, y el gobierno, estos maestros terminaron abandonando la lucha. El maestro Reinaldo decidió en compañía de sus colegas más cercanos renunciar al movimiento, ya que si lo hacían a tiempo, *no estaban perdiendo la guerra, perdían una batalla*. Quedarse implicaba desgastarse más, no sólo físicamente, sino emocionalmente, al seguir involucrados en una pugna estéril que únicamente contribuiría a fragmentar las relaciones personales entre compañeros de trabajo: “Y se hizo, entonces les digo: *compañeros vámonos, si nos vamos ahorita no perdemos la guerra, perdemos una batalla, no perdemos la guerra, perdemos una batalla, pero si nos quedamos nos desgastamos más, entre nosotros nos vamos a agarrar*”.

Los docentes de mayor experiencia laboral, expresan en su discurso esa nostalgia y tristeza que les deja el presenciar cómo se resquebrajan sus convicciones y reclamos colectivos. Este evento de agosto de 2008, no solamente los afectó de manera grupal, sino individual. Es decir, su *self*, lo más íntimo de su ser, la definición que tienen de sí mismos, como personas y profesionales (Dubar, 2002). El no ser reconocidos, ni escuchados, ni tomados en cuenta por los entes gubernamentales y sindicales, y que hayan recibido a cambio, represión y violencia, los ubica en una posición de insatisfacción y desmotivación a nivel personal y grupal.

Se mezclan en estos maestros sentimientos de rencor y pérdida. La pérdida progresiva de aquella identidad colectiva construida durante tantos años y que ahora está siendo derruida por las reformas a la educación básica. En medio de esta transformación, estos maestros tratan de encontrarle un nuevo sentido a su quehacer docente, de adaptarse aunque sea a regañadientes a las nuevas exigencias (cursar una maestría, capacitarse en competencias, ser polivalente, manejar las nuevas tecnologías de la información, etcétera). En pocas palabras, tratan de volver a redefinirse como personas y profesionales. Aunque esta nueva fase no se encuentra exenta de conflictos, que pueden traducirse en nuevos reclamos colectivos.

En cambio, los maestros más jóvenes abogan por ser incluidos en un mercado de trabajo regional caracterizado por la flexibilidad y precariedad y, donde el empleo público se presenta como una opción que aún está relativamente al margen de esta crisis. Esta nueva generación ingresa a laborar al sistema educativo en medio de esa transición: entre un sistema paternalista, absorbido por las prácticas clientelares y corporativas en el cual se formaron sus padres y familiares; y un sistema

que se abre a las nuevas formas de gestionar y concebir el trabajo. Por ello, es más fácil para ellos asumir el reto de capacitarse para competir en la carrera magisterial, en el escalafón docente, entre otras.

Por esta razón, su responsabilidad, compromiso y vocación por el trabajo de maestro, se asume desde los propios proyectos personales y familiares; como una realización y defensa del espacio personal. Por tanto, estos maestros vieron nacer el movimiento magisterial de 2008, sin una historia precedente porque no participaron en el de los años 80's, y sin una concepción muy clara de los principios que unían al colectivo de maestros. De ahí, que su participación en estas causas colectivas es más vaga, menos comprometida, pero también más reflexiva y crítica.

Esa transición entre la vieja y la nueva generación la expresa el maestro Néstor de la siguiente manera: *“Bueno, no hay responsabilidad por parte de los maestros, no hay vocación, tienen un compromiso, y mejor dejan su trabajo e irse a cumplir ese compromiso, o estarse divirtiendo. El problema es que tenemos muchos jóvenes maestros, y no valoran lo que tienen, vamos, su trabajo así, y a nosotros que sí nos costó así, entrar, ahora sí, como se dice, nos sudó, el conseguir una plaza, pues cuidamos nuestro trabajo, porque yo sí lo valoro, sí lo cuido, ¿no? y esos chavos que papi o mami están relacionados en el sindicato de Maestros, pues entraron así fácilmente.*

El proceso de elección vocacional para los maestros más jóvenes también está marcado por diferencias importantes en relación con los maestros de mayor edad o de larga trayectoria laboral. En su mayoría, ingresaron a la Normal superior, como resultado de una diversidad de circunstancias biográficas muy particulares. Marcos quería ser piloto aviador, pero su madre no contaba con los recursos económicos para costearle esta carrera en una universidad particular, y no quería someterse a la disciplina en la escuela militar de aviación. En medio de este dilema, decide ingresar a la Normal Superior a la especialidad en educación física;

Alberto estudió ingeniería electromecánica hasta el tercer semestre, ya que solamente le enseñaban matemáticas y no recibía conocimientos prácticos (armar y desarmar piezas de autos, etcétera). En esta situación se desesperó y empezó a buscar trabajo. Un día saliendo de su casa se encontró con un amigo que migraba a Estados Unidos y éste le ayudó a conseguir una plaza como intendente en la escuela secundaria de Xochitepec. A partir de esa experiencia laboral decide formarse como maestro de secundaria. Por ello afirma: *“nunca pensé que fuera a ser maestro, la situación de que soy maestro fue circunstancial”*; Gonzalo, estudió la licenciatura en ciencias del ejercicio, y se enteró por medio de un amigo de la jubilación de un maestro. A pesar de que no estaba buscando trabajo en aquel periodo, *surgió la oportunidad, y así ingresó al sistema.*

En los de mayor edad, la carrera se elegía, sino era por vocación, teniendo una conciencia más clara del compromiso que implicaba el desempeño de este oficio. Era una profesión relativamente accesible para las familias de escasos ingresos y que contaban con una prole numerosa. A Néstor la idea de ser maestro le *nació desde chico*, aunque en aquella época, a muchos jóvenes que no podían ingresar a otras escuelas, les inculcaban que estudiaran *aunque fuera para maestro*. De esta manera, si no estás plenamente convencido de que quieres ser maestro, no tendrás la vocación, ni el compromiso necesario para tratar a los alumnos: *E1: En esa época, ¿Cómo se imaginaba a sí mismo? ¿Usted creía o ya quería ser maestro, o cómo se veía? R1: Desde chico me nació la idea de ser maestro, ahora sí, que, como anteriormente decían, pues ya si quiera de maestro, hay que trabajar, sí, muchos así entraban, aunque sea de maestro, porque no pudieron ingresar a otras escuelas. Para esto, pues, este, el estar aquí se necesita vocación, porque si no, no tiene caso, no saben tratar a los alumnos, los que entran nada más sin ser maestros”.*

En esta orientación, tanto los maestros de mayor edad, como los más jóvenes, se sienten integrados a la escuela secundaria. Conciben las relaciones sociales con los colegas como fundamentales para llevar a cabo su trabajo, a pesar de que éstas pueden verse afectadas por pertenecer a posiciones ideológicas diferentes; por cuestiones de afinidades profesionales; o una infinidad de situaciones conflictivas. Son relaciones entre colegas que pasan por crisis y nuevamente vuelven a estabilizarse. Algunas veces estas relaciones sociales pueden ser más profundas con un grupo de compañeros con los cuales se tiene mayor simpatía, pero en general, tratan de llevarse bien unos con otros.

Asimismo, se sienten comprometidos con los logros y metas de la escuela secundaria. Aunque los de mayor edad, tienden a expresar un compromiso condicionado, porque sienten que los cambios están llegando muy rápido y ellos no están siendo tenidos en cuenta. Debido a su amplia experiencia laboral, asumen una posición más crítica, en la cual sienten que las reformas se realizan atendiendo a periodos sexenales y, no tienen en cuenta las verdaderas necesidades del sistema educativo. Ellos también se sienten más integrados con espacios como el sindicato y el movimiento magisterial de bases. A diferencia de los más jóvenes, que expresan una mayor integración y compromiso con el ámbito escolar, y sostienen una cercanía más virtual con el sindicato y el movimiento magisterial.

Se puede decir que existen diferencias importantes en la forma de concebir esa dimensión utilitarista, tanto en los maestros de mayor edad, como en los más jóvenes. No obstante, todos (as) en la construcción de su experiencia social, transitaban por momentos en los que se posicionaron

bajo esta perspectiva. Esto no significa que estos maestros se guíen únicamente por esta motivación. A pesar de que los más jóvenes asumen la búsqueda de sus intereses como una estrategia para sobrevivir, y en los de mayor edad es el resultado de una amplia socialización secundaria, en ambos casos realizan un proceso de subjetivación, sustentado en la reflexión y la crítica. Desde ahí, se percibe cómo asoman sentimientos y emociones en los de mayor edad, en cuestiones como el movimiento magisterial y la elección vocacional; cómo están sufriendo interiormente con la pérdida del estatus de un oficio; cómo están tratando de adaptarse en medio de los cambios a su quehacer docente; de negociar sus intereses para alcanzar ciertos beneficios personales (ingresar a la carrera magisterial):

En los más jóvenes también es posible percibir los sentimientos de indiferencia y apatía hacia las actividades colectivas; la búsqueda constante por capacitarse como una estrategia para ingresar a estos programas de mejora salarial; la conciencia generalizada de la búsqueda de los propios intereses personales; la pérdida paulatina de esos referentes comunitarios que vieron nacer el oficio de maestro. A continuación se presentan los relatos que ejemplifican esta orientación:

**Mónica:** *“no cómo crees, yo maestra jamás”*

Mónica es maestra en la Escuela Secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec. Tiene 35 años y trabaja en esta escuela hace 14 años. En su paso por la escuela primaria se define a sí misma, como una niña muy responsable que adquirió desde muy chica responsabilidades de adulto, ya que su madre era maestra de secundaria de tiempo completo, y Mónica debía apoyarla con el cuidado y atención de sus hermanos varones. Aunque reconoce que vivió su infancia como los demás niños, siempre estuvo ocupada con múltiples responsabilidades: *“lo que yo recuerdo es que, no que no haya vivido mi infancia, sino que siempre desde muy pequeña fui muy responsable porque, por el trabajo de mis papás, te repito, siendo la mayor, desde muy chica adquirí responsabilidades, ya de persona grande, de hacerte cargo de tus hermanos, apoyarlos en la escuela”*.

Su posición de hermana mayor le demandó muchas responsabilidades, que no son propias de esta época de la infancia, *no que no haya vivido mi infancia*, es una reiteración en sentido negativo, de que en realidad no experimentó esta etapa de su vida como los demás niños y niñas de su edad. Es una forma de reconocer en su inconsciente o en lo más íntimo de su ser, que realmente no vivió esta etapa como debería ser. Pero ante los otros, esta vivencia se justifica, de alguna manera, se disculpa, argumentando que a pesar de todas estas responsabilidades, sí logró vivir su infancia.



A medida que ingresa en el mundo de la adolescencia y posteriormente en la Preparatoria, se da cuenta de que sus compañeros experimentan otras actividades, tales como: reír, echar novios, jugar. No obstante, es hasta el segundo año de Preparatoria cuando decide por fin integrarse al mundo juvenil, lo cual significó para ella: *“en segundo año yo me destrampé mucho, pues fui con el psicólogo de la escuela, así como que empecé a, no revelarme en cuestión de bajar de calificaciones ni nada, sino que si empecé, como que siento a agarrar el relajito de las amigas, del antro, de las chelas, de todo”*. Es en este periodo donde ella decidí alejarse del rol que le había sido impuesto en el ámbito familiar: el de hermana mayor, responsable de sus hermanos varones. Ese *destrampe* implicó para ella un proceso de subjetivación, en la medida en que se integraba de manera gradual a la realidad adolescente y juvenil.

La elección vocacional de su carrera profesional estuvo marcada en gran medida por un dilema: por un lado, sus aspiraciones personales, pues deseaba con todas sus fuerzas ingresar a la licenciatura en Psicología de la UAEM; y por el otro, la imposición de la madre, quien deseaba que su hija fuera maestra: *“y ya me metí a la universidad del estado, pero para esto mi mamá me dijo: hija, yo quiero que tú seas maestra; no cómo crees, yo maestra jamás; no, pues yo quiero que tú seas maestra, y me metí a la normal superior, me metí a estudiar pedagogía en la normal superior”*. Esa primera negativa, *“no cómo crees, yo maestra jamás”*, es la interiorización inconsciente de unos esquemas de acción familiares, principalmente la imposición por parte de la madre, de la herencia de un oficio que Mónica no estaba dispuesta a asumir. Sin embargo, terminó accediendo al deseo materno y cursó las dos licenciaturas al tiempo: en las mañanas cursaba la licenciatura en psicología en la UAEM, y en las tardes asistía a la Normal del Estado a cursar pedagogía.

En la Escuela Secundaria donde labora actualmente, se define a sí misma como una persona sincera y honesta, que en un primer momento puede ser rechazada por sus compañeros de trabajo, pero termina siendo respetada, ya que prefiere ser sincera en el momento y no guardarse para sí lo que le molesta. Se siente integrada al ambiente laboral y considera que conserva buenas relaciones con sus compañeros de trabajo, a pesar de las dificultades laborales que tuvieron durante el paro magisterial. En este escenario de la escuela, ella juega con estrategias de adaptación que le permitan luchar para ser reconocida y obtener su tiempo completo. Es un juego entre las normas informales instituidas al interior de la escuela para obtener horas clase, como la antigüedad, la preparación académica, los vínculos políticos; y la obtención de diplomas, papeles y documentos que acrediten su preparación académica.

Esta lucha estratégica por posicionarse en este espacio social, le ha permitido contar en la actualidad con varios *privilegios*, como una plaza de tiempo completo, un horario matutino, que ante todo le permiten ser mamá. Además de ganar un buen salario y obtener prestaciones sociales. Es decir, antepone su lucha estratégica para conseguir el tiempo y el dinero necesario para atender a su hija de siete años, ya que actualmente se encuentra divorciada: *“ha hecho que yo tenga ahorita pues ciertos privilegios, yo le llamo privilegios porque me han puesto un buen horario, pues porque uno entra a las 7 salgo a las 3, como tiempo completo, que es pesado a lo mejor porque es corrido, pero pues tengo un espacio para poder ver a mi hija, atenderla, tengo pues un buen salario, y yo pues la verdad es lo que valoro y doy gracias de tener este trabajo”*.

El Paro Magisterial de Labores representó para Mónica, la oportunidad de hacer un trabajo de reflexión, crítica y distanciamiento hacia un evento del cual ella no se sentía muy convencida. En un primer momento decidió participar para acompañar a sus compañeros y compañeras de trabajo, ya que se sentía como un miembro activo de dicho colectivo. Sin embargo, ella considera que uno de los errores del movimiento, fue que la mayoría de maestros se fueron a la lucha, sin tener claridad de los motivos de dicho paro: *“y yo les dije: bueno, es que yo necesito saber por qué; porque siento que un error que tuvo el movimiento es de que nos fuimos todos como la borregada, así como sin saber qué era lo que realmente peleábamos o queríamos, yo te voy a decir por qué, porque yo por ejemplo, yo no había leído la alianza, ni conocía qué era lo de la alianza por la calidad”*.

Este posicionamiento crítico frente a lo que estaba ocurriendo le permitió documentarse para reflexionar acerca de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), y entonces fue cuando decidió no permanecer en pie de lucha: *“y que tú estás allá arriesgando hasta la vida de tu hija con un granadero que llegue ahí a golpearte, dije: hasta aquí; pero sin embargo, no fue hasta aquí, enfrenté a mis compañeros y les dije: yo de aquí me salgo, yo ya no participo, por esto, esto y esto y esto, no estoy de acuerdo”*. Pero esta decisión le conllevó arrastrar durante este periodo del paro magisterial (alrededor de tres meses) con el estigma de charra, traidora, vendida, desleal. Una forma de identidad atribuida por los otros, y que al mismo tiempo, la confrontaba con la imagen que había construido sobre sí misma a lo largo de su trayectoria laboral: la de mujer estratégica; sincera, honesta; luchadora por sus intereses personales y, la de mujer divorciada a cargo de una hija: *“Sí, y le dije: sabe qué maestro, yo no apoyo esto, no estoy de acuerdo, yo cuido mi trabajo, y quiero mi trabajo ((se interrumpe la entrevista por comentarios extra)) y entonces me senté, y lo único que me gané que me corrieran, que me dijeran traidora, charra, qué más me dijeron, que no me iban a dejar*

*entrar a mi trabajo, y les dije que los respetaba y que esperaba que ellos me respetaran y que aparte que era mi trabajo, y de charra no me bajaron”.*

En el caso de Mónica, vemos que en algunos momentos de su trayectoria de vida trata de resistirse ante las imposiciones familiares, principalmente de la figura materna. Pero finalmente termina aceptándolas y adaptándose a ellas: una niña adulta responsable del cuidado de sus hermanos en la época de la primaria debido a que su madre es maestra de tiempo completo; en la secundaria además de proseguir con la asunción del papel de madre sustituta, debe cuidar su imagen como estudiante, hija de la maestra de la escuela; en la preparatoria, aunque se integra al mundo juvenil cuando decide participar en actividades propias de esa edad, retoma nuevamente el camino familiar, cuando acepta la propuesta de la madre y decide ingresar a la escuela normal superior para formarse como maestra y heredar el oficio. La construcción de su experiencia social se debate permanente en un dilema: entre sus deseos, intereses, motivaciones personales y, las disposiciones familiares.

Ser maestra no era su interés primordial, pero a medida que cursa sus estudios en la escuela normal, va adquiriendo progresivamente conciencia de la responsabilidad que requiere el desempeño de este oficio. Aunque el objetivo de la madre era dejarle unas horas, ella considera que más allá de este interés está el compromiso y la vocación, que finalmente se ve reflejada en el trato que tengas con los alumnos y alumnas en el aula de clases. Adicionalmente, su formación como psicóloga y pedagoga, le otorgan la posibilidad de desempeñar una labor en la que puede combinar ambos aprendizajes: es orientadora vocacional de los alumnos y, a su vez, imparte clases de formación cívica y ética. Es una forma de anteponer un interés estratégico fomentado desde el grupo familiar, al de la vocación, el compromiso y aprendizaje que adquirió paulatinamente como parte de ese proceso de formación para ser maestra y orientadora en la secundaria.

En el ámbito del paro magisterial de labores, es posible entrever la cristalización de un proceso de subjetivación, donde a pesar de la identidad atribuida por los otros, cuando decide abandonar la lucha (charra, vendida, traicionera), logra posicionar la identidad que para sí misma había construido en el ámbito de la escuela secundaria: sincera, honesta, mamá de los alumnos, madre divorciada, mujer estratégica. En este momento de su trayectoria de vida, asume una posición crítica y reflexiva que la llevó a tomar esta decisión crucial, pues sentía una gran presión de los compañeros (as) de trabajo que estaban participando en este evento. Este dilema identitario durante el paro magisterial:

sincera, honesta/ charra, traidora, es crucial para comprender cómo estaba asumiendo tanto la identidad para sí misma como para los otros.

En síntesis, Mónica construye una experiencia social centrada en la dimensión estratégica e integracionista: una disposición adquirida en el ámbito familiar, cuando la madre le impone la herencia de unas horas clase. Aunque ella en un principio se resiste, termina aceptando este deseo familiar y estudia dos licenciaturas al tiempo: psicología y pedagogía. En el ámbito laboral se distingue por ser una mujer luchadora y estratégica, lo cual le ha permitido gozar en la actualidad de ciertos privilegios. Es durante el paro magisterial de bases, donde decide posicionarse como una persona reflexiva y crítica ante este acontecimiento. Situación que le trajo problemas en las relaciones sociales con sus compañeros de trabajo, pero finalmente termina imponiendo su punto de vista. Es una mujer estratégica que valora su trabajo en función de los beneficios materiales alcanzados en el mediano y largo plazo: una casa melón, un carro para su hija y el tiempo necesario para atenderla.

Sus oposiciones identitarias transitan desde las atribuidas en el ámbito familiar hasta el evento del paro magisterial. Durante su formación académica, se debate entre: ser una niña que disfruta la infancia/ser una niña que no disfruta la infancia; ser una niña al cuidado de los hermanos varones/ ser una niña al cuidado de sí misma; entre ser la estudiante ejemplo en la escuela secundaria donde labora la madre/ser la estudiante adolescente que ingresa al mundo juvenil en la escuela donde labora la madre; entre ser una buena estudiante en la preparatoria/ ser la estudiante que se destrampa en la preparatoria; entre ser la estudiante de psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)/ser la estudiante de pedagogía en la Normal Superior; entre ser una maestra honesta cuando decide separarse del MMBM/ser una maestra deshonesto cuando decide separarse del movimiento; entre asumir una posición leal al sistema oficialista/ asumir una posición desleal en el paro magisterial; entre ser una maestra charra y traicionera por desconocer la lucha en el movimiento magisterial de bases/ ser una maestra oficialista y leal a los principios del sindicato.

***Manuel: “yo me hubiese vendido”***

El profesor Manuel labora en la escuela secundaria 2 de Altavista (Cuernavaca). Tiene 50 años de edad, de los cuales ha dedicado 30 años a la enseñanza de la educación física en varias escuelas secundarias del estado. En la escuela donde labora actualmente tiene una antigüedad de 15 años. En un primer momento, se define a sí mismo como un hombre bohemio que durante 15 años disfrutó

de las fiestas con amigos y amigas. Define esta forma de vida como algo que disfrutaba mucho durante aquel periodo, pero al mismo tiempo, cuando se enfrentaba a la soledad en el departamento donde rentaba, se sentía muy mal consigo mismo: *“Me gustaba mucho, me gustaba, ahorita te explico por qué ya no me gusta; cuando yo llegaba a donde yo rentaba, yo cerraba la puerta, nos despojábamos de todo, nos dábamos un baño, como dices tú para relajarnos, nos disponíamos a ponernos °una peda° y nos disponíamos a descansar, pero cuando apagaba la tele, apagaba la luz y todo así, me venía una soledad, una desesperación, me sentía muy solo, porque yo sí tenía a fuerzas todo, todo lo tenía afuera, pero dentro de una habitación era el peor ser humano del mundo, yo me sentía muy solo, entonces, eso fue lo que me obligó a también a decir: ya basta, yo ya el gusto ya lo tenía hasta acá”*.

Manuel experimenta dos formas de concebirse a sí mismo en ambos espacios: el de afuera, referido a la compañía de los amigos y amigas en las fiestas y bares donde tenía acceso a toda clase de diversiones y experiencias, es lo que define como: *lo tenía todo*; y el de adentro, representado en la habitación, donde se enfrentaba a su propia soledad, a su frustración, y sobre todo, a no encontrarle un sentido a su vida; es lo que define, como sentirse *el peor ser humano del mundo, se sentía muy solo*. En este espacio interior experimenta el cansancio de aquellos placeres, cuando dice: *ya basta*. Un gusto al que se refiere como la diversión con amigos y con mujeres de los bares.

En esta vida social intensa, se convierte en un consumidor gradual de alcohol, es decir, en un inicio lo consumía cada ocho días, posteriormente cada tercer día y algunas veces diariamente. Aquí se empieza a preocupar por dos razones: primero, sus amigas y amigos lo percibían como una persona con un carácter muy agresivo e impulsivo a causa del consumo de alcohol, lo cual estaba ocasionando que se alejaran de él gradualmente; y segundo, él sentía interiormente que se estaba convirtiendo en otra persona: *“Y mi carácter no era éste, era un carácter muy agresivo, de mal humor, y desgraciadamente fui perdiendo a mis amigos, mis amigas me fueron, porque decían que yo ya estaba en otro, o sea, ellas decían que yo era muy agresivo, muy impulsivo, entonces dije: achis, pues sí tienen razón”*.

Este es el primer paso de un proceso de reflexión donde decide poner un alto al consumo de alcohol. Una experiencia que lo conllevó a valorarse como persona y, a darse una segunda oportunidad para alejarse de los amigos con los cuales había compartido este tipo de situaciones. Asimismo, volver a retomar poco a poco el camino, a partir de una convicción clara y firme, que

nacía de sí mismo, y en la cual había decidido no depender de ningún tipo de ayuda externa: *“pero a mí lo que más me preocupaba era que me estaban señalando como que yo ya no me podía contener, controlar, estaba pues grave, delicado, entonces, les dije: pues yo no necesito terapia, yo no necesito de encerrarme en alcohólicos anónimos, de una granja, lo dejaba a mi juicio, dije: va por mí, así como yo le empecé, así va a pasar, y empecé poco a poco a dejar a mis amistades que eran una bola de briagos ((ríe mientras habla)), y los dejé y les dije: saben qué, ahí muere, yo ya estuvo, ya disfruté, ya conviví, ahora denme chance, voy a darle un giro de 360 grados a mi vida y así fue como volví otra vez a mi forma de ser”*.

En esa inter-fase de transformación tanto personal como social, decide formar una familia. El reto era cumplir con los propósitos del padre, quien se encontraba atravesando por una enfermedad terminal. El padre deseaba que su hijo tuviera una esposa para conocer a sus nietos. No obstante, mientras que Manuel realiza todos los preparativos de la boda y realiza un viaje de luna de miel a Huatulco donde la esposa queda embarazada, el padre empeora de salud y recibe la noticia el mismo día en que éste fallece: *“gracias a Dios regresamos y sí se dieron las cosas pero ya no pudo mi padre, que en paz descanse, ya no pudo conocer al bebé, sino que cuando él estaba agonizando mi esposa le dio la noticia, pero la bebé la tenía aquí en su (x), apenas le habían dado los resultados de positivo, entonces mi padre ya nada más cuando nos estaba echando su bendición, cuando estaba agonizando, le dijo mi mamá que aquí estábamos, que le daba gusto, que nos portáramos bien, que nos daba su bendición, le dijo a mi mamá que le pusiera su mano en su vientre a mi esposa, la bebé se empezó a mover, mi esposa empezó a llorar, pues todos empezamos a llorar, pues de que nuestro padre se nos estaba muriendo, y fue algo muy triste, pero a la vez algo muy inolvidable”*.

Una familia patriarcal en la cual se les inculcaba a los hijos varones, el matrimonio y la procreación, para darle continuidad a una tradición a través del legado de los nietos. Aunque el padre, no pudo conocer físicamente a su nieta, muere con la satisfacción de haber logrado que su hijo por fin re-estableciera su vida afectiva y familiar. Concebir a su primera hija en medio del luto familiar cuando su padre se encontraba agonizando, constituye un hecho muy triste, pero a la vez inolvidable, que marca en gran medida el comienzo de una nueva etapa. Era el inicio de un mundo familiar, que le abría las puertas a nuevas responsabilidades, la de esposo y padre de una hija en gestación. También era la culminación de esa sensación de soledad y de falta de sentido que había

experimentado durante su época de soltero cuando dedicaba la mayor parte de su tiempo a las parrandas con amigos y la diversión con amigas.

En la escuela secundaria donde labora actualmente define la integración al sistema y al mundo laboral como una labor indispensable para llevar a cabo su trabajo. Concibe las relaciones sociales con sus compañeros de trabajo como un entramado donde *todos necesitan de todos*. El aislamiento laboral es una situación poco favorable para los colegas que no congenian en sus posturas ideológicas, lo cual puede ocasionar conflictos a la hora de solucionar un problema o dificultad en el ámbito escolar: *“De la parte laboral e institucional no te puedes aislar a mi juicio, porque te estás echando tu solito la soga al cuello, en qué sentido te estás echando tú la soga al cuello, vamos a estar allá 5, o vamos para acá 10, y tú no puedes hacer tu desarrollo laboral aislándote, o sea, aquí necesitamos todos, necesitamos de todos, o sea, todos necesitados de todos, por ejemplo yo, en mi caso, yo necesito de comunicarme con la compañera de equis grupo, pero si ella es opositora a mis ideas, cómo voy a encauzar yo un problema, o que ella diga, o que me eche a los padres de familia y les diga: no, es que el maestro es otra ideología y yo no congenio con nada; o sea, ejemplos así”*.

El aislamiento institucional también está relacionado con el ingreso a la carrera magisterial. Durante varios años estuvo participando en los cursos de capacitación y tratando de cumplir con los requisitos, pero nunca fue admitido, se desmotivó y no volvió asistir a dichos cursos. Sin embargo, a partir de la sugerencia de un amigo, actualmente está reconsiderando intentarlo de nuevo, aunque personalmente no esté muy convencido: *“Mi respuesta es dividida, yo no estoy plenamente convencido de esto, pero, aunque digan que es vertical, hay todavía situaciones en este sentido, entonces yo lo que le dije fue: pero es que yo renuncié a esto desde hace muchos años, porque pues yo no sé, yo fui a cursos, yo me esmeraba esto, me esmeraba esto otro”*. Y a lo mejor nunca pude, le digo: yo; le decía yo a él; en mi caso, *yo nunca fui a ver a sultanito, oye no seas malo, échame la mano; y me dice: pues es que tenemos que entrarle al juego que nos ofrezcan. E1: Ya él también estaba desgastado. R1: Sí, y entonces él, yo le dije: yo no sé mano, pero pienso que no es por ahí; pero al final dije yo, bueno, no nos podemos aislar”*.

El ofrecimiento del amigo de entrar en el juego, es decir, utilizar de manera instrumental los beneficios que les ofrecen en el sistema para obtener mejoras económicas y laborales, le lleva a reflexionar sobre las implicaciones de asumir este comportamiento estratégico, cuando piensa que la solución *no es por ahí*. Sin embargo, termina aceptando como inevitables este tipo prácticas, cuando reconoce la necesidad de no aislarse del sistema para así materializar parte de sus metas

profesionales y personales. Esta decisión de reintentar el ingreso a la carrera magisterial nace en parte como respuesta a las dificultades, tensiones y sentimientos que le despertó su participación en el paro magisterial.

Por un lado, experimentó dificultades de tipo económico, porque no le pagaron durante el tiempo en el cual estuvieron en pie de lucha. La define como una estrategia de parte del gobierno donde buscaban dar en la parte *donde duele más*, es decir, la parte económica. Una imposición estructural que terminó afectando el ámbito personal y familiar de los maestros disidentes: *“Todo, todo, más que nada pues la experiencia que hay de que cuando hay un movimiento de todo tipo, sea magisterial, campesino, obrero, siempre van sobre la parte donde duele más, la económica, y aquí estuvimos más de dos meses sin recibir un salario, pero pues tú no te puedes quedar con los brazos cruzados, tú tienes que ir allá, acá y conseguir dinero, y a mí en lo personal me afectó como no tienes idea, bueno, todavía tengo las secuelas y ya van dos años”*.

Por el otro, se refiere al desgaste que fueron sufriendo en el marco de una negociación con los entes gubernamentales donde pasaban los días y no recibían ningún tipo de respuesta al pliego petitorio. El tiempo se convirtió en un obstáculo, que los absorbía, los desgastaba y fragmentaba; un enemigo que les iba quitando fuerzas para seguir en pie de lucha: *“yo, a mi juicio veía que desgraciadamente el tiempo nos absorbía, nos desgastaba, nos fragmentaba porque hay veces que había compañeros que decían: yo estoy aquí en plantón con ustedes, y acá venían y aquí te decían: no pues yo quiero regresar acá, ya quiero que me paguen, ya quiero esto, ya quiero esto y lo otro, y hace rato decíamos de la conciencia ideológica, es difícil, y a todos los compañeros que estuvieron en el plantón se les dijo: es convicción, no es acarreo, ni andar, yo no necesitaba tener gente, yo lo único que decía era que la lucha era justa, a criterio de nosotros como maestros de base y que queríamos pues que no se agudizara la situación de perder los derechos, de que se viera afectada tu jubilación y de que fueras tu perdiendo, perdiendo, perdiendo derechos en lugar de ir avanzando en ese sentido, y fue triste ver que compañeros ya de 20, 25, 30 años declinaran de la lucha y se fueran por mejoras más personales”*.

En este escenario incierto, los maestros se debatían en medio de la ambigüedad, pues querían apoyar al colectivo y defender sus derechos laborales, pero a la vez, sentían la necesidad de regresar a su puesto de trabajo, debido a la situación económica por la que estaban atravesando. La lucha la interpreta como una *convicción* en el sentido de una conciencia ideológica; es la creencia en unos derechos laborales históricamente alcanzados y que era necesario defender en el marco de



este segundo movimiento magisterial (1ero fue el de los años 80's). La tristeza se combinó con sentimientos de impotencia, cuando los compañeros renunciaban a la lucha al sentir que no recibían ningún tipo de respuesta a sus demandas. El declive de los propósitos colectivos para terminar aceptando recursos económicos o laborales que pudieran mejorar su situación personal.

El Mtro Manuel también se debatió en un dilema en relación a sus intereses personales y colectivos. Aunque el ideal era apoyar un pliego petitorio que beneficiara a todos los maestros, en la práctica no fue posible llegar a este acuerdo. El paro magisterial se convirtió en una circunstancia única e irreplicable donde los maestros tenían la oportunidad de alcanzar este tipo de arreglos personales, que por años habían tratado de conseguir por las vías formales e informales del SNTE y del IEBEM (Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos). Una de las metas de Manuel era poder acceder a una coordinación que le permitiera descansar de su trabajo por tantos años como maestro de educación física: *“Por ejemplo en mi caso, yo con 30 años de servicio, yo con 42 horas, tiempo completo, no necesito horas, yo lo **que hubiera necesitado era una coordinación**, cuando yo llevara 10 ó 15 años, para que estos otros 15 años yo los disfrutara, **ya no estar en el sol**, ya no estar frente a grupo, darle oportunidad a los otros compañeros y yo estar con ellos llevando a cabo ((se interrumpe la entrevista por una tercera persona)), sí, o sea, que iba a ver intereses personales no, pues porque seguimos igual, el único detalle de perder el empleo, la plaza más que nada, pero no, no, no, no pudimos, nosotros no nos fuimos por ese sentido, **lo ideal no era eso**”.*

De este modo, termina aceptando que en el contexto del paro magisterial, si de manera personal se le hubiera presentado la posibilidad de manifestar su interés de tener una coordinación, el se *hubiese vendido*, aunque no era tan fácil llegar a este tipo de negociación: *“Sí, o sea, **yo lo hubiera manifestado, o sea, yo me hubiese vendido**, pero pues los que tienen bien, bien, bien cuadrado esto, **no es tan fácil**, y yo, lo que puedo decir es que yo le doy gracias a Dios que este fue mi segundo movimiento magisterial”.* Una situación profundamente conflictiva, que los confrontaba tanto como personas en el sentido individual y, como maestros y colegas pertenecientes a un colectivo. Como personas en relación a unos compromisos éticos de comportamiento, enmarcados en la honestidad, la lealtad, la integridad; y como maestros en relación a la defensa de unos principios colectivos de lucha y unificación de un gremio profesional.

Así, el Mtro Manuel construye una experiencia social centrada en una dimensión estratégica, pero a su vez, relacionada con procesos de integración en el ámbito de la escuela secundaria y del paro magisterial de bases. Un interés estratégico que se ve reflejado en su deseo de materializar

una negociación individual para mejorar sus condiciones laborales; pero a su vez, lo confronta como miembro del movimiento magisterial de bases, donde el interés era negociar las demandas del colectivo de maestros. Una experiencia que gira en torno a un ideal, construido en las bases del movimiento, pero en la práctica, es el interés individual y personal el que termina primando. En el ámbito de su vida privada es donde se ve claramente un proceso de subjetivación a partir del proceso de reflexión y crítica que lleva a cabo para alejarse de la vida bohemia y darle un nuevo sentido a su existencia.

Las formas identitarias transitan desde la de un bohemio dedicado a las fiestas y diversiones con amigas y amigos, donde se sentía el ser más solitario y vacío del mundo; hasta la asunción de una responsabilidad familiar, no sólo para cumplir con el deseo del padre, sino para otorgarle un nuevo sentido a su experiencia de vida. En el ámbito laboral se define a sí mismo como un maestro integrado, que durante algún tiempo estuvo aislado de las ofertas institucionales, pero en el paro magisterial, replantea la posibilidad de ingresar a la carrera magisterial. Un maestro que se debate entre una identidad ideal, de convicción, lucha y unos principios ideológicos colectivos, y su propia identidad personal, que reclama a nivel individual una mejor situación laboral.

