



**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)

## RESUMEN

En este trabajo de investigación se persiguen dos propósitos: en primer lugar, comprender cómo los docentes de educación secundaria construyen sus experiencias sociales, cuáles son sus dimensiones y, cómo se interrelacionan en medio de profundas transformaciones sociales, políticas y, culturales; y en segundo lugar, examinar sus procesos de construcción identitaria al interior de las lógicas de acción que configuran esa experiencia social (integración, estrategia y, subjetivación). Para cumplir con esta finalidad, se llevaron a cabo veinticinco entrevistas en profundidad a docentes que laboran en dos escuelas secundarias de Morelos; observación en los contextos sociales y, laborales donde llevaban a cabo sus actividades cotidianas; y, la revisión de fuentes de datos secundarios. La metodología empleada es de corte interpretativo y, constructivista y, contempla dos etapas para el análisis de las entrevistas en profundidad. La primera es la “comprensión vertical”, en la cual se construyeron relatos analíticos y, orientaciones de las experiencias sociales. La segunda, es la “comprensión horizontal”, en la cual se fabricaron las figuras de la identidad a partir de los aportes metodológicos de Dubar (2010) y, se crearon categorías de análisis fruto de la narrativa de los entrevistados. Se concluye, que las experiencias docentes son el resultado de las condiciones contradictorias y, complejas en las que históricamente se ha desenvuelto la educación secundaria en México. Por lo que, la construcción de esta experiencia está atravesada por una crisis en un doble sentido: por un lado, en relación al deber ser de un oficio que ha estado protegido por el Estado y, el SNTE; y por el otro, en relación a su personalidad, sus valores, sus formas de percibir y significar la realidad social. Es una crisis que afecta lo más profundo de su *self*, su autoestima, la definición que tienen de sí mismos, no solamente como personas, sino como profesionales. Esta investigación, es precisamente una contribución al estudio de ese malestar interiorizado por los docentes, y que se convierte con el paso de los años en sentimientos de desconfianza, desmotivación y, resentimiento.

**Palabras clave:** maestros y maestras de educación secundaria, experiencias sociales, crisis de identidad, Morelos.

## ABSTRACT

In this research work pursued two purposes: first, to understand how high school teachers build their social experiences, what are its dimensions and how they interrelate in the midst of profound social, political, and cultural; and secondly, to examine their processes of identity construction within the logic of action that shape the social experience (integration, strategy, and subjectivity). To meet this end, twenty five interviews conducted in-depth teachers working in two secondary schools in Morelos, observation in social contexts and work where they carried out their daily activities, and review of secondary data sources. The methodology is cut and interpretive, constructivist, and includes two stages for the analysis of depth interviews. The first is "vertical understanding", which were built analytical reports, and guidelines for social experiences. The second is the "horizontal understanding," in which the figures were made of the identity from the methodological contributions of Dubar (2010) and were established categories of analysis of the narrative result of interviewees. The conclusion is that learning experiences are the result of the contradictory conditions and complex that historically has operated secondary education in Mexico. So, the construction of this experience is marked by a crisis in two ways: first, regarding the duty to be a trade that has been protected by the state, the SNTE; and the other in relation their personality, their values, their ways of perceiving reality and social meaning. It is a crisis in the depths of the self, self-esteem, the definition of themselves not only as individuals but as professionals. This research is just one contribution to the study of that discomfort internalized by teachers, and becoming over the years in feelings of distrust, demotivation and resentment.

**Keywords:** teachers of secondary education, social experiences, identity crisis, Morelos.

*A mi madre, por animarme a regresar a México una vez más,  
A mi padre, por los años de afecto y espera en silencio,  
A mi hermana, por suplir mi ausencia, en todos estos años de viaje y búsqueda personal.*

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, porque en medio de mi cansancio y escepticismo, para una iniciar una vez más los trámites para regresar a México a continuar los estudios de doctorado, siempre estuvo dispuesta a darme ánimos y, su apoyo incondicional.

A todos los maestros y, maestras que de manera sincera me contaron sus historias. Sin sus palabras, sentimientos, emociones, este estudio no sería posible. Porque gracias a las anécdotas compartidas en el trabajo de campo, sus experiencias se convirtieron en la chispa, que me impulsaba a trabajar día tras día; a tejer las orientaciones y, relatos de vida, que me entusiasmaban para seguir escribiendo y, armando este trabajo de investigación. Ellos y ellas se convirtieron en parte de mi propia historia de vida, porque a su lado, aprendí a conocer e interpretar significados, que me hicieron sentir profundamente humana.

A la directora de esta tesis, la Dra. Carlota Guzmán G., por su paciencia y, constancia en la labor de dirección. Sobre todo, porque aceptó este reto de la tesis, en uno de los momentos de indecisión más traumáticos de mí paso por el doctorado. Ella valoró las ideas y, propuestas que quería materializar en este trabajo y, se comprometió de manera incondicional en cada una de las etapas de este proceso. Una experiencia que se convirtió para mí, a pesar de las premuras del tiempo, en algo muy significativo, ya que a su lado aprendí conocimientos teóricos y, metodológicos, que de tiempo atrás me traían inquieta.

A la directora del Seminario de Tesis, la Dra. Graciela Bensusán, porque siempre valoró y confió en mi trabajo, a pesar de mis inquietudes teóricas y metodológicas y, mis enconadas discusiones en torno al estructuralismo e institucionalismo. Porque siempre estuvo dispuesta a apoyarme a lo largo de este proceso del doctorado, con sus consejos y, observaciones a los avances de la tesis.

Al Dr. Alberto Arnaut, porque desde el primer momento, se entusiasmó con el proyecto de investigación, y los sucesivos avances de la tesis. De manera muy especial, se comprometió con el capítulo II de esta tesis, cuyas observaciones se convirtieron en el insumo fundamental para poder estructurar mis ideas en torno a un tema tan vasto y, complejo, como lo es la educación básica en México. Sus conocimientos, fueron una enseñanza muy valiosa, pues me ayudaron a comprender la conexión entre los resultados del estudio y, el contexto social e histórico donde los maestros construyen sus experiencias sociales e identidades.

A la Dra. Etelvina Sandoval, por su lectura comprometida y, sus atinadas observaciones a los avances de esta tesis. Sus estudios sobre la educación secundaria en México, fueron en los

inicios de esta investigación, uno de los aportes que me ayudaron a conocer y comprender las condiciones laborales de los docentes de este nivel y, me dieron ideas valiosas para encaminar la tesis.

Al personal que labora en FLACSO, ya que siempre estuvieron atentos para apoyarme y, hacerme sentir bien en esta institución. Principalmente a las personas que prestan asesoría en la Biblioteca, a Hugo, Patricia y, Guadalupe. De igual manera, al personal de servicios escolares, a Mónica, Rosaura, Aurora y, la Lic. Rita, muchas gracias por su gestión atenta.

A CONACYT, porque me dio la oportunidad de estudiar el doctorado durante estos tres años. Financió mis estudios y, estancia en este país, en el cual me formé como Maestra en Desarrollo Regional y, ahora como Doctora en Ciencias Sociales. Porque durante este periodo me abrió sus puertas, me acogió como extranjera y, me dejó vivencias inolvidables. Gracias a esta institución por haber hecho posible esta investigación.

Finalmente, a Nacho por haber estado a mi lado en mis regresos, estancias y, partidas. En los últimos años, estuve tratando de sacar adelante este proyecto personal del doctorado y, a pesar de todo, siempre pude contar con su apoyo y afecto en la distancia.

A todas y, todos, gracias por ayudarme a crecer como persona y profesional en este proceso.

## 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>	92
<b>2.7 Las Escuelas Secundarias en el Contexto Local</b>	96
<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>	111
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>	137
Presentación	137
<b>Orientaciones de las Experiencias Sociales</b>	138
<b>4.1 Persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo</b>	138
<b>Mónica: “no, cómo crees, yo maestra jamás”</b>	145



<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>	291
<b>5.8 La crisis de un oficio</b>	294
<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>

**Guía de Codificación temática**

**394**

Glosario de Siglas

**397**

## INTRODUCCIÓN

La educación secundaria en México ha atravesado por profundas transformaciones, no sólo en la estructura de su plan de estudios, sino en cuanto a su deber ser. Por un lado, se concibió como un tramo para la continuación de los estudios de educación superior; y por el otro, para el ingreso al mundo del trabajo (Sandoval, 2001,2002). Este nivel en la actualidad, aún se debate entre intensas reformas educativas que no han logrado cumplir con sus propósitos: un acceso universal a este tramo de educación básica; alcanzar sus objetivos de aprendizaje para todos los alumnos; es un sistema que no ha logrado la equidad y, su organización escolar limita el logro de aprendizajes requeridos para avanzar en la escuela secundaria (RES, 1993).<sup>1</sup>

Estas reformas se han implementado como parte de programas sexenales de gobierno, y las instancias gubernamentales, poca atención han puesto a la forma cómo los sujetos experimentan en la vida cotidiana estas transformaciones educativas, políticas y, laborales. Esto es, cuál es el papel que los docentes juegan en estos cambios; cómo los interpretan desde su perspectiva; qué significado le atribuyen y, de qué manera afectan no solamente sus condiciones laborales en el aula de clases y el entorno educativo, sino la definición que tienen de sí mismos como personas y, profesionales.

Sandoval (2001:89) realizó un estudio sobre la trama, los significados y la construcción del saber en la escuela secundaria. Allí muestra las condiciones laborales de los maestros en relación con sus homólogos en la primaria: la fragmentación de horas de clase en varias escuelas secundarias; la alta proporción de interinatos, los cuales son cubiertos en su mayoría por los docentes de reciente ingreso; la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más. Adicionalmente, advierte sobre la presencia de un nuevo sujeto educador: los profesionales sin formación pedagógica, quienes han encontrado en la docencia en secundaria una oportunidad laboral.

De igual manera, señala los cambios del oficio de maestro de secundaria en dos sentidos: en el estatus económico, en lo relacionado con un creciente deterioro salarial, debido a una política de disminución de la brecha salarial entre los maestros de educación primaria y secundaria; y en lo académico, la pérdida de su rango de catedrático, debido a la profesionalización de las licenciaturas

---

<sup>1</sup> Las principales reformas realizadas a la educación secundaria en México: Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (sexenio 1989-1994); Programa de Reforma Integral a la Educación Secundaria (REIS) (sexenio 2000-2006); Reforma a la Educación Secundaria (RES) (2006); Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (sexenio 2006-2012).

de preescolar y primaria en los últimos años. Aunque, hace alusión a la creación de identidades al interior de la escuela, en el sentido de “identificación”, por ejemplo, entre los docentes que imparten materias académicas, que a su interior se separan por especialidad y dentro de ésta por la formación profesional de origen, no se detiene en una interpretación más profunda de esta situación. Más bien, llama la atención sobre el desconocimiento en las instancias oficiales de la condición laboral de los docentes de educación secundaria y, asimismo, de sus implicaciones en las decisiones que se toman en las políticas educativas, pues están ajenas a la especificidad del nivel (Sandoval, 2001).