Sus oposiciones identitarias: entre el ser solitario en el ámbito privado/ ser sociable en las fiestas con amigos y amigas; entre el sinsentido en su vida de bohemio/el sentido de conformar una familia; entre un carácter agresivo resultado del consumo gradual de alcohol/ a un carácter pacífico en su nuevo rumbo de vida; entre la integración institucional y laboral/aislamiento de las propuestas laborales e institucionales; entre la solidaridad de los compañeros de trabajo con posiciones ideológicas divergentes/ y la falta de solidaridad de los compañeros de trabajo con posiciones ideológicas divergentes; entre sus principios personales de honradez/ la corrupción presente en el sistema; entre la lealtad a unos principios colectivos/deslealtad ante la búsqueda de los intereses personales; entre una identidad personal que reclama mejores condiciones laborales/una identidad colectiva que reclama beneficios generales.

**Marcos:** *“son unas personas muy importantes”*

Marcos tiene 30 años de edad y labora como maestro de educación física en la escuela secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec. Ingresó a laborar a esta escuela hace 10 años. La educación primaria la estudió en una escuela de monjas en el Municipio de Jojutla. La vivencia que más recuerda de este periodo es que antes del receso tenían media hora de rezo en la capilla. A este

espacio llevaban las tortas que tenían reservadas para su refrigerio y las encajaban en un orificio largo que tenían las bancas, mientras que las hermanas oraban y ellos esperaban con impaciencia salir al receso: *“Me recuerdo mucho que antes del receso siempre **teníamos media hora de rezo**, y a mí me metían en la capilla, **siempre media hora antes de salir**, siempre teníamos esto. Recuerdo que las banquitas, ves que **tienen en medio un orificio largo, ahí metemos la torta, y mientras rezaban las madres, fue padre.**”*

Su paso por la escuela secundaria le dejó una mala experiencia. Allí conoció a su primera novia, de la cual se enamoró perdidamente y que según él lo abandonó. En aquel momento recuerda que *le rompió el corazón y sufrió mucho durante dos meses*. Lloró porque sintió que sus sentimientos habían sido lastimados. Sin embargo, esta vivencia le enseñó a conocer mejor a las personas antes de encariñarse con ellas. En esta época se define a sí mismo como un ser humano muy cariñoso, que le gusta compartir con la gente y tener amigos: *“**Y me rompió el corazón, me dejó, lloré, sufrí mucho como 2 meses. Pero gracias a eso, fijate que gracias a eso como que uno, dijeron por ahí, lo superas**, y uno o sea, como que ve las cosas de otra manera, más positivamente. O sea, gracias a que ella, yo soy muy cariñoso, de hecho, hasta la fecha soy muy cariñoso. O sea, yo me encariño con la gente, me encanta tener amigos, y gracias a eso, **como que me medí en el aspecto que no debo trabajar con mi cariño, sino saber qué tal era la persona**”.*

La preparatoria significó para Marcos una de las mejores épocas. Cursó sus estudios en el Centro de Bachillerato Tecnológico No. 8 de Galeana donde la madre laboraba como orientadora. Allí formó un grupo de 15 compañeros(as), que se volvieron inseparables y compartían la comida en los recesos escolares. Un grupo cerrado y bastante celoso, que no permitía la entrada de ningún intruso, fuera éste hombre o mujer. En este contexto, se estrechan los lazos de amistad y lealtad entre pares, ya que los grupos cerrados brindan seguridad y respaldo a sus integrantes: *“Nooooo, fue mi mejor época la preparatoria. Nosotros nos juntamos, **éramos un grupo de amigos como de 15, de 15 amigos, entre mujeres y hombres, y éramos muy celosos**, o sea, juntamos un grupo de que no permitíamos que entrara alguien. Fuera mujer, fuera hombre, no permitíamos. Y siempre nosotros nos reunimos, o sea, siempre nos apoyamos, nunca hubo drogas, o sea, no hubo casi alcohol, o sea, no, siempre fue una amistad muy sana. **Fue mi mejor época ahí en la preparatoria**”.*

Fue durante la preparatoria que empieza a definir su futuro vocacional. Inicialmente quería ser piloto aviador, porque le llaman mucho la atención los aviones. En aquel tiempo tenía dos opciones para cursar esta carrera: en una escuela particular, la cual era bastante costosa o, en una militar,

donde debía someterse a una intensa disciplina en la formación. Ante este dilema, decide que no quiere ingresar al colegio militar, porque no le gusta que le ordenen: “*Yo quería ser piloto aviador. A mí me gustan mucho los aviones, pero es una carrera muy cara, muy larga en el aspecto que solamente había dos opciones. Una particular, u otra, que me metiera al colegio militar. Pero a mí no me gusta, o sea, que me manden=*”.

Aunque no le fue posible estudiar para ser piloto aviador, no guarda resentimiento hacia su madre. Más bien, valora la libertad y confianza que ésta siempre les brindó, lo cual le permitió conocer gente y viajar a diferentes lugares. Siente que nunca tuvo algún impedimento para llevar a cabo sus proyectos personales, a pesar de que las condiciones económicas en el seno familiar no le permitieron cumplir su propósito: “*Y mi mamá siempre nos dio mucha libertad, o sea, mucha libertad, no libertinaje, mucha libertad de hacer lo que quisiéramos, de conocer gente, y eso, y yo a mí eso me sirvió mucho porque yo nunca, no soy, sentido con ella porque no pude hacer eso, porque yo me pude ir hacia donde quise, siempre y cuando obviamente, ¿Sabes qué mamá? Me voy para tal lado; en ese aspecto de mi vida, no me quejo, o sea, yo viví mi vida bien, muy padre*”.

Al evaluar cada una de estas opciones (estudiar para ser piloto aviador en una escuela particular o en el colegio militar), decide con la anuencia de la madre ingresar a la Normal Superior. La figura materna advirtió que a su hijo le gustaban los deportes y estudiar para maestro de educación física era una buena oportunidad. En este escenario, ante la imposibilidad de cursar otras carreras profesionales, los hijos e hijas de maestras terminan optando por el magisterio. Si bien, Marcos resalta la libertad y confianza otorgada por la madre para llevar a cabo sus proyectos o para *hacer lo que quisiera*, la falta de recursos económicos fueron determinantes para que finalmente decidiera formarse como maestro de educación secundaria: “*R1: Mi mamá me dijo, oye, qué crees, ¿sabes qué?, había 2 opciones, militar o particular; particular carísima=. E1: Además que es muy difícil entrar, ¿No? R1: Me dijo, hijo, pues te gusta el deporte, te gusta estudiar para profesor de Educación Física, ya por eso me metí a la Normal Superior=*”.

Otro suceso crucial durante esta época de la preparatoria es el reencuentro con su padre. En medio de su discurso al resaltar la libertad en el hogar materno, hace alusión a que su padre los abandonó cuando él tenía 4 años. Un ser humano que desconocía tanto físicamente como afectivamente, después de tanto tiempo; un ser que para él *está muerto*: “*No me gusta que sean rígidos, yo soy muy, mi mamá siempre nos dio mucha libertad, lo que pasa es que mi padre nos dejó cuando yo tenía 4 años, obvio, para mí, está muerto=*”. Esta frase contundente expresa parte del

resentimiento que guarda por el padre, quien se ausentó cuando más necesitaba de su ejemplo, de la figura de un hombre.

Su padre lo buscó para pedirle perdón por intermedio de una tía materna que pertenece a la religión cristiana. Sin embargo, Marcos nunca aceptó este gesto de arrepentimiento debido a que fueron muchos años en los que nunca tuvo noticias de su parte. Cuando se reencontró con él, se sintió *muy molesto*, porque aquel señor, que anhelaba su perdón, cuando le hablaba de Dios y de la religión cristiana, no estuvo en los momentos en los que necesitó de un hombre a su lado. Por ello se pregunta: *¿cuál es el chiste de que haya regresado?: “sino que un día me habla mi tía y me dice, ¿sabes qué? quiero que vengas a la casa, te tengo una sorpresa; y yo dije, ah órale, fui, salió el señor, se puso a llorar, me dice, y la verdad sí me molestó, o sea ya tenía en ese entonces como 16 años, 16, 17 años, se puso a llorar, me dijo que lo perdonara, me dijo que Dios, ya me habló de su religión. La verdad sí me molestó, porque yo le dije a ese señor, aja, o sea, ya regresó, ¿Qué me va a decir? Me fui, y ya, después de 16 años, o sea, ¿Qué? ¿Cuál es el chiste de que usted regrese?”*

Ante la ausencia del padre, fue la madre la que asumió la responsabilidad familiar de educar a tres hijos (dos hombres y una mujer). Fue ella, quien tuvo que *ponerse los pantalones*, es decir, asumir el papel de padre y madre. Una actitud del padre que Marcos califica de Cobarde, ya que una cosa son los problemas conyugales; y otra son los hijos, a quienes pase lo que pase nunca debes dejar de apoyar. De esta manera, ante esta falta, no tenía la más mínima autoridad para aconsejarlo, ni mucho menos para enseñarle de la vida, ya que esta hecho trascendental lo despojaba de su autoridad: *“¿Usted qué consejo me va a dar? ¿O sea qué me va a enseñar usted de la vida?”*

Asimismo, en medio de los ruegos del padre para que su hijo le diera una oportunidad, Marcos le recuerda que tanto las obras buenas, como las malas, tienen consecuencias en la trayectoria de vida individual. Uno de los resultados de obrar mal, era la insensibilidad del hijo, ante el arrepentimiento del padre. Finalmente el hijo tiene la oportunidad de recriminarle su comportamiento; de hacerle sentir por un momento el desamor y el rencor cultivado durante todos estos años de abandono: *“Me decía, yo quiero que me dé la oportunidad; le dije, no, yo sinceramente no tengo ni las ganas, no tengo la necesidad de conocerlo a usted, si le va bien, ¡qué bueno! Si le va mal, pues uno obra, uno hace, uno termina lo que obra, o sea, lo bueno que hiciste, te va bien, cosas buenas, haces cosas malas, te va mal; si usted está bien, ya es su decisión=”*

De su paso por la Normal Superior recuerda que fue una etapa de mucha fiesta y diversión con amigos y amigas. Intercalaba sus estudios en la Normal con el trabajo en la escuela secundaria de

Xochitepec. Allí ingresó en el año 2001 por intermedio de un tío materno, quien era como su padre y, era amigo del director de la escuela. Esto debido a que un maestro renuncia a seis horas de educación física. No obstante, a los cinco años este maestro se jubila y puede obtener su tiempo completo. Entre las dificultades que percibe en el empleo actual, hace alusión a la última reforma a la educación secundaria. Considera que el programa de educación física, no está adaptado a las necesidades de los alumnos en el contexto cultural mexicano, por ejemplo: se tienen contempladas actividades deportivas como el tochito banderola o el lacrosse, que son deportes derivados de tradiciones americanas y europeas: *“sí, la reforma, o sea, como que no está muy específica a las necesidades que tenemos en el centro de la República Mexicana y los diferentes Estados, porque es una reforma a nivel general. Por ejemplo, vienen actividades, este, totalmente este, extranjeras, por ejemplo, tochito banderola”*

A diferencia de la reforma del 93, que le gustaba más y era más interesante porque los muchachos conocían los fundamentos básicos de los diferentes deportes. El nuevo programa de educación física, se centra en que los alumnos adquieran las competencias necesarias para desempeñarse en el deporte. De acuerdo a su experiencia, lo más pertinente sería conjugar los programas de ambas reformas (93 y 2006), para formular una nueva propuesta más acorde con las necesidades culturales de los jóvenes: *“N:::o. Ahora la nueva reforma, **hablamos mucho de competencias**, o sea, **que el niño sea competente de hacer las cosas**, y es interesante, tiene actividades muy interesantes, pero como que lo hubieran, no sé, conjugado los dos programas y haber sacado un nuevo programa. Por ejemplo se quitaron los juegos deportivos que eran lo mejor de Educación física, **quitaron muchas cosas**.”*

Lo que menos le gusta de su trabajo es realizar las planeaciones mensuales y las calificaciones de los alumnos(as). Es un trabajo manual que le demanda mucho tiempo y dedicación, debido a la cantidad de grupos que atiende semanalmente, los cuales son alrededor de 18. De cada uno de estos grupos debe entregar al final del periodo escolar tres listas (asistencia, evaluación y concentrados finales): *“Sí, **a mí me da mucha flojera en el aspecto de todos los requisitos** que nos piden ahí, **las evaluaciones**, o sea, **todo lo que tiene que estar llenando**, sí, porque has de cuenta **tengo 18 grupos**, y tengo que entregar tres listas por grupos, de asistencia, de evaluación y concentrados finales. Yo fácil me tomo una semana y media en bajar calificaciones=”. Aunque siempre le ha gustado el deporte y una de las cosas que más le gusta es llevar a sus alumnos a jugar a diferentes lugares, con las modificaciones al programa de educación física ya no lo puede*

hacer: “A mí me gusta mucho el deporte, a mí siempre me ha gustado el deporte, siempre me ha gustado llevar a los alumnos, a los muchachos, antes, porque ahorita ya cambió totalmente el programa, llevarlos a jugar, a diferentes lugares=”.

Se siente bien en esta escuela y considera que en comparación con otros ambientes conserva un clima laboral agradable. A diferencia de otros contextos donde percibes un ambiente laboral pesado, *las vibras medio feas*: “Mejor dicho, no vamos lejos, cuando vas llegando tú a un lugar, sientes como *las vibras medio feas*, dices *no manches*, o sea, como que, *sientes algo así como muy fuerte*, y *entras a esta escuela y no, o sea*”. Reconoce que con todos sus compañeros se lleva bien, aunque pueden existir algunas diferencias, es lo que denomina como: *ciertas formas de pensar, ciertas diferencias*. En algunas ocasiones pueden hacer comentarios de él a sus espaldas, pero finalmente no tienen el valor para decírselo de frente. Sin embargo, para conservar las apariencias trata de saludarlos y ser amable.

Esos comentarios que sus compañeros(as) hacen de él, es la forma en que los “otros” lo definen como persona. Esos calificativos, los de *prepotente* y *payaso*, es la identidad que los otros, le atribuyen en el contexto escolar: “Bien, o sea, con todos me la llevo bien, hay diferencias a lo mejor, es que, *él hablo de ti*, que dice que esto, que tú dices, *que eres muy payaso*, que tú eres muy *prepotente*, lo que tú quieras, paso, y no tienen el valor para decírtelo de frente, o sea, y paso y una vez, profe, *por educación lo saludas*, profe qué tal”.

Con los alumnos y padres de familia considera que tiene una buena relación, cimentada en *la comunicación*. Además, siente que está al tanto de la problemática de los alumnos que pertenecen a su grupo de asesorados (tercero G), y realiza actividades de integración con el consentimiento de padres y alumnos. Es más, los padres de familia lo perciben como un buen profesor, atento a las dificultades por las que están atravesando los adolescentes: “[Bien::::n]. Yo soy de tercero G, y los padres de mi grupo de la tarde, no, *pues me súper adoran por la atención*, yo trato siempre de *ver cuáles son los conflictos de los muchachos*, y hay jóvenes como cualquiera, *pero los papás, me han dicho, profe la verdad, me agrada como profesor*, yo a los muchachos *les organizo convivios*, les organizo eso, siempre hablo con ellos y les explico el porqué. Nunca ha habido algo de que yo haya hecho y nunca, vas a cooperar con 30 pesos, para hacer esto y esto y esto, ¿Están de acuerdo?; Sí, no!; ¿Por qué? Por esto, a ver, ¿Están todos de acuerdo? Sí, y sí. *Entonces hay mucha comunicación*.”

Los alumnos le despiertan un sentimiento positivo, es decir, *siente padre*, ya que se ve reflejado en ellos en sus años de adolescente. Cuando los alumnos son hiperactivos e indisciplinados, siente que así era él en la escuela. Un motivo para comprender porque se comportan de esta manera; es la forma de justificar ciertos comportamientos propios de esta edad: “¿Qué siento por ellos? *Siento padre, a veces me ha tocado que luego veo alumnos, y a veces luego me reflejo en ellos, me digo, yo era así en la secundaria*”. Siente que los alumnos lo ven como un profesor despiadado y regañón cuando lo sacan de sus casillas. Asimismo, reconoce abiertamente que les grita a los alumnos flojos cuando no quieren hacer nada, pero nunca les ha faltado al respeto, porque para él *son unas personas muy importantes*.

Diferencia entre los tipos de alumnos y las relaciones que sostiene con cada uno de éstos. Por ejemplo, los alumnos perezosos que no quieren hacer nada en la clase de educación física, y él les solicita que se sienten; y los alumnos que lo tratan con cierta confianza, es lo que denomina como *chamacos que lo saludan, que la chocan*, pero esto no quiere decir que se lleve con ellos. Es decir, que se perdió el respeto en la relación maestro/alumno. Considera que los gritos, descalificaciones y malos tratos hacia ellos (as), los puede dejar marcados para toda su vida y, pueden tener un efecto contrario. Es decir, antes que respetar la figura del maestro, lo rechazan y desconocen por completo: “*Es que sí les grito, los regaño, pero nunca, jamás les he faltado el respeto, o sea, ellos para mí, son unas personas muy importantes, quizás porque carecen ahorita, a lo mejor de valores, de decisiones propias, porque como están en la adolescencia, porque ahorita como que todavía no identifican bien su forma de ser o que es lo que quieren. Y aparte de eso llega un profesor y les dice, eres un burro, eres un tonto, eres, no, pues el chamaco se va más para abajo, y va a quedar traumatado para toda su vida, yo no, hay niños que de plano, son este, flojos, rezongones, le digo, mejor siéntate, mejor no me des lata, siéntate por favor, y ya. Pero es cuando ya de plano, o sea, no entienden, les hablas, una vez, dos, tres veces, no entiende, sabes, mejor no me hagas enojar, siéntate. Y hay chamacos que por ejemplo llegan y me saludan, chóquela profe, y órale va, y chócala, no porque chócala que ya, eso significa que*”.

El Mtro Mario considera que el paro magisterial de labores de agosto de 2008, se llevó a cabo porque uno de los mayores desaciertos del gobierno fue el de querer imponer reformas sin contar con la opinión de los maestros (as). Aunque reconoce la posición de poder de este ente, debido a que es su empleador directo, esto necesariamente no lo justifica, para que elimine ciertas prestaciones sociales o derechos que ellos tienen como funcionarios públicos: “*Lo del paro se debió*



a que siempre, o sea, nosotros estamos a las órdenes del Gobierno, *porque el Gobierno nos paga, pero hay ciertas cosas en las cuales no estamos de acuerdo*, y esas ciertas cosas es que nos implementen, *nos metan a la fuerza ciertas acciones*, o sea, eso es lo que estábamos discutiendo, *pues pensó gobierno, bueno, pues cómo les pago, yo mando*; sí, o sea, hasta cierto punto, *pero va a en contra de ciertas prestaciones que nosotros*, o sea, por el simple hecho de ser trabajador, *tienes derecho a ciertas cosas, y el gobierno lo que hizo fue hacer a un lado eso, y tajantemente decir, va esto y punto*".

En este acontecimiento, sintió impotencia cuando veía que el tiempo pasaba y no contaban con los medios para darle una solución al conflicto. De igual manera, sintió miedo de la presencia del ejército. Según él, este paro se alargó más de lo previsto, debido a que los diputados federales y el gobierno no propiciaron el diálogo y negociación con la comisión designada en el MMB (Movimiento Magisterial de Bases). Esta situación se prestó a que el conflicto se profundizara: *"Impotencia de no poder darle solución a las cosas, a veces miedo, porque pues sí es una presión escuchar los del ejército, pasar los del ejército, si te impresiona, no. Y la verdad nosotros no íbamos en el afán de lastimar a nadie ni nada. O sea, yo como cualquier persona actuamos como cualquier persona ligada a que se acabe. Pero es mentira que nosotros provocamos, nosotros éramos nada más, se formó una comisión que era la comisión que entraba con los Diputados, con el Gobernador, para darles solución a esto, o sea, que el Gobernador y los Diputados a lo mejor le dieron vuelta a las cosas, hicieron más largo esto, y de ahí vino el conflicto"*.

Para él una de las mayores molestias de los maestros en Morelos, es el tema de la jubilación. Ya que extendieron la edad de retiro a los 60 años, aunque se supone que la esperanza de vida es hasta los 50 años. Adicionalmente, el gobierno retomó parte del dinero del AFORE (Administradora de Fondos para el retiro) de los funcionarios públicos para pagar otras deudas. En este contexto, los padres de familia desconocían estas acciones del gobierno y las verdaderas demandas del colectivo de maestros: *"Gobierno tiene que aportar algo, o sea, tu como cualquier persona, pago impuestos, pago todo, o sea, en orden y en días, vienen formas, sí, y nosotros no tenemos la culpa que Gobierno haya tomado de ese dinero para pagar otras cosas que no tienen nada que ver con nosotros, y ahí viene el problema ahorita, de que ya no tienen para pagar a los jubilados y pensionados, pero nosotros no tenemos la culpa de que ellos tomaron ese dinero, tomaron ese ahorro para otras cosas, y eso la gente no lo sabe"*.

Aunado a lo anterior, siente que las decisiones que se toman desde la dirigencia del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) son autoritarias y no cuentan con ningún tipo de respaldo de su líder nacional (Elba Esther Gordillo). En cambio, han recibido de su parte represión y ha tomado decisiones como la firma de la ACE (Alianza por la Calidad de la Educación), que les ha puesto *la daga en el cuello*, los está vendiendo en pocas palabras: “Sí, son autoritarias, y lo que más molesta es que nuestra lideresa, quien entre comillas nos tenía que proteger o tiene que ver por los intereses, no hace nada, y ella fue la que nos mandó, o sea, a golpear, ella fue la que firmó el ACE, ella solita fue la que nos puso la daga en el cuello. Nos está vendiendo en pocas palabras”.

En el plano profesional uno de los proyectos que tiene en el corto y mediano plazo es seguir asistiendo a los cursos de capacitación para ingresar a la carrera magisterial. Por ahora, no tiene interés en participar o dedicarse a alguna organización sindical o magisterial, porque esto implica *velar por los intereses de los demás* y no queda *tiempo para dedicarte a tus proyectos personales*. Su mayor preocupación es velar por el futuro de sus hijos (el niño que tiene cinco años, y la bebe que está a punto de nacer). Para lograrlo tiene dos propósitos: por un lado, instalar un vivero en compañía de su esposa; y por el otro, cuando termine de pagar el préstamo de su casa, comprar otra propiedad para dejarle una casa a cada uno de sus hijos: “Sí, porque el hecho de que pertenezcas a una delegación sindical o magisterial, *tienes que velar por los intereses de los demás, y ya como que es un poquito más, como que no le dedicas tiempo a tus proyectos personales, por ejemplo, lo que yo tengo que hacer ahorita, y así como están las cosas, en los problemas tanto ambientales como económicos, etc. A mí lo que me interesa ahorita es hacer algo, porque yo quiero velar por el futuro de mis hijos. Yo claro, ahorita compré una casa, termino de pagarla en diciembre, o sea, vas a terminarla de pagar en diciembre. Resto de pagar como 70.000 pesos. Terminando esa, no sé cómo le voy a hacer, pero voy a sacar otro para comprar otra casa=*”.

Así, el Mtro Mario antepone un interés estratégico, es decir, velar económicamente por el futuro de sus dos hijos, a su participación y dedicación al colectivo de maestros, ya sea en el sindicato o el MMB (Movimiento Magisterial de Bases). Incluso sus proyectos profesionales pasan a un segundo plano cuando expresa la intención de obtener otras fuentes de ingresos que le permitan asegurar económicamente a su familia (instalar un vivero y adquirir otra propiedad). Por ello, construye una experiencia social estratégica, que se evidencia en el proceso de elección vocacional cuando decide

estudiar para ser maestro de educación física, debido a la carencia de recursos económicos en el seno familiar para costearle la carrera de piloto aviador en una escuela particular.

Se siente integrado a la escuela a pesar de las diferencias en las formas de pensar de sus compañeros y de los comentarios a sus espaldas en los cuales esos “otros” lo identifican como “payaso” y “prepotente”. Pero a pesar de todo, siente que está haciendo lo que le gusta. Reconoce abiertamente que los alumnos lo sacan de quicio, y que algunas veces llega a subirles la voz, pero nunca les ha faltado el respeto. Por ello, percibe a estos seres humanos como *personas muy importantes* en su labor cotidiana. Es una experiencia de orientación estratégica e integrada, pero que a su vez, experimenta procesos de subjetivación en el ámbito familiar y escolar. El reencuentro con su padre, le hace recordar su abandono cuando tenía 4 años, así como, recriminarle su proceder, a partir del resentimiento y dolor que esta pérdida le causó y que lo dejó marcado para siempre.

Sus oposiciones identitarias transitan desde ser un adolescente enamorado e ilusionado en la escuela secundaria/ ser un adolescente desenamorado y desilusionado en la escuela secundaria; entre ser el estudiante de preparatoria abierto y confiado con su grupo personal de amigos/ ser el estudiante de preparatoria cerrado y celoso con el resto de compañeros de la escuela; entre estudiar para ser piloto aviador en una escuela particular/ entre estudiar para ser piloto aviador en la escuela militar; entre ser piloto aviador/ser maestro de educación física; entre ser abandonado por el padre/ser protegido por la madre; entre el perdón al padre por el abandono/entre el castigo al padre por haberlo abandonado; entre la figura ausente del padre/ la figura presente de la madre; entre ser un ogro con los alumnos que lo sacan de sus cabales/ser un maestro humano con los alumnos que están atravesando dificultades; entre ser un maestro preocupado por sus intereses profesionales/ ser un maestro preocupado por sus hijos.

#### **4.2 Se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria**

A esta orientación pertenecen un grupo de docentes, hijos e hijas de maestros (as) que se sienten comprometidos afectivamente con dos contextos: la escuela secundaria donde laboran y el movimiento magisterial de bases.<sup>61</sup> Algunos han heredado la plaza de los padres (Gloria, Valeria,

---

<sup>61</sup> A esta orientación pertenecen seis maestros del total de entrevistados. Los maestros con edades comprendidas en los 20 y 35 años son: Jerónimo (25 años); Gloria (28 años); Valeria (31 años); Rosa (32 años); Alejandra (32 años); los que cuentan con edades entre los 36 años y más: Jorge (45 años). De este grupo los que cuentan con una trayectoria laboral corta (1 mes a 10 años): Jerónimo (14 meses); Alejandra (5 años); Gloria (6 años); Rosa (9 años); Valeria (10 años); y

Rosa y Jerónimo, a excepción de Jorge y Alejandra); otras han cursado la secundaria en la misma escuela donde laboraba alguno de sus progenitores, se han formado como maestras y han regresado a laborar a estos espacios (Gloria, Rosa, Valeria).

Es desde el seno familiar donde se les inculca principalmente a las hijas mujeres el oficio de maestras. La figura materna o paterna ocupa un lugar central en esta *orientación o imposición*. Orientación en el caso de que la madre encamine a la hija en este oficio, pero dejándole un margen de libertad. Es decir, puede elegir cursar la carrera de su predilección. Rosa cuando termina la preparatoria quería estudiar diseño de modas y, su madre también deseaba que fuera maestra. El diseño de modas le exigía mucha dedicación y, toma la decisión de terminar primero esta carrera, para así proseguir con la Normal Superior.

No obstante, reconoce que el diseño de modas es una carrera *muy bonita, o sea, muy apasionante*. Por esta razón, ésta terminó siendo su prioridad en aquella época, aunque finalmente estudió psicología en la Normal Superior, heredó la plaza de la madre y actualmente es maestra de taller en la escuela secundaria de Xochitepec: *“Cuando yo estudié diseño, o sea, y yo dije (x), yo dejé la normal obviamente porque mi interés era la carrera de diseño, y bueno, de alguna manera pues quería (x) quería trabajar como diseñadora, entonces yo dejé la normal porque en ese momento para mí, mi prioridad era el diseño, o sea, yo salí.”*

La imposición se percibe con más claridad cuando los padres tratan por todos los medios de convencer y presionar a la hija para que estudie en la Normal Superior. Ésta se va materializando a través de la utilización de estrategias muy sutiles de manipulación, por parte de los padres. Valeria desde la preparatoria quería ser licenciada en contaduría. Incluso se ganó un pase automático a la universidad estatal para cursar esta carrera. Como el padre era maestro de español en secundaria, le insistía día tras día para que reclamara la ficha y presentara el examen de ingreso en la normal superior. Adicionalmente, su madre conservaba el sueño de tener a un hijo o hija maestra, y trataba de convencerla de las virtudes de ingresar al magisterio: salario fijo, vacaciones, jubilación.

En medio de este dilema, Valeria termina redirigiendo todas sus aspiraciones hacia el magisterio, en nombre del amor que sentía por la progenitora: *“de alguna manera él me dijo: vas a entrar al propedéutico y automáticamente vas a aparecer en la lista, entonces sólo trae los fotos, porque son dos exámenes ahí; bueno, está bien; entré al propedéutico y todo, ah, todavía empezaba el curso creo que como*

---

una trayectoria laboral larga Jorge (25 años). Los nombres de los entrevistados (as) fueron cambiados para proteger su identidad. Véase cuadros sobre las características socio-laborales de los maestros y maestras entrevistadas en el anexo 2 de la tesis.

*el (x) y un día de esos era el examen en la normal, fui a presentar el examen en la normal, pero antes de eso era una de: por favor estudia, por favor a la normal; era de t::oda la tarde, toda la tarde, mi mamá, los dos, pero como yo amaba tanto a mi mamá que dije: voy a complacer a mi mamá, voy a hacer el examen; ya me quedé, dejé la licenciatura a un lado, ya no fui al curso propedéutico, entré a la normal, tuve una semana de curso sin ningún problema, en aquel entonces no había tanta demanda como ahora, no, ahora dicen que hacen examen y que hay mucha (x), bueno, que hasta antes de la alianza”.*

Una situación decisiva para fomentar esta orientación o imposición vocacional en el seno familiar, es que alguno de los progenitores haya sido docente y esté contemplando heredarle la plaza a alguno de sus hijos. En el ámbito familiar se planifica de manera anticipada los pasos que se llevarán a cabo para lograr este cometido: preparar psicológicamente al hijo(a); influir en su elección vocacional para que cumpla con el perfil; tratar de intercambiar las horas de una plaza administrativa a una plaza frente a grupo, etcétera. El padre de Valeria era maestro de español y la convenció para que estudiara esta especialidad en la Normal Superior; la madre de Rosa era maestra de taller en la especialidad en corte y confección, por ello, consintió que su hija estudiara diseño de modas, además, de la normal superior; Gloria estudió la especialidad en geografía en la Normal Superior, pero su madre laboraba como administrativa en la escuela, y cuando se jubila la hereda la plaza a la hija.

La herencia de la plaza hace parte de las estrategias de reproducción material que las familias despliegan con el propósito de preservar este patrimonio laboral. Este es un recurso valioso para los padres, por dos razones: en primer lugar, desde el punto de vista económico, puesto que representa la posibilidad de heredarle al hijo o hija un empleo relativamente estable, en un mercado de trabajo regional en el cual prima la flexibilidad y precariedad en la contratación de mano de obra. Este escenario se presenta oportuno para que los padres intenten por todos los medios no perder este beneficio; y en segundo lugar, en lo emocional, pues están implicados sentimientos de afecto, compromiso y lucha en el magisterio. Es un oficio al cual se le han dedicado los mejores años de la historia de vida y, que se ha transmitido a los hijos e hijas en el ámbito familiar.

En el caso de los hijos varones, la elección de su futuro profesional es más abierta y está influenciada por otros factores, tales como: independizarse de la familia; iniciar otra carrera profesional; empezar a laborar en otras actividades; un problema de salud. La figura materna o paterna no es tan determinante en la elección, y pueden influir los otros generalizados: amigos, maestros de la secundaria y la preparatoria, otros familiares. Jerónimo ingresó a la carrera de arquitectura en la universidad del estado, pero sufrió un desprendimiento de retina en el ojo derecho

y tuvo que ser intervenido de urgencia. Su médico le recomendó ingresar a otra licenciatura que no le demandara tanto esfuerzo visual como la arquitectura. Por ello, termina abandonando la carrera de sus sueños y decide ingresar a la Normal Superior: *“Sí, yo entré a la Universidad, y en la universidad el 15 de noviembre de 2003 me tuvieron que operar de emergencia. Un desprendimiento de retina total del ojo derecho. Y dejó la Escuela, el semestre lo pasé, mis maestros me conocían y aunque no fui al último bimestre del primer semestre me pasaron, pero no me pude ya incorporar, porque mi doctora que en paz descansa, falleció apenas hace 2 años, me dijo que era muy forzoso, que iba a forzar mucho mis ojos, y que entonces esa carrera iba a ser muy desgastante, entonces me dijo búscate otra que no tengas mucho que leer, no mucho desgaste. Entonces al siguiente año yo entré a la Normal. Y se dieron todas las cosas.*

Jorge estudiaba la licenciatura en Danza Regional en Bellas Artes y la licenciatura en inglés en la Normal Superior. Para sostener sus estudios, trabajaba como cadenero en la oficina de catastro del gobierno estatal, pero hubo recorte de personal y, se quedó sin empleo. En medio de esta situación decide solicitar trabajo como maestro en el instituto de educación básica del estado, y consigue unas horas para impartir música y canto en la escuela secundaria de Altavista. Sus padres nunca quisieron que estudiara danza regional, porque la consideraban una carrera con la cual no podría sostenerse económicamente. No obstante, su verdadera vocación era la de ser bailarín profesional, pero debido a las *aras del destino*, es decir, quedarse sin trabajo, termina siendo maestro de artes en una secundaria: *“No, porque ellos no querían que estudiara danza regional. Por aras del destino yo terminé como profesor de artes en una secundaria, pero no era mi intención trabajar como maestro, mi intención era ser bailarín, entonces yo bailé en el grupo magisterial del Estado de Morelos también, bailé en Bellas Artes, y mi meta era entrar en un grupo que se llama (incomprensible 22:37), formado por maestros también, pero mi idea era seguir bailando, o sea, toda la vida, o sea, mi vida era bailar y bailar y bailar, pero como teníamos que comer entonces opté por pedir trabajo también y me dieron aquí en la secundaria”.*

A pesar de que existen diferencias de género importantes en la elección vocacional, es claro que los maestros y maestras que conforman esta orientación fueron socializados en un oficio. Es decir, adquirieron en el ámbito familiar un conjunto más o menos estable y coherente de esquemas de acción (percepción, evaluación y apreciación) y de hábitos (de pensamiento, lenguaje, movimiento), que se activaron durante el proceso de elección vocacional y, posteriormente cuando cursaron sus estudios en la Normal Superior, e ingresaron a laborar.

Cuando Jorge ingresa a laborar en la escuela secundaria de Altavista, quería impartir danza regional, pero requerían un maestro de música. Como necesitaba trabajar, tuvo que volverse un *autodidacta* y aprender a tocar la flauta, la guitarra y, a practicar canto con los alumnos. Desarrollar

esta aptitud artística, no representó para él un esfuerzo muy grande, porque sus padres fueron maestros de primaria y, además, la madre cantaba y el padre pintaba. Es lo que Jorge denomina como: *ya traía la espinita*. Es decir, se socializó en un contexto donde se practicaban las artes y adquirió un conjunto de esquemas de acción que se activaron al inicio de su experiencia laboral: “*No, fue autodidacta, autodidacta, yo siento que ya traía la espinita porque mi mamá cantaba y mi papá pintaba, aparte de que eran maestros, entonces yo creo que ya traía la espinita, porque mi mamá cantaba y mi papá pintaba, aparte de que eran maestros; entonces yo creo que ya traía algo y solamente lo desperté. El arte lo he traído conmigo toda la vida*”. Lo cual significa que en algunos momentos de su trayectoria vital, no contemplaban la posibilidad de llegar a ser maestros de educación secundaria. Se conjugan una serie de situaciones tanto biográficas, como familiares, que los impulsa a ingresar a la Normal Superior y a seguir los pasos de los padres.

Para las maestras que estudiaron la secundaria en la escuela donde el padre o la madre laboraban y, regresaron a este espacio porque heredaron el oficio, la construcción de su experiencia social, se entrelaza con los sentimientos de cariño y compromiso en tres sentidos. Primero, en relación a la escuela. En este ámbito se recrean la etapa de la infancia y la adolescencia de estas futuras maestras. Desde los primeros años frecuentan esta institución en compañía del padre o la madre, ya sea para permanecer con éstos mientras imparten sus clases; en un área administrativa cuando labora como intendente, secretaria, contralora o, para participar en las diferentes actividades recreativas y culturales.

Durante la adolescencia regresan a cursar la secundaria. Allí permanecen no solamente bajo el control del progenitor, sino de todo el personal que las identifica como la hija de la maestra o el maestro. La adolescencia es experimentada como un periodo donde son restringidas tanto socialmente como académicamente. Es decir, no son libres para experimentar esta etapa como las estudiantes de su misma edad. Esta situación las confronta, al tener que cumplir con el rol de estudiantes adolescentes y el de hijas de la maestra. Para Gloria lo *único malo* durante la secundaria, era que en caso de que se comportara mal *le daban la queja a la mamá*: “*Aquí trabajaba, lo único malo era de que si hacía yo algo malo pues le daban la queja a mi mamá, pero pues, casi no tenía quejas, trataba de más o menos comportarme bien y entregar trabajos y todo eso*”.

Rosa considera a la escuela donde cursó la secundaria, como un *parteaguas en su vida*, porque su madre trabajaba allí y permanecía durante todo el día, desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde. En el turno de la mañana cumplía con el rol de estudiante y, en el turno vespertino, cumplía con el rol de hija de la maestra de corte y confección. Por esta razón, aprovechaba el tiempo

en las tardes para realizar los trabajos escolares y acompañar a la madre en las clases. No obstante, reconoce que en algunas ocasiones se desesperaba porque *quería estar en su casa, como los demás compañeros: “pero la escuela para mí fue muy (x), cómo te puedo decir, un parteaguas en mi vida, porque como ya te había comentado anteriormente, mi mamá trabajaba ahí, pues me quedaba desde las 7 de la mañana a la una diez en el turno de la mañana a cubrir mi horario como estudiante, y de la una diez, a las cinco diez, que mi mamá salía cuatro horas más, pues tenía para hacer trabajos dentro de la misma escuela, o aprender de lo que mi mamá daba clases, entonces prácticamente yo estaba desde las 7 de la mañana a 5 de la tarde todos los días en la escuela secundaria, o sea, yo tuve la gran fortuna de desayunar con mi mamá todos los días, y de comer con ella todos los días, pero sí, a veces sí era como que de pronto (x), digo, así como que (x), sí me desesperaba a veces porque decía: ya quisiera estar en mi casa; igual a lo mejor como los demás compañeros”.*

Después de cursar la preparatoria y superar la prueba de la elección vocacional, regresan a esta escuela secundaria para laborar como maestras. Esta acumulación de socializaciones “secundarias” es decisiva en la configuración de su identidad personal y profesional. En este recorrido han construido una imagen aceptable de sí mismas, a partir de los roles sociales adquiridos en estos submundos sociales: la familia, la escuela secundaria, el ámbito laboral de los padres, la preparatoria y la Normal Superior. En ellos no solamente han interiorizado y adquirido un conjunto de esquemas de acción y, de hábitos que se inhiben y reactivan constantemente durante la práctica docente. De igual manera, han llevado a cabo un proceso de reflexión para fabricar una identidad más acorde con sus expectativas personales.

Es una tensión entre su verdadero *self*, lo que se quiere y siente realmente y, un *self* más social, es decir, lo que los demás esperan de ellas como hijas del maestro o maestra, profesoras de secundaria, esposas, amigas, militantes del MMB. Para Valeria el primer año de experiencia laboral representó un *gran reto*, ya que ingresó en reemplazo del padre. Ella sentía que tanto alumnos como maestros la *comparaban* con él. Esto la posicionaba en una situación de desventaja frente a los alumnos, debido a la gran experiencia del padre como maestro de español.

En medio de esta confrontación, tuvo que luchar con la imagen que él había dejado en la escuela secundaria y, con todas las expectativas que los demás esperaban de ella como hija del maestro, para así construir una identidad para sí misma, más acorde a sus deseos y valoraciones personales: “E1: Valeria, ¿y qué era lo que más se te dificultaba con esos grupos que estaban con tu papá? R1: “*La aceptación, la cuestión de la aceptación, porque yo ponía todo de mi parte, o sea, yo el material, yo calificaba, yo trataba, o sea, es que era un gran reto para mí porque todo mundo me comparaba, tanto*



*alumnos, los alumnos y los maestros, todo mundo me comparaba, la ventaja es que yo entré a una escuela a la que yo conocía, porque fijate, maestros que me dieron clases en la secundaria estaban todavía vigentes aquí, entonces era de: ah Valia, esto; y la gente que apoyaba (x) que apreciaba a mi papá era de que: **que bueno hija que estés aquí, mira échale ganas**".*

Segundo, en la escuela secundaria se sienten profundamente comprometidas con su trabajo. Es un compromiso representado en el respaldo a este espacio cuando se encuentra atravesando por dificultades, ya sean de tipo administrativo o educativo. A pesar de que algunas veces adquiere la forma de un apoyo instrumental, no deja de estar influenciado por sentimientos de gratitud. Valeria considera que el desempeño académico de los alumnos del turno vespertino, depende en gran medida, del empeño y compromiso del docente en el aula de clases. Una muestra de ello, es que los alumnos del turno vespertino sacaron un muy buen puntaje en la prueba Enlace, lo cual le permitió promoverse para ingresar a la carrera magisterial. A diferencia de los alumnos del turno matutino con quienes no ha podido obtener este puntaje.

Por esta razón, para ella *en el vespertino sí se puede*, cuando afirma: es que *todo está en uno*: *"grandes momentos viví en la tarde, precisamente, fijate, con el turno vespertino entonces me inscribo para la magisterial porque tengo la antigüedad, que son tres años, yo este año, por cierto, no me inscribí, me inscribí hasta los 4 porque se me pasaron las inscripciones, y con los alumnos de en la tarde pude incorporarme a carrera magisterial con un gran puntaje de ellos, o sea, **su calificación de ellos fue muy buena**, y yo digo: no, no, no puedo decir; cosa que ahorita en la mañana me ha costado, porque no he podido promoverme, han salido bien, pero pues por ejemplo en la tarde han salido m:::uy bien, casi todos pensamos que tener lo tuve, o sea, se puede decir que casi salieron excelentes, **entonces, se puede en el turno vespertino**, por eso yo nunca, hasta la fecha, yo no puedo decir: es que los de la tarde; no, **todo está en uno**".*

Tercero, en el contexto del paro magisterial de bases se sienten comprometidas con la lucha. No solamente para salvaguardar unos derechos laborales, sino para demandar justicia en principios más amplios, como: la igualdad en el acceso a la educación básica, la educación gratuita, la transparencia en la rendición de cuentas, la congruencia entre el discurso y la práctica tanto en el IEBEM como en el SNTE. En este evento se estrecharon las relaciones sociales con los compañeros de trabajo en las actividades que se llevaron a cabo: marchas, plantones, asambleas, reuniones con los padres de familia.

Relaciones sociales caracterizadas por la ambigüedad, donde se identifica al "otro" como el colega, el compañero de trabajo, el militante, pero también como una amenaza potencial cuando decide abandonar la lucha para buscar sus intereses personales y regresar del lado oficialista. Una

situación que despierta sospecha, desconfianza, la señal de una traición a los principios del colectivo de maestros y, a su propia identidad como maestra perteneciente a un gremio profesional. Un espacio de confrontación ideológica-política entre dos bandos (oficialistas vs charros), y en el cual se traslada a un segundo plano cualquier consideración afectiva por los integrantes del bando opuesto (amistad, filial o laboral); que fracturó relaciones sociales entre familiares, colegas, amigos y, dejó huellas emocionales muy significativas, pues algunas de estas relaciones no volverán a ser las mismas de antes.

La maestra Gloria en medio de la presión del grupo de disidentes, se vio avocada a firmar una carta donde solicitaban la destitución del representante regional del sindicato en aquel momento. Una persona por la cual conservaba un gran cariño ya que fue su maestro en cuarto año de primaria y, se convirtió en un amigo muy cercano de la familia. A pesar de que en aquel momento, ella estaba separando lo que él era como persona, y todo lo que estaba sucediendo en el sistema, interiormente sintió que *le estaba dando la espalda muy feo*, es decir, le estaba faltando a los sentimientos de lealtad y apoyo, que se tienen por los amigos que nos han acompañado en momentos significativos de nuestra experiencia de vida: *“Sí sentí que le di la espalda muy feo, o sea, yo les decía: ahí siento que le di la espalda, ahí sí sentí feo, fue en ese momento, yo no había sentido como que yo estaba en contra de él, yo lo hice en contra del sistema, mas no de él”*.

Al interior del MMB, los maestros participantes se debatían entre dos fuerzas: la exterior representada en el movimiento y los compañeros disidentes; y la interna, representada en sí mismos, en su reflexión, capacidad de actuación y elección. En momentos álgidos de este paro, esta fuerza externa, se convirtió en un ente supremo que presionaba a sus integrantes para que participaran en decisiones o situaciones en las cuales sentían que estaban faltando a sus principios (por ejemplo: firmar una carta donde se solicitaba la destitución de un amigo; participar en un plantón en el zócalo donde se pusieron mantas con mensajes de agravio y burla para los funcionarios del sindicato o del instituto).

Una situación en la que terminaban sumiéndose a los propósitos de un colectivo, o de una cúpula de líderes, y se renunciaba a la capacidad de elección individual. Aunque el movimiento se presentó como un sujeto colectivo que buscaba integrar las voces y, demandas de todos los maestros disidentes, de igual manera, fue un ente controlador y, juzgador de la conducta de los compañeros (as) que no estaban de acuerdo con estas acciones. Por tanto, el movimiento internamente se movió entre esas dos caras, la de la integración, y a la vez, la de la presión y el constreñimiento individual.

Todos los docentes que conforman esta orientación participaron en el movimiento magisterial a excepción del maestro Jorge. Él en un primer momento decide apoyar, porque considera que pertenece a un ente institucional y como tal debe acatar las directrices. Pero a medida que empieza a documentarse sobre los planteamientos de la ACE se da cuenta de la falta de información de los compañeros de trabajo. Desde su perspectiva, el gobierno les proponía a los maestros que salieran del *marasmo* en que se encontraban, ya que *después de 20-25 años que habías salido de la Normal, no habías pisado nunca otra escuela.*

Por ello, aplaude esta iniciativa que en su momento no lo afectaba, porque él ha estado capacitándose constantemente. Es así como decide abandonar el movimiento cuando percibe que además de la falta de información y de conocimiento sobre las últimas reformas educativas, estaba adquiriendo *tintes políticos y otras connotaciones*: “*Porque de manera institucional el Director y nosotros dijimos que íbamos a apoyarlos, pero que se hicieran estudios sobre la ACE, y que participáramos de alguna o de otra manera en el ejercicio, pues, de qué nos convenía y qué no nos convenía, pero, de ninguna forma, los compañeros quisieron meterse a fondo a estudiar; entonces, cuando nosotros vimos que el movimiento llevaba tintes políticos y que tenía otras connotaciones, estuvimos, no sé, el mes, o no sé cuánto, y nos salimos del movimiento, nuevamente; y nada más íbamos a firmar a la inspección, pero ya no estábamos ahí*”.

Todos los docentes que conforman esta orientación tienen edades que oscilan entre los 20 y 35 años, a excepción de Jorge, quien tiene la mayor edad (45 años) y una trayectoria laboral de 25 años. En parte su experiencia laboral le hace revalorar de manera diferente todo lo que estaba aconteciendo durante el paro magisterial. Adicionalmente, es el único maestro del total de entrevistados, que ha alcanzado ascender hasta el nivel D, en el programa de la carrera magisterial. Esto es debido a que se ha ocupado de manera ardua en su capacitación. Un recurso que ha utilizado de manera estratégica para obtener una buena retribución económica y ocupar una posición ventajosa en relación con los compañeros (as) de trabajo que no han logrado ingresar a este programa.

En síntesis, estos maestros construyen una experiencia social donde la socialización en un oficio desde el ámbito familiar es crucial en la elección vocacional, su ingreso a la normal superior y, a la escuela secundaria donde se desempeñan como maestros. Una elección que en un principio no era muy nítida, pero que se materializa como resultado de la interiorización de unos esquemas de acción y unos hábitos en el entorno familiar. Las hijas mujeres fueron en su mayoría orientadas por la figura materna para que cumplieran su sueño y, terminaron siendo maestras; los hijos varones encontraron

en su camino otras circunstancias personales y familiares que los orillaron a ser maestros de educación secundaria. Aunque estas huellas de la infancia, adolescencia y juventud, nunca se borrarán de sus cuerpos y mentes, hemos querido mostrar cómo en algunos momentos de sus trayectorias de vida trataron de rebelarse contra esas determinaciones y, cómo terminan por experimentar un marcado gusto por la docencia. A continuación se presentan los relatos que ejemplifican esta orientación:

**Gloria:** *“Sí sentí que le di la espalda muy feo”*

La maestra Gloria trabaja en la escuela secundaria 2 de la Colonia Altavista en Cuernavaca. Es una joven de 28 años de edad, que hace seis años labora en esta escuela secundaria. Ella guarda un sentimiento de cariño por este espacio educativo por varias razones. Su madre trabajó allí como secretaria y, luego ocupó el cargo de contralora, donde se jubiló hace seis años. Posteriormente, cursó la secundaria en esta escuela donde debía ser la estudiante ejemplo, ya que permanecía bajo el control de la madre y los maestros que la identificaban como la hija de la contralora: *“Aquí trabajaba, lo único malo era de que si hacía yo algo malo pues le daban la queja a mi mamá, pero pues, casi no tenía quejas, trataba de más o menos comportarme bien y entregar trabajos y todo eso”*.

Cuando ingresa a la preparatoria, en el CETIS 44 (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios) su madre le sugiere que debe estudiar una carrera técnica en computación, debido a los beneficios que en un futuro podía obtener de esta preparación académica. Ella quería estudiar la especialidad en turismo, pero finalmente termina accediendo a los deseos de la madre. Esta situación la desmotivó en un principio y reprobó algunas materias, pero poco a poco comprendió que debía terminar la preparatoria: *“yo no muy bien quería pero ya sabes, la mamá: est:::udia eso, te va a serv:::ir; bueno, yo quería turismo, y pues bueno, estudié, ahí sí se me complicó mucho, como que sentía que yo que mi mamá sentía como que (x), mis papás pues, que a lo mejor no terminaba porque empecé a reprobando una materia, otra, como que no me agradaba, yo creo que entré con esa idea que no quería”*. Es una forma de preparar el futuro laboral de la hija mediante ciertas indicaciones, en las cuales prevalecen los deseos o motivaciones de los padres. Los aspiraciones de los jóvenes no son tomados en cuenta, debido a que prevalece en nuestra cultura, una aceptación de los preceptos familiares, bajo la consigna: *“tenemos la razón porque somos adultos y lo hacemos pensando en tu futuro”*.

Cuando termina la preparatoria decide presentar su examen en la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), para ingresar a la licenciatura en psicología, pero desafortunadamente no fue admitida. Ante este evento sus padres deciden apoyarla para que curse una licenciatura en docencia en preescolar en una universidad privada de Cuernavaca. Esta experiencia le permitió decidirse por la docencia y manifestar su agrado por el oficio de maestra. Cuando terminó estos estudios, tuvo la oportunidad de ingresar a laborar por algunos meses a un CENDI (Centro de Desarrollo Infantil), pero le pagaban muy poco. Al experimentar las condiciones precarias de este empleo, decide ingresar a la Normal Superior a estudiar la especialidad en geografía.

En esta ocasión hace una valoración estratégica del oficio de maestra, ya que representa ciertos beneficios económicos: *“Yo quería ser maestra, me agradaba la idea de preescolar, pero la situación no se dio, y en el tiempo, en el ratito que yo salí de la universidad hasta que entrara aquí, en lo que mi mamá se jubilaba, **entré a trabajar en una particular, en un CENDI particular pero sí me di cuenta que te pagan muy poco, te explotan demasiado, en balde tanto que estudias y haces, y dices tú, y no, tan poquito que te pagan, entonces dije: no, si no es en gobierno no me conviene, económicamente no me conviene**”.*

Sin embargo, esta segunda decisión también está influenciada por la orientación estratégica de la madre en lo relacionado con los beneficios de contar con un sueldo seguro y, la posibilidad que tenía de heredar su plaza como administrativa: *“Sí, yo creo que sí, porque desde pequeña estuve aquí, era lo que veía, era lo que (x), y bueno, ella siempre fue así de las que: **mira hija, aquí vas a tener tu sueldo seguro, nadie te lo va a quitar, tienes lo que en otros lados no; a mis hermanos también se los hizo ver, ellos no (x), fueron los únicos que no quisieron, ellos siempre dijeron: no, yo maestro no, yo maestro no; y no quisieron, ellos desde pequeños**”.* Este oficio conserva una valorización asociada con el género femenino. Son las hijas mujeres las más proclives a desempeñarlo, como una forma de salvaguardar una tradición familiar, y asimismo, la herencia de una plaza, lo cual implica acceder a un empleo relativamente estable. Es decir, pueden conservar ciertas prestaciones sociales, las cuales se han perdido en otro tipo de empleos, como un sueldo estable, prima de vacaciones, etcétera.

Ella se siente integrada a la escuela secundaria y considera que tiene buenas relaciones con sus compañeros de trabajo, aunque siempre tratando de respetar las diferentes formas de pensar. Además, el cariño especial que siente por este espacio, donde ella creció conviviendo con su madre y después regresar como maestra, la hacen sentirse comprometida con las metas y dificultades

actuales por las que está atravesando la escuela: *“Sí, porque fui alumna, he estado aquí, y como que agarras un cierto cariño a la escuela, o sea, vemos de repente que en la tarde se está viniendo abajo el turno, y sí te preocupa y tratas de, yo trataba de sacar adelante, por ejemplo, cuando los niños se querían ir al turno matutino les decía: ay no hijo, es lo mismo; o sea, yo les trataba de defender el turno, de que: ay no hijo, no te preocupes, está mejor en la tarde, son maestros más jóvenes, la mayoría tiene maestría; hasta eso, fijate, en la tarde sí están preparados los profesores”*.

Un sentido de integración a la escuela secundaria que expresa mediante las dificultades por las que está atravesando el curso vespertino. Un espacio problemático que se caracteriza por tener inscritos a los alumnos con dificultades tanto académicas, como disciplinarias. Aunque los maestros de la tarde son más jóvenes y algunos de ellos, se encuentran cursando estudios adicionales (como maestrías y diplomados), también se nota una especie de desinterés y apatía por la situación de los alumnos. La preparación académica se persigue con fines instrumentales, relacionados con el ingreso a la carrera magisterial, al escalafón docente, más no como una forma de cualificación para mejorar su quehacer docente. Salvaguardar el turno vespertino, también hace parte de una valorización estratégica de parte de la Mtra Gloria, ya que su eliminación equivaldría a dejar sin trabajo a los docentes más jóvenes de la escuela. Ella misma decidió pasarse del turno vespertino al matutino, manifestando que el tiempo no le alcanzaba en las horas de la mañana para realizar otro tipo de actividades.

En el trato cotidiano con los alumnos, se ve a sí misma como una amiga que trata de comprenderlos y ante todo escucharlos. Aunque siempre tratando de establecer un límite en la relación maestra/alumno para no involucrarse demasiado en su problemática. Es una relación de intercambio donde en la medida en que ella les da y les exige, ellos deben responderle. Hay ciertos momentos en los cual *les deja echar su relajo*, es decir, reírse, jugar en el salón de clases, pero hay otros momentos para trabajar. Asimismo, estableció un sistema de reglas y sanciones al interior del aula de clases, para que sea aplicado por los mismos alumnos: *“pues yo siento que no me ven como la maestra, sino como una amiga siento yo, siento yo que es así, como una amiga, o sea, se acercan y yo les explico y les digo, y así como les exijo les pido, les digo: échame la mano, ayúdame con esto, necesitamos terminar esto; a no, sí, ya, ya; o sea, yo les dejo echar su relajo y eso, pero les digo: hay momentos, para todo hay momentos, a lo mejor este día les dejo un ratito, pero saben que tenemos que terminar esto esta semana; sí, sí maestra; o sea, si nos apuramos y terminamos esto, adelante, les dejo hacer esto; pero así como les doy también ellos me dan”*.

En el contexto de esta escuela secundaria fue una de las maestras que participó y se comprometió de manera activa con el paro magisterial de labores. La principal razón por la que decide participar es la incongruencia que encuentra entre el discurso educativo representado en programas y planes y, las verdaderas condiciones en las escuelas secundarias para implementar estas reestructuraciones (modelo de escuelas de tiempo completo, la aplicación de la prueba PISA y la prueba Enlace). Gloria atraviesa por dos dificultades durante este evento: la primera de ellas, fue de tipo económico. No recibió salario durante este tiempo, pero su esposo la apoyó económicamente y moralmente. La segunda dificultad, fue de tipo familiar. Su padre, nunca estuvo de acuerdo con su participación en dicho acontecimiento. Esta situación desencadenó varias discusiones entre padre e hija, donde ella le manifestaba que se dejaba influenciar por los medios de comunicación, los cuales estaban empeñados en defender los intereses del gobierno de turno y de las instituciones educativas.

No obstante, detrás del enojo del padre, lo que realmente sucedía es que un amigo de la familia, era en esos momentos el representante regional del sindicato. En este escenario Gloria experimentó algunas situaciones en las que interiormente se sentía muy mal, debido a los recuerdos y al cariño que conservaba por este amigo, que en cuarto año de primaria, fue su profesor. Por ejemplo, cuando tuvo que firmar una carta del MMB (Movimiento Magisterial de Bases), donde solicitaban su destitución como representante regional, en medio de la presión del grupo de compañeros y compañeras militantes: *“Es que querían la destitución de él, y yo llegué a firmar, tuve que firmar, yo me hacía mensa para esa firma y no me pude escapar de la firma, yo tuve que firmar: ¿Por qué? porque era de que todos habían firmado y yo faltaba de firmar, entonces, yo dije: no; entonces quedas mal ante tus compañeros, yo decía: esto lo van a pasar cómo; no, pues no sabemos, tu firma; pero así, como que hice la firma así de que no sea mi firma”*.

Esta situación sumada a todo el desprestigio que su amigo y profesor de primaria sufrió por parte de sus compañeros del MMB, le despertaron un sentimiento profundo de haberle dado la espalda en un momento en el que él necesitaba de su apoyo. Aunque ella quiso separar lo que él era como persona, el afecto y los recuerdos que tenía de él como profesor y, lo que realmente estaba sucediendo en el sistema, en aquellas circunstancias tuvo que actuar debido a la presión de los compañeros: *“Si sentí que le di la espalda muy feo, o sea, yo les decía: ahí siento que le di la espalda, ahí sí sentí feo, fue en ese momento, yo no había sentido como que yo estaba en contra de él, yo lo hice en contra del sistema, más no de él”*.

*Sentir feo para ella, es una sensación en la cual le faltó al maestro que le enseñó a escribir, restar y dividir en cuarto año de primaria, porque ella estaba atrasada en relación con los conocimientos que una niña de este edad debía tener; pero también le faltó a ese sentimiento de lealtad y de apoyo que se tiene por los amigos y familiares que nos han acompañado en ciertos procesos importantes de nuestra trayectoria de vida: “Este maestro que es Jorge Luis, de ahí lo conocemos, es de ahí, hay esa amistad, por eso es que siento feo el haberle dado la espalda, yo recuerdo que cuando yo estaba en la primaria él llegó, yo pasé a cuarto año, yo a cuarto imagínate, yo todavía escribía la, diagonal, mesa, diagonal, para separar, imagínate todo puesto así, y él en un año, se puede decir que nos terminó de enseñar a escribir, de enseñar de multiplicar o dividir y hasta restas que debimos de haber hecho en tercer año, o sea, todo lo que debimos de haber hecho de primero a tercero, él en un año lo hizo”.*

El paro magisterial de labores fue el escenario donde no solamente se confrontaron posiciones ideológico-políticas, sino también todo un cúmulo de sentimientos, lealtades, cariños, amistades, compromisos, recuerdos que se tenían entre los familiares y los amigos más cercanos. Se crearon grandes fisuras afectivas que solamente el tiempo será capaz de sanar y, dar testimonio de las relaciones que quedaron rotas para siempre o, las que tienen la fortaleza para restablecerse. Durante este recorrido se define a sí misma como la maestra de educación preescolar, que termina por las condiciones familiares y laborales siendo maestra de secundaria; la amiga y orientadora que escucha a los alumnos; la maestra que establece normas y sanciones al interior de la clase; la militante que le dio la espalda a su amigo y profesor, pero que apoyó una causa justa por la defensa del sistema público de enseñanza. Las formas de identidad atribuidas por los alumnos y padres de familia durante el paro fueron de maestra huevona y floja; la maestra a la cual se debe vigilar y controlar por parte de los padres de familia.

En síntesis, Gloria construye una experiencia social centrada en una lógica estratégica entrelazada con procesos de subjetivación tanto en el contexto de la escuela secundaria como del paro magisterial de bases. Su interés en tener una mejor retribución económica está mezclado con sentimientos de cariño y gratitud hacia un espacio educativo del cual fue alumna, y ahora es maestra. Sus sentimientos de lealtad y apoyo a los seres queridos se sitúan en un escenario de confrontación ideológica-política donde pasa a un segundo plano cualquier consideración afectiva por los integrantes del bando opuesto (charros vs oficialistas). Un evento que le dejó una profunda sensación de haberle dado la espalda a un personaje muy significativo en su trayectoria de vida: su



profesor de cuarto de primaria, representante del sindicato durante el paro magisterial de bases y, amigo muy cercano a la familia.

Sus oposiciones identitarias oscilan entre ser la estudiante de educación secundaria / ser la hija adolescente de la contralora de la escuela; entre ser la estudiante de la licenciatura en preescolar/ ser la estudiante de la licenciatura en geografía en la Normal Superior; entre ser la maestra con normas y sanciones claras con los estudiantes/ ser la amiga que orienta y escucha en las situaciones difíciles; entre ser la maestra leal a sus ideales en el paro magisterial/ser la maestra desleal a sus afectos en el ámbito familiar; entre dar la espalda al amigo y profesor de primaria/respaldar a los compañeros militantes en el paro magisterial; entre ser la maestra huevona, floja en el paro magisterial/ a ser la maestra luchadora y militante en el paro magisterial de bases.

**Valeria:** *“hija, por favor vete a la normal”*

Valeria es maestra de español en la Escuela Secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec. Tiene 31 años de edad y cuenta con una antigüedad laboral de 10 años. La educación primaria la cursó en Temixco, lugar donde nació y ha residido con toda su familia. De esta época recuerda un evento que en cuarto año de primaria la *marcó*. Su profesora les daba cada mes una cajita de madera con dulces para que los vendieran durante el receso escolar. Lo particular de esta situación es que la maestra era la responsable de la cooperativa escolar, y adicionalmente, vendía dulces para su lucro personal o *para su parte*. Estos dulces se los proporcionaba inventariados y cuando terminaba el receso debía entregar las cuentas de *cuánto sobraba y cuánto fue*: *“en la primaria recuerdo una cosa muy importante que me marcó, que fue que en cuarto año tuve una maestra que le gustaba mucho el negocio, ella le tocaba tener siempre la cooperativa, pero además de eso ella vendía de su parte, entonces, nos daba, por ejemplo, 15 paletas hoy, y mañana se las teníamos que entregar el dinero, o sea, no era que si quieres, es que toca vender, a todos nos daba, a unos les daba paletas de huesito, a otros los daba obleas, y a la hora del recreo teníamos que vender, como de 10 nos tocaba vender y nos íbamos, como cada 4 semanas nos tocaba vender, nos daban unas cajitas de madera muy curiosas en aquella época, cuadraditas, y ahí nos ponía todo el dulce, nos los contaba y ya terminando el recreo teníamos que entregarles cuentas de cuánto sobraba y cuánto fue”*.

La maestra utilizaba de manera estratégica a los alumnos de cuarto grado para beneficiarse de la venta de dulces. Un acto poco honesto encubierto en la autoridad de la maestra, quien regañaba a los alumnos que no cumplían con la venta asignada. Cuando Valeria no lograba vender su parte, tomaba dinero de la madre a escondidas, para cancelar la deuda, un acto que califica de un *mal*

*hábito en aquella época. A pesar de que reconoce su falta, es decir, la de tomar dinero, era más fuerte la imposición de la maestra y la sanción que podía recibir, si no cumplía con esta tarea. Fue así como le empezó a gustar el negocio, a pesar de que algunos de sus compañeritos (as), aborrecían esta práctica a la que eran sometidos por la maestra: “y de ahí me empezó a gustar el negocio, a diferencia de que otros aborrecían, a mí me empezó a gustar, aunque cuando no terminaba de vender las paletas que me daba o no tenía con quién, le agarraba dinero a mi mamá a escondidas, ese es un mal hábito en aquella época, porque tenía que pagarlo porque si no la maestra me regañaba, entonces, yo ya sabía, abajo del gabinete, dónde guardaba mi mamá su dinero, yo iba y le agarraba, y yo cubría mi cuenta”.*

La maestra de cuarto de primaria, fue el personaje que la indujo al negocio. A partir de esta experiencia, les plantea a sus padres su interés por iniciar la venta de dulces en la casa. Esta iniciativa fue apoyada por ellos, quienes en un primer momento invirtieron en la compra de dulces. Con el tiempo, le compraron una mesita de madera donde exhibía la mercancía y que situaba a la entrada de su casa. Esta mesita la sacaba todos los días en las horas de la tarde cuando llegaba de la escuela. Pero en caso de que los niños estuvieran jugando fútbol en la calle no la sacaba o, cuando estaba en la escuela en las horas de la mañana era su madre la encargada de vender: “*empecé a vender poquito, luego una mesita, me compraron mi mesita de madera, y ahí que mazapanes, que totis, que miguelitos, que rikos, bueno, muchos dulces, todas las tardes que (x), llegando de la escuela, sacaba mi mesita a la puerta de mi casa, y cuando no la sacaba, porque había muchos muchachitos que jugaban futbol entonces era que con un peso, 50, 10 centavos, en aquella época eran pesos, compraban, cuando no la sacaba y querían dulces por la mañana le gritaban a mi mamá*”.

Asimismo, recuerda que en su casa tenían sembrados árboles de nanche<sup>62</sup>, los cuales daban sus frutos en los meses de verano (mayo-julio). Todos los días Valeria se levantaba con sus hermanos antes de la siete de la mañana para recoger, madurar y empacar los nanches. Esta era una tarea que no le gustaba para nada, porque cuando llovía en el mes de julio, debían agacharse a buscar los nanches entre el lodo: “*además de que en mi casa tengo, tenía en aquel entonces, 4 árboles de nanche, que cada verano, más o menos, mayo, junio, julio, daban, entonces, era un*

---

<sup>62</sup> El nance, es un Arbusto de la familia de las Malpigiáceas, cuyo tronco tiene la corteza externa color café oscuro y la interna rosácea, de hojas elípticas, con vellos suaves en el envés, flores amarillas y fruto comestible, pequeño y aromático. La corteza se utiliza en la medicina tradicional. Los nances son los frutos de este arbusto. En México se le dice comúnmente al árbol y al fruto Nanche( del Nahuatl, Natzi).

*problema porque era de recogerlos, que flojera, nos levantábamos antes de las 7 de la mañana para recogerlos antes de que los pájaros empezaran a picar los nanches, era un problema, entre los 4, pero no me gustaba, para nada, agachada, y cuando llovía, que es la temporada de julio, el lodo, entre el lodo recogiendo los nanches, a lavarlos, a madurarlo, al otro día lavaditos, en bolsa por sardina, nos tocaba igual un rollo a los 3, porque mi hermana pequeña casi no, ir a venderlos con las cajas, yo iba con mi cubeta y: buenos días, gusta nanches; había quienes ya nos conocían, y como eran nanches de color verde, maduros pero verdes, les gustaban, entonces nos los compraban”.*

La venta de los dulces y los nanches, eran estrategias de reproducción material que esta familia implementaba para mejorar sus ingresos. Además, que involucraban la participación de todos sus integrantes, desde la madre hasta los hijos e hijas. Todos (as) aportaban su esfuerzo, no solamente físico, sino emocional, a pesar de que algunas tareas no eran muy gratas, como la recolección de los nanches en los meses de lluvia. Actividades en las cuales los hijos no tenían ningún tipo de retribución o ganancia económica, ya que la madre era la encargada de recolectar el dinero y administrarlo para las necesidades familiares. Valeria se refiere a esta situación como: “*nunca tuve el dinero en mis manos*”. Adicionalmente recuerda que su padre trabajaba como maestro en Cuautla y en aquel entonces no contaba con tiempo completo. Por lo cual, las ganancias de estas pequeñas ventas eran para *la casa*, para subsanar las necesidades de los 4 hijos que iban a la escuela.

Estas vivencias de la infancia representan aprendizajes muy bonitos que recuerda con mucho cariño. A pesar de las dificultades económicas, estas actividades fomentaban la unión familiar. Éstas son significativas para Valeria precisamente porque tuvo la suerte de crecer en un hogar con mucho amor: “*pero ese negocio, eso de los nanches era para los cuadernos de principio de año, de agosto, septiembre, o sea no era de que me fui a vender 6 sardinas y ya, no, pues era: mamá ya las vendí aquí está; ah, qué bueno; y lo hacíamos al inicio pues para los cuadernos, lápices, colores y todo, tuve muchas enseñanzas muy bonitas de pequeña que recuerdo con mucho cariño, ((se le quiebra la voz)), aunque, pues (x) aunque tuve, fijate, gracias a Dios, he crecido en una familia con mucho amor*”.

La secundaria la cursó donde el padre laboraba como maestro de español: la escuela Mariano Matamoros de Xochitepec. Una de las razones por las cuales estudió en esta escuela, además de que el padre laboraba allí, era que viajaban juntos en la mañana y, en las horas de la tarde al culminar la jornada escolar, se regresaba sola o con el padre, cuando éste no tenía actividades adicionales en la escuela. Además, recuerda que la escuela *era otro mundo totalmente diferente*. A

nivel estatal era una de las secundarias con mayor prestigio, debido a que contaba con una *disciplina muy fuerte*. Esta situación algunas veces la hace chocar con los directivos, quienes le recuerdan que aquellas eran otras épocas y otros los estudiantes.