Por su parte, el estudio de las identidades profesionales de los maestros de educación básica ha sido abordado desde varias perspectivas teóricas. En la sociología de la educación, la construcción de la identidad profesional de los docentes normalistas en el nivel primaria se ha concebido desde la noción de campo (Bourdieu), la escuela se constituye en un espacio en cuyo interior se forman ciertas identidades capaces de re-producir y subvertirla (Medina, 1992); en el psicoanálisis, se ha estudiado la identidad en la formación profesional en escuelas normales, y se ha concluido que ésta es relacional y, se vincula con las representaciones que el sujeto tiene sobre sí mismo y los demás (Figuroa, 1995).

En estudios de corte sociológico-interpretativo se ha analizado la relación entre la auto-percepción del docente y su incidencia en la práctica escolar. Se generan modelos de docencia tales como: el artesanal, el técnico-eficientista, el humanista, y el hermenéutico reflexivo (Cacho, 1999); en otros se ha estudiado la identidad del maestro de educación primaria a partir de la incidencia de su contexto e historia de vida en la práctica docente (Fortoul, 2001). Otros por el contrario, han explorado desde la perspectiva de género, la configuración de la identidad profesional de las maestras de educación primaria en el contexto socio-estructurado de la familia. Concluyen, que éstas construyen un sistema de códigos de ética del trabajo centrado en creencias e ideas basadas en la crianza de los niños (Torres, 2008:176).

En estos trabajos se ha estudiado un tipo de identidad adscrito a un rol profesional aprendido en la escuela normal. Este rol social es el resultado de las auto-percepciones que el maestro tiene de sí mismo, sus representaciones sociales, y las prácticas que implementa tanto en su vida cotidiana, como en la construcción del saber en la escuela. En su mayoría, estos estudios se han enfocado en los maestros de educación primaria, y los de secundaria han recibido poca atención por parte de los investigadores (Ducoing, 2007). Esto último, al suponer que los docentes (preescolar, primaria,

secundaria) enfrentan condiciones laborales y, realidades muy similares (Sandoval, 2001,2002, 2007, 2008; Quiroz, 2006).

Estas investigaciones, nos llevaron a replantear la necesidad de realizar un estudio más detallado sobre la construcción de las experiencias sociales y, las identidades de los docentes de educación secundaria. Por esta razón, dirigimos nuestra mirada a un grupo de maestros(as) que se encuentran laborando en escuelas secundarias de Morelos. Consideramos que el último movimiento magisterial de bases llevado a cabo en agosto de 2008 en esta entidad, adquirió una presencia considerable en el ámbito nacional. No solamente en lo referido al número de docentes, padres de familia, organizaciones civiles, que se movilizaron en oposición a los planteamientos de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), sino en relación a la defensa del derecho a la educación básica gratuita, contenida en el artículo tercero constitucional. Un paro de aproximadamente ochenta y ocho días, que impulsó la movilización y la resistencia en otras entidades.<sup>2</sup>

En el plano teórico, la noción de experiencia social es una ruta analítica que nos permite comprender los contextos sociales en los que están inmersos los docentes de educación secundaria, las diversas construcciones identitarias en las que participan y, los procesos de subjetivación a través de los cuales le dan sentido a su quehacer cotidiano. Asimismo, analizar cómo se posicionan en la escuela secundaria y, las instituciones que hacen parte del entramado laboral, familiar y, sindical. Por lo tanto, la experiencia docente es considerada como una construcción subjetiva, en la que cada docente, le atribuye un sentido subjetivo al oficio, a partir de sus propias motivaciones. El sentido, es el significado que cada actor le atribuye a su actividad. Es decir, no es algo dado, sino que cada maestro (a) debe construirlo cotidianamente (Guzmán, 2004:88).

Esta experiencia docente se configura a partir de la interrelación de tres lógicas de acción: la integración, la cual se representa en la asunción de las normas y valores que proscriben el oficio en las instituciones (IEBEM, SNTE, la escuela secundaria, el movimiento magisterial de bases, la normal superior, el gremio); la vocación referida al involucramiento de la personalidad en el desempeño del oficio. Son los componentes del afecto, el compromiso, la adaptación y, motivación que guían sus relaciones sociales con los diferentes actores (alumnos, padres de familia, directivos, colegas); y la profesionalización, relacionada con la adquisición de una serie de competencias, y de

---

<sup>2</sup> De acuerdo con datos de los diarios regionales, en este paro magisterial participaron más de quince mil maestros y maestras del Estado. A su vez, este movimiento impulsó la movilización en varias ciudades: Jalapa (Veracruz), Quintana Roo (Campeche), Oaxaca, Puebla, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Distrito Federal, Sonora, Jalisco, Durango (Arriaga, 2009:36).

conocimientos técnicos y, pedagógicos, necesarios para llevar a cabo su labor en el ámbito escolar (Tenti, 2006:138).

De esta manera, la experiencia social de los maestros de educación secundaria vendría dada por su capacidad para combinar estas lógicas (integración, estrategia y subjetivación), que a su vez, están atravesadas por los procesos de construcción identitaria. La *lógica de la integración*, está definida por una pertenencia, un rol y una identidad cultural que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas de su existencia. Ser maestro de secundaria es desempeñar un rol social, a través del cual ocupa un estatus en la comunidad educativa y el sindicato. Está integrado a las normas formales (e informales), que hacen parte de la escuela, el sindicato y el movimiento magisterial de bases. Una identidad más de tipo “*cultural*”, se conserva por la tradición, la pertenencia a un gremio y, la transmisión generacional de una ocupación.

En la *Lógica de la estrategia*, el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, sus recursos y su posición. En este caso, la identidad es construida en términos de un medio, para alcanzar determinados fines, es de tipo “*recursiva*”. Aquí el maestro, implementa diversas estrategias en la escuela, el sindicato, el movimiento magisterial de bases, para alcanzar los fines propuestos: conseguir más horas de clase para aumentar su salario; preparar a los alumnos de manera sistemática para la prueba Enlace; prepararse académicamente con el fin de ingresar a la carrera magisterial.

En la *lógica de la subjetivación*, no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” (Dubet, 1998:82). La identidad es experimentada como vocación; es un compromiso significativo con algunas actividades en las cuales están involucrados más por los principios, que por los beneficios materiales (Dubet, 1989:531).

Ahora bien, los maestros no sólo están participando en este proceso subjetivo, en el que combinan de diversas maneras estas lógicas de acción, de igual manera, sus condiciones objetivas son determinantes en la configuración de estas experiencias sociales e identidades. Su situación personal y familiar (edad, ingresos, estado civil, número de hermanos, posición que ocupa en la estructura familiar, ocupación de padres y hermanos); su formación académica y profesional (normal superior, licenciatura, postgrados, cursos de actualización y profesionalización docente); su situación laboral (número de horas frente a grupo, tipo de plaza, otros empleos, participación en el MMBM, o



en el SNTE), son los ámbitos sobre los cuales los maestros(as) construyen experiencias sociales e identidades singulares.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se persiguen tres propósitos: i) analizar la experiencia social de los maestros de educación secundaria en Morelos, para comprender cómo la construyen, cuáles son sus dimensiones y, cómo se interrelacionan en medio de profundas transformaciones educativas, políticas, sociales y, culturales; ii) examinar su identidad, para conocer cómo la construyen en el contexto de las lógicas de acción que configuran su experiencia social (integración, estrategia, subjetivación) y, iii) conocer la heterogeneidad y diversidad de experiencias sociales e identidades, de los maestros(as) de educación secundaria en el contexto de estas transformaciones educativas, políticas, sociales y, culturales.

Las preguntas que orientan esta indagación son las siguientes: i) ¿cómo construyen los maestros y maestras de educación secundaria en Morelos, su experiencia social, cuáles son sus dimensiones y cómo se interrelacionan, en medio de profundas transformaciones educativas, sociales, políticas y, culturales? y, ii) ¿cómo construyen su identidad, en el contexto de las diferentes lógicas de acción que configuran su experiencia social (integración, estrategia, subjetivación)?

Argumentamos que esta experiencia social se inscribe en un panorama tenso y está atravesada por una crisis de identidad en un doble sentido: por un lado, en el oficio de maestro (a), y de los referentes institucionales que tradicionalmente lo han legitimado; y por el otro, una crisis personal, que se traduce en la pérdida de estos referentes simbólicos, estatutarios y comunitarios, que avocan a los sujetos a idearse otras formas de relacionarse consigo mismo y con los demás. Es una crisis que afecta lo más profundo de su *self*, su autoestima, la definición que tienen de sí mismos y de los demás (Dubar, 2002).

Los maestros (as) que participan en esta investigación laboran en dos escuelas secundarias generales de Morelos: la escuela secundaria Mariano Matamoros del Municipio de Xochitepec, y la escuela secundaria Francisco González Bocanegra de la Colonia Altavista en Cuernavaca. El proceso metodológico está inspirado en la perspectiva interpretativa y constructivista de la realidad social. Se concibe a los docentes como sujetos que crean y recrean en contextos de su interacción social significados; legitiman al interior de estos contextos una trama institucional (escuela secundaria, movimiento magisterial, SNTE) y, sus vivencias adquieren sentido en el marco de unas condiciones objetivas que dan vida a experiencias sociales e identidades heterogéneas.

Por tanto, el estudio de la dimensión subjetiva se aborda desde el ámbito micro (escuela secundaria); se le atribuye una importancia fundamental al punto de vista y las interpretaciones de los maestros; y el lenguaje es considerado como ese creador inagotable de símbolos y sentidos, a partir del cual construyen un discurso. Para captar los sentidos, significados e interpretaciones utilizamos la técnica de los relatos de vida y, para recopilarlos, llevamos a cabo veinticinco entrevistas en profundidad con docentes que laboran en estas dos escuelas secundarias.

Este documento se encuentra estructurado en cinco capítulos. En el primer capítulo denominado: *Experiencias sociales e identidades: plurales, reflexivas y, narrativas*, se expone el marco teórico de este estudio. La intención es trazar un recorrido teórico desde la concepción del individuo y, la socialización en el pensamiento macro y, micro-sociológico, para transitar hacia la presentación de una ruta analítica de alcance intermedio: la sociología de la experiencia social (Dubet, 1989, 1998). Seguidamente, se exploran las sendas de construcción de las identidades personales y, sociales en las sociedades contemporáneas: identidades plurales, reflexivas y, narrativas (Dubet, 1998; Giddens, 1997; Dubar, 2002; Ricoeur, 1999). Para arribar a la explicación de la crisis de la experiencia docente a partir de los cambios en el mundo del trabajo en el contexto global.

En el segundo capítulo, titulado: *Los maestros y maestras de educación secundaria bajo múltiples tensiones: elementos para delinear el contexto*, se exponen los aspectos de la política educativa que generan tensiones en el quehacer cotidiano de los docentes de educación secundaria, en dos sentidos: por un lado, en la transformación de sus condiciones laborales; y por el otro, en la redefinición de su identidad profesional. En la primera etapa, los años de la masificación escolar (1942-1992), se señalan los aspectos que han contribuido a generar esa tensión: i) un currículum en disputa; ii) un estatus profesional devaluado; iii) un cuerpo docente híbrido y diverso; iv) la masificación escolar; y, v) de las plazas automáticas, a las plazas escasas y, competidas.