No obstante, debido al reconocimiento que este espacio todavía conserva, algunas de las compañeras que estudiaron con ella la primaria, envían a sus hijos e hijas a esta escuela: *“en cuanto a la secundaria, tuve la oportunidad de estudiar en esta escuela, secundaria Mariano Matamoros, en donde era otro mundo totalmente diferente, por eso yo en ocasiones choco con mi jefes porque yo les digo: es que antes era así; ellos me mencionan que son otras épocas, yo les digo: puede ser que sean otras épocas, sin embargo, creo que el prestigio de la escuela se dio a base de disciplina, porque en aquella época era una disciplina muy fuerte, muy fuerte, sin embargo, creo que a pesar de eso mucha gente reconoce a la escuela y por eso manda mucho, fijate, yo tengo hijos de compañeras de la primaria, o sea, que fueron mamás y que ya están aquí, y ellas los mandan aquí a pesar de que una, por ejemplo dice: vivo bastante retirado, pero yo lo mando aquí porque yo sé cómo está la escuela, porque yo estudié aquí, y sé que aquí es así; aunque ya muchas cosas han cambiado de alguna manera”*.

Durante este periodo de la secundaria se define a sí misma como una adolescente tímida, cuando recuerda que su padre la llevaba a las tardeadas de la escuela y se sentaba a ver pasar a todos los que bailaban, iban y venían, sin establecer ningún tipo de contacto verbal. Incluso reconoce que hasta la actualidad, tiene dificultad para comunicarse con otras personas, es decir, para entablar una relación más allá de un simple saludo. Esta situación la atribuye a que su padre es una *persona muy estricta hasta la fecha*, que tan solo con dirigirle la mirada, le indicaba que debía callarse. Las miradas del padre hacia la hija en público eran una forma de comunicación no verbal. Con éstas hacía uso de su autoridad para indicarle cuál debía ser su comportamiento en determinada situación.

Fueron las miradas inquisidoras del padre, las que opacaron la personalidad de Valeria, hasta el punto de convertirla en una adolescente retraída que asistía a las tardeadas de la escuela, con el temor de hacer o decir algo que fuera indebido a los ojos de la figura paterna: *“los recuerdos de la secundaria básicamente no tengo muchos, más que de mis amigas que me juntaba mucho con ellas, porque yo fui una niña muy tímida, demasiado tímida, yo era de las que venía a las tardeadas porque mi papá venía a comisión, y me sentaba y veía a todos los que bailaban, iban y venían, yo callada y sentada, sin platicar con nadie, y hasta la fecha te lo puedo decir, yo no soy una persona*

que se comunique tan fácil, o sea, no tengo esa facilidad como que llegan, no, yo te saludo pero no, no soy la que tenga esa apertura para ir y conocer, *a lo mejor porque siempre mi papá es una persona muy estricta hasta la fecha, que siempre con la mirada, únicamente, era de que te volteaba a ver y (x) no hables y cállate*".

Esta frase *mi papá es una persona muy estricta hasta la fecha*, es un hecho bastante significativo en la trayectoria de vida de Valeria, ya que desde la adolescencia, se convirtió en una imagen autoritaria que le inspiraba miedo, no solamente a ella, también a sus hermanos. Por ejemplo, cuando su padre llegaba del trabajo a la casa no permitía ningún tipo de ruido. Ella y sus hermanos (as) cuando advertían que había regresado se *escondían* mientras el padre comía, calificaba exámenes o, preparaba las clases: *"entonces, te digo, volviendo, mi papá fue muy estricto conmigo, él me dijo: lo único que les voy a dar de herencia va a ser su estudio, así es que aquí estudian o estudian; y cuando él llegaba del trabajo, recuerdo también, no sé de qué manera decirlo, era mi casa, entonces no teníamos el segundo piso, no estaba tan pequeña pero él llegaba y se sentaba en la mesa y comía y se ponía a hacer su calificación, como ahora yo ((no entendible)) pero ahora de que llegaba y nos escondíamos, nos escondíamos porque él no quería ni un solo ruido, nada, nada de ruido"*.

Valeria trata de justificar el carácter fuerte del padre cuando recuerda que él creció un hogar con carencias económicas. Una familia conformada por 9 hijos, donde él era el único varón y debía salir a trabajar como *chalan* o ayudante del padre quien era albañil. A Valeria y sus hermanos, les desagrada que su padre siempre esté evocando estas vivencias, ya que a pesar de estas condiciones precarias, logró obtener una beca en la Normal para formarse como maestro. Si estos recuerdos le causan dolor, reconoce que es una situación que debe superar porque actualmente cuenta con mejores condiciones económicas: *"A parte de que mi papá tiene un carácter, mi papá fue criado en una familia en la que, como dices tú, no era de que: ay mi hijito; no, no, era de que: aquí trabajas y aquí esto, y aquello; mi papá tuvo como 8, 9 hermanos, no recuerdo muy bien, pero mi abuelito, en paz descanse, era albañil, entonces, mi papá fue el único hombre, todas las demás fueron mujeres, era su chalán y todo eso, pero a pesar de eso, fijate, yo creo que él tuvo las ganas, yo creo que sí, porque él me dice que tenía demasiadas (x), le gusta mucho hablar de su pasado, cosa que a nosotros nos desagrada porque platica que iba en chanclas, que no tenía ni chanclas. E1: Ay, ¿por qué te desagrada Valeria? R1: Porque debe de superarlo porque ahora ya puede, o sea, antes no lo tenía, pero ahora ya lo tiene, porque siempre recordar esa parte que a él le duele*

*mucho, que tuvo muchas carencias, y que gracias a eso, tuvo la oportunidad de entrar a la normal, estuvo becado, fue maestro, a pesar de que en su familia, te digo, había escasos recursos”.*

La preparatoria la estudió en la Número 2 de la Colonia Altavista, una escuela adscrita a la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de Morelos). En tercer año de preparatoria aparte del tronco común de materias debía elegir una especialidad. Después de pensarlo detalladamente optó por la especialidad en administración, porque en aquel entonces ella *quería ser contadora supuestamente*. En su discurso ese *supuestamente* indica que en ese momento no tenía muy claro si podría llegar a ser una contadora. También hace alusión a las vueltas que da la vida, pues no contemplaba seguir los pasos del padre: *“ya en tercer año tienes que elegir, como quien dice el tronco común, después del tronco común una especialidad, había 4 opciones, lo que es la rama de sociales, de físico matemático, la otra es de (x) para contador, cómo se le llama esa rama, no me acuerdo, es la rama de la administración y la otra especialidad que va como que para ciencias que es médico y toda la cuestión natural, y ya ahí yo: con cuál me voy, qué no sé qué y bueno, me fui a la cuestión de administración porque yo quería ser contadora, supuestamente, y todas mis amigas se fueron a la de sociales porque es más fácil, porque era pura teoría, y en el mío era cálculo y todo lo demás difícil”.*

Si bien sus mejores amigas eligen la especialidad de sociales porque según ellas era más fácil, Valeria elige el camino de las matemáticas y el cálculo, que era lo más *difícil*. Esto significa que tenía la firme convicción de llegar a ser una licenciada en contaduría, y que ni sus mejores amigas influyeron en esa elección. Una muestra de ello era que sacrificaba la oportunidad de reunirse con ellas los días viernes, para asistir a las clases de cálculo diferencial, a pesar de que esta materia se le dificultaba: *“bueno, total que ellas cada 8 días, los viernes tenían libre y se iban, hay unos salones así como que hay música y comida, como botanera, cada 8 días se iban, y que se iban ((no entendible)), una sola vez fui con ellas porque no tuve clases, pero como a mí se me dificultaba cálculo, pues yo me tenía que quedar porque justo el viernes tenía dos horas de cálculo diferencial, entonces era así de que mi salón estaba aquí, ellas allá pasaban, y se me dificultó mucho”.*

Cuando Valeria estaba a punto de culminar la preparatoria, se enfrenta a un dilema en su elección vocacional. Por un lado, tuvo la suerte o la dicha de ganarse su pase automático a la UAEM a la carrera de su elección, en una rifa en la cual participó con sus compañeras de la especialidad en administración. Aunque ella interpreta este golpe de suerte como *padre*, sus compañeras tuvieron que aceptar esta decisión del azar con resignación. Pues ellas estaban perdiendo una de las

oportunidades que tenían de acceder a un puesto en la universidad estatal: “ya cuando iban a terminar, cuando empezaron las fichas de la universidad *yo saqué ficha para contador, contaduría, la facultad, y había un maestro que su hija era jefa de carrera en la universidad que nos daba clase, y con él veíamos muchos estudios de caso de todo eso, entonces éramos un buen equipo y nos dijo: como ustedes son el mejor equipo les voy a dar oportunidad de que una de ustedes entre a la universidad, a la carrera que van a elegir, porque mi hija es jefa de carrera, no sé cómo lo quieran escoger ustedes, pero ustedes vean y digan quién y me entrega la copia de su ficha; hacemos la rifa y me toca a mí ser la afortunada, entonces, de alguna manera yo no tenía ese problema de si quedo o no quedo en la universidad porque yo ya tenía esa opción, entonces, bueno que soy yo, que padre, las demás pues bueno, está bien”.*

Por el otro, sus padres le insistían sistemáticamente para que accediera y fuera a la Normal Superior a solicitar la ficha para presentar el examen. La madre siempre había soñado con tener un hijo o hija maestra, y sus hermanos mayores se habían negado a materializar este deseo. Ante esta negativa, la madre trata de convencer a Valeria de las *bellezas* o virtudes que tiene el magisterio. Esas bellezas eran todos los beneficios económicos que obtendría si optaba por esta profesión: el pago de vacaciones, pertenecer a la nómina del gobierno federal, entre otros.

A pesar de estos esfuerzos de sus padres por animarla para que accediera, Valeria sentía que no quería ingresar a la Normal Superior: “bueno, yo decía que no, que no, y que no”. Porque en aquella época, creía que tendría una mejor solvencia económica si cursaba una carrera universitaria: “pero para eso *mi mamá siempre tuvo el sueño de tener un hijo maestro, o una hija maestra, el mayor no quiso, el segundo no quiso y yo; hija por favor vete a la normal, mira que las vacaciones, mira hija que te van a apagar en nómina, mira hija que; me trató de enseñar o de hacer ver todas las bellezas del magisterio, y yo no decía nada y mi papá igual: ándale que mira ya están las fichas, ya me dijeron que ya están las fichas; bueno, yo decía que no, que no, y que no, me aferraba a que (x), sabes por qué, porque yo pensaba que a lo mejor una carrera universitaria iba a tener una mejor solvencia económica, yo lo veía así, es que allá voy a ganar más, yo lo veía así, y total que mi papá me dijo tanto que acepté ir a traer la ficha, y como que bueno, ya como que para no decirles que no, vamos, a pasar a hacer el examen, ponte a estudiar, y que no insista”.*

Valeria en medio de esta disyuntiva decide prepararse académicamente para el examen en la universidad, aunque ya tenía su pase automático, tanto al curso propedéutico, como a la licenciatura. Asimismo, tenía contemplado como una segunda opción presentar el examen en la

Normal Superior. Pero finalmente lo que la convenció de cumplir el sueño de la madre, es el gran amor que siente por aquel ser. Valeria fue una de las hijas más cercanas y predilectas de la madre y, siempre han compartido cierto tipo de actividades (asistir a la misa, de compras, donde el médico), en las que se han brindado un apoyo incondicional.

Ese sentimiento profundo de amor hacia la figura materna terminó redirigiendo todas sus aspiraciones profesionales hacia el magisterio. Tanto así, que decide abandonar el curso propedéutico en la universidad y proseguir sus estudios en la Normal Superior. Además, sus padres nunca le manifestaron su apoyo para que continuara con la licenciatura en contaduría y, actuaron pensando más en sus deseos y beneficios futuros: *“de alguna manera él me dijo: vas a entrar al propedéutico y automáticamente vas a aparecer en la lista, entonces sólo trae los fotos, porque son dos exámenes ahí; bueno, está bien; **entré al propedéutico y todo**, ah, todavía empezaba el curso creo que como el (x) y un día de esos era el examen en la normal, fui a presentar el examen en la normal, pero antes de eso era una de: **por favor estudia, por favor a la normal; era de t::oda la tarde, toda la tarde, mi mamá, los dos, pero como yo amaba tanto a mi mamá que dije: voy a complacer a mi mamá, voy a hacer el examen; ya me quedé, **dejé la licenciatura a un lado, ya no fui al curso propedéutico, entré a la normal**, tuve una semana de curso sin ningún problema, en aquel entonces no había tanta demanda como ahora, no, ahora dicen que hacen examen y que hay mucha (x), bueno, que hasta antes de la alianza”***.

No obstante, esta decisión también implicaba cumplir ciertas disposiciones del padre. Una de ellas, era que debía elegir la especialidad en español. De esta manera, podía heredar su plaza y tenía una mayor probabilidad de permanecer frente a grupo. En cambio, si seleccionaba otra especialidad, su padre le advertía que sería más difícil para ella obtener un tiempo completo, ya que posiblemente permanecería comisionada. Aunque Valeria guardaba la esperanza de que pudiera estudiar la licenciatura en matemáticas, porque según ella *es una carrera que me puede hacer **pensar más***, en esta ocasión tampoco tuvo la opción, porque su padre la había convencido para que reclamara su ficha en la orientación de español.

Una decisión que justifica cuando reconoce que su padre sabía en el fondo porque le advertía, ya que ella tenía poca experiencia en los asuntos del magisterio: *“No estaba muy (x), no, aparte de eso mi papá me dijo: y **aparte tienes que estudiar español para que cuando yo me jubile entres sin ningún problema frente a grupo** y no andes que comisionada aquí y allá; o sea de que no había opción de que estudie (x), a mí me gustan las matemáticas, pienso que es una carrera que me*



*puede hacer pensar más, pero él me dijo: vas a estudiar, la ficha fue de español y entré a español porque (x) por eso mismo, por la garantía de que yo tenía que estar frente a grupo; y pues es que después vas a andar comisionada, y que bueno, no, no, no; él ya, porque yo no tenía ni idea, está bien, entro”.*

Adicionalmente, cuando Valeria inicia sus estudios en la Normal Superior, su padre le pide que le eche ganas porque en el sindicato les podían dar una beca, en caso de que obtuviera un promedio de 9.2. Aquí por fin reconoce que sus padres le estaban exigiendo mucho más de lo que estaba dispuesta a dar, después de todo ese proceso que vivió para elegir su profesión: abandonar la oportunidad de ingresar a la UAEM con el pase automático; dejar a un lado su sueño de llegar a ser una contadora para materializar el sueño de la madre de llegar a ser maestra de secundaria; elegir la especialidad en español para satisfacer los planes futuros del padre, y adicionalmente, le pedían que fuera una alumna excelente para que lograra obtener una beca del sindicato. Su descontento lo expresa cuando afirma: *“o sea, así como que demasiado, era demasiado, y yo así: o sea, encima de todo”*. Es decir, encima de todo lo que había hecho, tenía que volverse una alumna excelente, para seguir una vez más, satisfaciendo los deseos de los padres: *“entré y ya ves que me dijo mi papá: tienes que echarle ganas porque nos pueden dar una beca del sindicato, pero tienes que tener un promedio mínimo creo 9.2; o sea, así como que demasiado, era demasiado, y yo así: o sea, encima de todo; bueno, porque aparte que mi papá siempre me califica si es bueno, y no iba a ser la excepción”*.

Durante el segundo año de estudios en la Normal Superior, su padre toma la decisión de acelerar su retiro. Esto debido a los rumores que había escuchado sobre posibles reformas a la ley de jubilación, durante el sexenio de Vicente Fox Quesada. Este escenario en el mediano y largo plazo le hizo revalorar y tomar la decisión de jubilarse para que su hija no perdiera la herencia de la plaza. Una resolución estratégica a partir de sus propios cálculos y beneficios, pero que dejaba en un segundo plano, el punto de vista de su hija. Aquí por segunda vez (como en la elección profesional) prepara de manera anticipada su proceso de pre-jubilación, jubilación y, herencia de la plaza. Esta decisión inesperada del padre significó para Valeria un cambio muy brusco, para el cual no se sentía preparada psicológicamente, ni académicamente. También implicó una transformación radical, ya que estaba acostumbrada a llevar un ritmo de vida bastante tranquilo, donde no conocía de responsabilidades laborales.

En medio de la insistencia de la madre y el padre Valeria ingresa a laborar en el mes de octubre en el turno matutino, y en la tarde prosigue sus estudios en la Normal Superior: *“en septiembre, me dice mi papá: sabes qué Valeria, me voy a jubilar, dicen que en el año 2000, que ahora que iba a entrar el ex-presidente Vicente Fox que todo va a cambiar, que ya no va a haber jubilaciones, desde entonces había esos rumores fijate, y sabes qué, para no tener problema me voy a jubilar y vas a entrar, no, pero fue así como que: cómo, cómo, o sea, yo llevo una vida tan bonita; mira, ya vas a ganar dinero, me decía mi mamá; no quería, no mamá, no me siento preparada, no papá, espérate, él tenía su pre-jubilatorio en octubre, noviembre, diciembre, yo tenía que entrar en esos tres meses, total que queriendo y no queriendo fue a hacer mis papeles y entré en octubre”*.

La primera dificultad que experimentó cuando ingresó a laborar fue lograr la aceptación de los alumnos a los cuales su padre les impartía clases. Ella se sentía muy joven y sin ningún tipo de experiencia, a diferencia del padre, quien ya era reconocido por su trayectoria. En este primer año se enfrentaba a un mundo laboral desconocido donde estaba tratando de luchar con la imagen paterna. Ella lo define como: *fue un año muy difícil para mí, tanto que su padre estaba reconsiderando regresar a laborar en el próximo periodo escolar. Valeria sentía que a pesar de todo su esfuerzo, no había logrado tener una buena aceptación entre los alumnos: “sus alumnos de mi papá lo querían mucho, porque era muy estricto, él siempre fue, pero de alguna manera el que yo entrara era así como que nos quitan de maestro y entra otra nueva y más joven, cómo es posible que nos va a enseñar más que el maestro antiguo, no verdad, porque tiene más antigüedad, era una cuestión de aceptación, fue muy difícil ese año para mí, tanto es así que en esos tres meses mi papá estuvo a punto de regresar en enero porque yo le dije: sabes qué papá, yo le eché muchas ganas, él me apoyaba muchísimo en cuanto a material, a parte era de, entraba a las 7 de la mañana aquí y salía a la 1:10, y me iba a la casa comía y me iba a la normal, salía a las 8, y a la hora que yo llegaba era preparar material porque como yo iba empezando yo tenía que tener material”*.

Tratar de superar la imagen del padre fue para ella *un gran reto*. En su posición de hija del maestro de español, ella sentía que *todo mundo la comparaba, tanto alumnos, como maestros*. Sin embargo, una de las ventajas era que ya conocía la escuela y algunos de sus maestros de la secundaria, pasaron a ser sus compañeros (as) de trabajo. En este ambiente se sintió apoyada y valorada por las personas que conocían y estimaban al padre: *“E1: Valeria, ¿y qué era lo que más se te dificultaba con esos grupos que estaban con tu papá? R1: “La aceptación, la cuestión de la aceptación, porque yo ponía todo de mi parte, o sea, yo el material, yo calificaba, yo trataba, o sea,*

*es que era un gran reto para mí porque todo mundo me comparaba, tanto alumnos, los alumnos y los maestros, todo mundo me comparaba, la ventaja es que yo entré a una escuela a la que yo conocía, porque fijate, maestros que me dieron clases en la secundaria estaban todavía vigentes aquí, entonces era de: ah Valeria, esto; y la gente que apoyaba (x) que apreciaba a mi papá era de que: que bueno hija que estés aquí, mira échale ganas”.*

Este primer año representó para ella una lucha intensa por construir su propia identidad. Una identidad que inicialmente estuvo entrelazada con la herencia de un oficio, ya que debía proseguir los pasos del padre para que fuera aceptada, tanto por los alumnos, como por los maestros. Aquí otra vez, debía superar varias pruebas, entre ellas, asumir todos los cambios apresurados que experimentó durante aquel año (asumir múltiples responsabilidades, combinar el rol de maestra de español con el de estudiante en la Normal Superior) y, seguir al pie de la letra las indicaciones del padre para no defraudar a las personas que tenían en tal alta estima el desempeño laboral de éste. Una lucha intensa por llevar a buen término este legado, pero dejando de lado sus sueños y aspiraciones, y que la condenaba una vez más, a materializar lo que los demás esperaban de ella como hija del maestro de español, más no a ser ella misma en busca de su propia identidad.

Esta fue una cadena de imposiciones familiares, tanto del padre como de la madre, desde la elección del futuro profesional. Imposiciones encubiertas en deseos y sueños de los padres, quienes debido a su posición de autoridad, trazan el futuro de una hija. Como Valeria inicialmente no estuvo muy convencida de estudiar para ser maestra, mucho menos esperaba que la hora de ingresar a la escuela secundaria llegara tan rápido. Cuando apenas *le estaba agarrando cariño* a la Normal Superior, su padre toma nuevamente esta segunda decisión por ella.

Un escenario familiar en el cual se planifica de manera anticipada las estrategias de reproducción material de cada uno de sus miembros. El padre planificó los pasos que daría para lograr llevar a cabo su proceso de jubilación y la herencia de la plaza. Pues estaban en juego todos los años de trabajo, experiencia y dedicación al servicio de la educación federal. La mejor manera de preservar este legado era asegurando la herencia de la plaza en la hija predilecta. Su decisión, además, pretendía conservar un patrimonio laboral, un recurso valioso, no solo económicamente, sino emocionalmente, pues representaba la transmisión de un oficio de generación en generación.

Durante el primer año de experiencia laboral, se define a sí misma como una maestra *muy buena gente*. Pero considera que esta actitud no le favoreció en absoluto, porque los alumnos se estaban aprovechando de su generosidad, y empezaron a ser muy *desordenados y confianzudos*: “*empecé*

siendo una maestra, en primer año, a parte *yo era muy buena gente*, déjame decirte, porque como ((no entendible)), maestra me deja ir al baño; sí; y me da permiso de ir al baño; sí; y es que me ando haciendo; ay no hijo, no pero es que ya saliste, no bueno, está bien; *de alguna manera trataba yo de ser muy buena gente*; no traje mi tarea; bueno, mañana, bueno pasado, bueno hijo, tu trabajo, iba a entregar calificaciones y era de: hijo cuándo, a ver; *muy buena gente, y no me funcionó* porque los *alumnos empezaron a hacer muy desordenados, muy confianzudos*".

Al reflexionar sobre esta situación, decide que ser una maestra con esta actitud tan comprensiva no le trae muy buenos resultados. Por ello, al siguiente año, sigue de manera inconsciente la herencia del padre y se convierte en una maestra más *estricta* cuando ingresa a laborar en el turno vespertino. A pesar de la mala fama con la que carga este horario, ella considera que sus alumnos eran muy nobles, trabajadores y responsables: "*entonces dije: no, no, esto no me funcionó, ya vi que no es bueno ser buena*, y ya el próximo año, el segundo año que estuve en el turno vespertino *ya entonces sí fui muy estricta*, y era muy estricta con los de la tarde, *fijate que son muy nobles*, muy buenos, los de la tarde, y les echaban muchas ganas, les exigía yo puntualidad, responsabilidad, a pesar de que dicen que son más flojos".

Para Valeria ambas jornadas tienen el mismo valor porque los docentes que laboran en el turno matutino, también imparten clases en las horas de la tarde. Por esta razón, trata de convencer a los padres de familia y alumnos, de las cosas buenas que tiene este espacio. Asimismo, considera que el desempeño de los alumnos, depende en gran medida, del compromiso y responsabilidad del maestro en sus clases. Por ejemplo, con los alumnos de la tarde logró promoverse para ingresar a la carrera magisterial, porque sacaron un puntaje muy alto en la prueba enlace. En cambio, con los alumnos del turno matutino no le ha sido posible alcanzar este reconocimiento.

Por tanto, esta es una muestra de que *en el vespertino sí se puede*, cuando afirma: *es que todo está en uno*. Es decir, en la motivación que el maestro tenga para sacar adelante a los alumnos(as). Para dedicarse a los grupos con dificultades académicas y promover la disciplina y responsabilidad: "*grandes momentos viví en la tarde*, precisamente, *fijate*, con el turno vespertino entonces me inscribo para la magisterial porque tengo la antigüedad, que son tres años, yo este año, por cierto, no me inscribí, me inscribí hasta los 4 porque se me pasaron las inscripciones, y con los alumnos de en la tarde pude incorporarme a carrera magisterial con un gran puntaje de ellos, o sea, su calificación de ellos fue muy buena, y yo digo: no, no, no puedo decir; cosa que ahorita en la mañana me ha costado, porque no he podido promoverme, han salido bien, pero pues por ejemplo en la

*tarde han salido m:::uy bien, casi todos pensamos que tener lo tuve, o sea, se puede decir que casi salieron excelentes, entonces, se puede en el turno vespertino, por eso yo nunca, hasta la fecha, yo no puedo decir: es que los de la tarde; no, todo está en uno”.*

La Mtra Valeria, se siente orgullosa de sí misma por haber tenido la oportunidad de luchar por sus ideales durante el MMB. Reconoce que uno de los motivos que la impulsaba a participar era la eliminación de la herencia de la plaza. Pues en el fondo le *dolía* que otras personas no tuvieran esta oportunidad. Si no hubiera ingresado al sistema a través de esta práctica, no le importaría que otros perdieran este beneficio. Lo que más le generaba ese pesar, era ver truncada la única posibilidad que tenían las familias de acceder a una plaza, ya que de lo contrario, quedaban expuestas a las disposiciones clientelares del IEBEM y del SNTE.

Aquí actúa de manera egoísta, puesto que no considera las dificultades que enfrentan los normalistas que no cuentan con estos vínculos familiares y, desean ingresar al magisterio por sus propios medios: *“Yo participé, puedo decirlo orgullosamente, yo participé, y sabes qué, estoy orgullosa de mi porque soy una persona luchadora, luché por mis ideales, por lo que siento que nos estaban (x), bueno, nos estaban quitando, primero que nada la cuestión de las herencias, y yo decía: si yo gracias a eso estoy aquí, porque no voy a luchar para que otros tengan esa oportunidad que yo tuve, era como lo que me movía más fijate, a lo mejor aunque a mí (x), a lo mejor cuando en mi época ya no va haber ni (x), ahorita pues yo creo que a los maestros tienen ese derecho y esa oportunidad, no me gustaría que se lo quitaran, y sabes por qué más que nada, porque yo siento que yo entré de esa manera, a lo mejor si no lo hubiera hecho pues no me importa, yo entré de otra manera y me costó, pero como yo entraba por una herencia de mi papá, me dolía mucho que se las fueran a quitar”.*

Al inicio del movimiento magisterial los maestros estuvieron muy motivados para participar en las diferentes actividades, como plantones, marchas; se sentía *un mundo muy padre*. En un primer momento, pensaron que el paro magisterial no iba a durar más de una o dos semanas. Porque confiaban en que podían llegar a una negociación con el gobierno y el sindicato. Pero el tiempo fue pasando y los fueron *desgastando físicamente, emocionalmente y económicamente*. Poco a poco los maestros (as) iban renunciando al movimiento por diferentes motivos. Por ejemplo: están los maestros que debían buscar una actividad adicional que les permitiera solventar sus necesidades familiares; otros que manifestaban el apoyo pero no se presentaban a las guardias;

otros que se regresaron a la escuela a brindar asesorías a los estudiantes a causa de la presión de los padres de familia; otros que renunciaron al movimiento para que nuevamente les pagaran en la inspección de zona y, por último, otras maestras como en el caso de Valeria, que estuvieron hasta el final, pues contaban con el apoyo económico de los padres: *“conforme fue pasando el tiempo nos fueron desgastando físicamente, emocionalmente y económicamente, porque: no, pues saben qué yo ya no voy a venir porque yo tengo que echarle ganas y buscarle por otro lado porque mi familia; yo tampoco; o había quien: yo sí pero no iban a las guardias, no llegaron más que dos equipos, tres, cuatro, conforme fue pasando el tiempo fue disminuyendo, y hubo quienes: ay, vamos a reunirnos en la escuela para ver qué va a ser, qué va a pasar porque los padres están presionando; bueno, pues vamos a dar asesorías; empezamos a dar asesorías y hubo quienes: saben qué, definitivamente yo ya no, ya no cuentas conmigo porque yo ya no puedo, yo me voy a ir a la inspección para que me paguen y voy a, ahora sí que dejo el movimiento; no pues que yo también porque ya no puedo que no sé qué; y así hubo varios, y también hubo quienes estuvimos hasta el final, esperando a ver qué pasaba”*.

Este hecho trajo consigo el enrarecimiento del clima laboral cuando los maestros (as) regresaron a las escuelas. Por un lado, esta experiencia había hecho que todos los que participaron, se identificaran con unos principios comunes que habían defendido en el paro magisterial; hizo que se profundizaran y mejoraran las relaciones de amistad: *“Sí, poco, sí porque aunque (x) porque como la mayoría estuvimos, de alguna manera la mayoría es: pues tú estuviste conmigo pues así como que padre, inclusive hasta con gente que no me llevaba anteriormente así una buena relación, entonces después de eso teníamos algo en común que nos identificaba, por ese motivo yo creo que a lo mejor si no una gran amistad por lo menos sí un buen compañerismo”*.

Pero por el otro, este grupo que *tenía algo en común que los identificaba*, tomó la decisión de no admitir en la escuela a los maestros que los habían traicionado. Es decir, que habían violado ese pacto de confianza y lealtad al interior del movimiento. Por esta razón, utilizaron la táctica de la total indiferencia en la escuela: no platicarles, no saludarlos, no determinarlos con la mirada. En esta situación los maestros señalados como “traidores” se sintieron *extraños*, y empezaron poco a poco a cambiarse a otras escuelas: *“No, yo ya, es más, yo la verdad sí, soy una persona de palabra, yo no los volteaba ni a ver, ni les hablé ni nada, entonces ellos se sentían mal de alguna manera extraños, llegó el final del ciclo escolar y buscaron su cambio, y al siguiente ciclo escolar regresaron a uno que otro pero pues se fueron”*.

Valeria experimentó sentimientos de *mucha tristeza* por todo lo que sucedió en la represión en el poblado de Xoxocotla. Todavía recuerda el sonido de los helicópteros acechando con insistencia, y la imagen del gas lacrimógeno que los militares lanzaron para dispersar a los manifestantes. Estas emociones se convirtieron en traumas que afectaron su estado psíquico y fisiológico. Son recuerdos que se han convertido en pesar, *miedo y coraje*: “E1: Valeria, ¿y tú qué sentimiento experimentaste cuando pasó todo eso? R1: *Mucha tristeza, dolor, coraje, miedo, mucho miedo, al otro día yo no quería salir de mi casa, mi casa, mi segundo piso en mi casa es de lámina, me daba miedo, yo no quería dormir ahí, sentía el helicóptero, el trauma del helicóptero, helicóptero, tenía muy presente el helicóptero cuando llegaron y bajaron, en donde fue el lugar y empezaron a echar gas lacrimógeno, todo mundo a correr porque fue lo que hicimos todos, correr, correr, correr*”.

Al final de todo lo que pasó en el paro magisterial, siente que no ganaran nada. Una situación en la que se definen a sí mismos como los perdedores de una lucha, en la que tuvieron que regresar nuevamente a las aulas, *desgastados, cansados y emocionalmente mal*. Es decir, con el pesar de no haber logrado después de tantos sacrificios y dificultades, los propósitos que el colectivo de maestros se había planteado defender, entre ellos: mantener la herencia de la plaza a los hijos e hijas de maestros. Solamente unos pocos se prestaron a una negociación de sus intereses personales, pero las demandas del colectivo de maestros quedaron flotando en el aire sin encontrar una respuesta: “No, hubo un proceso de negociación, hubo un proceso de negociación más o menos, que hubo quienes se prestaron a eso, *pero realmente un logro, logro del movimiento como tal no hubo, o sea, que yo te pueda decir que ganamos eso, no logramos nada, no, no logramos nada, o sea, realmente regresamos a las aulas, además de muy cansados, desgastados y emocionalmente pues mal, por qué, porque no logramos nada, o sea, todo aquello que luchamos, todas aquellas desveladas, todo lo que sufrimos pues no sirvió de nada porque no logramos nada*”.

En la balanza de perdedores y ganadores, fue el gobierno el que finalmente se erigió como el ganador. Pues quedaron con *el poder de todas las plazas* para maestros de educación básica. Anteriormente existía el acuerdo informal de respetar la práctica de la herencia, pero ahora son usadas para el intercambio de favores y compromisos políticos (tanto en el IEBEM como en el SNTE), donde el examen de oposición es un mecanismo de distracción, que en realidad no tiene ningún valor. Una relación de fuerzas entre maestros e instituciones sindicales y gubernamentales que se traduce en el manejo y distribución de recursos, como las horas clase. Un poder que buscaba en parte ser controlado por los maestros, a través de la práctica o costumbre de la herencia de la

plaza. Como esta potestad se vio amenazada y existía el riesgo de que fuera eliminada, los maestros (as) alzaron la voz, no solamente para reclamar, también para juzgar los manejos poco transparentes de las instituciones gubernamentales: *“ahorita ya la diferencia es que se hace examen de colocación, exámenes en los que entran solamente a trabajar cuatro, cinco personas, y dónde están tantas plazas que quedan vacantes, a quién se las asignan, a quien ellos gustan, por lo menos antes esas plazas eran asignadas a lo mejor tienen razón algunos padres, algunos maestros sin vocación, porque realmente era de que hijo estudia porque mira, bueno, el hijo no quería y ahí están las consecuencias de compañeros que nada más vienen a perder el tiempo realmente, pero de alguna manera había gente que sí, que realmente estaba porque quería, y ahorita son asignadas a gente conocida de ellos, a puros compromisos sindicales, a puros compromisos de las autoridades, entonces, delinquen igual, ellos lograron más, porque antes no tenían el poder de todas las plazas, y ahora tienen el poder de todas las plazas”*.

A lo largo de su trayectoria biográfica, Valeria construye diversas identidades tanto para sí misma como para los demás. Durante la educación primaria se define a sí misma como una de las niñas más flaquitas de la escuela. Se sentía traumada físicamente, en comparación con sus compañeros (as). Se debate entre ser la niña más flaquita del salón/ser la niña robusta del salón; en cuarto año de primaria, entre ser la alumna obediente que le gustaban las ventas/ ser la niña desobediente que no le gustaban las ventas; entre ser la estudiante regañada por la maestra cuando no lograba vender todos los dulces/ser la estudiante reconocida por la maestra cuando vendía todos los dulces; entre ser la estudiante a la que le gustaba vender dulces/ ser la estudiante que aborrecía vender los dulces; entre ser la estudiante que toma dinero de la madre a escondidas/ ser la estudiante que toma dinero de la madre en su presencia.

En la secundaria, se debate entre ser la hija del maestro de español tímida y retraída en las tardeadas de la escuela / ser la hija del maestro de español sociable y extrovertida en las tardeadas de la escuela; entre las miradas dominantes del padre en la escuela secundaria/ entre las miradas tolerantes del padre en la escuela secundaria; entre la imagen rigurosa del padre/ la imagen generosa del padre; entre ser la hija que se escondía cuando el padre llegaba a la casa/ ser la hija que salía cuando el padre no llegaba a la casa; entre ser la hija que no podía hacer ruido en la casa cuando su padre regresaba/ ser la hija que podía hacer ruido en la casa cuando el padre no había regresado;



En la preparatoria se debate entre ser una estudiante tímida/ ser una estudiante sociable; entre ser una estudiante con libertad en la preparatoria/ ser una estudiante cohibida en su familia; entre ser una estudiante que se le dificultan las matemáticas/ ser una estudiante que se le facilitan las matemáticas; entre estudiar en la Universidad para ser contadora/ estudiar en la Normal Superior para ser maestra de español; entre cumplir el sueño de la madre de tener un hijo maestro/ cumplir su propio sueño de llegar a ser contadora; entre ser maestra de matemáticas/ ser maestra de español; entre ser maestra de español frente a grupo/ser maestra de matemáticas comisionada; cuando ingresa a laborar a la escuela secundaria se debate entre ser la hija del maestro de español/ ser la maestra de español; entre la imagen del padre/ la imagen de sí misma; entre lo que los demás esperaban de ella como hija del maestro de español/ y lo que ella esperaba de sí misma como hija del maestro de español; entre ser la maestra buena gente (permissiva) en el turno matutino /ser la maestra estricta en el turno vespertino.

Durante el paro magisterial de bases entre sentirse orgullosa de sí misma cuando inicia el movimiento/ sentirse descontenta consigo misma cuando finaliza el movimiento; entre luchar por los ideales de sí misma/luchar por los ideales del colectivo; entre luchar por los derechos de los hijos de los maestros/no luchar por los derechos de los no hijos de maestros; entre el dolor por perder la práctica de la herencia de la plaza/gozo por recuperar la práctica de la herencia de la plaza; entre la resistencia al inicio del movimiento magisterial/el desgaste al final del movimiento magisterial; entre ser la maestra que participaba en el movimiento de manera asidua/ser la maestra que participaba de manera inconstante en el movimiento; entre tener algo en común con los maestros leales al movimiento/no tener nada en común con los maestros desleales al movimiento; entre mejorar las relaciones de amistad con los compañeros leales al movimiento/ empeorar las relaciones de amistad con los compañeros traidores al movimiento; entre ser hostil con los compañeros desleales a la lucha/ser simpática con los compañeros leales a la lucha; entre el poder del colectivo de maestros que defendía la herencia de las plazas/ la sumisión del colectivo de maestros que defendía la herencia de las plazas; entre sentirse una ganadora al iniciar el movimiento/sentirse una perdedora al finalizar el movimiento.

En síntesis, la Mtra Valeria construye una experiencia social estratégica, entrelazada con procesos de subjetivación tanto en la elección de su carrera profesional como en el MMB. Su elección vocacional estuvo marcada por un dilema: por un lado, quería ser licenciada en contaduría, pues se había perfilado desde la preparatoria en la especialidad de administración y contaba con la

suerte del pase automático a la universidad estatal; y por el otro, sus padres le insistían sistemáticamente para que se formara en la Normal Superior, como maestra de español. Como el sueño de la madre era tener un hijo o hija maestra y, ambas conservaban un vínculo afectivo muy especial, Valeria toma la decisión debido al gran amor que siente por la figura materna, de abandonar la licenciatura en la universidad y proseguir los estudios en la Normal Superior. Aunque, estos sentimientos de afecto hacia la madre redirigieron todas sus aspiraciones vocacionales hacia el magisterio, en el fondo los padres siempre planificaron el futuro laboral de la hija. Esto es, planearon la herencia de la plaza del padre (maestro de español), y aseguraron un legado familiar, que procuraba cierta estabilidad económica y, la transmisión generacional de un oficio.

Es en el paro magisterial de bases, donde reconoce abiertamente que quería luchar para lograr que otros hijos de maestros no perdieran el derecho a heredar la plaza, pues ella ingresó al magisterio a través de este mecanismo. Se sintió con tristeza, abatida y con coraje, cuando sus demandas no recibieron ningún tipo de respuesta de las entidades gubernamentales y sindicales. El llegar a ser maestra de español, fue el resultado del entrelazamiento de intereses estratégicos familiares y, sentimientos de afecto y apoyo hacia los deseos de la figura materna.

### ***4.3 Quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor***

En esta orientación se incluye a los docentes que quieren su profesión y se sienten comprometidos con su práctica docente en la escuela secundaria. En el proceso de elección vocacional tuvieron en cuenta consideraciones más de tipo subjetivo o afectivo, que instrumental. Aunque en algunos casos, la elección está influenciada por circunstancias biográficas muy particulares. De este grupo solamente dos maestras y un maestro heredaron la plaza (Ángela, Susana, José) y, los demás, ingresaron al sistema educativo por otros medios.<sup>63</sup>

Los maestros que heredan el oficio del padre, adquirieron desde la infancia un conjunto de esquemas de acción y hábitos para el desempeño de esta profesión en una especialidad

---

<sup>63</sup> A esta orientación pertenecen siete maestros y maestras del total de entrevistados. Los maestros que tienen edades entre los 20 y 35 años son: Susana (27 años), Ángela (29 años); José (31 años). los que cuentan con edades entre los 36 años y más son: Laura (46 años); Mariela (49 años); Norberto (54 años); Rogelio (65 años). De este grupo los que cuentan con una trayectoria laboral corta (1 mes a 10 años): Ángela (2 años); Susana (3 años); José (10 años); los que cuentan con una trayectoria laboral larga (10 años en adelante): Laura (16 años); Mariela (22 años); Norberto (24 años); Rogelio (35 años). Los nombres de los entrevistados (as) fueron cambiados para proteger su identidad. Véase cuadros sobre las características socio-laborales de los maestros y maestras entrevistadas en el anexo 2 de la tesis.

determinada.<sup>64</sup> El padre de Ángela fue maestro de matemáticas en secundaria, pero no tenía paciencia para explicarle a su hija. Más bien, ella se sentaba a escucharlo cuando sus compañeros iban a pedirle ayuda para pasar el año escolar. De igual manera, el padre le pedía que resolviera las evaluaciones que planeaba para sus clases; era la *mediadora* entre su padre y sus alumnos, para saber que *tan elevado* estaba el examen: “*Conmigo no podía, se desesperaba muy rápido, y más porque desde primer año que yo llegué a la secundaria decía: a ver, resuelve este examen, si lo pasas se lo pongo a mis alumnos, si no lo pasas lo cambio; y entonces empezaba a resolverlo, yo era algo así como su mediadora para ver qué tanto, tan elevado estaba el examen*”.

José acompañaba a su padre a la escuela secundaria donde impartía clases de matemáticas, además, percibía cómo preparaba sus planeaciones y llevaba los gises a la casa; es lo que denomina como: “*me quedé con la idea de que cómo era un maestro de matemáticas*”. Por lo que, crecieron en ámbitos donde los padres los hacían partícipes de manera directa o indirecta en actividades donde estaban presentes estos conocimientos. En el caso de Ángela, la actitud del padre, quien no le tenía paciencia para enseñarle, de alguna manera, hizo que creciera con cierto desagrado hacia las matemáticas. Pero más tarde, durante el proceso de elección vocacional ésta que parecía ser una expresión de rechazo, se convierte en un conocimiento por el cual siente una gran afinidad y agrado.

A diferencia de los maestros y maestras que se socializaron en el oficio (orientación 3.2), éstos durante su trayectoria académica (primaria, secundaria, preparatoria, universidad), se debaten entre las imágenes de sus profesores y, la de sus padres. Están realizando una comparación constante entre esa figura real del maestro en el aula de clases y, la figura ideal del padre, a quien perciben en el contexto familiar o laboral. José recuerda que durante la secundaria su maestro de matemáticas siempre estaba comisionado y casi nunca les impartía clase. Cuando tenía la oportunidad de hacerlo, les enseñaba hasta dos temas. Él y sus compañeros no comprendían lo que les había explicado.

En esta situación empieza a valorar las diferencias entre el maestro que siempre estaba ocupado y no tenía la capacidad de llevar a buen término la clase y, su padre, a quien veía en el ámbito familiar haciendo sus planeaciones: “*Mira, a mí me pasó el caso de que llegamos a la secundaria y (x), digamos con respecto a lo de educación, mi maestro de matemáticas era un maestro que tenía otras comisiones, entonces nunca nos daba clases, y cuando llegaba a darnos clase nos daba (x), haz de cuenta,*

---

<sup>64</sup> En esta orientación los maestros que heredan la plaza del padre son: José y Ángela. Susana la hereda de una tía materna, quien era soltera. En este subgrupo se encuentran los maestros más jóvenes de esta orientación.

*dos temas en un solo día, entonces era así como que ahora qué, qué entendimos, y mi papá como era maestro de matemáticas también, entonces yo veía que él hacía sus planeaciones, y que él llevaba sus gises y bla, bla, bla, entonces yo me quedé con la idea de que cómo era un maestro de matemáticas”.*

Esta afirmación me *quedé con la idea de que cómo era un maestro de matemáticas*, significa que desde la adolescencia se van diferenciando las habilidades y conocimientos necesarios para ser un docente en esta materia. La confrontación entre la figura real del maestro en la práctica pedagógica, y la ideal del padre, en el contexto familiar, los posiciona en una actitud crítica ante el desempeño profesional de sus maestros de matemáticas. Ángela se define a sí misma durante la preparatoria como una joven bastante activa que practicaba varios deportes. Pero considera que en matemáticas *andaba muy mal*. Esto porque según ella, sus maestros *no sabían, y no le gustaba cómo daban las clases*, a excepción de dos maestros que *la sacaron adelante*.

A pesar de que el padre se desesperaba y no tenía paciencia para enseñarle matemáticas, percibía cómo se desempeñaba en este oficio. De ahí, que a diferencia de sus compañeros de clase, tenía una visión más crítica, cuando afirma es que *no sabían, no sabían*: “Mmm, es que  $(x)$ , no sé, a veces siento que *depende mucho de cómo empieces a dar las clases para poder agradar, eso siempre lo he visto, no sé, a mí cuando desde el principio digo: esto no va a salir; no sale, pues  $(x)$ , en la así, recuerdo fijo que tengo de la preparatoria, *solamente un maestro de matemáticas, más bien dos, fueron los que me sacaron adelante* porque los otros, *no sabían, no sabían y no me gustaba como daban las clases”.**

La interiorización de estos esquemas de acción en las socializaciones primarias (seno familiar) y, secundarias (secundaria, preparatoria, grupo de amigos), lo realizan de manera inconsciente, es decir, van acumulando una serie de aprendizajes, conocimientos, habilidades que más tarde se inhiben y activan durante la elección vocacional. En esa búsqueda por encontrarle un sentido subjetivo a su futuro quehacer profesional, pueden elegir otros caminos, pero finalmente terminan por re-significar el oficio de maestro. Esto es, lo experimentan como una actividad que verdaderamente les gusta y, a la que van a dedicarle sus mejores años de vida.

José empezó a sentir un mayor agrado por la docencia en matemáticas durante la preparatoria. En esta época contó con un maestro *muy bueno*, que según él, tenía los conocimientos sobre la materia y sabía impartir la clase. No obstante, durante tercer año le empieza a llamar la atención la medicina, porque la considera una carrera mejor pagada que la docencia. En medio de esta indecisión decide buscar las dos, es decir, *el dinero o el amor hacia la profesión*. Inicialmente asistió como oyente a varias clases de medicina en la UAEM, pero se dio cuenta de que no contaba, ni con los sentimientos, ni la vocación para formarse como doctor.

A partir de esta reflexión deja en un segundo plano estas consideraciones instrumentales (ganar más dinero), y se convence una vez más, de su vocación por las matemáticas y la necesidad de formarse como maestro de educación secundaria: *“porque de hecho yo quería ser maestro, pero me llamaba la atención el dinero, y yo decía: bueno, quién gana bien, un doctor; entonces yo decía: bueno, voy a estudiar para doctor; porque a mí me decían mis papás y mi familia: tú eres el inteligente de la casa, lo que tú quieras estudiar lo vas a lograr; entonces decía: bueno, el dinero o el amor hacia la profesión, bueno, voy a buscar las dos, voy a ver como están las dos; y antes de elegir me fui a la UAEM, y fuimos, yo iba de oyente y los llevaban al anfiteatro a un hospital y les dieron un cuerpo y tenían que quitarle los músculos y, (x) o sea, deshacer prácticamente, y no me gustó, me dio miedo, y no sé, así como que pensándole un poco yo dije: el día que se me muera un paciente yo me voy a poner a llorar con la familia, no tengo esa sangre fría para estar operando, no tengo esa sangre fría para salir y decir, su hijo, o su esposo, su papá acaba de morir; entonces no me gustó y ya fue que dije, sabes qué ya ni le busco, a mí me gustan las matemáticas, me gusta porque mi papá en alguna ocasión me dejó dar clases en su secundaria para decirme: hijo si eso es lo que quieres hazlo; y pues ya daba clases yo con mi maestro de matemáticas en la preparatoria, entonces, me gustó estar al frente”.*

Ángela en la preparatoria se debatía entre ser basquetbolista o escritora. Aunque se ganó una beca para formarse como jugadora profesional de basquetbol, no pudo superar la prueba de la natación y terminó por desistir de esta posibilidad. Como le gustaba leer y escribir, decide ingresar a la licenciatura en Filosofía y Letras de la UAEM. Al principio sintió que esta carrera le gustaba porque estaba aprendiendo conocimientos sobre historia regional. Pero posteriormente, empezó a desmotivarse, por la carga de lecturas, y porque *no se sentía a gusto con la forma de enseñanza*. En medio de esta insatisfacción por la carrera conoce a una amiga del padre, maestra de matemáticas en secundaria. Ésta la empezó a inducir a otras formas de aprendizaje como el juego. Una actividad a través de la cual descubre su inclinación por la pedagogía y las matemáticas.

A partir de esta experiencia realiza sus primeras prácticas en la escuela secundaria donde laboraba la amiga del padre y, decide abandonar la licenciatura en filosofía y letras para ingresar a la Normal Superior: *Sí, ella mera, te digo, me hizo explicarle lo que estaba pasando con los juguetes, y después me lleva a una escuela y me dice: es que ella es practicante, y les vas a dar la clase; cuando yo no estaba acostumbrada a hablar en público, yo era muy miedosa estar enfrente y hablar, demasiado tímida, entonces yo me quedo, se me quedan viendo todos, y yo así como que: qué digo-; dice: empieza, no hay porque, nadie te tiene que hacer burla, no tienen por qué estar así, tú eres la maestra, tú eres la que manda aquí; y yo así como que: chin; era una grupo de 30 niños, lo que me puso ella ese día ((no audible)), todos maestra para acá y maestra para allá; y yo dije: esto me está gustando; y después, haz de cuenta yo me*

*salgo de la (x), no termino el segundo momento, que voy a la dirección: me quiero dar de baja; por qué te quieres dar de baja; porque no me está agradando, esto no es para mí; necesitas hacer estos trámites; mis papás no sabían, no les podía decir que me iba a salir, que le digo a mi novio de ese entonces, le digo: oye, préstame dinero; me dice: Ana, sabes lo que estás haciendo; sí sé lo que estoy haciendo”.*

Otra constante es que los padres cumplen un papel secundario en la elección vocacional. En algunos casos, se sienten sorprendidos porque no esperan que la hija estudie en la Normal Superior y mucho menos en la especialidad de los padres (Ángela). Ante esta decisión inminente pueden manifestar un apoyo condicionado a la hija, ya que la madre esperaba que fuera universitaria y no normalista. En otras ocasiones, los padres se limitan a orientar al hijo para que elija una carrera que realmente le guste. Es decir, que no lo haga *por interés o por seguir a alguien* (José).

Para las maestras que no heredaron este oficio de sus padres, la elección vocacional también se realiza tomando en cuenta valoraciones subjetivas. Aquí pueden influir otras circunstancias que en determinados momentos de su trayectoria biográfica hicieron que sus aspiraciones vocacionales se direccionaran hacia el magisterio. La tía materna de Laura era doctora y pasaba revista a las señoras en los ayuntamientos. Como Laura la acompañaba en las horas de la tarde a su trabajo, allí se fue empapando poco a poco con este oficio. Tanto así, que se imaginaba a sí misma cuando fuera adulta como una doctora. Pero en la preparatoria debido a conflictos con su padre y abuela paterna, decide irse a vivir con su novio y queda embarazada de su primera y única hija. Cuando termina la preparatoria, considera que su condición de madre es un impedimento para continuar con su sueño de estudiar medicina.

Así, inicia un curso de nivelación pedagógica en la Normal Superior y, posteriormente se anima para proseguir con la especialidad en ciencias sociales. Cuando inicia sus prácticas profesionales empieza a sentir bastante agrado por su quehacer. El preparar una clase y estar frente al grupo, era algo que la hacía *sentir realizada*. Por ello, el que hoy sea maestra, más no doctora, se debe a otras causas que están más allá de sus dominios personales (Dios); pues realmente le gusta su trabajo: *“Sí, sí porque te digo yo que quería ser médico. Y quiero decirte que no cabe duda, uno pone y Dios dispone, porque por algo yo soy maestra, porque sí me gusta mi trabajo”.*

Las maestras que no heredaron el oficio del padre, interpretan las imágenes de sus maestros durante su recorrido académico en dos sentidos. Por un lado, éstas son decisivas en la materialización de su vocación. Susana reconoce que decidió ser maestra de educación secundaria, cuando tuvo la oportunidad de conocer a la maestra Laura. El presenciar cómo impartía su clase, es decir, *cómo se desenvolvía, cómo nos explicaba*, la hizo tomar esta decisión trascendental: *“Claro*

que sí, incluso mira, te lo voy a decir a ti, la maestra Laura, que hoy es mi compañera, ella me dio clase, y mira, *yo desde que iba en quinto de primaria, yo dije: voy a ser maestra; pero cuando iba en la primaria, yo quería ser maestra de jardín de niños, bueno, cuando entré a la secundaria y la maestra Laura me dio clase, yo dije: no, voy a ser de secundaria; me gustó mucho, tanto cómo se desenvolvía ella en la clase, cómo nos explicaba, siempre, siempre le entendí y cuando ella me dio clase por primera vez yo dije: no, yo voy a ser maestra de secundaria*".

Mariela recuerda que su maestra de inglés fue crucial en su todo su recorrido académico, desde la secundaria hasta la maestría. Esta figura la impulsó y apoyó, no solamente desde lo académico, sino en lo afectivo, pues sus padres se habían separado en aquella época y su madre emigró a Estados Unidos. De esta manera, considera que ella influyó en su elección de estudiar la especialidad en biología en la Normal Superior y, posteriormente en la UAEM, la maestría en educación: "*Que no se me olvide que ahí conocí muchas maestras queridas por mí, muchísimas, muy queridas por mí, yo le puedo, le puedo decir todos los nombres de mis maestros desde español hasta educación física; pero una de inglés, que se llama Mónica Gómez fue la que me ayudó y me impulsó y me dio seguimiento en mi carrera, y hasta que yo terminé, estuvo sentada en una mesa el día que yo me gradué*".

Por el otro, estas imágenes de los maestros también son fundamentales en su posterior ejercicio profesional. Ellas recuerdan estas vivencias pasadas con los maestros y reflexionan activamente sobre sus implicaciones en el desarrollo psicológico de los estudiantes. Asimismo, se asumen como una motivación fundamental para elegir el oficio de maestra y de alguna manera, retribuir a sus alumnos los malos tratos o abusos que sufrieron durante la primaria, secundaria o preparatoria. Laura recuerda varios incidentes durante el kínder y la primaria que la dejaron marcada para siempre. La maestra de primaria la encerró en el baño porque le tocó las piernas, que según ella eran *muy velludas*; el maestro de secundaria, le tocó las pompas mientras le pedía que se corriera en el banca de su mesa de trabajo. Todas estas experiencias la llevan a concientizarse sobre el daño que les puede causar a sus alumnos con los castigos, malos tratos y abusos. De esta manera, la elección de ser maestra tiene para ella una connotación subjetiva, ya que se trata de ser *estricta* con los alumnos, con la intención de no hacerles daño, sino para que *aprendan*.

Su paso por la Normal Superior, es en todos los casos, experimentado como algo que verdaderamente disfrutaron. Para las mujeres esta etapa significó una de las experiencias más agradables, ya que valoran los conocimientos adquiridos. Así como, las primeras prácticas profesionales: preparar la clase, controlar el grupo, las relaciones sociales con alumnos y colegas. Para los hombres es una época más dispersa donde además de su preparación académica, tienen

una extensa sociabilidad con el grupo de amigos. Por tanto, este periodo se vive como una experiencia bastante significativa tanto para los hombres como para las mujeres.

Dentro de este grupo, también se encuentran los maestros más integrados a las diferentes actividades que se llevan a cabo en la escuela secundaria. Son los más interesados en establecer relaciones con padres de familia, alumnos y compañeros de trabajo. No conciben éstas como instrumentales, sino como parte necesaria del funcionamiento integral del ámbito escolar. Por ello, siempre están promoviendo diferentes actividades tales como: la presentación de periódicos murales; actividades de integración con padres de familia y sus hijos en la escuela; preparar a los alumnos para fomentar su participación en las olimpiadas (matemáticas, química). Es decir, están comprometidos con su labor más allá del cumplimiento de un horario de trabajo.

Se podría decir que los maestros que conforman esta orientación están comprometidos con su trabajo en el aula de clases, en la escuela secundaria, y en el movimiento magisterial de bases. Ellos (as) sienten que están involucrados en estas actividades más por los sentimientos, principios y valoraciones subjetivas, que por los intereses materiales. Por ejemplo: cuando la maestra Laura prepara a sus alumnos de manera rigurosa para la prueba Enlace, y constata cuando recibe el resultado que sacaron un muy buen puntaje, a pesar de que ella nunca ha sido admitida en la carrera magisterial; cuando José decide formarse como maestro dejando de lado su interés en la medicina y en ganar más dinero; Susana se considera una maestra muy joven a la cual le interesa seguir obteniendo experiencia frente a grupo, por ello le gustaría ingresar a la carrera magisterial para mejorar su salario, más no al escalafón docente; Mariela cuando es enfática al afirmar que su ideología no se vende, porque a pesar de que el IEBEM le paga un salario por desempeñar su trabajo como subdirectora, siempre va a permanecer del lado de la justicia cuando participó en el movimiento magisterial de bases; Norberto cuando expone su vida y la de su familia como vocero en el movimiento magisterial, por defender unas demandas colectivas, y denunciar injusticias sociales.

En el contexto del movimiento magisterial de bases, estaban comprometidos con las demandas del colectivo de maestros. Asimismo, se sintieron agredidos, humillados y desconocidos por su labor, no solamente por las instituciones gubernamentales (SNTE, IEBEM), sino por la sociedad en general. Afrontaron la traición de los líderes del movimiento o sus compañeros de trabajo, que un principio apoyaron la causa, pero finalmente terminaron buscando sus intereses personales. En este sentido, se podría decir que son los maestros con una posición ideológica más clara ya que siempre



se movieron en la esfera de la defensa de unos derechos colectivos por encima de sus intereses personales.

Estos docentes manifiestan en el discurso una emotividad muy fuerte en relación a los eventos, acontecimientos o dificultades que atravesaron durante el paro magisterial. El maestro Norberto lo interpretó como un suceso en el cual se sintió lleno de *gozo y de orgullo*, al ver a todos sus compañeros comprometidos en la lucha. Es lo que denomina como *el despertar magisterial*, es decir, los docentes por fin tenían el valor de romper con las ataduras históricas del vasallaje; esas ataduras del miedo y la dominación, que además, los enfrentaba de manera directa con los actores que los estaban *masacrando*, no sólo físicamente, sino emocionalmente: *“¿Te imaginas la emoción, imaginas el sentimiento de gozo, de orgullo, cuando vez las multitudes que te acompañan en una lucha legítima, auténtica, genuina? Para mí fue algo grandioso, porque me di cuenta que mis compañeros habían despertado, yo le llamo el despertar magisterial, después de que me tienen dormido ahí en toda la cultura del vasallaje que se tiene y logras romper estas ataduras del miedo, y te enfrentas a quienes te están pisoteando y masacrando, yo me sentí muy orgulloso de mis compañeros que nos acompañaran en esta gesta heroica por todos estos 88 días”*.

La maestra Mariela se sintió muy deprimida con todo lo que pasó y en lo personal, pisoteada y agredida, no solamente por toda la sociedad, sino también por los alumnos cuando pasaban y los veían sentados en el zócalo y los llamaban *garrapastrientos*. Es decir, los estaban identificando como personas sin abrigo, sin techo y que vivían en las calles en malas condiciones. Esta identificación que los “otros” le atribuían, fue en aquel momento muy dolorosa para ella, quizás porque sus alumnos no lograban comprender por qué estaban en paro y afrontando la lucha en esas condiciones indignantes: *“Muy deprimida, vuelvo a insistir, yo me sentí personalmente muy pisoteada, porque éramos como casas de campaña exhibidoras a la sociedad en donde pasaban nuestros alumnos, y en lugar de estar sentados en nuestro escritorio, y en nuestro salón, estábamos sentadas en una banquetta a medio día con el sol, y la tristeza de no poder volver a nuestras aulas, fue una situación particularmente en mi persona muy dolorosa, mucho muy dolorosa, porque pasaban mis alumnos y decían: mira mi maestra; no nos lo decían a nosotros, yo lo escuchaba, mira, los maestros de la 1, garrapastrientos, Es un término muy duro.”*

En síntesis, los maestros que conforman esta orientación, construyen una experiencia social fuertemente cimentada en procesos de subjetivación desde la elección vocacional. Los maestros que fueron socializados en el oficio y heredaron la plaza del padre (a diferencia de los de la orientación 3.2), eligieron ser maestros de educación secundaria como resultado de una valoración subjetiva, que en algunos casos se mezcla con situaciones biográficas muy particulares que

terminan dirigiendo sus aspiraciones profesionales hacia el magisterio. Pero en ningún caso han sido el resultado de orientaciones o imposiciones planeadas desde el seno familiar. De igual manera, en las diferentes actividades en las cuales participan en el aula de clases, la escuela secundaria y el movimiento magisterial de bases, se sienten comprometidos más por los principios, afectos o ganancias personales, que por los beneficios materiales. Ellos (as) acumulan una infinidad de experiencias a lo largo de su formación académica, que posteriormente aplican a su práctica docente. Son vivencias muy significativas (los recuerdos o imágenes de los maestros), a partir de las cuales reflexionan sobre las implicaciones de su quehacer en la trayectoria de vida de los alumnos. A continuación se exponen los relatos que ejemplifican esta orientación:

**Laura:** *“Sí, yo por eso soy maestra”*

La maestra Laura Tiene 46 años de edad y labora en la escuela secundaria de Xochitepec hace 16 años. Recuerda que cuando estaba en el kínder, su maestra la encerró en el baño de la escuela, porque le tocó las piernas. Ella describe las piernas de la maestra como demasiado velludas, situación que a su edad le llamó mucho la atención: *“iba en el kínder, este yo estudié aquí en Tezoyuca en el kínder, este yo tengo muy presente a una maestra del kínder y me dañó porque hasta la fecha lo sueño a veces”*; y nos sentaba en el piso, ella se sentaba en una banca, en una mesita, era mesita y yo era muy, muy este (x) *no hiperactiva, me llamó la atención pues era una niña y ese día no llevaba medias, pero era muy velluda, demasiado se le veían las piernas negras, que agarro y que la toco y que de castigo que me mete al baño y que me encierra, y me acuerdo que lloré y lloré y yo veía así porque está altísimo el baño, está aquí donde ahora está el Centro de Salud (0.1) y nunca se lo dije a mis papás”*.

Un evento que la afectó emocionalmente porque aún recuerda y sueña con el encierro en el baño de la escuela. Se sintió impotente como niña en aquella situación donde los adultos tienen el poder de practicar cualquier tipo de castigo o de sanción de manera discrecional. Lo que más le dolió en aquel encierro es no recibir ninguna compasión de parte de la maestra de kínder. Un rasgo físico que afectaba visiblemente la autoestima de la maestra, y su inconformismo interior lo descargaba en los niños y niñas que se atrevieran a observar, palpar o insinuarle algo. El castigo a una alumna del kínder, en este caso Laura, fue el resultado de la baja autoestima que la maestra tenía debido al aspecto de sus piernas.

Cuando estaba cursando sexto año de primaria se percibe a sí misma, a partir de los cambios que estaba sufriendo su cuerpo como una joven de diecisiete o dieciocho años. Esta situación en relación con los demás compañeros del salón de clases, la ponía en desventaja en un doble sentido: por un lado, tenía que sentarse hasta la parte de atrás en el aula ya que era la más alta del grupo; por el otro, el maestro no la veía como la adolescente de doce años, sino como una joven-mujer, que inspiraba otro tipo de tratos o sentimientos: *“Parecía una niña de diecisiete ya dieciocho años porque ya estaba muy desarrollada y este... al sentarme en la butaca se acerca mi maestro, yo me sentaba sola porque era la última, era más alta, la más grandota, todos estaban pequeños y me dice mi maestro: hazte a un lado, que me hiciera que me recorriera y me recorrió. Y yo estaba escribiendo y el maestro pone su mano en, me agarró la pompa. En el momento que me agarró la pompa, yo me asusté me levanté y empecé a llorar y le dije: ahorita le voy a decir a papá y a mi mamá”*.

A pesar de que el maestro le pide perdón y argumenta que no cometió este acto de manera intencional y, asimismo, le ruega de manera insistente para que no lo acuse con sus padres y la maestra de la escuela, ella nunca le perdonó este abuso. Porque años más tarde se encontró con el maestro y no lo saludó: *“Que me levanto y le dije: ahorita le voy a decir, y me decía: no, no le digas, discúlpame no lo hice intencionalmente, perdóname, perdóname. Y a nadie se lo dije, me lo guardé, pero lo tengo grabado y llegó el momento en el que una vez me encontré al maestro yo ya grande y me quiso saludar y yo no lo saludé”*. Este es un recuerdo que tiene guardado y grabado, no solamente en su memoria, también en su cuerpo. Desde allí empezó a comprender el sentido que para el género masculino guarda el cuerpo de una mujer, y más en el contexto de la escuela, donde pueden darse de manera sutil este tipo de abusos sexuales con las alumnas.

Estas vivencias la llevan a reflexionar sobre la elección del oficio de maestra: *“Sí, yo por eso soy maestra, soy muy estricta, no, pero, soy estricta de la manera de no hacerle daño al niño, si de que el hacerlo reflexionar y aprenda”*. En esta frase resume parte de su pasado y su presente. Un pasado marcado por unas vivencias durante la época del kínder y la primaria, que la dejaron marcada en lo emocional para siempre. Y en el presente, porque en el desempeño de su oficio, es consciente del daño que le puede causar a los alumnos con los castigos y tratos indebidos. Por tanto, esta elección, la de ser maestra, tiene para ella una connotación subjetiva en el proceso de aprendizaje y reflexión que debe guiar la práctica del maestro en el aula de clases.

Durante la escuela secundaria recuerda mucho a una maestra de civismo, a la cual su abuela paterna le encomendó la tarea de vigilar su comportamiento durante la jornada de estudio. Era una

maestra que ella considera como muy buena y estricta, pero que a su vez, le inspiraba sentimientos de miedo, porque siempre la estaba amenazando cuando “hacía o quería hacer algo”: *“Esa maestra, era una maestra muy estricta, buena maestra, pero sí este, a mí como que me agarró de su encarguito, me agarraba de su encargo porque mi abuelita le decía: ahí se la encargo, cualquier cosa dígame. Entonces por cualquier cosa que hacía, que quería hacer me amenazaba, le voy a decir a tu abuelita, le voy a decir a tu abuelita. Era, era muy exigente y eso se me grabó mucho y yo la respetaba, pero le tenía mucho temor, miedo porque siempre me estaba amenazando”*.

El sentir ese temor y miedo por la maestra, es una muestra del control al cual estaba sometida tanto en el ámbito de la escuela secundaria, como en el seno familiar. La abuela paterna es una figura determinante en su formación, ya que ella convivía con su familia y fue su segunda madre. Asimismo, ella reconoce que durante estos años de la adolescencia y la juventud, fue una niña muy restringida socialmente, a la cual no le permitían tener amigas, ni mucho menos novio. Su posición de hija única mayor, con cuatro hermanos varones, influyó en esta forma de controlar y vigilar su comportamiento: *“Este en mi casa me tenían muy restringida, yo no tenía amigas. E1: ¿Te cuidaban mucho? R1: Demasiado. Una cosa exagerada, era una cosa tremenda”*. De acuerdo a los preceptos de la abuela, solamente le permitían tener novio hasta que terminara la carrera. Una restricción que ella justifica porque su abuela y su madre se casaron muy jóvenes y tenían temor de que ella cometiera el mismo error. Sin embargo, ella tenía un novio que conoció en tercero de secundaria y con el que se veía cuando iba en el camión hacia la escuela o al terminar las clases.

Durante su paso por la secundaria se imaginaba a sí misma cuando fuera adulta, como una doctora. Esto debido a los conocimientos que adquirió de una tía paterna, cuyo oficio era el de pasar revista a las señoras en Sanidad Municipal en los ayuntamientos. Ella recuerda esta época como muy significativa, ya que acompañaba a su tía a los pueblos y le ayudaba a recetar y revisar a las señoras: *“yo convivía, veía a la hermana de mi papá que era doctora y este mi tía me enseñaba, cuando iba en la secundaria, ella me enseñaba a este inyectar, ella me enseñaba muchas cosas para que yo le pudiera ayudar, me llevaba a su consultorio en las tardes cuando salía de la escuela para que la acompañara, y ella tenía un trabajo que se llamaba Sanidad Municipal en los ayuntamientos, donde pasaba revista a las señoras, yo tenía trece, catorce años y a mí me enseñaba a est:::e revisar a las mujeres, a meter el (espejo) yo sabía ya manejar, yo recetaba, yo ya sabía recetar. Entonces yo crecí con esa idea de ser médico”*.

Su ingreso a la preparatoria fue determinante en su trayectoria de vida por varias razones. Fue el periodo en el cual decide romper con los vínculos familiares, especialmente con la figura del padre y de la abuela paterna. A ellos les temía profundamente debido a la posición de autoridad que ejercían durante su adolescencia y juventud. Cuando estaba cursando primero de preparatoria, un día al salir de clases se encuentra con su novio y decide llevarlo en su coche hasta un pueblo cercano, pero en el trayecto es sorprendida por el padre. Cuando regresa a su casa, es maltratada tanto verbalmente, como físicamente: *“Pero en esa ocasión, este le digo: te dejo en la () porque él era de acá de Acatlipa, le digo: vámonos y ahí te dejo en Acatlipa, y me subí al carro ahí vamos y que me encuentra mi papá en Temixco y que me ve con él, y que lo bajo y le digo: bájate, bájate, bájate, y lo bajé. Y me dice mi papá: ahorita nos vemos hija de tal por cual en la casa. Yo no quería llegar a la casa porque sabía que mi papá me iba a pegar, llegué a mi casa, fijate, como se vendría mi papá que llegó el primero aquí, y estaba mi papá en el portón con el cinturón. E1: Ay, Laura. R1: Y cuando voy entrando me agarra mi papá de las greñas, del cabello, y me empieza a dar puro cinturón con la hebilla”*.

Este escenario familiar marcado en gran parte por la falta de diálogo y la imposición autoritaria de un padre violento, termina llevándola a aceptar la propuesta de su novio de irse a vivir con él. Una decisión que toma en medio del dolor no sólo físico, debido a las heridas propinadas por la paliza del padre, sino también emocional: *“Sí, y dejé de ir como cinco días a la escuela y ya fui a la escuela y me dijo: que si volvía a hacer lo mismo me iban a pegar y que me iban a sacar de la escuela. Me va a ver mi novio a la escuela y le digo: no, no, ya vete, ya no te quiero ver, tenía mucho temor y me decía: por qué si no te he hecho nada, no hacemos nada malo porque te tratan de esa manera. Dice: para que ya no traten así, vámonos, y le digo: sí, si me voy contigo”*. Esta decisión de irse con el novio representó para ella, la oportunidad de liberarse del maltrato verbal y físico al cual estaba siendo sometida en su casa: *“Pero quiero decirte que no me arrepiento porque fui la mujer más feliz del mundo y porque dejé mi casa, ya no me volvieron a pegar, ni a maltratar, mis papás estaban muy enojados”*.