En la segunda etapa, los años de la modernización educativa (1992-2011), se exponen los aspectos que en los últimos años, han aumentado las presiones sobre el oficio docente, entre las que se destacan: i) la federalización del sistema educativo; ii) la carrera magisterial y, el examen de ingreso al servicio docente; y, iii) la evaluación como un componente estratégico del sistema. De manera general, se presentan los rasgos más sobresalientes de la educación secundaria, la planta docente y, los alumnos que cursan este tramo educativo. Asimismo, se exponen las condiciones que dieron origen a las dos Normales Superiores donde se forman los maestros en Morelos; el movimiento magisterial de bases; y, las escuelas secundarias generales donde laboran los docentes

que participaron en este estudio. La intención es delinear los principales elementos laborales, formativos y, magisteriales, en el cual los maestros de secundaria llevan a cabo su quehacer cotidiano.

En el tercer capítulo, se presenta el *proceso metodológico* llevado a cabo en esta investigación. Básicamente se exponen el enfoque interpretativo y constructivista que sustenta el objeto de estudio. Asimismo, las condiciones tanto objetivas, como subjetivas que condicionaron la realización del trabajo de campo y, las estrategias para la conformación de la muestra. Seguidamente, se presenta de una manera un tanto detallada los pasos que se siguieron para la transcripción y, análisis de los relatos de vida. En esta parte, se detallan las dos fases de análisis: La primera, es denominada: “comprensión vertical”, que contempló la elaboración de relatos analíticos y, orientaciones de las experiencias sociales. La segunda, llamada: “comprensión horizontal”, en la cual se construyeron las figuras de la identidad, a partir de los aportes metodológicos de Dubar (2010), y se crearon categorías de análisis fruto de la narrativa de los entrevistados.

En el cuarto capítulo, titulado: *la construcción de las experiencias sociales de los maestros y maestras de educación secundaria*, se muestran los resultados de la primera etapa del análisis de las entrevistas en profundidad, denominada “comprensión vertical”. Aquí se construyeron diez relatos analíticos. En un segundo momento, y como resultado de un proceso de comparación entre los relatos analíticos y, las entrevistas en profundidad, se agruparon las experiencias sociales de los docentes de educación secundaria en tres orientaciones: i) persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo; ii) se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria y, iii) quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor.

El quinto capítulo, titulado: *identidades, escuelas secundarias y, crisis de un oficio*, se presenta la segunda parte del análisis de las entrevistas en profundidad, denominada: “comprensión horizontal”. Este es un recorrido extenso por seis temas centrales que atraviesan la construcción de estas experiencias sociales e identidades. Entre los cuales cabe destacar: i) la construcción dinámica de las identidades; ii) las escuelas secundarias como espacios de vida inter-generacional; iii) los significados de ser maestro o maestra de educación secundaria; iv) las condiciones laborales, que a su vez, resalta como puntos nodales: la gratificación personal en el oficio y, las mayores dificultades, tales como: el medio social y, familiar de los adolescentes y, las carencias de implementos e infraestructura; v) abarca temas que complementan la situación laboral de los docentes, entre los cuales cabe destacar: la carrera o barrera magisterial; las mafias de incondicionales; el impacto de

las reformas educativas y, la crisis del oficio; y, el vi) la vivencia del movimiento magisterial de bases, el cual está a su vez conformado por seis categorías de análisis: los motivos que enardecieron los ánimos; cómo se veían unos a otros; las sensaciones que dejó la traición; los sentimientos que despertó el Movimiento Magisterial de Bases (MMB); el regreso a las escuelas; y, las secuelas del MMB, tanto para los que no apoyaron, como para los más aguerridos.

En la última parte, se exponen las reflexiones finales de este trabajo de investigación. El propósito es realizar un análisis de los aportes más significativos, en seis puntos: lo teórico, lo metodológico, lo empírico, los aportes de política pública y, las pistas de investigación más sugerentes que quedan de este ejercicio. La mayor contribución de este estudio en el ámbito educativo, no solamente desde el punto de vista metodológico, sino empírico, es el gran peso que tiene el componente emocional en tres aspectos: i) la construcción de la experiencia social; ii) la fabricación de la identidad; y, iii) la vivencia del movimiento magisterial de bases. En estas tres categorías de análisis, los docentes entrevistados transparentaron los sentimientos, emociones, malestares y, tensiones que han experimentado a lo largo de su trayectoria laboral y, social.

Aunque no se partió de un marco interpretativo para el estudio de las emociones, éstas afloraron en la narrativa de los docentes, como un elemento central, el cual fue analizado desde la perspectiva sociológica. Por tanto, en el campo de conocimiento sobre los docentes de educación secundaria en México, estudios como este son valiosos, en la medida en que contribuyen a comprender y, conocer la interioridad de sujetos, que históricamente han sido los receptores de una infinidad de cambios y, transformaciones educativas.

Sujetos que han sido señalados y, reprimidos, precisamente porque han sido tomados como un agregado de estadísticas nacionales, y como agremiados de organismos sindicales, pero nunca han sido comprendidos como seres humanos. Este es el reto fundamental, que deberá guiar el diseño y, planeación de las reformas y, políticas educativas en los próximos años, de lo contrario, estarán condenadas al eterno fracaso.

# I. Experiencias Sociales e Identidades: Plurales, Reflexivas y Narrativas

## Presentación

El propósito de este capítulo es bosquejar un camino que ilumine los aspectos teórico-conceptuales de la construcción de la experiencia social y la identidad en los maestros de educación secundaria. En primer lugar, realizamos una exposición de la noción de individuo y socialización en el pensamiento macro y micro-sociológico. La intención es mostrar el paso de una visión centrada en un individuo que interioriza normas y valores en la socialización inculcada en la educación (Durkheim); a un actor social que interpreta significados e interactúa con los otros “significativos” y “generalizados” (Blumer, 1982); es un actor que experimenta una heterogeneidad de socializaciones secundarias a lo largo de su curso de vida (Berger y Luckmann, 2001).

En segundo lugar, despejar este camino teórico, nos lleva a entrever la emergencia de una ruta analítica, que sienta las bases para la comprensión de nuestro objeto de estudio, y la cual no pretende remediar la disputa existente entre la antinomia: sociedad/individuo, sino que por el contrario, se sitúa en un espacio intermedio: la sociología de la experiencia social (Dubet, 1989, 1994). Esta propuesta, tiene la virtud de mostrarnos que los maestros y maestras, no sólo lidian con sus roles sociales, esposo, esposa, funcionario público (integración), de igual manera, se mueven en la esfera de los intereses personales y colectivos y, despliegan estrategias (lógica de la estrategia) y, finalmente, realizan un trabajo de distanciamiento hacia el sistema social, para construirse como sujetos críticos y autónomos (subjetivación). Una experiencia social que nace de la tensión inmanente entre la racionalización e instrumentalización del mundo y, esa lucha constante de los actores sociales, por convertirse en sujetos (Touraine, 1994, 2005).

En tercer lugar, las sendas de la experiencia social nos conducen a la exploración de la construcción de las identidades personales y sociales, un trabajo cotidiano que los maestros y maestras realizan sobre sí mismos, a través de la reflexión y la narración. Ellos atraviesan en momentos sucesivos de su existencia o en un mismo periodo de tiempo, múltiples contextos sociales y fabrican experiencias sociales e identidades plurales (Martuccelli, 2006, 2010; Lahire, 2004; Dubet, 1989; Boltanski y Thévenot, 1998); acumulan aprendizajes sustentados en prácticas sociales que le dan sentido a su labor en la escuela, el sindicato, el movimiento magisterial de bases (identidad reflexiva) (Giddens, 1997; Dubar, 2002 ); y tejen una narración sobre sí mismos (Ricoeur, 1999;

Dubar, 2002), que dota de sentido y coherencia a una experiencia social dispersa por naturaleza (Dubet, 1989).

En cuarto lugar, la experiencia social de los maestros se inscribe en un panorama tenso y está atravesada por una crisis de identidad en un doble sentido: por un lado, en el oficio de maestro y de los referentes institucionales que tradicionalmente la han legitimado; y por el otro, una crisis personal, que se traduce en una pérdida de estos referentes simbólicos, estatutarios y comunitarios que avocan a los sujetos a idearse otras formas de relacionarse consigo mismo y los demás. Es una crisis que afecta lo más profundo de su self, su autoestima, la definición que tienen de sí mismos y de los otros (Dubar, 2002).

Así, este capítulo expone un recorrido teórico que inicia en la noción de individuo y socialización- en el pensamiento macro y micro-sociológico- y termina con la crisis de una identidad de oficio. Sin duda, el propósito que subyace en esta presentación es mostrar un proceso siempre inacabado y opaco en la construcción de la experiencia social de los maestros. Una búsqueda incesante de sendas para construir una identidad personal y social, cada vez más distante de categorías sociales, pero más cercana a las palabras de la identidad personal. Es explorar un basto escenario teórico, donde sea posible hallar las emociones, sentimientos, significados, que dan vida a esa crisis de identidad que atraviesa la experiencia social de los maestros y maestras.

## **1.1 Despejando el Camino: El Individuo y la Socialización**

### ***En la Macro-sociología***

La sociología clásica se preocupa por responder al problema de cómo asegurar y preservar el orden social, es decir, de qué manera se logra la integración de los actores con el sistema. La respuesta destaca a la socialización, como el proceso a través del cual se privilegia la interiorización de normas y valores sociales. El orden social se produce por el ajuste de acciones individuales que emanan de la socialización común de los actores. No es por tanto, el resultado del estado de naturaleza, o de un contrato voluntario, éste surge de su interiorización por parte de los individuos (Dubet, 1997:63-64).

Un presupuesto que subyace en la teoría social de Durkheim, es cómo asegurar el control de los impulsos egoístas propios del ser humano y que constituyen una amenaza para la sociedad. Es por medio del proceso de socialización en la escuela que se inculca la moral social y se asegura la integración y el orden social. Por tanto, la libertad individual se logra en la medida en que las

restricciones sociales interiorizadas, controlan los deseos destructores de los seres humanos (Durkheim 1922/1956:71, citado en Ritzer, 2001:253).

Dubet (1998:67-68), interpreta la noción de educación moral en Durkheim, como un proceso de socialización implementado a lo largo de la vida del individuo. La escuela no se concibe solamente como un espacio físico, un local donde un maestro enseña, es más que eso, es un ser moral, cargado de ideas y sentimientos, que envuelven tanto al maestro como al alumno. Asimismo, el proyecto de socialización en las sociedades modernas, no consiste únicamente en la creación de una especie de conformismo ciego, una sumisión a la presión de un sistema educativo impuesto por encima de los deseos y voluntades individuales. El propósito final de la socialización es generar una conciencia moral propia, en tanto permite construir un individuo más autónomo y con capacidad para dominarse a sí mismo.<sup>3</sup>

La fabricación de ese sentimiento moral autónomo es descrita en el recorrido realizado por los individuos a través de las formas de solidaridad mecánica y orgánica. En los primeros años, el niño está socializado al interior de la familia, donde se establece un vínculo estrecho e íntimo con las personas que conforman este grupo primario. Aquí está sometido de forma natural a la autoridad y al cuidado que deriva de sus progenitores. A medida que el niño va incursionando en ámbitos de socialización más diferenciados, tales como: la educación primaria y secundaria, el grupo de pares, las actividades religiosas o deportivas, va adquiriendo una conciencia moral más autónoma.