Una decisión que por primera vez en su vida, le abría las puertas a la libertad; una libertad negada en un espacio familiar cargado con una fuerte connotación de género, es decir, como única hija mujer debía atender ciertas prescripciones morales, tales como: no tener novio, sino hasta terminar la carrera; no establecer ningún tipo de contacto físico con los hombres, porque tenía implicaciones pecaminosas; no salir al pueblo para no exponerse a las miradas de los muchachos,

tan sólo le era permitido asistir a la misa el día domingo. Ser la mujer más feliz del mundo implicaba dejar ese yugo familiar que constriñe, era la oportunidad para experimentar otras actividades como la de tener un novio y futuro esposo. Pero también se enfrentaba a un mundo sin castigos verbales, ni físicos, donde se reencuentra como una joven, que ante todo merece ser respetada como persona. Quizás en el afecto del novio encontró provisionalmente parte de esa libertad que por tanto tiempo le estuvo negada en el contexto familiar.

Cuando Laura estaba terminando el segundo año de preparatoria queda embarazada de su única hija. Al asumir la maternidad, decide terminar la preparatoria en una escuela particular, con el apoyo económico y moral de sus padres, quienes finalmente terminaron aceptando esta situación. Al culminar la preparatoria, su madre la anima para que prosiga con sus estudios, pero ella considera su situación de madre a cargo de una hija, como un impedimento para cumplir con su sueño de ser doctora. No obstante, decide iniciar un curso de nivelación pedagógica y, se entusiasmó para continuar con la licenciatura en geografía en la Normal Superior. Una elección vocacional que fue el resultado de su situación biográfica, puesto que era mamá y su sueño de ser doctora se vio trastocado por aquellas circunstancias.

Al iniciar sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias, siente agrado y compromiso por el oficio de maestra; preparar una clase y enfrentarse a un grupo de adolescentes, representó para ella una experiencia muy significativa: *“y a mí me empezó a gustar mucho, mucho, me empezó a gustar mucho pues preparar mi clase estar frente al grupo, me sentía realizada”*. Sentirse realizada, expresa el sentimiento que le inspiraban estas primeras prácticas, pues eran determinantes en su desempeño posterior como maestra. El que actualmente ella sea maestra, más no doctora, es el resultado de algo más allá de sus dominios personales. Es una elección en la que no solamente intervino su situación biográfica, sino también Dios: *“Sí, sí porque te digo yo que quería ser médico. Y quiero decirte que no cabe duda, uno pone y Dios dispone, porque por algo yo soy maestra, porque sí me gusta mi trabajo”*.

En la escuela secundaria donde labora actualmente se siente integrada y comprometida con el trabajo que realiza cotidianamente. Lleva a cabo actividades de integración con compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia. Con los compañeros de trabajo aplica los conocimientos adquiridos en cursos de capacitación apoyados por el IEBEM. Realiza dinámicas de integración para fomentar la comunicación, el respeto y tolerancia; un espacio escolar que ella define como cargado de *envidia, egoísmo e hipocresía*. En la asignatura de formación cívica y ética lleva a cabo

dinámicas para fomentar la expresión de sentimientos entre padres de familia y sus hijos, ya que ella nota una gran carencia de afecto en el ámbito familiar. Y con los alumnos realiza actividades como periódicos murales, no solamente para fomentar el aprendizaje y la integración de los estudiantes, sino como parte de su compromiso docente en la escuela.

En las relaciones sociales con los alumnos se define a sí misma, como una maestra estricta, cuyo propósito no es solamente corregirlos para que aprendan, también quiere que la perciban como una amiga, la cual les inspira sentimientos de confianza: *“Pues con los alumnos, yo creo que tengo buena relación porque **pues me pongo en el papel de ellos** y yo les he dicho: **soy su maestra pero muy aparte de su maestra soy su amiga**, voy a estar con ustedes a la mejor sientan (x) me deben de sentir como su amiga, **siéntanse en confianza**, el que yo te llame la atención, el que yo te corrija no quiere decir que yo te tenga coraje, quiero que aprendas y ellos entienden”*.

Los alumnos le despiertan nostalgia, tristeza y cariño, debido a las dificultades familiares por las que atraviesan. Ella considera que tratarlos mal en la escuela, sólo contribuiría a afectarlos más: *“**Siento nostalgia, siento cariño, siento tristeza** y por qué, porque los niños tienen muchos problemas en su casa, muchos problemas y los niños van a la escuela y si tú los tratas de esa manera imagínate a donde los llevas, yo soy muy complaciente, fíjate que cuando un niño no aprende, sí me preocupa, porque digo, soy yo, o qué está pasando”*. Para ella es muy importante conocer la situación familiar del alumno para comprender por qué no están aprendiendo y de qué manera les puede apoyar en el aula de clases.

Ella asistió con mucho entusiasmo a todos los cursos de capacitación para ingresar al programa de la carrera magisterial, pero nunca logró ingresar. El mayor fruto de su participación era recibir la noticia de que sus alumnos sacaban un buen puntaje en la prueba Enlace, constatar que estaban aprendiendo, más allá de sus intereses personales por ingresar a este programa: *“**Nunca me quedaba en carrera magisterial, pero mi motivación era cuando abría mi sobre ver los 19 puntos de mis niños** y decía: **no me interesa, aunque no esté en carrera, sé que mis niños están aprendiendo**, y así estuve durante muchos años, llegó el momento que dejé de ir a los cursos, si tú ya no participas en los cursos ya no le hacen exámenes a tus alumnos”*.

Asimismo, se pregunta por los beneficios de la capacitación para ingresar a la carrera magisterial, debido a que algunos compañeros estudian maestrías y, diplomados, pero estos conocimientos no se reflejan en su trabajo en el aula de clases, por ejemplo: no tienen idea de controlar a un grupo. Reconoce la utilidad del dinero porque representa un mejoramiento sustancial en los ingresos, pero

no está de acuerdo en que estos cursos se perciban con fines netamente instrumentales: *“Eso a mí me llena de satisfacción, a veces decimos que sí necesitamos el dinero porque el dinero sí lo necesitamos cómo no, pero yo veo muchos maestros que se preparan para estar en carrera pero no para estar con su grupo, ni siquiera saben dar una clase”*.

Se comprometió de manera activa en el paro magisterial de labores. Un evento en el que se sintió agredida, humillada, maltratada, despojada, no la trataron como una maestra, sino como una delincuente. Recibir un trato como delincuente significa que la relación con las fuerzas del orden (militar y policial), se dio en un clima de confrontación, y por tanto, se impuso una lucha de fuerzas, donde el poder de las armas, de los uniformes, de los gases lacrimógenos, pretendía acallar las voces de los maestros. No hubo oportunidad para el diálogo y la comunicación entre ambas partes (gobierno y maestros). Una gran impotencia al constatar cómo los colegas, terminaron negociando y se beneficiaron personalmente de este conflicto magisterial: *“Poco reconocida, te trataron como si hubieras sido un delincuente, no un maestro, no hubo diálogo, no hubo comunicación este (x) y sobre todo me da más tristeza que mis mismos compañeros que se les dio la confianza se hayan vendido”*.

Un escenario convertido en un mercado de negociación, donde las instituciones gubernamentales ofrecieron recursos o beneficios personales a los líderes del MMB. De esta manera, lograban coaptarlos a través de procesos de negociación informales, cuyo propósito era debilitar de manera paulatina la lucha en el grupo de maestros disidentes. Además, de las emociones de deslealtad experimentadas en las relaciones personales, quedaron sentimientos de tristeza, impotencia, humillación, que menoscaban su *self*, su autoestima, la valoración que tienen de sí mismos no sólo como personas, sino también como profesionales.

Durante este acontecimiento la sociedad interpretó de diversas formas la imagen del maestro. Por ejemplo: había gente que los trataba bien y los apoyaba, pero también recibieron malos tratos, ella lo define como “había gente de todo”: *“nos íbamos manifestado en nuestra inconformidad y aquí en nuestro país tenemos la libertad de expresión, sí, nos íbamos manifestado pero de una manera(x) sin agredir a nadie; ahora dicen que sí porque parábamos el tráfico, sí, pero bueno hasta cierto punto tenían razón también, había gente que nos aplaudía, había gente que nos apoyaba, había gente que nos llevaba comida, había gente nos insultaba, que nos aventaba sus orines, había gente de todo*. Una situación que desvalorizaba su imagen como maestra y, la sometía a tratos poco



respetuosos; una sociedad influenciada por los medios de comunicación que se encargaron de construir una imagen del maestro como flojo, huevón y, que no querían trabajar.

A lo largo de su trayectoria de vida la Mtra Laura transita por formas plurales de identidad, tanto para sí misma, como para los otros. Durante su época de estudiante en la primaria y secundaria, se debate entre ser la niña, estudiante de doce años y, la estudiante adolescente con un cuerpo de joven de diecisiete o dieciocho años; entre ser la estudiante adolescente controlada en el contexto familiar donde se le prohíbe tener amigas y novio y, solamente se le permite asistir los días domingos a misa; y la estudiante adolescente vigilada y amenazada en la escuela secundaria por la maestra de civismo.

En la preparatoria se debate entre su identidad de estudiante joven restringida y controlada por el padre y la abuela paterna y, su verdadera identidad de joven enamorada; entre las imposiciones familiares, y sus propios deseos de joven, tener un novio, salir a bailes o fiestas con amigos y amigas de su misma edad; entre el maltrato físico y verbal al cual estuvo sometida cuando no atendía las restricciones paternas, y el cariño y la comprensión del primer novio que la impulsan finalmente a abandonar su casa; entre ser la mujer castigada y constreñida y, ser la mujer más feliz del mundo cuando consigue liberarse del yugo familiar; entre ser la mamá joven de una hija fruto de la unión con su novio de la secundaria y, ser la mamá estudiante que se prepara para ser maestra en la normal superior.

En la escuela secundaria donde labora se identifica como una maestra comprometida e integrada con su labor, que antepone el aprendizaje de los alumnos a su propio beneficio personal y material; lleva a cabo un aprendizaje experiencial que le da sentido a su labor docente, desde preparar una clase e impartirla frente a grupo, hasta las diferentes actividades que realiza con la participación de sus compañeros de trabajo, padres de familia y alumnos. En el ámbito del paro magisterial de labores, se identifica como una líder comprometida con la causa, leal a sus principios y a los del colectivo de maestros; una maestra humillada, maltratada y tratada como delincuente por las fuerzas del orden y la sociedad; pero también apoyada y tratada de la mejor manera por las personas que eran conscientes de las implicaciones sociales y educativas de la Reforma por la Calidad de la Educación (ACE).

La Mtra Laura construye una experiencia social centrada en procesos de subjetivación. Su posición de hija única en el seno de una familia patriarcal, donde el padre y la abuela paterna vigilan y controlan su comportamiento durante la etapa de la adolescencia y la juventud, fueron eventos que

influyeron de manera significativa en su decisión de liberarse de los estreñimientos familiares para convertirse en mamá y elegir formarse como maestra de educación secundaria. Las imágenes que construyó de sus maestros desde el inicio de su formación académica en el kínder, la primaria y la secundaria, se convierten en objeto de reflexión y aprendizaje para su formación como maestra y la práctica en el aula de clases con los alumnos. Es la forma en la cual ella interpreta la elección de ser maestra, una elección marcada por el gusto de una práctica docente, y en la cual antepone el aprendizaje y la motivación de sus alumnos, a los beneficios materiales y personales que pueda obtener del ingreso a la carrera magisterial. Una maestra que reflexiona activamente sobre su quehacer pedagógico y las implicaciones de los tratos indebidos y castigos en el desarrollo psicológico de sus alumnos.

**José:** *“y fue ahí que empecé”*

José tiene 31 años de edad y labora como maestro de matemáticas en dos escuelas secundarias. En la jornada matutina imparte clases en la escuela secundaria de Tlaquiltenango y, en la vespertina en la escuela secundaria de Xochitepec. Lleva desempeñando este oficio hace aproximadamente 10 años. Su educación preescolar y primaria la estudió en varias escuelas, ya que sus padres no contaban con una casa propia, y lo trasladaban de escuela dependiendo del lugar donde estaban residiendo. Recuerda que residió en Cuernavaca mientras cursó el preescolar, posteriormente en Jiutepec donde inició la primaria y, cuando sus padres lograron construir una pequeña casa en Zacatepec, allí culminó la primaria.

La madre fue maestra de educación primaria y el padre maestro de matemáticas en secundaria. La primaria la culminó en la misma escuela donde laboraba la madre. Aunque nunca le dio clases, su hermano mayor sí estuvo con ella durante primer y sexto grado de primaria. Durante esta época se percibe a sí mismo como un niño chillón y consentido tanto por su madre como por las maestras de la escuela: *“Me acuerdo que yo era bien chillón, y yo me quería ir con mi mamá y la maestra me cargaba y me decía, porque todos nos reímos de eso, y me decía: José, si lloras te quedas aquí en el salón, y si no lloras te quedas en el salón; y yo me le quedaba viendo y le decía: a ver, a ver, otra vez explíqueme; bueno, ya te dije, si lloras te quedas en el salón, y si no lloras te quedas en el salón; y a mi mamá le daba risa y pues se iba a su salón y yo me quedaba con el pendiente de que cuál me convenía, si no llorar o llorar, sí, era lo chusco de esa maestra, maestra María Isabel”*. Cuando visita

a sus padres en Zacatepec algunas veces se encuentra con esta maestra jubilada de más de ochenta años de edad, quien todavía lo recuerda como su alumno durante la primaria.

Durante su paso por la educación secundaria hace alusión a dos vivencias. En relación con su formación académica, su maestro de matemáticas siempre estaba comisionado en otras actividades y nunca les impartía clases. Pero en las pocas ocasiones en las cuales lo hacía, les explicaba hasta dos temas. En esta situación él y sus compañeros no comprendían muy bien los temas que les impartía: *“Mira, a mí me pasó el caso de que llegamos a la secundaria y (x), digamos con respecto a lo de educación, mi maestro de matemáticas era un maestro que tenía otras comisiones, entonces nunca nos daba clases, y cuando llegaba a darnos clase nos daba (x), haz de cuenta, dos temas en un solo día, entonces era así como que ahora qué, qué entendimos, y mi papá como era maestro de matemáticas también, entonces yo veía que él hacía sus planeaciones, y que él llevaba sus gises y bla, bla, bla, entonces yo me quedé con la idea de que cómo era un maestro de matemáticas”*.

Contrastar estas dos imágenes, la del maestro y la de su padre, es la forma de empezar a valorar la labor de un maestro de matemáticas. Un oficio al cual le atribuye ciertas tareas, tales como: planear una clase, los materiales necesarios a emplear, los temas apropiados para cada una de las sesiones. Estas labores observadas e interiorizadas en el ámbito familiar, le permiten tener un conocimiento más elaborado y una posición crítica de las clases de matemáticas. Aquí experimenta una tensión entre la práctica real en el aula de un maestro de matemáticas y, un ideal de maestro representado en la figura paterna. Es lo que denomina como: *“entré a la controversia de cómo es un maestro de matemáticas”*. Ambas figuras son determinantes en su orientación vocacional posterior.

Y en la vivencia de su adolescencia como tal, fue la experiencia del primer beso o del primer faje, con una de las compañeras más guapas de su clase: *“con respecto a lo que era mi adolescencia, pues fue mi primer beso, fue mi primer faje, dicen ellos, porque no es lo mismo un beso, a un faje, y me dio miedo”*. Ese temor o miedo a experimentar estas sensaciones que empiezan aflorar con más intensidad durante la adolescencia, lo llevaron a sentirse avergonzado no solamente ante la joven, también con sus compañeros de la escuela.

Es durante el primer semestre de preparatoria cuando empezó a imaginarse a sí mismo como maestro. En esta ocasión contaba con un maestro muy bueno de matemáticas, y que según él, explicaba muy bien: *“como maestro me empecé a imaginar cuando entré a la preparatoria, porque tuve un maestro, el profesor Mares de matemáticas, que era muy bueno, pero ya estaba grande de edad, fue cuando yo empecé a agarrarle más cariño a las matemáticas porque él nos explicaba bien,*

*y yo ya iba a ver a mi papá a dar clases de matemáticas a la secundaria, entonces fue cuando empecé a agarrarle el cariño a ser maestro de matemáticas, incluso ese maestro me exentaba de exámenes y él me pedía ayuda para hacer (x) cuando había unas (x), no sé, reuniones con los compañeros, y él me pedía apoyo, yo tenía que estar al frente para que yo pudiera contestar preguntas, y fue ahí que empecé, en primer semestre de preparatoria”.*

En la secundaria no reconoce de manera explícita la influencia que tuvo la figura del padre y el maestro de matemáticas en su orientación vocacional. Sin embargo, estas vivencias se cristalizan y se hacen más visibles durante la preparatoria. Aquí es donde se cruzan la imagen del maestro de secundaria quien nunca tenía tiempo para impartir una clase y llevarla a buen término; la del maestro de preparatoria, quien lo superaba debido a sus habilidades para impartir un tema; y la de su padre, a quien observaba no solamente en el contexto familiar, sino en la escuela secundaria donde laboraba. Es el inicio de una práctica de aprendiz, a partir de las actividades de apoyo al maestro: enseñarle a sus compañeros la solución de un problema en sus propias palabras, apoyar al maestro en la clase mientras éste asistía a otras actividades.

*Y fue ahí que empecé, es la evocación de un aprendizaje experiencial por el cual siente una especie de predilección, de cariño, y de apego, en ese proceso de forjar una imagen aceptable de sí mismo en el ámbito familiar y escolar. Es el inicio de una orientación vocacional decisiva en su futuro profesional, laboral y, familiar. Sentirse identificado por el profesor como un alumno con facilidades para el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, también implicaba adquirir cierto liderazgo entre el grupo de compañeros. Aprender la solución de un problema de matemáticas a través de varios caminos, es una forma de interiorizar, que en la vida cotidiana también se requiere una dosis creciente de creatividad y reflexión para solucionar determinadas dificultades: “pero el profe Mares, se apellida, me tenía muy identificado, muy identificado, entonces, cualquier cosa me hablaba y ya era el que exponía el tema, o yo explicaba, porque algo que él nos hacía ver era de que para llegar a la solución no nada más hay un solo camino, sino que hay varios, ya él nos decía: yo les voy a dar la solución y el camino como propio, y ahora pasa él y les va a dar la solución más sencilla, hablando no en términos matemáticos, hablando en términos que ustedes manejan”.*

Sin embargo, durante el tercer semestre de preparatoria, empieza a sentir cierto agrado por la carrera de medicina, al considerarla como una profesión bien pagada. Inicialmente asiste como oyente a algunas clases en la UAEM, pero termina por darse cuenta de que realmente no tiene los sentimientos, ni la vocación para formarse como doctor. Una decisión que en un primer momento

estuvo motivada por un beneficio instrumental, pero en la cual termina primando su sentir en relación con el ejercicio de esta profesión: *“porque de hecho yo quería ser maestro, pero me llamaba la atención el dinero, y yo decía: bueno, quién gana bien, un doctor; entonces yo decía: bueno, voy a estudiar para doctor; porque a mí me decían mis papás y mi familia: tú eres el inteligente de la casa, lo que tú quieras estudiar lo vas a lograr; entonces decía: bueno, el dinero o el amor hacia la profesión, bueno, voy a buscar las dos, voy a ver como están las dos; y antes de elegir me fui a la UAEM, y fuimos, yo iba de oyente y los llevaban al anfiteatro a un hospital y les dieron un cuerpo y tenían que quitarle los músculos y, (x) o sea, deshacer prácticamente, y no me gustó, me dio miedo, y no sé, así como que pensándole un poco yo dije: el día que se me muera un paciente yo me voy a poner a llorar con la familia, no tengo esa sangre fría para estar operando, no tengo esa sangre fría para salir y decir, su hijo, o su esposo, su papá acaba de morir; entonces no me gustó y ya fue que dije, sabes qué ya ni le busco, a mí me gustan las matemáticas, me gusta porque mi papá en alguna ocasión me dejó dar clases en su secundaria para decirme: hijo si eso es lo que quieres hazlo; y pues ya daba clases yo con mi maestro de matemáticas en la preparatoria, entonces, me gustó estar al frente”.*

La reflexión sobre las implicaciones subjetivas que conlleva estudiar para ser doctor, terminan convenciéndolo de su gusto por las matemáticas y de la necesidad de estudiar para ser maestro. Adicionalmente, cuenta con el consentimiento del padre para proseguir con esta orientación. Una anuencia resultado de un aprendizaje experiencial adquirido en la escuela secundaria donde laboraba el padre, más no como una imposición familiar para heredar un oficio. Una máxima de los padres donde se le inculca el gusto por una actividad, antes que el interés material o, de *seguir a alguien*, en este caso a ellos mismos, con el oficio de maestros.

En la construcción de su experiencia social se entrelazan dos dimensiones: la estratégica, cuando se refiere al gusto por el dinero y la visión instrumental de una profesión y, la subjetivación, al llevar a cabo un proceso de reflexión en el que interviene la figura paterna y, donde elige quedarse con el amor por la profesión, representando en la enseñanza de las matemáticas. De esta manera, comprende que no era posible alcanzar ambos propósitos: *“el dinero y el amor por la profesión”.*

La experiencia de ingresar a estudiar en la Normal la licenciatura en matemáticas, le dejó momentos tanto felices como amargos. Entre los felices rescata que llegó a tener un promedio de 10, pero a medida que avanzaban los semestres se convirtió en *un alumno muy conformista*, ya que empezó a faltar a clases. Esto debido a que prefería irse a las fiestas con sus amigos o, a verse con

la novia. Entre los amargos recuerda que fue en este periodo donde inició con las primeras borracheras y, las golpizas en las fiestas con amigos.

En las dos escuelas donde labora actualmente se siente integrado con los compañeros de trabajo, los alumnos y padres de familia en dos sentidos. En la escuela de Xochitepec donde apenas llevaba laborando tres semanas, se siente a gusto porque está conociendo gente nueva y, valora la diferencia como una oportunidad para interactuar con los demás que no le causa temor: *“Fíjate que me siento a gusto, a mí no me da miedo y no me atemoriza el convivir con gente diferente, no, al contrario, yo digo que hay que conocer más gente”*. En el caso de la escuela de Tlaquiltenango reconoce que convive más con los alumnos que con sus compañeros de trabajo. Esto debido a varias dificultades que se presentaron con los compañeros durante el paro magisterial de bases. Por esta razón, uno de sus propósitos después de laborar 10 años en esta escuela, es lograr agrupar todas las horas de trabajo en la escuela de Xochitepec (30 horas en total).

En relación al tipo de alumnos y de padres de familia que asisten a ambas escuelas percibe una diferencia fundamental. Los alumnos en la escuela secundaria de Xochitepec, se muestran más interesados en las clases y en culminar sus estudios para proseguir con la preparatoria. Mientras en la escuela de Tlaquiltenango, están más enfocados en la calle y, en las bandas juveniles. Asimismo, los padres de familia en Xochitepec están más comprometidos y manifiestan más interés en participar en este proceso de formación. A diferencia de Tlaquiltenango, donde están desinteresados en el rendimiento académico de los hijos. Este último, lo concibe como un lugar donde se presenta una gran desintegración familiar.

En general los padres de familia conciben a la escuela como un lugar propicio para deshacerse de sus hijos durante algunas horas. Siente que los padres envían a sus hijos a la escuela, no para que aprendan, sino para que no estén perdiendo el tiempo en la casa, o para no establecer una relación de compromiso y de afecto con ellos: *“Sí, y es que no es justo, yo siento que no, yo si mando a mis hijos a la escuela es para que aprendan algo que yo nos les puedo enseñar, y muchos padres no, muchos padres lo hacen para no tener al hijo ahí de ocioso, o para que no se involucren con ellos, a ver hijo, qué hiciste, a ver tu cuaderno, el platicar”*.

El paro magisterial de labores le despertó sentimientos de impotencia y desesperación al presenciar cómo un grupo de compañeros de trabajo y de lucha en el movimiento deciden aliarse con la directora de la escuela. Ésta les había manifestado inicialmente su apoyo, pero no podía hacerlo abiertamente, porque estaba siendo vigilada y controlada por sus jefes inmediatos

(inspectores de zona). Sin embargo, en su posición de directiva termina finalmente siendo cooptada por el sistema: *“pues íbamos a hablar con la directora con respecto a lo que nos había hecho y que no se valía, y cuando nos presentamos a hablar de ese hecho, las personas que nos encabezaban en el movimiento, fueron las primeras en llegar, darle su beso a la maestra, darle su abrazo y decirle: maestra, nosotros la apoyamos, entonces nosotros dijimos: espérame, primero estamos diciendo que vamos a platicar con la directora que por qué nos hizo esto y llegamos y no, ya no es nada más la directora, ya son los que encabezaban incluso el movimiento”*.

Una actitud de parte de sus compañeros de trabajo netamente estratégica y utilitarista que escatimaba cualquier tipo de acuerdo o compromiso subjetivo con los compañeros militantes, en ese caso, sus propios compañeros de trabajo. Un interés en aparentar estar bien con la maestra porque próximamente se darían jubilaciones y ascensos al interior de la escuela secundaria. Así, en este relato vuelve a estar presente la oposición entre la lealtad a unos principios colectivos y, la deslealtad, cuando se aprovechan ciertas situaciones en pos de buscar los intereses personales. Una situación ambigua no solamente en lo referido al tipo de comportamiento generado, sino en relación a la expresión de emociones, sentimientos y sentires en medio de aquel ambiente conflictivo y contradictorio.

Sus oposiciones identitarias oscilan entre percibirse durante la primaria como un niño chillón y consentido por la maestra de primaria/ y el niño consentido por la madre, maestra de la primaria donde estudiaba; en la secundaria entre el estudiante insatisfecho con el maestro de matemáticas/ y en la preparatoria el estudiante satisfecho con el maestro de matemáticas; entre la realidad de la enseñanza de las matemáticas en el aula de clase/ y el ideal del maestro representado en la figura del padre; en la preparatoria entre la figura de un buen profesor de matemáticas/ y la figura del padre profesor de matemáticas en la secundaria; entre la imagen de sí mismo como maestro con vocación para las matemáticas/ y la imagen de sí mismo como doctor que gana un buen salario; en la escuela de Tlaquiltenango entre ser un maestro integrado con los alumnos/y ser un maestro aislado de sus compañeros de trabajo; y en la escuela de Xochitepec entre ser un maestro integrado con los compañeros de trabajo / ser un maestro poco integrado con los alumnos.

El Mtro José construye una experiencia social centrada en procesos de subjetivación. En la elección de su futuro vocacional se entremezclan, por un lado, el proceso de socialización en el ámbito familiar por parte de los padres, cuyo oficio era el de maestros; y por el otro, la imagen del maestro de matemáticas tanto en la secundaria como en la preparatoria. Una confrontación entre la

práctica de la enseñanza de las matemáticas en el aula de clases y, el ideal de maestro representado en la figura del padre. Aunque reconoce el gusto por el dinero y vislumbra la posibilidad de estudiar para ser doctor, lleva a cabo un proceso de reflexión donde priman las implicaciones subjetivas de tomar esta decisión y, finalmente, termina convenciéndose del cariño que siente por las matemáticas y de su vocación para ser maestro. Durante el paro magisterial de bases, experimentó sentimientos de desesperación e impotencia, al presenciar cómo sus compañeros de trabajo y de lucha, terminan aliándose con la directora de la escuela para obtener beneficios personales.

**Ángela:** *“esto me está gustando”*

Ángela tiene 29 años de edad, y labora como maestra de matemáticas en la escuela secundaria de Altavista. Durante la época de la primaria se define a sí misma como una niña introvertida y tímida con las personas a las cuales no conocía. Además, que era la más pequeña del salón, porque ingresó a la edad de cinco años a cursar el primer grado de primaria. Recuerda que en esta época le gustaba mucho jugar con los jumiles, unos animalitos de color café a los cuales denomina catarinas, y que se comen en el Estado de Guerrero. Su bisabuela los consumía y le enseñó a comerlos, debido a que se les considera con alto contenido en yodo. Cierta día se quedó durante el descanso en el salón jugando con estos animalitos y su profesora alcanzó a verlos y se desmayó. Sus compañeros al ver a la maestra desmayada, la acusaban de que la había matado: *“entonces saco mis animalitos, dejé que todas mis amiguitas se fueran, todas: vámonos; no, me quedo; y todo el salón se quedó vacío, nada más me quedé yo en el salón, y entonces me puse a jugar, llega la maestra y me dice: qué haces; tapo mis animalitos, le digo: nada; qué haces; estoy jugando con mis catarinas; vio las catarinas y se desmaya, y todos los niños: mataste a la maestra, ((ríe mientras habla)), yo así como que: chin maté a la maestra, y qué hago, súper nerviosa, mandaron llamar a mi abuelita, fue todo un relajo”*. Cuando la maestra despertó del desmayo se puso a llorar y le exigió que nunca más volviera a llevar estos animalitos a la escuela. Ella percibe a la maestra como una mujer muy delicada, que sentía asco por todo y, muy limpiecita. Tanto que no les permitía jugar en el suelo, y mucho menos ensuciarse.

Fue durante el tercer año de primaria cuando recibe la noticia de la muerte de un compañero que tenía cáncer. Era un compañero de clases por el que sentía un gran aprecio. Es un acontecimiento que nunca olvidará, porque se *siente como algo realmente feo*. Esto es, despertó en ella y sus



compañeros un profundo sentimiento de *tristeza* durante todo aquel año: “Recuerdo la muerte de uno de mis compañeros, iba en tercer año de primaria, nos quitaron el día del niño porque ese mismo día murió, le agarró cáncer, fue un año bastante triste, y más porque era un niño con el que yo jugaba mucho, no tenía un pie, bueno, tenía hasta la rodilla, y pues él para calificar y para todo estábamos jugando, *y de llegar a un día que no llegara y no poder jugar con él, pues sí se siente realmente feo, y pues bueno, se nos fue el mero día de convivio, que estábamos todos comiendo y nos avisan que el chico había muerto, en lugar de tener festejo nos fuimos a su casa, fue algo triste realmente*”.

La secundaria representó para ella un periodo muy bonito donde conoce a nuevos compañeros y maestros. Ella se percibe como una adolescente que tenía una personalidad muy *peculiar*. Dentro del salón era la niña aplicada, que entregaba trabajos, callada e introvertida. Pero afuera, era reconocida por sus amigos, compañeros más cercanos y algunos maestros como la encargada de hacer travesuras: “*lo peculiar que yo tenía es que en mi salón no me conocían, en el salón me conocían como la niña aplicada, la niña que entregaba tareas, la niña que siempre estaba calladita, pero afuera, mis verdaderos compañeros sabían que era la que aventaba los huevos en la parte de atrás del laboratorio, la que le ponía cola-loca al candado del técnico, o sea, en el salón era una cosa y a fuera era otra cosa, solamente un maestro me conoció tal y como era, al que, digo, descanse en paz, pero en serio que yo no lo maté, lo juro que no lo maté ((ríe mientras habla)), fue un maestro que desde el primer día me vio y dijo: no, tú eres tremenda, tú te me sientas al lado; le digo: pero por qué, si estoy entregando trabajos y todo; usted no me engaña*”. Ella experimenta una tensión permanente entre la imagen que los otros esperan de ella como hija de maestros de matemáticas y, su verdaderas inclinaciones como adolescente; es decir, una tensión entre el mí (constreñimientos sociales) y, el yo (*self* espontáneo).

En la preparatoria se define como una alumna muy activa, que integraba la selección de básquetbol, vóleibol y fútbol. Aunque en matemáticas andaba muy mal, debido según ella, a que los profesores no tenían los conocimientos y, no sabían impartir una clase. Durante tercero de preparatoria empezaron sus dudas sobre lo que quería ser. Se debate entre ser escritora, ya que le gustaba mucho leer y escribir pequeñas historias, o entre ser una basquetbolista profesional. Su entrenador de la preparatoria, le consiguió una beca para formarse como basquetbolista en la ciudad de México, pero no pudo superar la prueba de natación, debido al miedo que le producen las albercas.

Es así como decide ingresar a la licenciatura en Filosofía y Letras de la UAEM. En un principio estuvo entusiasmada con los conocimientos que estaba adquiriendo en algunas asignaturas como la de historia, donde estaba aprendiendo sobre el Estado de Morelos. Pero después de permanecer por un año, decide renunciar por varios motivos. Uno de ellos, es que no se sentía preparada para estar en esta licenciatura. Aunque era consciente de la carga de lecturas, no estaba a gusto con la forma de enseñar de algunos maestros. Durante este periodo de búsqueda y de insatisfacción se define como una persona inquieta por el conocimiento, que no le gusta estar inmóvil, sino estarse moviendo permanentemente en busca de nuevas cosas: *“En primera no estaba preparada para llegar ahí, por qué, porque a pasar de que sabía que eran lecturas, digo, si vas a una licenciatura tú tienes que saber a lo que vas, entonces, yo si vi que tenía que leer bastante, pero no me sentía a gusto con la forma de enseñanza, yo no soy de las que se quedan, o sea, yo estoy inquieta, de un lado para otro, yo necesito estarme moviendo, no puedo hacer las cosas quieta, entonces, te digo, ahí donde, como por a mitad del año, del ciclo escolar (x), a principios de segundo bimestre llega la amiga de mi papá, es quien me dice: sabes qué, juega; y me pone sus juguetes, de hecho llenó la mesa de juguetes”*.

Es en este momento donde empieza a descubrir su inclinación por la docencia, a partir de la relación que establece con una amiga de su padre maestra de matemáticas. De forma inconsciente se da una inclinación hacia la pedagogía, un esquema de acción que empieza a explorar en los primeros juegos que comparte con la amiga de su padre, quien le dice: *“sabes qué, juega”*. Es esencial el sentido que le atribuye al juego; es la forma que tiene de explorar y construir el conocimiento, a partir de formas creativas en las que encuentra la solución a las operaciones matemáticas. Una experiencia que ella resume de la siguiente manera: *“Sí, ella mera, te digo, me hizo explicarle lo que estaba pasando con los juguetes, y después me lleva a una escuela y me dice: es que ella es practicante, y les vas a dar la clase; cuando yo no estaba acostumbrada a hablar en público, yo era muy miedosa estar enfrente y hablar, demasiado tímida, entonces yo me quedo, se me quedan viendo todos, y yo así como que: qué digo-; dice: empieza, no hay porque, nadie te tiene que hacer burla, no tienen por qué estar así, tú eres la maestra, tú eres la que manda aquí; y yo así como que: chin; era una grupo de 30 niños, lo que me puso ella ese día ((no audible)), todos maestra para acá y maestra para allá; y yo dije: esto me está gustando; y después, haz de cuenta yo me salgo de la (x), no termino el segundo momento, que voy a la dirección: me quiero dar de baja; por qué te quieres dar de baja; porque no me está agradando, esto no es para mí; necesitas hacer*

*estos trámites; mis papás no sabían, no les podía decir que me iba a salir, que le digo a mi novio de ese entonces, le digo: oye, préstame dinero; me dice: Ana, sabes lo que estás haciendo; sí sé lo que estoy haciendo”.*

Es fundamental esta primera experiencia, donde se enfrenta a un grupo de alumnos como una maestra practicante. Aunque se define como una persona tímida e insegura ante los demás, es trascendental el proceso de acompañamiento de la maestra de secundaria. Ésta le inculca el liderazgo y el control que se requiere para enfrentar a un grupo de alumnos. En esta práctica inicial empieza a sentir su agrado por la docencia, cuando dice: *esto me está gustando*. Un aprendizaje que se adquiere poco a poco a través no solamente de las indicaciones de la maestra tutora, sino de enfrentar una diversidad de situaciones y de actividades laborales. Entre ellas, laborar en un Cebas (Centro de Educación Básica para Adultos) durante cuatro años como maestra de adultos en matemáticas, física y química. Fue a partir de estas experiencias como decide renunciar a la licenciatura en filosofía y letras en la UAEM y, empezar una nueva faceta en su vida: la de formarse para ser maestra de matemáticas en secundaria.