La organización de la escolaridad en niveles académicos asegura este pasaje de la imitación o de la identificación, denominada solidaridad mecánica, hacia una forma de cooperación establecida por el aumento de las interacciones con compañeros de escuela y otros maestros, es decir, se desplaza hacia una solidaridad de tipo orgánica. Se pasa de la obligación a la cooperación, de la moral como sumisión a la autoridad, a una moral como actividad del individuo, que puede llegar a ser crítica con la moral conformista inculcada inicialmente (Dubet, 1998:68).

Corcuff (2008:21) realiza una interpretación de esta moralidad social, cuando resalta una tensión permanente entre dos individualismos en el pensamiento de Durkheim: un individualismo moral y uno egoísta. El individualismo moral hace posible la estabilidad del todo social y, el egoísta (pregonado por lo economistas de la época), contribuye a relajar el vínculo social y, propicia la

---

<sup>3</sup> Para algunos sociólogos modernos, el actor en Durkheim es considerado como un ente controlado totalmente por las fuerzas exteriores, es un conformista absoluto. No obstante, al analizar con más detalle su postura, este autor no llegó a configurar una visión tan extremista del actor cuando subraya: "la conformidad no debe llegar al extremo de subyugar totalmente el intelecto. Así, no se sigue de la creencia en la necesidad de que la disciplina deba ser ciega y esclava" (Giddens, 1972:113, citado en Ritzer, 2001:255).

*anomia*; se produce un estado donde los individuos carecen de un concepto claro acerca del significado de una conducta apropiada o aceptable y, otra que no lo es.

La anomía es un factor que conduce a la desregulación moral y, una de sus consecuencias en las sociedades modernas es el suicidio. Por tanto, se deriva de esta idea, una postura política en la que es absolutamente necesario apelar a los límites, materializados en normas y restricciones, para moderar el carácter auto-destructor de los apetitos humanos. Así, Durkheim muestra una preocupación por el proceso de individuación justamente con sus efectos sociales, que pueden ser susceptibles de escapar a un marco estrictamente holista (Corcuff, 2008:22-23).

La conformación de una moral más autónoma en el proceso de socialización es la forma en la cual el individuo adquiere de manera progresiva, una conciencia de las normas que orientan su moral individual y, asimismo, deduce de manera crítica, cuáles considera más pertinentes y cuáles no, en las situaciones de la vida social. No obstante, sigue prevaleciendo una preocupación por las formas en que esta moralidad los constriñe, tanto externa como internamente. De cómo son capaces de limitarse a sí mismos mediante la internalización de dicha moralidad social.

Estas reglas sociales actúan de tal forma en el intelecto y la voluntad del individuo, que terminan por interiorizarse como obligatorias; es un proceso que debe interpretarse más allá de una coerción exterior, impuesta por estructuras sociales – a las cuales denominó hechos sociales-, tienen en sí, un carácter más íntimo y psicológico, que se traduce en una obligación tácita que penetra en las entrañas más profundas de nuestro ser. Es la obligación de pensar y actuar de determinada manera, ya que el no hacerlo conllevaría a relajar los vínculos sociales.

De acuerdo con Martuccelli (2006:7, 2010:79-80), la sociología clásica promovió un modelo de actor denominado el personaje social. Esta noción designa la puesta en situación social de un individuo. Pero esa situación social pretendía explicar sus conductas y vida interior, en función de su posición social. La socialización jugó un papel muy destacado en la explicación de este tipo de correlación más o menos fuerte entre posición de clase/conducta social. El individuo se encuentra inmerso en espacios sociales que “generan” a través de un conjunto de fuerzas sociales, sus conductas y vivencias. Se erigió entonces, una gramática del individuo cuya intención fue fusionarlo con el sistema.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> De acuerdo con Martuccelli (2006:7), las herramientas empleadas por los sociólogos para explicar a partir de la posición social de los individuos sus conductas y formas de pensar, son las correlaciones estadísticas y la descripción etnográfica. De esta manera, al ubicar al actor en determinado contexto social, el cual posee ciertas características, es posible explicar su conducta social y determinar algunas regularidades de su comportamiento. Un ejemplo de ello, son los cuadros estadísticos, donde se incluyen columnas con variables independientes y dependientes. De un lado, puede



Las nociones de *habitus* y *campo* en Bourdieu, son empleadas para explicar la articulación entre posición social y la reproducción de un tipo de actor. Los *habitus* son considerados como sistemas de disposiciones perdurables y transponibles; es la forma en que las estructuras sociales se graban en nuestros cuerpos y mentes, por la interiorización de la exterioridad. Los campos, por su parte, constituyen la exteriorización de la interioridad (Corcuff, 1998:32)<sup>5</sup>; son espacios estructurados de posiciones sociales, al interior de los cuales se construyen reglas de juego, se manejan intereses y, existen luchas específicas entre dominadores/dominados por la distribución de capitales (culturales, económicos, políticos).

Así, al interior de un campo como el literario, se cultiva un tipo de *habitus* propio de las personas que se dedican a la escritura, en el caso de los novelistas, cronistas, periodistas. Los agentes<sup>6</sup> que participan en este campo han interiorizado una variedad de disposiciones relacionadas con las formas de escribir, presentar una obra literaria, someterla a la crítica, interactuar entre colegas. Para algunos teóricos contemporáneos, el uso de estas nociones, entraña un interés excesivo en estudiar solamente a los actores que han nacido dentro del campo o del juego, que saben moverse en él y, han adherido a su trayectoria social, un conjunto permanente y singular de disposiciones (*habitus*). Lo cual, ocasiona que en el pensamiento sociológico, se generalice abusivamente de ese modelo de actor (Lahire, 2004:53-54).

Adicionalmente, Bourdieu ignora cómo los agentes interactúan entre diferentes campos. Por ejemplo: en el económico son productores y, en el político pueden ser simples espectadores del escrutinio electoral; de esta manera, reduce la explicación del actor, a partir de su pertenencia a un

---

estar la variable explicativa o independiente, por ejemplo, las clases sociales y, paralelamente todo el conjunto de prácticas a estudiar (orientaciones políticas, nivel educativo, prácticas de ocio). En el caso de las descripciones etnográficas, las novelas de Emile Zola, son un ejemplo de ello. Este autor, describe con mucha riqueza un modo de vida, porque supone que éste es como un caldo de cultivo explicativo de las conductas y las personalidades. Por lo cual, durante mucho tiempo gran parte de los análisis de la sociología clásica (hasta los años 50's), giraron en torno a la explicación de la correlación más o menos fuerte entre posición de clase y conductas individuales.

<sup>5</sup>Las disposiciones son inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una manera determinada, interiorizadas regularmente de una forma inconsciente por cada individuo dependiendo de las condiciones objetivas de su existencia. A su vez, la noción de *habitus*, conserva dos rasgos esenciales: es *perdurable*, es decir, aunque estas disposiciones pueden modificarse durante nuestras experiencias, están fuertemente enraizadas en nosotros y tienden a resistir el cambio y, *transponible*, debido a que estas disposiciones adquiridas gracias a ciertas experiencias (familiares, laborales), tienen efectos sobre otras esferas de la experiencia, por lo cual este elemento es fundamental para asegurar la unidad y continuidad de la persona (Corcuff, 1998:32-33).

<sup>6</sup>Bourdieu, prefiere hablar de agentes, no de actores sociales, para indicar dos posibilidades: que pueden actuar libremente o que no actúan libremente. En esta visión, existe un reconocimiento explícito de la preeminencia de estructuras objetivas independientes de la voluntad de los agentes y, que tienen la capacidad de orientar o de constreñir sus prácticas o representaciones del mundo social.

único campo. Seguidamente, no tiene en cuenta la situación de las personas que se definen por fuera de la actividad de un campo determinado, como el caso de las amas de casa (éstas no figuran en alguna actividad profesional o pública); y finalmente, tiende a considerar a los que están fuera del campo, es decir, a los desclasados, sin preparación académica o calificación laboral, a través de patrones de medida utilizados en las estructuras dominantes, tales como: nivel de ingresos, nivel escolar. Esto último, conlleva a definir su *habitus* en virtud de su desposeimiento, indigencia, y su situación de marginados y dominados (Lahire, 2004:52-53).

Corcuff (2008:24) sostiene que el *habitus*, no puede ser considerado únicamente desde el punto de vista de la preeminencia de lo colectivo en la individualidad. Bourdieu distingue los *habitus* de clase y los *habitus* individuales. Los de clase, son característicos de las personas que participan en un mismo grupo social y poseen una variedad de experiencias comunes; éste es un recorte colectivo y no implica de ninguna manera, el *habitus* que se encuentra en el interior de cada individuo. De esta manera, se “excluye que todos los miembros de una clase hayan tenido las mismas experiencias en idéntico orden”. Cada uno de nosotros es un compuesto individual, singular y único de disposiciones colectivas.

Sin embargo, estas disposiciones socialmente constituidas y adquiridas de forma no consciente, acentúan el peso de las determinaciones sociales en la configuración de la identidad personal. De ahí, que en este *habitus* individual, no es posible visibilizar las competencias individuales, es decir, los aprendizajes, habilidades y saberes, adquiridos en la trayectoria de vida. Más bien, éstas quedan subsumidas bajo el paraguas de las disposiciones. Por tanto, existe en el *habitus* una marcada tendencia determinista, que descuida los márgenes de autonomía de los individuos, en la puesta en práctica de las capacidades aprendidas.<sup>7</sup>

Si bien, en la primera fase de su trabajo, Bourdieu muestra que existe concordancia entre la posición social y el *habitus*, cuando habla de la reproducción social en la escuela, las prácticas de consumo en la *Distinción*, la noción de campo en *El Oficio de Científico*. En sus últimos estudios, como en *la Miseria del Mundo*, empieza a percibir los desfases a los cuales están sometidos los individuos, cuando se refiere al “sufrimiento” o el “mal de posición” (Martuccelli, 2006:10). Aquí

---

<sup>7</sup>Para Giddens (2003:61), las estructuras sociales, no son externas a los individuos, en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificadas en prácticas sociales, son en cierto sentido más internas, que exteriores en las actividades de los individuos. Estructura no se debe asimilar a constrictamiento, sino que es a la vez *constrictiva y habilitante*. Por ejemplo, en el caso de nuestra lengua materna que constriñe nuestras maneras de pensar, pero también nos vuelve capaces de pensar. En este sentido, Bourdieu, tiende a pasar por alto la dualidad de la estructura, al reducir las capacidades individuales a las determinaciones no consientes (Corcuff, 2008:30).

examina de una manera más sutil, esas pequeñas miserias de la vida cotidiana de individuos pertenecientes a diferentes franjas sociales; exponiendo a través de entrevistas cómo se mueven en el límite, en la frontera y, en los espacios en los cuales el sistema dominante, va reduciendo las vidas de tantos ciudadanos a la simple supervivencia (Pérez, 2006:93).<sup>8</sup>

A medida que las sociedades se hacen más diferenciadas y complejas y, asimismo, el pensamiento sociológico, ya no puede explicar la fusión del actor con el sistema, a través de categorías como las de integración, posición social, esquemas de percepción, campos<sup>9</sup>, esta forma de comprender la relación sociedad/individuo pierde fuerza. Por ello, es necesario reflexionar a partir de nuevas herramientas de análisis que den cuenta de los cambios acaecidos en la realidad social.

### ***En la Micro-sociología***

La corriente micro-sociológica emerge como una reacción en contra de las perspectivas que definen la acción a partir del sistema social.<sup>10</sup> Al interior de esta postura, se diferencian una heterogeneidad de paradigmas que conservan especificidades dependiendo de sus intereses ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En este apartado, presentamos dos formas de interpretar la relación individuo/sociedad, las cuales son muy útiles para este estudio, dado que son las bases teóricas sobre las cuales se empieza a fabricar una noción de experiencia social e identidad narrativa y reflexiva.

---

<sup>8</sup>Corcuff (2008:27). afirma que Bourdieu, dio un paso aunque limitado, cuando en uno de sus últimos trabajos, *La Miseria del Mundo*, se refiere a “*habitus hendidos*”, es decir, partidos en dos. Por ejemplo, para un joven inmigrante, que se debate entre las disposiciones asociadas a la cultura de los padres y las asociadas a la cultura del país de destino.

<sup>9</sup>Martuccelli (2006:71-72), diferencia dos momentos importantes en las teorías de la socialización que se dieron desde comienzos del siglo veinte hasta finales de los sesenta. En primer lugar, una *teoría encantada* que va desde Durkheim a Parsons. En ésta gracias al proceso de socialización el actor interioriza valores y normas, que dan lugar a roles y, posteriormente a tipos de personalidad. Aquí el ejercicio de la libertad se confunde con la capacidad que tiene el actor, luego de un proceso de interiorización, de poder evocar los grandes valores de la sociedad, con el fin de oponerse a la manera como ciertas normas y reglas están siendo aplicadas. La socialización da origen entonces de manera gradual a la libertad y autonomía. Por el contrario, en *la visión desencantada*, la socialización es vista como la introyección de un programa, de un habitus; es la incorporación por el individuo a través del proceso de socialización, de normas que sustentan una visión ideológica. El individuo socializado es un soporte de las estructuras. Véase por ejemplo, los trabajos de Althusser o de Bourdieu y Passeron en la Reproducción.

<sup>10</sup>Bizberg (1989:485) considera que estas teorías llegan a su fin no tanto porque se hayan invalidado por medio de argumentos teóricos o empíricos, sino mucho más, por el desencanto o el horror causado en ocasiones, por la realidad en la que han desembocado la mayor parte de los movimientos y acciones sociales que trataron a toda costa reivindicar valores generales por encima del individualismo. Ante el ocaso de estas ideas aparece la urgencia de rescatar al individuo de todo lo que pueda llegar a aprisionarlo o inhibir su libre acción. Una muestra de ello, son los excesos mostrados por la imposición de regímenes totalitarios de tinte comunista, que intentan aplicar de una manera vertical los postulados del marxismo, véase el régimen comunista de Stalin en la Unión Soviética.

La primera, es el interaccionismo simbólico. Este paradigma considera que los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas, sean éstas: -objetos físicos; otras personas; categorías de seres humanos; instituciones; actividades ajenas- en función de lo que éstas significan para ellos. La capacidad de pensamiento en función de objetos externos, es una característica distintiva de los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores. Es una facultad que los capacita para actuar de manera reflexiva y definir en el curso de una acción a los objetos de diversas maneras. Por ejemplo: un árbol constituye una cosa diferente para un botánico, un maderero, un poeta y un jardinero (Blumer, 1969b:11, citado en Ritzer, 2002:273).

Estos significados son fabricados en la socialización, la cual es menos concebida como un proceso unidireccional, en la cual el actor se limita a recibir información, que un proceso dinámico que permite desarrollar la capacidad de pensar de manera distintivamente humana. El significado adquiere un lugar central, en la medida en que surge de la interacción con los otros en el mundo social; es el fruto de ese proceso de interacción, es por tanto, un producto social, una creación que emana de las distintas actividades definitorias de los individuos a medida que interaccionan (Blumer, 1982: 2-4).

El aprendizaje de los significados se realiza a través del lenguaje. Éste es considerado como un vasto sistema de símbolos<sup>11</sup> y, es por medio de las palabras que podemos darle un significado a las cosas. De esta manera, los actos y objetos, existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden ser descritas mediante el uso de las palabras. La utilización de este significado implica un proceso de interpretación; los individuos pueden seleccionar, eliminar, manipular estos significados de acuerdo a las situaciones en las que están inmersos (Blumer, 1982:2-4).

Esta corriente le atribuye una importancia central a la interacción social como proceso que forma el comportamiento humano. Cada actor social orienta sus acciones en función de las actividades y los comportamientos de los demás. Así, se señalan dos formas de interacción: interacción no simbólica y simbólica. La primera, tiene lugar cuando una persona responde directamente al acto de otra sin interpretarlo. Las respuestas reflejas son ejemplos de este tipo de interacción, como en el caso de un boxeador que automáticamente levanta el brazo para detener un golpe. La segunda,

---

<sup>11</sup> Los símbolos son objetos sociales que se usan para representar ("significar" u ocupar el lugar de) cualquier cosa que las personas acuerden representar (Charon, 1998:47, citado en Ritzer, 2002:273). No todos los objetos sociales representan otras cosas, pero los que lo hacen pueden ser considerados símbolos. Las palabras, los artefactos físicos y las acciones físicas (por ejemplo, la palabra barco, la estrella de David, y un puño cerrado), pueden ser símbolos. Las personas suelen utilizar símbolos para comunicar algo acerca de sí mismas, por ejemplo: conducen un coche de marca Rolls-Royce, para comunicar un cierto estilo de vida (Ritzer, 2002:274).

implica la interpretación del acto; si en el caso anterior, el boxeador se detuviera a reflexionar sobre el golpe de su adversario, esta actitud formaría parte de una interacción simbólica (Blumer, 1982:6).

El individuo es concebido como un agente, capaz de responder no sólo a los demás en un nivel no simbólico, sino de hacer indicaciones a los otros e interpretar lo que comunican. Por esta razón, no está constreñido o determinado por las estructuras, tiene la capacidad de hacer elecciones independientes y particulares. Esto sólo es posible, debido a que los individuos poseen un sí mismo, es decir, son objeto de sus propios actos. Para que esto ocurra de acuerdo a Mead, se requiere que una persona se contemple desde fuera, y la mejor manera de hacerlo es a través de los papeles sociales que representa a lo largo de su curso de vida.

Los papeles sociales, van desde la infancia, con la representación de individuos diferentes (la etapa de los juegos) y, la identificación con los otros significativos; hasta los de una comunidad abstracta (el otro generalizado), pasando por los grupos organizados (etapa del juego organizado). El tránsito desde los “otros significativos” (los padres, los más allegados) a los “otros generalizados” (los papeles de hijo o hija, de alumno, amigo o amiga) es considerado como el proceso clave en la socialización de los niños. Es lo que les permite convertirse en protagonistas sociales a la vez que en sujetos personales. De acuerdo a Mead, la identidad de los niños no se configura sobre estatus preestablecidos, ni hacen pasivamente lo que los demás esperan de ellos. Ellos realizan una interpretación de estos estatus y contribuyen activamente a una asunción del papel social, para así construir un reconocimiento positivo de ellos mismos (Dubar, 2002:203).

Una limitación de esta perspectiva, es que ignora o asigna escasa importancia a las estructuras sociales. Se argumenta, que no tomarlas en cuenta, puede conllevar a minimizar la influencia de los aspectos macro-organizativos en la conducta. Sin embargo, en el análisis de las instituciones, no dan por sentado la existencia de funciones fijas (funcionalismo-estructuralismo), sino que, por el contrario, las conciben como el resultado siempre en movimiento de un sinnúmero de interacciones sociales (Martuccelli, 2006:15). Las instituciones no son percibidas como estáticas e inamovibles, sino como procesos dinámicos y abiertos a la transformación, resultantes de interacciones sociales cara a cara o en la distancia.

Por ello, es innecesario destacar el poder de las estructuras, ya que son los propios actores sociales, quienes tienen la oportunidad de sopesar su peso en las interacciones cotidianas y, de acuerdo a ello, idear estrategias creativas, para evadir o enfrentar de la mejor manera estos determinismos sociales.

En el interaccionismo simbólico, están las bases teóricas de la fabricación de la identidad personal y social. Esta relación mismidad/otredad no se establece de manera unidireccional, es decir, únicamente a partir de la imagen y la definición externa; es un proceso que implica una conversación profunda con nosotros mismos, para otorgarle un significado a nuestra identidad, en los contextos donde interactuamos cotidianamente con los demás.

El segundo paradigma, es denominado la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2001).<sup>12</sup> En éste la sociedad es definida como realidad objetiva y subjetiva. Como realidad objetiva, tiene dos rasgos: es tanto exteriorizada (independiente de los actores que la producen), como objetivada (constituida por universos de objetos separados de los sujetos). Este proceso dual- exteriorización y objetivación-, apoyado en el conocimiento común de las tipificaciones y la interacción cara a cara, hacen posible el establecimiento de los procesos de institucionalización. Es decir, esta institucionalización se forma a partir de un proceso recíproco, en la medida en que tanto las tipificaciones institucionales, como las acciones de los individuos se influyen mutuamente (Corcuff, 1998:55).<sup>13</sup>

Las instituciones adquieren solidez y estabilidad gracias a su historia, la cual se materializa en la cristalización de prácticas sociales que sostienen la legitimidad de la institución y, a su vez, en la formación de reservas comunes de conocimiento, mediante el lenguaje utilizado para nombrar esa realidad. Asimismo, estas instituciones se especializan en un proceso de división del trabajo, donde los actores desempeñan a su interior, roles sociales diferenciados. Las instituciones para asegurar su perdurabilidad en el tiempo, requieren legitimaciones de orden cognitivo y normativo. Uno de sus rasgos característicos es que no sólo son consideradas como irreversibles, también pueden existir procesos de des-institucionalización (Corcuff, 1998:55).

Berger y Lukmann (2001), se oponen a los modelos sistémicos-funcionalistas, en el sentido de que la integración no descansa en las instituciones, sino en su legitimación, y por tanto, no hay una funcionalidad, ni una cohesión a priori en el seno de las instituciones o, entre las instituciones de una

---

<sup>12</sup> Las orientaciones teóricas de Berger y Luckmann (2001), están fundamentadas en la sociología fenomenológica de Alfred Shutz. Corcuff (1998:52), incluye esta propuesta teórica dentro de la corriente del constructivismo fenomenológico, que parte de los individuos y sus interacciones. Estos autores no se limitan a la esfera del conocimiento teórico y común, sino que amplían su visión al estudio del conjunto de procesos de construcción social de la realidad.