Sus padres no tenían conocimiento sobre las prácticas en la escuela con la amiga del padre, y las clases que impartía en el Cebas. De igual forma, desconocían la decisión que había tomado de ingresar a la Normal Superior. Una noticia que fue tomada con mucha sorpresa, ya que no esperaban que su hija estudiara para maestra, y mucho menos en la especialidad de matemáticas. En un primer momento, recibió el apoyo condicionado del padre en lo relacionado con el pago de los estudios, pero la madre, se mostró un poco molesta. La figura materna anhelaba que su hija fuera universitaria, más no Normalista: *“y entonces yo entro a cebas a trabajar dando física y química y matemáticas, y después me dan lo que es técnicas de estudio, estuve 4 años en cebas, y en esos 4 años yo termino, haz de cuenta, les digo a mis papás: saben qué, es que no me quiero ir a estudiar a la universidad, ya saqué mis papeles, aquí están mis boletas, aquí están mis papeles, no quiero saber nada de eso, me dicen; qué vas a estudiar; voy a ser profesora ((no audible)), como que estaban esperando que les dijera español, historia o no sé, alguna cosa que no fuera relacionada con matemáticas porque yo siempre les dije que odiaba las matemáticas, y que les digo: de matemáticas; y se van para atrás, me imagino a los de condorito, cuando están estudiando y salen con una mensada se van para atrás, mi papá dijo: ok, yo te apoyo con el dinero, te apoyo con los libros, yo no te voy a hacer las tareas, no te voy a ayudar en la investigación; me dice mi mamá:*

*conmigo ni hables; así, pero yo ya tenía trabajo en el cebas, ni siquiera sabían eso, por qué, porque mi mamá quería que yo fuera universitaria”.*

En el ámbito familiar prosigue con esa identidad dual que había construido durante la secundaria. Pero en este momento representada entre ser la supuesta estudiante de filosofía y letras para sus padres y, ser la verdadera practicante del oficio de maestra en la escuela donde laboraba la amiga del padre y en el Cebas; entre ser la hija adoptiva de la Maestra de matemáticas que le brindó todo su apoyo incondicional y, ser la hija biológica de maestros de matemáticas que le brindaron un apoyo condicionado. Ante la posible desaprobación de los padres por su afinidad con la enseñanza de las matemáticas, ella decide manejar esas imágenes de sí misma, las cuales la confrontan como persona, estudiante y practicante de un oficio, y la llevan finalmente a asumir su verdadera identidad.

Lo que más ha disfrutado de toda su formación académica es la Normal Superior. Considera que la Mtra Adriana (la amiga del padre) le dio herramientas muy valiosas para llevar a buen término todas las materias que cursó durante este periodo: *“Creo que es lo que más he disfrutado de toda la escuela, ha sido la normal, de hecho una de las cosas que me dio la maestra Adriana fueron herramientas que iban a ayudar a sacar adelante todas esas materias, en la normal, ya ella me decía: mira, puedes entrar con esto, discusiones sobre esto, puedes entrar con este juego, hacer que piensen, empezar a hacer preguntas que para qué, por qué hiciste, cómo lo hiciste, y entonces empezar a generar inquietud entre tus mismos compañeros y hacer la polémica para al final concluir este tema; entonces al final hubo maestros que nada más llegaban: Ángela qué traes, pásale al frente; mis compañeros de cierta manera algunos me decían: ya Ángela, otra vez tú; era de que al maestro no le gustaba trabajar”.*

Los conocimientos adquiridos en los cursos a los cuales asistió con el acompañamiento de la Mtra Adriana y la constante asesoría de ésta, se convirtieron en un proceso de exploración, aprendizaje y de preparación para ingresar a la Normal Superior. Esta preparación le permitió posicionarse como una alumna interesada, que llevaba las clases preparadas. Situación que los maestros aprovechaban para no trabajar y, delegar toda la responsabilidad en la alumna. No obstante, una de las principales tensiones que experimentó durante su paso por la normal superior, fue la de ser hija de maestros de matemáticas reconocidos no solamente por sus conocimientos, sino por su experiencia en el magisterio de Morelos: *“en ese examen no le puse lo que tenía que ponerle y me pone 8.5 y le digo: yo lo sé, sé lo juro que yo lo sé, vuélvame a hacer el examen; y me dice: Ángela yo sé que tú lo sabes, pero no lo contestaste; y le digo: se lo puedo decir hasta con los*

*ojos cerrados; no sé, estuve muelle y muelle toda la clase, y dice: sabes qué, te pareces a tu mamá, igualita; no que me enojo y le digo: yo no me parezco a mi mamá, y olvídese, déjeme ese ocho cinco, pero no soy igual que mi mamá”.*

Un rechazo tajante a una identidad atribuida por el maestro de geometría, quien conocía a su madre. Que la identificaran como *igualita a la madre*, la enojaba profundamente y, la sumía en una crisis de identidad. Una situación en la cual le negaban toda su individualidad, su derecho a ser diferente, en ese proceso de construcción de una identidad profesional en el contexto de la Normal Superior. Una herencia que ella define como una huella, que lleva consigo y en la cual se siente como la sombra de sus padres. Una posición de hija de maestros reconocidos que interpreta como nada favorable en su formación. Esta situación se puede prestar a favoritismos en un medio magisterial cargado de corrupción: “Sí, pero no sé, como que cada vez que dicen Ángela Toro Pérez, yo traigo la huella de mi papá o de mi mamá ((se interrumpe la entrevista por una tercera persona)), sí, yo sé que mis papás fueron buenísimos, pero siempre me he visto con (x), te digo, en la maestría yo llegué y fueron los mismos maestros, los mismos maestros que les dieron a ellos en la maestría me dieron a mí, entonces dicen: ah, eres la hija de Adolfo y de Lorena; y que le digo: aquí no soy la hija ni de Adolfo ni de Lorena, sólo Ángela, quítenme los apellidos; y nada más se me quedaron viendo los maestros”.

El ingreso a la escuela federal donde labora actualmente estuvo marcado por varias dificultades. La primera de ellas, es que al terminar la Normal, intenta ingresar por sus propios medios al sistema de educación pública y, presentó durante dos oportunidades el examen de oposición para obtener horas. Pero siempre aparecía como reprobada en los resultados de dicha prueba y, nunca le argumentaban el por qué de esta situación en el IEBEM. Estuvo laborando durante ocho años en varias escuelas privadas de Cuernavaca y, fue solamente hasta que el padre se jubila que puede ingresar al sistema, a través de la herencia de la plaza del padre.

Se siente integrada a esta escuela secundaria y, trata de llevarse bien con sus compañeros de trabajo, aunque no esté de acuerdo con sus formas de ser y de pensar. Siempre tratando de respetar la formación de cada quien: “Mira, yo te digo, yo me llevo bien con todo mundo, o sea, respeto su forma de pensar y la forma de ser de cada uno, digo, a lo mejor no concuerdo con su forma de pensar, pero sin embargo, es muy válido su forma de pensar, él sabrá porque su vida es así, yo no puedo decir, ¿sabes qué profesor? estás mal, por esto, por esto y por esto; o estás bien, felicidades, enséñame no. Cada quien tiene su formación, lo que sí te digo en mi academia, a pesar

*de que somos muy unidos, hay 2 miembros que están en choque y, desde el primer día en que yo llegué”.*

Ella percibe a las academias de asignaturas, como espacios de poder al interior de la escuela, que pueden cerrarse o abrirse ante la llegada de un nuevo profesor. En su caso, tuvo mucha suerte porque su padre trabajó en esta escuela, y fue una persona respetada. Este estatus de hija del maestro, le ayudó a integrarse con este grupo de profesores, a pesar de que dos maestros de gran experiencia se disputan el liderazgo en esta academia de matemáticas. En este clima de confrontación ella es partidaria de lograr conjuntar ambas formas de pensar para lograr un acuerdo.

Los alumnos le despiertan una infinidad de sentimientos, entre los que destaca la ternura y el coraje. Esto es, sus alumnos no son conscientes de la oportunidad que están dejando pasar en su vida, ya que pueden aprovechar la posibilidad de terminar la secundaria y proseguir con sus estudios. Considera que los gritos y los malos tratos hacia ellos, solamente los hace sentir mal. Más bien, se trata de descubrir lo bueno que cada uno de ellos tiene. Por ejemplo, en caso de que un alumno sea muy bueno para la música, tratar de fomentar esta aptitud: *“A veces ternura, a veces me da coraje. Son una de sentimientos. Porque teniendo la oportunidad que ellos tienen y desaprovecharla, y el ver que tienen todas las posibilidades de lograr algo, yo digo yo la verdad no es por echarme porras, o algo por el estilo, yo lo que puedo, yo no les cobro copias, las copias van en mí cuenta, material, libros, todo, yo les di los libros, algunos sí estuvieron leyendo, pero así esporádicos, entonces es muy difícil lograr que ellos obtengan una lectura porque no tienen ese hábito”.*

En relación al significado de ser maestra, ella le atribuye una diferencia fundamental entre ser profesora y maestra. Una maestra es una persona que tiene una experiencia considerable en la rama de estudios a la cual se dedica y, asimismo, ha acumulado conocimientos a través de todos los estudios que ha realizado. El ser maestra, no se consigue solamente con la obtención de un título como el de la maestría, es la experiencia representada en los diferentes estudios y el recorrido, lo que te hacen digna de ser llamada maestra. Por esta razón, ella misma se define como una profesora de matemáticas, que aunque ya cursó una maestría, le falta mucha experiencia para sentirse como una maestra: *“realmente un maestro que es maestro es porque ya vivió años, porque ya tiene experiencia, porque ya ha estudiado demasiado, o sea, solamente a alguien así yo puedo considerar a alguien maestro, maestro-; cuando me dicen a mí: es que tú ya eres maestra; no, yo todavía no puedo ser maestra hasta que no tenga cierto recorrido”.*

Ser maestra también significa para ella *la profesión más bonita del mundo*. En ésta tienes la oportunidad de conocer a personas con diferente carácter, pero al mismo tiempo, de aprender de tus alumnos, quienes son maestros, porque también te enseñan en ese proceso de aprendizaje: “Ay, *la profesión más bonita de todo el mundo. ¿Por qué? Porque, conoces muchas personalidades, conoces muchas formas de pensar, y te hace crecer, el conocer, nunca vas a llegar a conocer por completo a una persona, pero sin embargo, lo poquito que tienes. Y otro de las cosas que tienes es que aprendes, también los alumnos son maestros y también te enseñan, ellos mismos te dicen, ¿sabes qué? hasta aquí yo llegué con esto, búscale de otra manera porque=*”.

Durante el paro magisterial de bases, acompañó a sus padres a las marchas y, aprovechó para conocer a maestros y maestras que llegaban de diferentes lugares del Estado a la huelga en el zócalo de la ciudad. Ella lo describe como un evento muy interesante, ya que en un principio todos los maestros (as) se unieron para participar en la lucha, pero poco a poco fueron regresando uno a uno a las escuelas donde laboraban. Este sentimiento de desmotivación progresivo en los maestros, lo atribuye a dos razones: primero, a la parte económica, debido a que no estaban recibiendo su salario y ante las necesidades que aquejaban al grupo familiar, terminan aceptando las imposiciones gubernamentales; segundo, el aspecto psicológico, representada en la presencia del ejército y la policía. Una confrontación atemorizante que no admitía ningún tipo de diálogo con los maestros.

Ella se sintió desesperada, en aquel contexto donde rondaba una gran incertidumbre. Apenas acababa de ingresar a laborar en la escuela federal y, ya se encontraba atravesando por un paro magisterial: “*Desde el primer día ya estaba desesperada. O sea, veías noticias, veía comentarios de mis compañeros, veía que íbamos avanzando, que íbamos retrocediendo, o sea. Es una desesperación de ver la incertidumbre, en mi condición era, ¿de qué va a pasar? yo acabo de entrar. Este, ¿van a correr a todo el personal? ¿A todos los maestros que están en la plaza? yo como este, como joven, porque digo, el Gobierno pudo decir: ¿saben qué? Ok, no quieren trabajar, ok, les digo adiós, y entonces meto a los niños que van en la Normal*”. En medio de esta indecisión de parte del gobierno, ella sentía temor de perder un empleo que le había costado tanto obtener. Una posición de joven sin experiencia que apenas ingresaba al sistema y buscaba proteger su trabajo. Es por ello, que su compromiso con aquel evento es más difuso, más incierto, pero también más crítico.

La Mtra Ángela transita por formas opuestas de identidad en los submundos que atraviesan su experiencia social. En la escuela primaria, se define entre ser la niña introvertida y tímida con las personas que no conocía/ ser la niña extrovertida con los compañeros y amigos más cercanos en el

salón de clases; en la secundaria, atraviesa por un proceso de construcción dual de su identidad, es decir, entre ser la estudiante aplicada, disciplinada y cumplida en el salón de clases/ y ser la estudiante traviesa afuera del aula de clases; entre pasar desapercibida en el salón de clases/ pasar por precavida en las travesuras afuera del salón de clases; entre ser la hija de maestros de matemáticas que debía cumplir ante los demás con sus obligaciones escolares/ ser la hija adolescente de maestros de matemáticas a la que le gustaba hacer travesuras.

Durante la preparatoria se enfrenta a las dudas acerca de su futuro profesional y transita en un dilema constante: entre ser una alumna activa en los deportes/ ser una alumna pasiva en las clases de matemáticas; entre ser una deportista profesional de básquetbol/ ser una escritora de cuentos e historias. En la elección de la profesión de maestra y en su formación académica en la normal, ella se debate entre ser la estudiante universitaria de la licenciatura en filosofía y letras de la UAEM/ ser la estudiante aprendiz del oficio de maestra; entre ser la estudiante universitaria insatisfecha con el proceso de enseñanza en la licenciatura/ ser la estudiante universitaria en la búsqueda de nuevos conocimientos; entre ser la hija adoptiva de una maestra de matemáticas, de quien recibe apoyo incondicional/ ser la hija biológica de maestros de matemáticas, quienes la apoyan de manera condicionada; entre ser reconocida como la hija de maestros de matemáticas/ ser ella misma tratando de deshacerse de la huella de sus padres; entre el estigma de ser hija de padres matemáticos/ y el orgullo de formarse ella misma como maestra de matemáticas; entre ser la profesora joven de matemáticas / ser la maestra que cuenta con una maestría pero a la cual le falta mucha experiencia; entre ser la profesora de matemáticas en las escuelas privadas/ser la profesora de matemáticas en una escuela federal.

Ángela construye una experiencia social anclada en procesos de subjetivación. En el descubrimiento de su vocación se entrelazan varios acontecimientos: su insatisfacción con la forma de enseñanza en la licenciatura de filosofía y letras de la UAEM; la relación accidental con una amiga del padre, quien le enseña el valor del juego y la inicia en la práctica de un oficio; y la interiorización en el ámbito familiar de unos esquemas de acción y hábitos en el quehacer del maestro de matemáticas, a los cuales se resiste en la secundaria y la preparatoria, pero que termina materializando en la elección vocacional. A pesar del apoyo condicionado de los padres ante su decisión de ingresar a la normal y, del estigma que ha cargado por ser la hija de maestros de matemáticas con una amplia trayectoria en el magisterio, ella lucha por construir una identidad para sí misma y para los otros, donde pueda hacer uso de su individualidad y mostrarse como un ser



diferente. En este contexto antepone el aprendizaje significativo de los alumnos en el aula de clases, a un interés estratégico de obtener más horas en el sistema para llegar a ser una inspectora de enseñanza. Un aprendizaje que le permite adquirir una gran experiencia, no solamente para pasar de ser una profesora o una maestra de matemáticas, sino para apoyar con sus conocimientos a otros maestros.

## Consideraciones Finales

- ✓ La construcción de las experiencias sociales de los maestros de educación secundaria, es un proceso complejo en el cual están interrelacionados varios elementos: el sentido que le atribuyen al proceso de elección profesional; los “otros” significativos o generalizados que más influyeron en esta decisión; la diversidad de situaciones biográficas que terminaron por direccionar sus aspiraciones profesionales hacia el magisterio; las diferentes formas en las que interpretan sus condiciones laborales; los significados que le atribuyen a determinados eventos de su trayectoria de vida; y las emociones, afectos, sentimientos y valoraciones subjetivas que estos sucesos o acontecimientos les han despertado.
- ✓ Los relatos construidos como resultado del análisis “vertical” de las entrevistas en profundidad, son un caso de estudio singular, en el cual cada sujeto experimentó de formas muy diversas la construcción de esa experiencia social. El comprender la trama argumental de estos relatos analíticos, nos llevó a reflexionar sobre las regularidades, patrones o coincidencias presentes en cada uno de ellos. Adicionalmente se analizaron las entrevistas en profundidad restantes (trece en total), con el propósito de encontrar los elementos comunes que nos permitieran establecer diferencias y coincidencias.
- ✓ Como resultado del proceso de comparación entre casos de estudios y entrevistas en profundidad agrupamos la construcción de las experiencias sociales de los maestros de educación secundaria en tres orientaciones: 4.1) *persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo*; 4.2) *se socializaron en un oficio y quieren a la escuela secundaria*; 4.3) *quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor*.

- ✓ Las experiencias sociales donde *persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo*, presentan diferencias importantes en la forma de concebir esta dimensión instrumental, tanto en los maestros de mayor edad, como en los más jóvenes. Para los primeros, es el resultado de una extensa socialización secundaria en estos contextos institucionales (SNTE, IEBEM, la escuela secundaria), donde terminan admitiendo con resignación y tristeza al sistema educativo tal y como es en realidad. Para los segundos, ésta se asume como una estrategia para sobrevivir en un ámbito marcado por la competencia y la corrupción. No obstante, esto no significa que estos maestros se orienten únicamente por esta motivación. En su quehacer cotidiano se sienten comprometidos con su trabajo en la escuela secundaria y el movimiento magisterial de bases. Asimismo, realizan un proceso de subjetivación, a partir de la reflexión y la crítica. Desde esta perspectiva subjetiva, se percibe cómo los más adultos expresan sentimientos y emociones en cuestiones referidas a la elección vocacional, su trabajo cotidiano y el paro magisterial; cómo sufren interiormente con la pérdida del estatus de un oficio; cómo se adaptan en medio de los cambios al quehacer docente; como terminan negociando sus intereses. En los más jóvenes es posible percibir los sentimientos de indiferencia y apatía hacia las actividades colectivas; la búsqueda constante por capacitarse para ingresar a los programas de mejora salarial.
  
- ✓ En las experiencias sociales donde *se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria*, es crucial la influencia que ejerce el ámbito familiar en el proceso de elección vocacional, el ingreso a la normal superior, y a la escuela secundaria donde se desempeñan como maestros. La elección vocacional en un principio, no es muy nítida, pero se va materializando poco a poco como resultado de la interiorización de unos esquemas de acción y, hábitos en el entorno familiar. En esta orientación existen diferencias de género importantes: las hijas mujeres fueron en su mayoría orientadas o presionadas por la figura materna para que cumpliera su sueño y, terminaron siendo maestras; los hijos varones encontraron en su camino otras circunstancias personales y familiares, que finalmente los orillan a ser maestros de secundaria. Aunque el peso de estas estructuras familiares, nunca se borrará de sus cuerpos y mentes, hemos querido mostrar cómo en algunos momentos de sus trayectorias de vida, trataron de rebelarse contra esas determinaciones, y cómo terminan por experimentar un marcado gusto por la docencia.

- ✓ Las experiencias sociales donde *quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor*, están cimentadas en procesos de subjetivación desde la elección vocacional. Los maestros que fueron socializados en el oficio y heredaron la plaza del padre (a diferencia de los de la orientación 4.2), eligieron ser maestros de educación secundaria como resultado de una valoración subjetiva, que en algunos casos se mezcla con situaciones biográficas que terminan dirigiendo sus aspiraciones profesionales hacia el magisterio. Pero en ningún caso han sido el resultado de orientaciones o imposiciones planeadas desde el seno familiar. De igual manera, en las diferentes actividades en las cuales participan en el aula de clases, la escuela secundaria y el movimiento magisterial de bases, se sienten comprometidos más por los principios, afectos, que por los beneficios materiales. Ellos (as) acumulan experiencias a lo largo de su formación académica, que posteriormente aplican a su práctica docente. Son vivencias muy significativas (los recuerdos o imágenes de los maestros), a partir de las cuales reflexionan sobre las implicaciones de su quehacer en la trayectoria de vida de los alumnos.
  
- ✓ Los relatos analíticos que se construyeron como producto de la “comprensión vertical” de diez entrevistas en profundidad, se agrupan en cada una de las orientaciones construidas. La intención es mostrar cómo los maestros(as) en determinados momentos de su trayectoria de vida se movieron en esas lógicas de acción, cómo las interpretaron, qué sentimientos o emociones experimentaron en los eventos traumáticos o cruciales por los que atravesaron; qué personajes fueron más significativos en ese recorrido; cómo afrontan decisiones importantes, en este caso, la elección profesional; cómo se sienten en el lugar de trabajo y, cómo se sintieron durante el movimiento magisterial de bases. Cada uno de estos relatos analíticos, fue construido siguiendo una línea argumental, en el cual se presentaron una sucesión de eventos, personajes y argumentos que fueron construyendo poco a poco cada una de esas experiencias sociales.
  
- ✓ En la orientación 4.1, *persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo*, se incluyen los relatos analíticos de Mónica, Manuel, Marcos; en la 4.2, *se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria*, los relatos de Gloria y Valeria y, en la 4.3, *quieren su*

*profesión y se sienten comprometidos con su labor*, están los relatos de Laura, Ángela y José. Adicionalmente en el anexo 1 de este capítulo se incluyen dos relatos, el de Reinaldo y Susana, que no fueron incluidos en la orientación 4.3, debido a razones de es

## Anexo 1

En este apartado se exponen dos relatos analíticos. Ambos hacen parte de la orientación denominada *quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor*. El primer relato es el de Reinaldo. En la construcción de su experiencia social se presenta una imbricación de tres elementos: lo estratégico, representada en la posición que asume durante el paro magisterial de bases, es decir, hace uso de su experiencia para reflexionar sobre lo sucedido; en la integración a la escuela secundaria, debido a su fuerte compromiso en la labor docente, aunque en algunos momentos éste es condicionado, debido a las dificultades políticas en el sistema; y es, fuertemente subjetiva, porque es apasionado desde la elección vocacional, su paso por la Normal Superior y finalmente, en su trabajo cotidiano con los alumnos que están atravesando por dificultades familiares. El segundo es el de Susana. Aquí se presenta la trayectoria de una maestra que se socializó en el oficio desde la infancia, no solamente en el ámbito familiar, sino en el escolar. Construye una experiencia social fuertemente cimentada en procesos de subjetivación, porque decide ser maestra como resultado de una elección personal, aunque influenciada por otros factores de su biografía. A continuación se exponen ambos relatos:

**Reinaldo:** *“tengo bi:::en puesta la camiseta de la dos”*

Reinaldo es maestro de inglés y cuenta con 67 años de edad. Labora hace 21 años en la escuela secundaria 2 de Altavista. Fue durante 19 años jugador profesional de beisbol en su ciudad natal puebla. Su carrera inició cuando estaba cursando la primaria y hacía parte de la selección juvenil de beisbol. Recuerda que a causa de las giras nacionales e internacionales nunca asistió a clases de forma regular. Los maestros le daban los textos de los cursos y él se dedicaba a estudiar en sus ratos libres en los hoteles donde descansaba después de los juegos. Cada seis meses presentaba los exámenes para pasar a los grados siguientes. Durante esta etapa de la primaria y la secundaria se define a sí mismo como un autodidacta: *“En las ligas pequeñas desde la escuela de primaria, yo me volví en cierta forma autodidacta porque cuando yo formé (x) el equipo, cuando estuve en el equipo de la selección juvenil me daban por medio del gobierno el permiso de que cursara yo en mi*

escuela, me daban mi bonche los maestros de estudio y yo me iba. E1: Porque tenías que estar viajando y todo. R1: Sí, sí, sí, en el hotel, en donde nos hospedábamos a estudiar, pero tenía yo la obligación de regresar, porque antes los exámenes eran semestrales, yo regresaba a los 6 meses, presentaba mi examen con todos mis compañeros, pasaba mis exámenes y me daban otro bonche para los otros 6 meses, así me volví autodidacta, finalmente cursé la secundaria y ya no pude ejercer la prepa, en la prepa fui de la primera generación de la prepa abierta”.

Reinaldo perteneció a una familia numerosa, 11 hijos en total y sus padres eran de escasos recursos económicos. Por esta razón, se desempeñó desde pequeño como jugador profesional de beisbol con la intención de apoyar económicamente a sus padres y hermanos. Cuando egresa de la secundaria tiene la oportunidad de aprender el idioma inglés al lado de profesores estadounidenses que más tarde conforman el instituto México Norteamericano de Relaciones Exteriores. Intercalaba la profesión del beisbol con el oficio de traductor de inglés para ingenieros suizos que instalaban maquinaria en la industria textil de Puebla.

Durante este periodo se capacitó en plomería, refrigeración, electricidad. Sus entrenadores en el beisbol, siempre le aconsejaron complementar el deporte con una formación profesional, ya que la condición física se va así, vuela. Por lo que es necesario contar con una segunda opción profesional cuando se retiren del deporte: “No, mi familia no es de acá, o sea, que yo no soy de acá de Morelos, soy de Puebla, en la ciudad tengo a toda mi familia, pero yo vine aquí también porque me apoyó uno de mis hermanos, él estaba en el sindicato, el maestro Gil, entonces, hubo oportunidad de que yo llegara, hice examen de oposición, ahora, por qué, porque yo ya rebasaba en cierta forma la edad porque mi especialidad fue (x) fui más bien jugador profesional de béisbol y los manager y todos nos decían: en sus tiempos libres estudien porque la condición física se va así, vuela, y cuando a ustedes se les vaya de las manos una profesión como es el deporte, tienen otra, no como para caídos, sino en prevención de yo soy esto; y muchos de mis compañeros así lo hicimos”. El Maestro Reinaldo se retiró del beisbol a la edad de 33 años, debido a que le hicieron un implante en la vesícula. Él lo atribuye a la cantidad de estimulantes y de medicaciones que el doctor del equipo les suministraba para mejorar su rendimiento.

La invitación del hermano menor para venir a trabajar en Morelos fue decisiva en su formación posterior como maestro de educación secundaria. Aquí cursó la preparatoria abierta, y comenzó a trabajar como intendente en la escuela secundaria 10 de Abril de Emiliano Zapata. Como su hermano es comisionado en el sindicato, le solicitan a Reinaldo que lo reemplace en las clases de

inglés. En esta situación estuvo mientras culminaba el ciclo escolar y, cuando distribuyen estas horas de inglés entre los maestros antiguos, lo comisionan en el taller de electricidad durante un año. Posteriormente labora en la secundaria 10 de Acapatzingo; luego en la escuela secundaria de la Joya; en la escuela secundaria Emiliano Marmolejo de Santa Rosa Treinta cerca a Zacatepec. En esta última, el grupo de maestros comisionado realizó una buena gestión con la comunidad y recibieron su nombramiento para regresar a Cuernavaca. Le asignan horas de inglés en la Escuela Secundaria 2 de Altavista. Ingresó en el año 1987 y, dos años más tarde ya contaba con tiempo completo.

Mientras estuvo laborando en la Escuela secundaria 10 de Abril de Emiliano Zapata, ingresa a cursar la licenciatura en inglés en la Normal Superior Benito Juárez. Durante esta etapa se define a sí mismo como uno de los alumnos más adultos, pues contaba con 48 años de edad. A causa de su trabajo, siempre llegaba a la Normal con dos horas de retraso. Por ello, contaba con un permiso de los directores de la escuela secundaria, para llegar a la primera hora el día en que debía presentar los exámenes en la Normal Superior. Recuerda esta época como muy bonita, debido a que contaba con compañeros solidarios que le prestaban los apuntes de las clases: *“Sí, sí, y por las tardes me iba yo a la normal superior, nada más que llegaba y me decían: vamos a nombrar jefe de grupo; Reinaldo, y fue tan bonito porque me ayudaron muchos compañeros eh, y yo ya siendo maestro salía a las 5 de la tarde de la escuela, y si estaba yo en Zapata, hasta el centro, y entonces el subdirector de la normal era mi compañero de Zapata, o sea, él se venía antes, dice: por ahí llegas, no, sí; le mandaban su itacate conmigo, aquí traigo tu lonche; ah gracias; y entraba yo, ya con dos horas de retraso, dos módulos de retraso, pero teníamos compañeros tan lindos que (x), una chica que trabajaba como secretaria en la SARH, todavía se utilizaba el papel carbón, todos sus apuntes, aquí están tus apuntes, el compromiso era de que a esas clases que no asistía, cuando eran los exámenes tenía yo que presentarme al examen, conseguí yo un permiso de mis directores y ese día sí estaba tempranito desde la primera hora, y pasaba los exámenes”*.

Una de las vivencias que más recuerda de esa época de la Normal Superior es que uno de sus profesores era muy estricto con él en la asignación de los trabajos. Por ejemplo: los trabajos en grupo, se los asignaba de manera individual. Aunque los compañeros le reclamaban al maestro, diciéndole que se pasaba, éste siempre terminaba imponiendo su voluntad. Reinaldo antes que tomar esta situación como un abuso, la valora porque a pesar de todo aprendió a ser más responsable. De esta manera, si la intención del maestro fue *hacerle ver su suerte*, únicamente lo

que logró fue prepararlo para asumir de mejor manera su rol como maestro. Años más tarde tiene la oportunidad de platicar con el maestro y le pregunta por qué era tan estricto con él, su respuesta es que fue huérfano y lo hicieron sufrir durante la infancia.

Por lo que, este maestro estaba haciéndole pasar a sus alumnos parte del sufrimiento que había tenido en su niñez: *“porque llegaba y asignaba un maestro que siempre fue algo medio duro conmigo, y qué bueno, no, llegaba y me decía: mira este trabajo lo asigné por equipos, si tú me lo haces, tu solo te califico, si no, no, tienes tu 5, y todos decían: maestro que cargado, lo estamos viendo que está difícil para hacerlo en equipo; ya dije, que se comprometa él solito a hacerlo, y llegaba yo: aquí está mi trabajo maestro; hijo, cómo le hiciste; luego me decía: pásame, pásame tu formato donde escribiste tu borrador, finalmente cuando ya nos vimos del otro lado: por qué te ensañabas conmigo; y me dijo una vez: dice, es que sabes qué, yo fui huérfano de chico y me hicieron sufrir tanto, si, pero que grande si te hubieras sensibilizado, pero se estaba portando con todos, como le hicieron a él, así, así me dijo, y luego no eres mal amigo fijate, porque si tu lo hiciste por hacerme ver mi suerte, me hiciste más responsable, de veras, si”*.

Cuando ingresó a laborar a la secundaria 2 de Altavista tuvo la intención de conocer a todos sus compañeros (as) de trabajo para hacerlos sus amigos. Considera que como deportista *trae bien puesta la camiseta de la secundaria 2*. Esto significa que a pesar de las envidias que se dan entre compañeros de trabajo y, las situaciones difíciles que se presentan con padres de familia y alumnos, siempre ha tratado de tener buenas relaciones con todos: *“Bueno, desde que llegué, le sorprendió a la señora directora que estaba aquí en ese entonces, porque me presentó ante una reunión que hubo ocasionalmente en ese momento, y dice: ah, aprovechamos la oportunidad para presentar al maestro; les dije: lo único no los conozco, pero yo quiero pedirles que me den la oportunidad de conocerlos para hacerlos mis amigos, ahorita como compañeros, pero yo quisiera que la mayoría llegaran a ser mis amigos, ese es mi interés; por qué, porque siempre he dicho que como deportista, un deportista me gusta sudar la camiseta que traigo puesta, y desde el momento de llegar a la 2 tengo bi:::en puesta la camiseta de la dos, a pesar de muchas cosas, envidias que por acá por allá, padres de familia, alumnos, unos muy agradecidos, m:::uy agradecidos, otros no tanto, otros se molestan porque los mandan a la parte si no están trabajando, qué hacemos, y empiezan: es que el niño; sí, es por eso que lo mandé traer porque usted tiene un problema familiar y me lo están involucrando a su hijo, d:::éjelo que viva como tal, como niño*.

Reinaldo trata de apoyar a los alumnos que se encuentran atravesando por dificultades familiares. Conserva una cajita en forma de corazón, a la cual le pone dinero al inicio de cada año lectivo. La intención es que los alumnos (as) tomen dinero de allí, cuando no tienen para comer, y tan pronto tengan lo regresen. Esa cajita es una táctica que busca ayudar a los alumnos (as) que están *clavados* llorando sobre una butaca. También significa que en medio de las circunstancias familiares, en la escuela pueden encontrar en el maestro, un apoyo no solamente material, sino afectivo; es dejar en el alumno la semilla del apoyo y la cooperación: “*Se me han clavado en las butacas llorando, tengo una cajita de figura de corazón, en la que a los padres de familia en la primera junta les digo: mira, no es por ufanarme pero le voy a echar 200 pesos a esta cajita; para qué maestro; cuando alguien se me clava por allá y le digo, ¿qué te pasó? se pelearon mis padres hoy en la mañana, me aventaron aquí y no me dieron para mi desayuno; y son niños que se les cierra el mundo, ahí está una cajita, toma lo que necesites para tu alimento, no me digas cuánto vas a tomar, pero también cuando tengas pues lo pones, y le digo, he tenido la experiencia que a fin de año, 10 centavos, un peso sobra, pero cuánto beneficio recibieron de nosotros; ha habido otros casos de que, ahí van otros 200 pesos, ahí están, se da cuenta, son tácticas que tenemos*”.

La mayor satisfacción que encuentra con los ex alumnos es que lleguen a destacarse más que el maestro. Es lo que denomina como: *siempre mejor el alumno que el maestro*. Por ejemplo, cuando recuerda a un ex alumno bailarín de tango y que ahora es actor en comerciales del canal 13; o alumnos que encuentra en el aeropuerto y ahora viven en Estados Unidos y hablan mejor el idioma inglés que el maestro: “*y otros tantos que en el aeropuerto me los he encontrado: maestro, vengo llegando de Estados Unidos ya hablo mejor inglés que usted; e:::so es lo que me satisface, mejor que el dinero, me satisface, siempre mejor el alumno que el maestro, que bueno, y así, pero hay de todo, pero dicen: las experiencias bonitas las conservamos porque es la riqueza verdad, la que se nutre uno, verdad*”.