<sup>13</sup>La noción de tipificaciones es retomada de la sociología fenomenológica de Alfred Shutz. Las tipificaciones son los constructos de primer orden que usamos en la vida cotidiana para definir los objetos, a los otros y, a nosotros mismos, en los procesos de interacción cara a cara. Tienen su base en el conocimiento ordinario de la vida cotidiana y se activan precisamente en las interacciones sociales. Por lo que, éstas se adquieren y almacenan a lo largo de toda la vida del individuo, ya que provienen de la sociedad y son socialmente aprobadas.

sociedad, sino un trabajo simbólico para atribuirles coherencia (Corcuff, 1998:56). El énfasis es puesto en el carácter construido de esa realidad social. Es un proceso dialéctico y permanente, que va de la sociedad al individuo y de éste a la sociedad.

La sociedad como realidad subjetiva, es interiorizada por medio de la socialización.<sup>14</sup> Un aporte de estos autores es la diferenciación entre socialización primaria y socialización secundaria. La primaria, es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por tanto, es considerada la más importante, porque es la base para las socializaciones secundarias (Berger y Luckmann, 2001:166). Todos nacemos dentro de una estructura social objetiva, donde encontramos a otros significantes (progenitores, tíos, abuelos), encargados de nuestra socialización y, a los cuales no tuvimos la oportunidad de elegir.

Esos otros significantes seleccionan y filtran cierto tipo de información, que dependerá en gran medida, de su posición en la estructura social y su situación biográfica. Esta información que se nos presenta al nacer y la forma que adquiere en la realidad objetiva, es lo que empieza a formar nuestro mundo exterior e interior. Construimos la identidad personal, en tanto, internalizamos los roles y actitudes de los otros, para así apropiarnos de una imagen aceptable de nosotros mismos (Berger y Luckmann, 2001:167).

La socialización secundaria, es concebida como la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones. El alcance y carácter de dicha socialización, se determinan debido a dos elementos: la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento.<sup>15</sup> De esta manera, este tipo de socialización requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo cual significa, la internalización de campos semánticos, que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina en un área institucional determinada. Aunado a lo anterior, también se adquieren “comprensiones tácitas”, evaluaciones y tonalidades afectivas en los campos semánticos (Berger y Luckmann, 2001:175).

Los autores reconocen en la socialización secundaria, la existencia de realidades parciales, que contrastan con el mundo de base, es decir, el adquirido en la socialización primaria. Estos submundos, también se constituyen en realidades más o menos coherentes, caracterizadas por

---

<sup>14</sup>Berger y Luckmann (2001:166), definen la socialización como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él.

<sup>15</sup>Estos autores no se refieren únicamente al conocimiento relevante y general que puede estar distribuido socialmente, sino a un tipo de “conocimiento especializado”, que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos portadores se definen institucionalmente (Berger y Luckmann, 2001:175).



componentes normativos, cognoscitivos y afectivos. Al igual que la institucionalización, la socialización se caracteriza por un doble proceso de conservación y transformación. Es mediante el recurso de la conversación, que mantenemos la realidad instituida y al mismo tiempo, la modificamos indefinidamente. Pueden existir elementos que se abandonan o se añaden, lo cual contribuye a reforzar ciertos sectores de la realidad y a debilitar otros (Corcuff, 1998:56).

El mérito de esta formulación, es destacar que los individuos afrontan una diversidad de socializaciones secundarias, un ejemplo de ello: es el aprendizaje de nuevos roles sociales en el mundo del trabajo: el teletrabajo, el trabajo parcial; procesos secuenciales de socialización escolar: el ingreso a la preparatoria, el ingreso a la universidad; el aprendizaje de nuevas formas de conducta asociados a un cambio barrial como la violencia entre bandas juveniles, entre otros (Martuccelli, 2006:74).

Asimismo, esta noción sentó las bases teóricas que fundamentaron la necesidad de llevar a cabo estudios más detallados sobre los individuos. Su propósito fue demostrar que la socialización no es un proceso unitario, sino por el contrario, debe comprenderse como una sucesión de socializaciones secundarias, en las cuales cada actor, cruza diversidad de círculos y grupos sociales (Martuccelli, 2006:74). Por tanto, se abre la posibilidad de analizar la pluralidad de submundos sociales y, asimismo, la fabricación de una diversidad de formas identitarias en las sociedades contemporáneas.<sup>16</sup>

La propuesta teórica de Berger y Luckmann (2001), también ha recibido críticas. Una de ellas, es que colocan un marcado acento en las relaciones interindividuales como la base de todo el proceso de objetivación en la sociedad. Asimismo, olvidan que la sociología va mucho más allá de basar su conocimiento en la cultura del sentido común (Corcuff, 1998:56). Aunque estas corrientes pueden despertar críticas y sus limitaciones son manifiestas, para los propósitos de este estudio, el cual pretende comprender la construcción de la experiencia social y la identidad en un grupo específico de sujetos, sus presupuestos teóricos y metodológicos constituyen un aporte sustancial.

Del interaccionismo simbólico, retomamos las bases teóricas de la fabricación de la identidad personal y social. Sus supuestos nos permiten observar cómo los maestros a lo largo de su trayectoria social han asumido una diversidad de papeles sociales. Nos preguntarnos por el peso

---

<sup>16</sup>De acuerdo con Martuccelli (2006:74), es en el marco de esta apertura como deben interpretarse los trabajos que se realizan actualmente en Francia, los cuales tienen una tendencia a una sociología más singularizada o individualizada. Se puede retomar el trabajo de Bernard Lahire, abordado desde la perspectiva del disposicionalismo, véase: El hombre plural, los resortes de la acción, Ediciones Bellaterra, España, 2004.



que los otros “significativos” y “generalizados” tienen en la fabricación de su experiencia e identidad personal y social, es decir: ¿cómo combinan estos papeles sociales en su trayectoria biográfica?

Asimismo, en este estudio rescatamos los significados como el resultado de las interacciones sociales de los maestros y, al mismo tiempo, cómo estos significados dan vida y legitiman a instituciones sociales como la familia, escuela secundaria, sindicato, movimiento magisterial. Por ello, nos preguntamos: ¿cuáles son los significados que los maestros le atribuyen a su experiencia social e identidad al interior de estos contextos donde participan como productores de interacciones sociales?

En la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2001), nos interesa examinar cuál es el trabajo de legitimación que realizan cotidianamente para asegurar la pervivencia de las instituciones. El contexto micro de la escuela secundaria, es fundamental para comprender ese proceso dialéctico de construcción que va desde el maestro hacia este espacio educativo, y al mismo tiempo, de la escuela hacia el maestro. Aquí nos preguntamos: ¿qué significado tiene para ellos este espacio educativo?

La noción de socializaciones secundarias (Berger y Luckmann, 2001), es imprescindible para analizar cómo los maestros en su trayectoria de vida atraviesan una heterogeneidad de submundos sociales. Aquí los interrogantes giran en torno a: ¿qué significado le atribuyen a estas socializaciones secundarias en la conformación de su experiencia social?, ¿cómo se definen a sí mismos en esos diferentes submundos sociales?, ¿cómo creen que los ven los demás?

Así, esta exposición ha intentado dar cuenta de los desfases conceptuales suscitados entre las propuestas macro y micro para estudiar a la sociedad y al tipo de individuo que ésta quiere producir. La apuesta es desprendernos de las nociones clásicas de socialización e individuo, pero al mismo tiempo, retomamos discusiones que en la esfera del pensamiento micro-sociológico, nos posibilitan la generación de un conjunto de interrogantes esenciales para comprender nuestro objeto de estudio. Asimismo, estas discusiones intentan despejar el camino de una ruta analítica intermedia, como *la sociología de la experiencia*, que no busca anteponerse, ni contradecir dicha batalla teórica, sino por el contrario, abrir una posible vía de análisis.

## **1.2 La Emergencia de una Ruta Analítica: La Sociología de la Experiencia**

Entre estas sociologías de corte más holista -que explican a los individuos y sus acciones a partir de las estructuras sociales- y las sociologías de la acción de interpretación individualista -la sociedad es

la suma de las acciones individuales-, ocurre lo que Dubet (1996) denomina *la sociología de la experiencia*. Esta propuesta trata de localizarse como un punto medio, un entre-dos, un punto interdimensional de análisis entre los dos ámbitos. Su intención no es resolver la problemática holismo/individualismo, micro/macro, sino más bien, instaurar la noción de experiencia social como una herramienta de análisis de mediano alcance (Gutiérrez, 2001:883).<sup>17</sup>

La experiencia social se forma precisamente cuando la representación clásica de la sociedad, no corresponde más con la realidad social. La visión de una sociedad cada vez más integrada se ha desmoronado y, gradualmente, se impone otra forma de representarla (postindustrial, postmoderna, segunda modernidad). La creencia en la cultura, como la garante de la internalización de normas y valores, está siendo replanteada. Actualmente, la cultura cumple un papel ambivalente, por un lado, no es más la que avala el acuerdo entre actor y sociedad y, por el otro, aparece como un agente permanente de diferenciación social.

Los individuos en función de sus grupos de pertenencia, subculturas, generaciones o sexo, ya no interiorizan los mismos modelos culturales; en su gran mayoría, no llegan a ser correctamente socializados; y en la sociedad hay una cantidad de conflictos entre los medios legítimos y los fines. Por tanto, es necesario reconocer que cada individuo es el fruto de una serie cada vez más contingente y diversa de experiencias de socialización (Martuccelli, 2010:81).

La noción de experiencia en Dubet (1994), tiene implícitas dos formas interpretativas. En la primera, la experiencia está relacionada con una manera de ser, es estar penetrado o invadido por un estado emocional, que puede ser interpretado por el actor social de dos formas: a) cuando éste descubre su subjetividad personal como algo propiamente individual, misterioso o irracional (los estados de adoración religiosa o mítica en las culturas tradicionales); b) esta experiencia se configura cuando la sociedad asimila la subjetividad del actor (el reconocimiento de las diferencias culturales de grupos minoritarios, indígenas, homosexuales) (Gutiérrez, 2001:884).

En la segunda forma, la experiencia es concebida como una actividad cognitiva, es una manera de ir construyendo la realidad social, y sobre todo, de verificarla y experimentarla (Dubet, 1994:93, citado en Corcuff, 1998:90). Aquí Dubet (1994), insiste en la importancia de la construcción de los

---

<sup>17</sup> Para Guzmán (2004: 83) la sociología de la experiencia puede ubicarse dentro del campo de la sociología comprensiva, ya que parte de la subjetividad de los actores, de su trabajo para construir el sentido de sus prácticas, y de su autonomía con respecto al sistema social. De esta manera, la sociología de la experiencia es eminentemente una sociología de los actores, así como también, una sociología de la subjetividad, al interesarse por las actividades, las representaciones, las emociones, las conductas y las maneras en que los actores dan cuenta de ellas.

fenómenos sociales a partir de las categorías del entendimiento y la razón. Esta segunda noción de experiencia social, es la que utiliza en su propuesta teórica.<sup>18</sup>

La experiencia social se forma en la parte subjetiva del actor que no está completamente socializada. Allí la acción no tiene una unidad y por ende no es reductible a un programa único. Ésta induce a una diversidad de principios culturales que organizan las conductas en juegos sucesivos de identidad, mediante un trabajo cotidiano. Este trabajo de fabricación de identidades, se acumula precisamente en la experiencia, la cual es una construcción individual, guiada por referentes como la profesión, las reglas a seguir, sus funciones, proyectos en el mediano y largo alcance.

Así, las lógicas que estructuran esta experiencia social están definidas por el tipo de relaciones sociales que aparecen simultáneamente en una misma lógica, esto es, dar sentido a una acción y atribuirles un estatus a las demás. La acción es entonces, tanto una orientación subjetiva como una relación social. Lo cual significa, que para analizar la experiencia social se requiere realizar tres operaciones intelectuales esenciales. La primera, tiene como objetivo aislar y describir las lógicas de la acción presentes en cada experiencia concreta (detectar la lógica de la integración).

La segunda, conlleva a la comprensión de la actividad del actor y a la manera en la cual combina y articula las diversas lógicas. Es decir, se trata de comprender la lógica de la estrategia; en ésta el actor social siempre está posicionado en un espacio mixto/intermedio y, se enfrenta constantemente al dilema de lidiar con estas diferentes lógicas. La tercera, examina cuáles son estas diferentes lógicas del sistema social a partir de la manera como los actores las sintetizan y catalizan tanto en el plano individual como en el colectivo. Aquí se percibe la lógica de la subjetivación. Por tanto, la experiencia social será el resultado a grosso modo de la combinación de estas tres lógicas (Gutiérrez, 2001: 884).

La experiencia social resulta de la articulación de estas tres lógicas de acción: integración, estrategia y, subjetivación. Cada actor individual o colectivo adopta necesariamente estos tres registros de la acción que definen simultáneamente una orientación del actor y una manera de concebir la relación con otros. *La lógica de la integración*, remite a la función socializadora de la sociedad, que bien podría considerarse como la “comunidad”. En esta lógica, la identidad se define como la vertiente subjetiva de la integración. Es la forma como el actor interioriza los roles y los

---

<sup>18</sup> La noción de experiencia en la escuela empirista, está ligada a la percepción sensorial en la formación del conocimiento. En el caso del empirismo más extremo, la experiencia es la base de todo conocimiento, no sólo en cuanto a su origen, sino en cuanto a su contenido. Se parte del mundo sensible para formar los conceptos y éstos encuentran en lo sensible su justificación y limitación.

estatus que le son impuestos o que ha adquirido y, a los cuales somete su personalidad social. Por tanto, el propósito es lograr la articulación entre el sistema y la personalidad del actor (Dubet, 1989:520).

Esta lógica también incluye la alteridad, la relación del actor con su alrededor, su grupo de pertenencia y, su capacidad para reducir las tensiones internas y mantener la frontera con los demás. Ser parte de una sociedad implica identificar y, mantener las diferencias y jerarquías, además, participar en organizaciones, con la intención de establecer valores colectivos, tendientes a definir una cultura. La cultura es el soporte de la identidad y de la moral (Gutiérrez, 2001:885). Esta concepción de la cultura en la integración, es bastante limitada, dado que aparece como un dispositivo de integración sobre el que descansa la moral de la comunidad, más no es un recurso para fomentar la movilización social.

Sin embargo, cada lógica de acción tiene una fase negativa. En la sociología clásica la noción de anomía (Durkheim) ejemplifica esta situación, cuando los individuos no rigen su conducta por las normas y pautas establecidas socialmente, y por ende, los controles o medidas institucionales no son capaces de frenar y controlar la desorganización social. Aunque esta lógica descansa sobre los presupuestos de la sociología clásica, es necesario advertir, que es un tipo de racionalidad dirigida eminentemente por el actor. Se convierte en un punto de vista que adquiere acerca de la sociedad, de los otros, y de él mismo. Del mismo modo, puede convertirse en una actividad netamente subjetiva, cuando se fija el objetivo de mantener o cambiar el mundo con el propósito de asegurar la continuidad de su identidad personal y social.

En *la Lógica de la estrategia*, el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. En este caso, la identidad es menos forjada por lo que es que por lo que posee, menos por su grado de conformidad, que por la naturaleza de sus recursos e intereses. Cuando el individuo se ubica en esta perspectiva, el conjunto social aparece como un “mercado”, un espacio de competencias y alianzas, en el cual todos los ciudadanos son rivales potenciales. En este registro de la acción, la socialización ya no es reductible a la interiorización de un habitus, sino al aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias (Dubet, 1998:80-81).

En esta lógica, las relaciones sociales son definidas en términos de concurrencia, rivalidades, competencias y, de intereses individuales y colectivos. Implica una racionalidad instrumental, una especie de “utilitarismo” interno de la acción, cuyo propósito es acordar los medios con los fines

perseguidos en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esto no significa, que el individuo en sí, deba ser considerado como un ser utilitarista, que se encuentra calculando solamente los riesgos y los beneficios, por el contrario, se sitúa en esa posición utilitarista interpretando y explicando la situación desde esta perspectiva (Gutiérrez, 2001:886).

Así, esta lógica de la estrategia, no puede realizarse sin una lógica de la integración; sin estos valores culturales que incitan al respeto, la dignidad y al esfuerzo individual sin afectar los intereses comunes, esta situación se volvería un conflicto permanente de todos contra todos. Para Dubet (1994), en el centro de estas lógicas de acción se encuentra el poder o potencia de las acciones humanas. La potencia hace referencia a la apropiación de los recursos que les permiten a los actores expresar, influir o imponer a su alrededor los intereses propios. Esto es, cada actor se posiciona en una lógica estratégica, en la cual define los objetivos perseguidos en función de lo que considera como “útil” y teniendo en cuenta en este juego los intereses de los demás (Gutiérrez, 2001:886).<sup>19</sup>

La fase negativa de esta lógica estratégica, está representada en la figura de la alienación en el capitalismo moderno. De acuerdo con Marx, la alienación se acrecienta a medida que se establece la división del trabajo y, se hace extensivo el alquiler de la mano de obra de los obreros a los propietarios de los medios de producción. En este contexto, el trabajo pierde progresivamente su carácter de expresión de las facultades del hombre y se convierte en un objeto de alienación (From, 1962:55). Sin embargo, en las sociedades contemporáneas esta enajenación de grandes masas de población, debe entenderse como una oportunidad para desmitificar las ideas morales acerca de los beneficios del capitalismo. Así, la lógica estratégica es una invitación a conservar una visión crítica en relación al predominio del liberalismo en nuestras sociedades, lo cual conduce a denunciar las tradiciones, corporativismos, corrupciones.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Gutiérrez (2001:886), encuentra que este elemento de utilidad presente en la lógica de la estrategia, puede analizarse a partir de la noción de poder o, en lo que Weber denomina “potencia” como la capacidad de influir a los demás. Los valores culturales podrían ser entendidos como recursos o ideas útiles. En caso de que se analizara un movimiento social considerado un ente en su conjunto, podríamos decir que éste no se conforma espontáneamente, sino que es el resultado de estrategias y una racionalidad que se sitúa en un conflicto social. Los actores lo definen en una concurrencia por el acceso a los recursos políticos y, no necesariamente confrontándolo en una situación directa con sus oponentes.

<sup>20</sup>Corcuff (2008: 18-19), considera que Marx critica basado en una antropología filosófica del “hombre total” o del “hombre completo”, el mundo tal como está “dividido”, es decir, a partir de una visión ideal de la humanidad en cuyo seno deberían poder ser desarrolladas potencialidades infinitas. Por ejemplo, en su obra los *Manuscritos de 1844*, se cuestiona en nombre de esta figura del hombre completo, la “alienación” y la “fragmentación” del hombre en el mundo mercantil, es decir, un mundo que tiende a estar dominado por la mercancía y el dinero. La intención de Marx, es lograr la emancipación de la individualidad de esta alienación capitalista, hacia un mundo en el que a través de las relaciones

La *lógica de la subjetivación*, nos sitúa en la dimensión creativa de la actividad humana que no se reduce ni a la tradición, ni a la utilidad. Aquí el actor no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses, también lo está por una distancia de sí mismo y, una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” (Dubet, 1998:82). El actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación (Dubet, 1994a:223, citado en Guzmán, 2004: 85).

En esta lógica se sitúa la parte subjetiva de la identidad, que se percibe tanto en situaciones de compromiso, como en las de no compromiso. Sin esta lógica de la subjetivación, no existe un mecanismo que intervenga entre la lógica de la integración y la lógica de la estrategia. Lo que significa, que ningún actor se reduce a ser solamente el “Yo” o el “Nosotros” de sus intereses, ya que la actividad crítica que exigen la referencia cultural y que surge del sujeto impide cualquier adhesión total o subordinación absoluta al sistema (Gutiérrez, 2001:887).

Touraine (1994:209), concibe la subjetivación como la penetración progresiva del sujeto en el individuo, como parte de ese proceso de transformación del individuo en sujeto. Esto supone que los individuos ya no están sometidos a los valores trascendentales propios de las sociedades premodernas (el hombre se proyectaba hacia Dios), sino que cada vez más, es el hombre en el mundo moderno, quien se convierte en el fundamento de los valores. Se construye entonces, un tipo de moral sustentada en la libertad y en la creatividad como su propio fin, y que se opone, por tanto, a todas las formas de dependencia.<sup>21</sup>

La modernidad se define por el vínculo y la tensión entre racionalización y subjetivación. Esta situación supone un reto para los individuos, en el sentido de que debemos elegir entre ser los súbditos de una sociedad, que se alza por encima de los deseos y aspiraciones individuales; a ser sujetos personales, con la capacidad de defender nuestro derecho individual y colectivo para llegar a

---

humanas sea posible experimentar los sentidos tanto físicos como intelectuales. Por ello, Corcuff, sitúa la preocupación por la interindividualidad y la intersubjetividad en la obra de Marx, en lo que denomina: individualismo relacionista.

<sup>21</sup> La conformación del sujeto en la lógica de la subjetivación, también es percibida de una forma negativa por Michel Foucault. Este autor ha utilizado la noción de subjetivación para describir los procesos de internalización de reglas, categorías y valores. Por tanto, interpreta la subjetivación como la más íntima subordinación de cada individuo al poder, el cual impone categorías de percepción y acción en la vida diaria. Se convierte en un mecanismo no de emancipación, sino de dominación. Sin embargo, en sus últimos trabajos, dirige su mirada, hacia el mundo helénico y los primeros siglos del cristianismo. Aquí define la subjetivación como la capacidad de afectación de sí mismo por sí mismo, es decir, el individuo ya no se define más en función de una moral del bien y del mal impuesta desde el exterior, sino que actúa sobre sí mismo tratando de permanecer lo más próximo posible a su naturaleza íntima. Para Touraine (1994, 2005) en cambio, la subjetivación es un espacio de liberación del individuo, convirtiéndose en una forma positiva de interpretar este proceso (Touraine, 2005:205; Martuccelli, 2006:77).

ser los actores de nuestra propia vida (Touraine, 1994:209-210).<sup>22</sup> Precisamente es, en este espacio entre la racionalización e instrumentalización del mundo y, esa lucha constante de los actores por convertirse en sujetos, donde se configura la experiencia social.