No obstante, el compromiso de Reinaldo con los logros y metas de la escuela secundaria está condicionado por los cambios bruscos y rápidos que se hacen en la política educativa sin tener en cuenta a los directos implicados. Es lo que denomina como los *cambios bruscos que hieren a muchos*. Las reformas que se implantan de manera apresurada, atendiendo a los fines políticos, más no a las verdaderas necesidades del sistema educativo: “*E1: Maestro, ¿usted se siente comprometido con los logros y proyectos educativos de la escuela? R1: Bueno (x), sí, nada más, que siempre se ha dicho que los cambios bruscos, así rápidos hieren a muchos, hieren a muchos, y*



es lo que ha pasado, y no nada más en la escuela, sino en el sistema, en el sistema, desgraciadamente sí, *y luego empiezan presiones por un lado, por otro que no tiene nada que ver, si todo se hiciera a su tiempo y no con fines políticos, podríamos decir, porque realmente y si lo lamentamos, por ejemplo, en nuestra educación ha habido mucho de la política, y que esto no deja este proyectarse tal o cual sistema educativo, si, y que después ven que se necesita reformar lo reformado, no, por qué, porque, este, pues 6 años de un gobierno dicen, va a ser esto, pasa el gobierno, va ser el nuevo, traigo otra visión, por eso no avanzamos”.*

Así, con la politización del sistema educativo, es muy difícil mantener dicho compromiso, ya que la educación no avanza, debido a la corrupción generada en algunos de sus entes como el sindicato. Para él, una proporción importante del porcentaje dedicado a la educación en México, en este caso, del 4.5 por ciento, queda invertido en el pago de salarios y compensaciones a los maestros que se encuentran comisionados en el sindicato. Por ejemplo, los maestros que no tienen la vocación para estar frente a grupo y buscan por todos los medios acceder a una comisión. Son los que define como *maestros barco*: *“Ahora, de ese cuatro punto cinco por ciento, punto cinco por ciento, dedicado a la educación aquí en México, nos vamos al aspecto sindical (...6...), cuánto es para el SNTE, mire, yo he sido participe de un SNTE pero me ha gustado cuando las cosas van bien, es difícil, el personal, vamos a suponer, 300 maestros están comisionados en el sindicato, de a dónde es la partida para pagarle a esos maestros, de ese porcentaje, ¿verdad?, y ese porcentaje se está desviando para acá y si yo maestro barco, podríamos decir, no doy una con mis alumnos, y todo, y busco un puesto sindical, me voy comisionado, ay, y todavía me pongo una, y no es por nada, me pongo una camiseta, que diga yo sí soy maestro, y se anda paseando para arriba y para abajo, sí”.*

El paro magisterial de labores le despertó varios sentimientos. Al inicio, sintió que la lucha iba por buen camino, *que algo iba a suceder positivamente* porque se sumaron a la protesta jefes de enseñanza, personal del IEBEM, directivos y maestros. Sin embargo, su experiencia en este tipo de movimientos, pues participó en el de los años 80's, le decía que era necesario manejar esta situación con mucha cautela. Al manifestarle esta desconfianza a sus compañeros, éstos le respondieron confrontándolo ideológicamente, es decir, de qué lado se encontraba: del oficialista o del disidente. Su experiencia también le decía que tenían en aquella confrontación a un *monstruo que todos lo dejamos crecer* y, que había alcanzado una gran magnitud de poder: Elba Esther Gordillo. Por lo cual, era necesario ser muy estratégicos para lograr los propósitos planteados por el colectivo magisterial: *“Eso-, pero lo que yo vuelvo a decir que nos convenció de que algo iba a*

*sucedier positivamente cuando vemos jefes de enseñanza, personal del IEBEM, jefes eh, en el movimiento, directivos, maestros: hola, hola, otra vez, te acuerdas de hace años, otra vez en los 80; y yo por, no sé, ser un poquito mordaz les dije: no vaya a pasar lo de la otra vez que perdimos; y se me echaron encima varios maestros; y tú con quién estás: a ver, a ver, a ver, yo estoy de parte de la justicia, pero tengamos mucho cuidado, mucho cuidado, como dicen, hay un monstruo que todos lo dejamos crecer y aquí teníamos un compañero que era militar, fue capitán del ejército, le digo: el monstruo se llama Elba Esther; se trae del moco al presidente Calderón, se hace lo que quiere, lo que dice ella, entonces, fijate que tamaño de monstruo, estrategia militar, por la fuerza no acabamos con el monstruo, una estrategia nada más, y empezamos a contar, sabe cuántos éramos, 23 mil maestros del movimiento”.*

El inconformismo de los maestros en el paro se dio por dos razones: por un lado, la ACE (Alianza por la Calidad de la Educación) se firmó sin consentimiento de los maestros que eran la parte medular, es decir, los receptores de esta reforma; y por el otro, nunca hubo de parte del gobierno nacional, regional o de la dirigencia del SNTE un verdadero gesto de negociación o de diálogo con los maestros. Ante sus demandas recibieron de parte de las fuerzas del orden (policía y militares), represión y señalamientos, como ocurrió en el caso de Xoxocotla y Tres Marías: “Una, la primera fue que firmaron sin consentimiento de los docentes que éramos la parte medular del asunto, frente a gobierno y la maestra Elba Esther, dos: nunca quisieron sentarse a la mesa para deliberar, a cambio de eso, nos mandaron a golpear a compañeros y luego bajaban los helicópteros y a arrasar, por ejemplo, Xoxocotla y tres Marías”.

En aquellos eventos de violencia y con los ánimos enardecidos, las maestras solicitaban a los varones, que hicieran gala de su masculinidad, ante la confrontación armada de los militares en algunos poblados como Tres Marías. En esta situación, los maestros varones se sintieron agredidos en una sociedad en la cual se les atribuyen ciertas cualidades como los de pelear, usar la fuerza, y las armas. Ante esta presión de las maestras mujeres, los maestros ratifican su masculinidad, cuando les responden que si son hombres, pero que no son tontos: “todavía ese día de Tres Marías me dijeron algunas maestras: que no eres hombre para que vayas, pues dónde están los hombres que no van allá; le digo: espérate, somos hombres pero no somos tontos, quién va; tenemos un auto; ten para la gasolina, váyanse; los celulares prendidos, cuando llegaron ahí: nos están golpeando, córranle; y el coche lo dejaron y tomaron autos, sabe cuánto pagamos, 48 mil pesos para que los dejaran en libertad pero así rápido, de dónde salió el dinero, éramos 23 mil, dimos de a 20

pesos, no, fueron 80 mil pesos por los 8 compañeros que eran”. Los maestros que se atrevieron a participar en aquellos enfrentamientos salieron golpeados, tanto físicamente como psicológicamente. La fuerza de las armas, de los gases lacrimógenos, de los helicópteros, terminó por acallar sus voces.

A medida que pasaba el tiempo, los maestros empezaron a percibir que la negociación entre el SNTE, el gobierno y la comisión del MMBM, no había arrojado los frutos esperados. Sentían desconfianza al presenciar en la famosa firma de la minuta, la traición entre los líderes del MMBM. Es así, como Reinaldo decide retirarse de la lucha, argumentando que si lo hacen a tiempo, *pierden una batalla, más no la guerra*: “Y se hizo, entonces les digo: *compañeros vámonos, si nos vamos ahorita no perdemos la guerra, perdemos una batalla, no perdemos la guerra, perdemos una batalla, pero si nos quedamos nos desgastamos más, entre nosotros nos vamos a agarrar, y como fue*”. Los maestros se fueron enfrentando gradualmente al resquebrajamiento de sus convicciones y reclamos colectivos, al presenciar que en realidad los líderes del MMB estaban utilizando este evento como una estrategia para obtener *la mejor tajada del pastel*: “No por esto, porque me di cuenta que lo que querían es (x) el pastel ya está ahí, *querían pastel, pero querían la mejor tajada del pastel*”.

El Maestro Reinaldo decide regresar a laborar a la escuela secundaria en compañía de algunos colegas(as), que se habían sumado a su decisión de no participar más en el Movimiento Magisterial de Bases. Inicialmente fueron apoyados por el inspector de zona, debido a la presencia de padres de familia y maestros que querían impedir su reingreso. Este fue un proceso difícil en el que poco a poco fueron regresando a impartir clases en medio de la desilusión por todo lo acontecido. También implicó tiempo para sanar todas las heridas que este hecho les dejó en su corazón, pues regresar a clases, sin obtener respuestas a sus demandas, implicaba *perder una batalla*, en la que no habían podido negociar con aquel monstruo creado por ellos mismos y que ahora se alzaba como un ente supremo que controlaba, reprimía y desconocía sus acciones: “*cuando regresamos aquí, n:::ombre, estaba el auditorio lleno, y según no nos iban a recibir pero: firmale este documento, pasas; aquí viene el inspector, porque sí vino, y vinieron las autoridades, bueno, la primera vez no nos quedamos, en la siguiente ocasión ya nos quedamos, esto se llevó tiempo para resanar heridas y todo eso y ahí estamos, y consecuencia, pues se ha ganado poco, digamos, en cuestión de (x) qué podríamos decir, este, de prestaciones (...5...) ahora muy a tiempo, por ejemplo, el convenio del aumento siempre se hace en el mes de mayo, y se les pagó en junio, y ahora el convenio fue en mayo pero con retroactividad de febrero, entonces, es un dinerito*”.

En síntesis, el maestro Reinaldo construye una experiencia social centrada en una orientación subjetiva, entretrejida con procesos de integración tanto en la escuela secundaria, como en el MMBM. Su ingreso al magisterio estuvo marcado por dos situaciones: por un lado, su retiro del beisbol profesional; y por el otro, la invitación de su hermano menor para laborar en Morelos. Aunque ingresa a cursar la licenciatura en inglés en la Normal Superior a una edad avanzada (48 años), define esta etapa como una de las más bonitas de su preparación académica. En su trayectoria en el sistema educativo, se identifica a sí mismo, como una persona con experiencia y cautela, que en un primer momento apoyó al movimiento, pero posteriormente cuando no fue posible llegar a una negociación decide renunciar a la lucha. Aunque se siente integrado y, su intención es llevar buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y, hacerlos sus amigos, en su discurso expresa un compromiso condicionado con las metas y logros de la escuela secundaria, debido a una politización del sistema educativo. Es una experiencia integrada a las directrices institucionales, pero muy reflexiva y crítica en sus planteamientos al sistema educativo y al paro magisterial de bases.

Sus oposiciones identitarias transitan desde ser el estudiante autodidacta durante la primaria/ ser el estudiante autodidacta en la secundaria; entre ser jugador de beisbol en la primaria y la secundaria/ ser estudiante autodidacta en la primaria y la secundaria; entre ser jugador de beisbol en su juventud/ ser aprendiz del idioma inglés durante su juventud; entre ser el maestro de inglés en las horas de la mañana en la escuela secundaria/ser el estudiante de la licenciatura en inglés en la Normal Superior en las horas de la tarde; entre ser el maestro animado al inicio del MMB/ ser el maestro desmoralizado al final del MMBM; entre ser el maestro comprometido con los logros de la escuela secundaria/ ser el maestro con un compromiso condicionado con los logros de la escuela.

**Susana:** *“el sueño de toda mi vida”*

Susana es una maestra de historia de 27 años de edad que labora en la escuela secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec. La educación primaria la estudió en la misma escuela, donde la tía era la directora. Por esta razón, sus compañeros no la aceptaban. En alguna ocasión quería ingresar al salón y, sus compañeritos le cerraron la puerta. Esta situación la hizo sentir muy mal, es lo que ella define como: *sentí muy feo*. Estos juegos infantiles de exclusión y hostigamiento, eran la forma en la que los niños manifestaban su inconformismo con una práctica habitual en las escuelas primarias y secundarias: la predilección hacia los hijos o sobrinos de las maestras. A medida que fue pasando el tiempo, los niños la empezaron a percibir como una alumna más, sin ningún tipo de privilegio. Por

ejemplo: ella nunca participó en actividades reservadas para los alumnos más talentosos, como el grupo de escoltas de la escuela.

Esta relación de igualdad, le permitió la aceptación e integración con los demás niños y niñas: *“hay tantas experiencias, cuando yo llegué ahí la directora es mi tía, ya está jubilada, entonces yo me acuerdo que los niños no me querían, no me querían porque pues decían: la sobrina de la directora, va a tener todos los privilegios; no sé qué pensaban, y me acuerdo muy bien, en una ocasión yo iba a entrar al salón y todos estaban adentro y corrieron a la puerta y me la cerraron, yo sentí tan feo porque la escuela era de dos pisos, lo único que, mi salón estaba en el piso de arriba, lo único que hice fue, me hice como que no iba a entrar y que nada más me iba a recargar en el barandal, y ahí me quedé, ya llegó la maestra y pues ya entré, pero al principio no me querían, y después fui entrando en el grupo y me hice muy buena amiga de todos, comenzaron a aceptarme, vieron que no había ninguna, ningún tipo de diferencia, y era una alumna igual que ellos, jamás preferencia de ningún tipo, incluso, cuando se forman las escoltas y todo eso de los más inteligentes yo nunca estuve porque todo era parejo, y de eso, cuando se es niño poco a poco se va uno dando cuenta, y sí, terminé por ser muy, muy aceptada y (x) recuerdo yo que me sentía muy contenta en esa escuela, fue un periodo pequeño, yo creo que mientras el resto del grupo asimilaba”.*

La secundaria la cursó en la escuela donde labora actualmente (escuela Mariano Matamoros de Xochitepec). Siempre la integraron a los grados donde estaban los estudiantes más pequeños en relación a la edad (el nivel A de primero de secundaria, segundo y tercero). Una característica de este grupo es que la gran mayoría, eran hijos de maestros y tenían un estilo de vida muy similar. Según ella, eran los más disciplinados y aplicados, a diferencia de los alumnos del nivel D, que eran los más grandes, pero también los más traviesos: *“la escuela era más pequeña, entonces yo iba en el A, yo iba en el grupo de los chicos de edad, y pues todos (x) como todos teníamos la misma edad, entonces todos éramos como más inocentes, como más tranquilos, y a los que iban en el D, que eran los más grandes, hoy creo que hay hasta el E, eran los más grandes, pues los veíamos que eran los más traviesos, lo que ningún maestro, todas las quejas eran de ellos, y pues nosotros era un grupo tranquilo, y yo me acuerdo que en mi grupo, casi la mayoría de mis compañeritos éramos hijos de maestros, entonces había como una unidad, como que teníamos un mismo tipo de vida”.* Durante este periodo de la secundaria, la imagen de la maestra de civismo, quien es actualmente su compañera de trabajo, fue decisiva en su orientación vocacional: *“Claro que sí, incluso mira, te lo voy a decir a ti, la maestra Laura, que hoy es mi compañera, ella me dio clase, y mira, yo desde que*

*iba en quinto de primaria, yo dije: voy a ser maestra; pero cuando iba en la primaria, yo quería ser maestra de jardín de niños, bueno, cuando entré a la secundaria y la maestra Laura me dio clase, yo dije: no, voy a ser de secundaria; me gustó mucho, tanto como se desenvolvía ella en la clase, como nos explicaba, siempre, siempre le entendí y cuando ella me dio clase por primera vez yo dije: no, yo voy a ser maestra de secundaria”.*

En este ambiente escolar se empiezan a perfilar ciertas disposiciones vocacionales, que de alguna manera estaban siendo fomentadas desde el entorno familiar. Su integración durante la secundaria con hijos e hijas de maestros, con *un mismo tipo de vida*, no solamente era ventajoso para el rendimiento académico del grupo, también era el fermento de un habitus que más tarde se vería reflejado en la elección vocacional de estos alumnos. Por ejemplo: algunos de sus compañeros (as) durante la secundaria, se formaron como maestros, y son ahora sus colegas (Valeria, Rosa, Ariel) y, algunos de los padres de estos compañeros, fueron sus maestros (la mamá de la Mtra Rosa, el papá de la Mtra Valeria). Adicionalmente la imagen de la maestra de civismo fue contundente en aquella elección vocacional. Pues el compromiso de ésta con su trabajo y la forma de impartir clases, la hicieron reflexionar sobre el gusto de formarse como maestra, no en la especialidad de preescolar como inicialmente lo había contemplado, sino en el nivel secundario.

Cuando inicia sus estudios en la Normal Superior, estaba atravesando una situación familiar complicada, debido a los conflictos entre sus padres. A pesar de que por fin estaba estudiando lo que tanto había soñado, estas dificultades familiares afectaron su estado de ánimo: *“yo cuando entré a la normal, sinceramente (x) sí tenía un ánimo medio caído porque ya comenzaban las situaciones difíciles en mi familia, mis papás se separaron cuando yo comencé a trabajar, pero desde antes se dio la problemática, entonces yo cuando entré, entré con el ánimo caído”.* Otra de las tensiones que afronta es la falta de socialización con el género masculino, debido a que cursó la preparatoria en una escuela femenina muy rigurosa en la disciplina. Inicialmente se sintió como una estudiante inocente y tímida para afrontar la convivencia con compañeros más adultos y experimentados, pero poco a poco se fue adaptando: *“y a parte yo venía de una preparatoria en donde habían sido, era una escuela femenina, la prepa fue una escuela de puras mujeres, y pues el paso por la preparatoria son de los 15 a los 18 años, una etapa muy importante, entonces yo cuando entré a la normal, siento que iba muy inocente, porque, pues ya ves como es el ambiente en las prepas, como más pesado, más relajo, un poco más liberal, y yo en la preparatoria había mucha disciplina, mucha, mucha por lo mismo de que éramos puras mujeres nos cuidaban bastante, y al entrar yo a la normal, yo tenía 18*

años cuando entré, pero tenía compañeros de 24, 25, 30 años, entonces yo, incluso hasta veces a los hombres, *me daba hasta miedo hacerles la plática*, porque pues yo venía de un ambiente de puras niñas, todas de la misma edad y puras mujeres, pero me adapté, me adapté bastante rápido y pues (x) *en la normal ya estaba yo estudiando lo que me gustaba*".

Para Susana existe una diferencia fundamental en la preparación de los maestros de hace 10 años y los que ingresan actualmente a la Normal Superior. Estos últimos, son en su mayoría hijos e hijas de maestros que no pudieron ingresar a otra carrera profesional. La Normal Superior es la última opción, que además les posibilita heredar la plaza de los padres y acceder a un empleo con relativa estabilidad: *"Sí, o incluso, mira, te digo, porque la normal estaba llena de jóvenes que o no entraron a la universidad, no quedaron en la universidad, o no quedaron en Zacatepec, en el tecnológico, o en alguna otra escuela y finalmente la última opción es la normal, pero no hay verdadero deseo de ser maestro, entonces cuando llegan ya como maestros a la escuela no hay un compromiso, porque no hubo una verdadera vocación"*.

En su discurso ella trata de diferenciarse de los demás maestros, cuando afirma que *no todos*, como queriendo salvarse de esta generalización, ya que en su caso siempre hubo vocación en la elección de esta profesión: *"y sí, yo veo muchos maestros jóvenes que no veo que estén comprometidos, no todos, no todos, porque te digo, yo desde que iba en quinto de primaria decía: voy a ser maestra; y siempre fue mi sueño, yo de niña jugaba a la escuelita y a que yo era la maestra, y bueno, siempre yo era la maestra, pero hay muchos que no, y los maestros que ya se nos jubilaron, como antes no había tanta demanda de esta carrera, pues lo hacían por vocación, era otro el ambiente"*.

De igual manera, reconoce que sus padres tuvieron una influencia directa en la elección de su carrera profesional. Esto es, creció en un medio de las escuelas, viendo a sus padres desenvolverse en *el ambiente magisterial*. Este contexto donde los padres están recreando actividades y aprendizajes (calificar exámenes, planear las clases, llevar las cuentas de la cooperativa escolar), fue crucial para su posterior elección vocacional durante la secundaria. Es un conjunto de esquemas de acción y hábitos interiorizados gradualmente: *"E1: Zaira, ¿tú crees que tu familia influyó en esa decisión o en la percepción que tú tenías de ser maestra?, R1: Desde luego, desde luego que sí, pues yo viví en un ambiente de maestros, crecí entre escuelas, yo crecí viendo a mis papás trabajar, planear sus clases, calificar sus exámenes, me acuerdo que mi papá durante muchos años fue el responsable de cooperativa, entonces, yo crecí viéndolos trabajar y viéndolos desenvolverse en el*

*ambiente magisterial, entonces era lo que (x), todos mis tíos son maestros también, entonces era lo que yo conocía, de repente”.*

Al culminar sus estudios en la Normal Superior, trata de ingresar al sistema de educación federal por sus propios medios, pero no fue posible. Durante un año estuvo trabajando en el área administrativa de un CENDI (Centro de Desarrollo Infantil). Fue por medio de una tía soltera, maestra de la escuela donde cursó la secundaria, como logró acceder a la herencia de una plaza. A partir de allí ingresó como maestra de historia y geografía, con 19 horas. Una dificultad en este primer empleo, fue el temor de enfrentarse con los adolescentes, debido a su falta de experiencia y juventud. Al principio se mostró muy seria, reservada y fría, una barrera protectora que le permitía ser respetada por los alumnos. No obstante, a medida que avanza en su práctica profesional se da cuenta de la necesidad de establecer relaciones más empáticas con los alumnos. No solamente con la intención de que comprendan y analicen los conocimientos impartidos en su clase, también para generar una relación más amena y cercana a sus vivencias escolares y familiares.

Por tanto, las relaciones que tiene con cada uno de los alumnos(as) son diferentes, así como, los sentimientos o emociones que le despiertan. Por ejemplo, existen alumnos groseros y poco responsables; los responsables y dedicados a su trabajo que no buscan llamar la atención de la maestra; los que desean por todos los medios quedar bien con la maestra y siempre están llamando su atención con chistes, quejas; los que buscan la atención debido a su problemática familiar y personal: *“Mira, a los que ves diariamente es distinto porque los muchachos son distintos todos, está el alumno grosero, mal educado, que de repente incluso sí te cae mal, fastidioso, está el alumno responsable, dedicado, que no quiere, que no hace amistad contigo como maestro no quiere quedar bien, no te quiere tratar, pero nada más dedicado en lo suyo, responsable, está el típico muchacho que quiere quedar bien contigo, que se hace el chistosito, está el alumno que necesita atención y se acerca a ti buscando de repente eso, entonces, de repente es diferente, porque son diferentes los muchachos”.* En ciertas situaciones siente ternura por alumnos que han atravesado por situaciones difíciles en la casa. Pero en otras, encuentra alumnos muy consentidos y bastante soberbios. Aunque a nivel individual las relaciones pueden ser diferentes, cuando está con el grupo, les da un trato más igualitario, es lo que denomina como: *parejo*.

En las relaciones con los padres de familia, siente como una desventaja, el hecho de haber nacido y crecido en la misma comunidad donde labora (Xochitepec). Inicialmente la conocieron como una muchacha más del pueblo y ahora pasó a ser la maestra de los hijos e hijas de los



habitantes. Por lo que, podría aplicarse el dicho: *“nadie es profeta en su propia tierra”*. Sin embargo, esta situación trae aparejada una ventaja, y es que labora en el turno vespertino, al cual acuden la mayoría de adolescentes provenientes de las colonias y la zona periférica. A diferencia del turno matutino al cual asisten los alumnos(as) que habitan en la cabecera municipal.

A nivel general, se siente a gusto en la escuela donde labora, ya que está ubicada justo al frente de su casa, por lo que, camina muy poco y no gasta dinero en transporte. Las relaciones sociales con los compañeros de trabajo las considera buenas y de mucho respeto, a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellos (as). Se relaciona de manera cordial con todos los maestros, pero conserva una amistad con las maestras más jóvenes. Ellas también estudiaron la secundaria en esta escuela, sus padres fueron maestros y, son solteras. Con éstas conserva una relación más cercana y comparten ciertas actividades los fines de semana (Valeria, Viviana, Rosa).

Uno de los proyectos profesionales que tiene en el corto plazo es ingresar a la carrera magisterial. Para lograrlo, cursó una maestría en Calidad Educativa, en una universidad poco reconocida de Cuernavaca. Según ella, ésta era una de las cinco instituciones avaladas en el IEBEM para cursos estos estudios y, asimismo, válidas para tener puntaje en el escalafón docente y en la carrera magisterial. La capacitación constante es una de las estrategias a las que más recurren los maestros(as) jóvenes para mejorar su salario. Debido a que las academias de asignaturas se encuentran saturadas de maestros (as) muy jóvenes, y por ende, el incremento de horas es poco probable en el corto y mediano plazo: *“la comenzamos a hacer porque al parecer **nada más había 5 universidades en las que se podía**, había valor en carrera y en escalafón, **nada más 5, si a mí me hubieran dado a escoger**, hijole, pues yo me hubiera ido, no sé, a alguna maestría de la UNAM, o de la UAEM, de alguna escuela importante, pero desgraciadamente son pocas, y sinceramente, te voy a decir, era una escuela en la cuestión administrativa muy mala, muy mala, en la cuestión académica, los maestros muy buenos, es lo único salvable, que los maestros ninguno es del estado de Morelos, todos vienen de la Unipuebla, excelente, ahí ni qué decir, pero en lo administrativo muy mala la escuela, **pero desgraciadamente no puedes escoger otra, tiene que ser (x) dentro del grupo de las 5 escuelas que te marca carrera magisterial y que te marca para el estado de Morelos”**.*

La elección de la universidad y del programa académico está condicionada por el sistema de educación estatal. Aquí los maestros (as) no tienen posibilidad de elección, sino simplemente de sumarse a los criterios que marca un sistema en el que la preparación académica de los maestros (as), queda subsumida en los arreglos políticos e institucionales. En este sentido, la estrategia de la

capacitación constante por parte de estos maestros (as) jóvenes, es percibida como una manera de mejorar sus ingresos en el corto y mediano plazo.

Susana valora los beneficios que puede obtener de la realización de esta maestría. Por un lado, la percibe como una estrategia para ingresar a la carrera magisterial; y por el otro, no le interesa ascender en el escalafón docente, ya que en su posición de maestra joven, quiere seguir obteniendo experiencia frente a grupo. De ahí, que antepone su vocación y los aprendizajes en la interacción con los alumnos, a la oportunidad de acumular puntos para ingresar a el escalafón docente: *“entonces, yo terminé mi maestría, o más bien yo la hice por eso, porque yo quería entrar a, por la pregunta que me hiciste, yo quería entrar a carrera magisterial, no me llama mucho la atención escalafón, estoy muy joven, acabo de entrar todavía, y a parte a mí me gusta mucho estar frente a grupo, con los muchachos, entonces eso de ascender no me llama mucho la atención, pero carrera sí”*.

Participó de manera activa en el movimiento magisterial de bases. Un evento en el cual se define como una maestra con espíritu de combate, de batalla, de lucha y de guerrillera, que a su vez, no dejó de sentir miedo cuando en medio de las marchas y manifestaciones se enfrentó a las fuerzas militares y policiacas. En estos momentos los maestros solamente contaban con la convicción de sus principios, con la fuerza de la unión y de las pocas estrategias que aplicaban para manifestar su inconformidad a pesar del clima de represión que reinaba: *“Sentí mucho miedo, porque yo los veía que cada vez avanzaban más y la orden era avanzar, y (x) pues ellos no te ven a los ojos, van avanzando, golpean con su macana, golpean el escudo y con el pie golpean el suelo para amedrentarte, para que uno vea que ellos van dispuestos a golpearte, entonces, todos tomados del brazo, comenzamos a cantar el Himno Nacional, se dice, o se decía que cuando tú cantas el Himno Nacional las autoridades, por el respeto y por lo que significa nuestro himno deben de parar”*.

Este acontecimiento también contribuyó en gran medida a hacer más grande la brecha en la relación con su padre. Una relación que ya venía deteriorada desde la infancia con las constantes discusiones y desacuerdos entre ambos; durante la separación de sus padres justo cuando Susana inicia a laborar en la escuela secundaria y, posteriormente con el matrimonio de su hermana mayor, quien se independizó para formar un nuevo hogar. Sumado a lo anterior, su participación en el movimiento, los situó en lados extremos con ideologías opuestas: su padre del lado oficialista o del sindicato, y ella del lado del movimiento magisterial, es decir, del disidente: *“Ajá, mi hermana ya trabajaba, ya hasta estaba casada, pero se fue y la relación no era buena con mi papá, entonces yo*

*me quedé porque con mi mamá ahí, pues porque era soltera, y así, pero con mi papá yo no tenía muy buena relación, entonces se va, hay esta discusión, nos apartamos él y yo, y con el movimiento, como él no entró y él estuvo del otro lado, y yo del lado democrático, y siempre hemos sido así, él así como muy institucional, muy a lo que es”.*

En algunas ocasiones su padre fue señalado públicamente por los maestros del bando opuesto (los disidentes), y su hija le era puesta como el ejemplo del valor y de la lucha, que él se había negado a experimentar en este segundo movimiento (ya que participó en los años 80’s): *“Entonces, yo en una ocasión supe de un comentario que se topó con la caravana y que le gritaron muchas cosas, y que incluso le dijeron que debería aprender de su hija, que si no le daba vergüenza que su hija le pusiera el ejemplo, cuando me llegó ese comentario yo sentí muy feo, no sé por qué, no sé, yo sentí feo, mi hermana es muy apegada a él, mi hermana entró al movimiento pero él después la sacó, y tiene mucha relación con ella, y yo como casi no tengo, y me decían: si tú tuvieras relación con tu papá también te hubiera jalado; pero sabes, yo sé que no, porque desde chiquita, desde siempre ese fue nuestra (x) y por eso él siempre se entendió con mi hermanita, conmigo nunca se pudo entender, porque (x) él era de las personas que quería que uno pensara como él, y yo nunca”.*

Este sentimiento que le generó el comentario acerca de su padre, ese sentir feo, la enfrentaba ante sus colegas con una realidad que siempre había permanecido al abrigo de su familia. Era la comprobación ante los “otros” de que no existía empatía entre padre e hija y, el movimiento fue el detonador de ese sentimiento. No obstante, muy en su interior, Susana sabía que su padre respetaba su forma de pensar y nunca le hubiese pedido que abandonara el movimiento. Más tarde cuando el paro había terminado y los ánimos estaban calmados, la relación con su padre se restableció, y pudo constatar que a pesar de todo, él nunca desaprobó su participación en aquel evento: *“y mira, hace tiempo, cuando yo hablé con mi papá, se dio la unión nuevamente, él me dijo que estaba muy orgulloso de mí, y que estaba muy orgulloso de que yo hubiera participado en el movimiento, me acuerdo que cuando él me comentó eso yo me solté a llorar y sentí muy bonito, y ahí fue cuando yo confirmé lo que te estoy diciendo, que aunque yo hubiera estado cerca de él yo sé que no, que él no me lo hubiera pedido”.*

Este paro magisterial, no solamente confrontó a los maestros con las fuerzas del orden, también con sus familiares (padres, hermanos, tíos, conyugues), y en su interior, con sus propios sentimientos e intereses como personas. Aunque su padre, no quiso participar e influyó a la hija mayor para que abandonara el movimiento, finalmente termina sintiéndose orgulloso de la

participación de la hija menor, quien tuvo el valor de sobreponerse a los constreñimientos del sindicato y del IEBEM y, de defender los derechos laborales y sociales de un colectivo, por encima de sus intereses personales.

El significado de ser maestra engloba para Susana dos sentidos: el primero es personal y está asociado con un sentimiento de estima a la profesión de maestra, lo define como *un sueño realizado*, en el cual se siente bien consigo misma por ser la persona que siempre deseo ser; y en lo social, la responsabilidad que implica su profesión en medio de una crisis de valores en la sociedad. Aunque la figura del maestro ya no es tan respetada como antes, sigue prevaleciendo algún tipo de autoridad, que le permite orientar y apoyar a los alumnos y padres de familia.

La figura del maestro está por encima de su condición de joven que aún no ha experimentado algunas etapas como el matrimonio o la maternidad. Cuando los padres de familia, se acercan a pedirle un consejo están viendo a la maestra, más no a la persona joven y sin experiencia: *“Muchas cosas, primera: un sueño realizado, el sueño de toda mi vida, siempre quise esto y siempre quise ser lo que ahora soy, una gran responsabilidad porque ahorita hay una crisis muy grande social, en la sociedad, de valores, mucho abandono, entonces de repente el maestro tiene que hacer, no sustituir al papá, pero tiene que ser para el alumno esa figura que a veces el papá no es, entonces es mucha responsabilidad, al estar en esta (x) situación, en esta decisión, te das cuenta de muchas necesidades que hay en la cuestión social, en la sociedad, y el maestro siempre ha sido una figura muy respetada, una figura de autoridad, que a lo mejor se ha ido desvirtuando, pero la sociedad todavía confía mucho en el maestro, ya no como antes, ya no, el maestro ya no tiene la misma figura de antes, pero todavía sigue siendo una figura de autoridad en la sociedad, entonces de repente sí es una responsabilidad el ser, para mí, el ser maestro”*.

Considera que esta profesión implica un gran compromiso, puesto que su obligación como maestra es contribuir a la sociedad. En este sentido, aunque el gobierno trate de coaccionar la capacidad de agencia de los maestros (as), siempre van a contar en las aulas con la materia prima representada en los alumnos, quienes son finalmente en los que pueden empezar a generar un cambio: *“y yo siempre he dicho que es mi obligación, no es un favor que estoy haciendo, es mi obligación, entonces yo sí me siento comprometida, y yo sí siento que lo esté haciendo, pero ojalá todos los maestros nos comprometiéramos y quisieran hacer el cambio desde el salón con ellos, porque finalmente, mira, el gobierno nos podrá coartar muchas cosas, pero aquí siempre nosotros tenemos a la materia prima, a los niños”*.

Las oposiciones identitarias a lo largo de su trayectoria familiar y laboral son plurales y transitan, durante la educación primaria: se debatió entre ser la estudiante rechazada por los compañeros en su posición de sobrina de la directora/ ser la estudiante aceptada e integrada por el grupo de compañeros; entre ser la sobrina de la directora de la escuela con ciertos privilegios/ ser una estudiante normal sin ningún tipo de privilegios; durante la secundaria: entre estar integrada al grupo de los estudiantes más chicos en edad/ estar integrada al grupo de los hijos e hijas de los maestros; entre querer ser maestra de jardín de niños/ querer ser maestra de secundaria; entre la imagen de su maestra de civismo en la secundaria/ la imagen de sus padres como maestros en el hogar; durante la normal superior se debatió entre ser la estudiante tímida y poco sociable con los compañeros varones/ser la estudiante abierta y sociable con los compañeros varones; entre ser la estudiante que ingresa a la normal desanimada debido a la problemática familiar/ser la estudiante que ingresa a la Normal animada porque estaba estudiando lo que quería; durante el paro magisterial, entre conservar una relación distante y conflictiva con el padre/ conservar una relación cercana y cordial con el padre; entre ser la maestra con fuerza y valentía para confrontar a las instituciones gubernamentales y del orden/ ser la maestra con miedo y temor en la confrontación con el gobierno y las fuerzas del orden; entre ser la hija menor no aceptada por su padre por participar en el paro magisterial/ ser la hija menor aceptada y valorada por el padre por su participación en el paro magisterial.

Así, Susana construye una experiencia social fuertemente orientada en procesos de subjetivación que entrelaza con la integración, el compromiso y la dedicación en la escuela secundaria donde labora actualmente. Crecer en un hogar donde sus padres se desempeñaron en el ambiente magisterial; ingresar a una secundaria, donde sus compañeros fueron hijos e hijas de maestros y, recibir clases con maestros que tienen un gran compromiso en su trabajo (la maestra Laura), fueron determinantes en la configuración de su posterior elección vocacional. Su integración con el ámbito laboral está marcada por una fuerte socialización en este espacio escolar, pues allí cursó la secundaria, después realizó sus prácticas de la normal con el apoyo de una tía maestra y, posteriormente hereda la plaza de este familiar, para regresar nuevamente a laborar en esta escuela secundaria. Cursa una maestría con el propósito de ingresar a la carrera magisterial y mejorar sus ingresos; no obstante, debido a su juventud y falta de experiencia, valora en mayor medida los aprendizajes adquiridos frente a grupo y en la interacción con los muchachos, antes que ascender en el escalafón docente