Esta lógica, no se sustenta en la defensa de las identidades (lógica de la integración), o en la manifestación de las potencias (lógica de la estrategia). Más bien, dirige la mirada hacia lo que Touraine (1994) denomina la historicidad. Lo cual quiere decir, que la vida social ya no se define a partir de un sistema social, donde los valores, normas y formas de organización social son establecidos y defendidos por el Estado y las instituciones. Antes bien, debe ser comprendida como acción y movimiento, como el conjunto de las relaciones sociales entre los actores del cambio, sean éstos individuales o colectivos.

Por esta razón, el sujeto no puede seguir siendo concebido como el eslabón que hace posible la reunificación de los elementos fragmentados de la modernidad, representados en la vida, la nación, el consumo y la empresa. Por el contrario, debe ser el sujeto quien los relaciona entre sí, al tejer una ceñida red de relaciones complementarias y de oposición (Touraine, 1994:218). La apuesta es el control de esta historicidad por parte de los sujetos, mediante su capacidad para mantener la creatividad social y el control de los esquemas interpretativos de la sociedad (Gutiérrez, 2001:887).

En la noción clásica de sociedad, se pretendía reunificar y articular estas lógicas en la comunidad, el mercado y la cultura. Pero actualmente, estos elementos se encuentran separados, y por ello, Dubet (1994), prefiere hablar en términos de experiencia y no de acción, para subrayar la autonomía de estas lógicas y su participación en la construcción de la experiencia social. Asimismo, estas lógicas de la acción pueden enviarnos a corrientes sociológicas establecidas, las cuales conservan diferencias teóricas, pero al nivel de los actores no existe un punto central.

Los actores sociales adoptan todos estos puntos de vista sin tener en cuenta su diferenciación teórica, ni su ubicación en la sociedad. Ellos están comprometidos en esa circularidad constante, y por ende, esa situación cotidiana desvanece la idea clásica de la sociedad como un sistema que encierra las diversas lógicas en una sola. Así, mientras los actores estén más comprometidos con su experiencia, más activos están recorriendo un espacio de lógicas cada vez más distantes y, asimismo, confrontando realidades sociales cada vez más diversificadas (Gutiérrez, 2001:888).

---

<sup>22</sup> Para Martuchelli (2006:75), la pregunta teórica central que engloba la noción de subjetivación es: ¿cómo en una sociedad moderna racionalizada y altamente administrada, existen aún posibilidades de emancipación del individuo?

Dubet (1994), considera que la experiencia social es una herramienta que permite integrar la individualidad a la sociedad y construir la realidad con el margen mínimo de libertad que posee el individuo. Sin olvidar o suprimir en su totalidad la influencia que ejerce la socialización en las acciones cotidianas. Se refiere a la intersubjetividad, como una manera de acoplar los análisis subjetivos del actor con las influencias macro-sociales que se ejercen en ésta. Es por ello, que la experiencia social siempre es inacabada y opaca, ya que no existe una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema.

El proceso de socialización nunca es total, no porque el individuo escape a lo social, sino porque su experiencia se inscribe en registros múltiples y no congruentes y, es aquí donde se vincula la autonomía del actor. Si bien, los actores sociales están sometidos a estigmas o, valoraciones negativas de sí mismos, al mismo tiempo, ellos tienen la capacidad de desviar subjetivamente estos estigmas con el propósito de reconstruir una dignidad, un yo independiente de categorías identitarias impuestas desde el exterior. De acuerdo con Dubet (1994), ni la funcionalidad de una institución, ni la dominación extrema llegan a determinar la identidad del actor en las categorías puras del sistema social.

De este modo, la experiencia social se construye de una forma crítica. Los actores siempre están explicando las razones y los motivos de lo que hacen. Los argumentos son una forma de darle sentido a su experiencia social. Por ello, no se acoplan inmediatamente a las normas sociales ya establecidas, sino que siempre reconstruyen una distancia con el sistema, por medio del sentido crítico. Para Dubet (1994):

La sociología de la experiencia social tiene como objetivo definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, mismas que unen al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor está atenido a articular diferentes lógicas de acción y es la dinámica engendrada por esta actividad, la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad (Dubet, 1994, citado en Gutiérrez, 2001:889).

Esta herramienta de análisis, nos lleva a reflexionar sobre las formas diversas en que los maestros construyen su experiencia social. De ahí que el interrogante sería: ¿cómo los maestros de educación secundaria combinan estas lógicas de acción y cómo las interrelacionan entre sí, para llegar a construir experiencias singulares?,



Así, no es posible comprender la complejidad de este oficio, si no tenemos en cuenta cómo los maestros se mueven en cada una de estas dimensiones del sistema social, cuáles son las tensiones, cuáles son las crisis personales que afrontan y, las formas creativas que idean para conducirse en determinados contextos estructurales. Cada uno de ellos construye al interior de estas lógicas de acción formas singulares de identificarse a sí mismo. Un trabajo de identificación para sí y para los otros. De ahí, que esta herramienta de análisis, también nos lleva a explorar las sendas en las que los maestros fabrican identidades plurales, reflexivas y narrativas.

### **1.3 Las Sendas de la Experiencia Social**

#### ***Identidades Plurales***

En este estudio no es posible concebir la experiencia social, sin visibilizar el trabajo que estos maestros (as) realizan sobre sí mismos, para construir identidades plurales, reflexivas y narrativas, en los contextos donde transcurre esa lucha constante por convertirse en sujetos. Las sendas de la experiencia social, son complejas y diversas y, la tarea que nos proponemos es desentrañar a través de algunas posturas teóricas, esas formas de concebirse a sí mismo y, de acumular aprendizajes, pero también, de poner en palabras, historias personales y colectivas, narradas en el presente y con proyección hacia el futuro.

Dubet (1989:519), considera que la noción de identidad estuvo olvidada en la sociología clásica y que fue sólo hasta los años sesenta y setenta cuando empezó a hablarse de ella. Inicialmente, el actor fue visto como un ente ciego, definido de manera objetiva y encerrado en el determinismo de situaciones y de sistemas. Frente a esta imagen se construyó una vía alternativa representada en la reapertura de la subjetividad del individuo y del punto de vista que elabora sobre sí mismo, donde es posible medir la distancia que separa su propia identificación, de los roles y estatus que le son atribuidos.

En el plano de la vida pública, se destacan las nuevas movilizaciones colectivas. Los discursos centrados en la explotación económica se debilitan, y se limitan a tratar temas específicos, mientras los nuevos reclamos sociales descansan en movilizaciones centradas en la defensa de los derechos a la identidad. Así, después de haber reclamado la igualdad, los movimientos reclaman la afirmación de las identidades y de los derechos a los que pueden aspirar (población negra, mujeres, migrantes). En el ámbito de la vida cotidiana y la cultura, emerge el individualismo, la preocupación por sí

mismo, y, la decadencia de las identidades colectivas, cuyo corolario es la constitución y afirmación de las identidades personales (Dubet, 1989:520).<sup>23</sup>

Por tanto, la noción de identidad termina por explicar una infinidad de cambios sociales, pero al mismo tiempo, su contenido es poco claro. Ésta sirve para explicar la huelga de los mineros franceses; el paro magisterial de los maestros en Morelos; la huelga del sindicato mexicano de electricistas, entre muchos otros temas. De acuerdo con Dubet (1989:520), esta confusión puede superarse si se tienen en cuenta dos tipos de análisis: i) es necesario identificar las distintas lógicas de la identificación social, para mostrar que ésta es necesariamente compleja y heterogénea, ya que nos lleva a varios niveles de la acción social; ii) se trata de mostrar cómo la construcción de la identidad social es inseparable de una comprensión sociológica del sujeto.

En *la lógica de la integración*, la identidad está relacionada con el cambio social y la crisis que repercute en el actor social. Los grandes problemas sociales como el desempleo, las migraciones, la pobreza, la delincuencia, entre otros, son interpretados como los síntomas de una creciente desintegración social. En el actor estas transformaciones son vividas como crisis de identidad. Son cambios que afectan la definición que tienen de sí mismos, y pueden conducirlos a padecer ciertos problemas psíquicos, a la marginalidad y la desviación. Además, estas crisis revelan la fragilidad del actor, ya que lo hacen más vulnerable a las identificaciones negativas y la estigmatización.

En *la lógica de la estrategia*, la identidad es experimentada como un recurso para la acción. Por tanto, se aprecia la autonomía y la identidad personal, como valor y como subjetividad, en detrimento de las identidades atribuidas o impuestas. Este tipo de identidad surge cuando las sociedades poseen sistemas institucionales y económicos relativamente abiertos. La acción, no se moviliza en función de la integración, sino en función de la consecución de ciertos intereses estratégicos (Dubet, 1989:526).

Aquí, la identidad puede ser utilizada como un recurso de poder e influencia. Entre más fuerte sea la identificación de un grupo, más aumenta su capacidad estratégica y, las posibilidades de que mejore la posición del grupo o del actor social. (Dubet, 1989:527). Este tipo de identidad posee dimensiones instrumentales, en el sentido de que los actores sociales la construyen con fines

---

<sup>23</sup> Martuccelli (2006:81-82), identifica dos momentos en el viraje hacia los estudios centrados en el individuo. Un primer momento denominado *individuación*, donde las explicaciones sociológicas se centran en estudiar el despliegue de la modernidad sobre las trayectorias individuales tratando de poner en relación la historia y las experiencias individuales. Un factor de individuación clave era el paso de una sociedad tradicional a la moderna. El segundo momento, es denominado *individualización*. La tesis, es que en la modernidad, las instituciones tradicionales no aseguran a los individuos vínculos estables y duraderos. En este marco los individuos están expuestos a una serie de cambios y transformaciones inéditas, lo cual les exige un uso permanente de la reflexividad.

distintos a los de su simple afirmación o defensa. Lo cual supone que el actor puede manipular su identidad, sin ser absorbido totalmente por ella. Aunque esta forma de maniobrar la identidad, puede ser más provechosa cuando ésta se define en términos positivos, ya que puede aportar cierto prestigio, y reforzar algún tipo de influencia (identidad magisterial). Al contrario, para los actores que no están integrados, la identidad no representa un recurso y conduce a la estigmatización. Por lo cual, en la competencia y la estratificación, los recursos de la identidad se encuentran desigualmente distribuidos (Dubet, 1989:529).

En la definición que tenemos de nosotros mismos, lo que se es (integración) y lo que se posee (estrategia) están mezclados de manera inextricable. La identidad adquirida por estatus social, expresa un estado y una posición. De esta manera, la identidad como recurso, no es distinta en su contenido, de la identidad como integración. En cambio, lo que separa a esas dos formas de identidad es su uso social, ya que una está sometida a un principio de integración y la otra a un principio de estrategia; el mismo stock de la identidad se puede interpretar como un fin, o como un medio de la acción que busca ciertas ventajas (Dubet, 1989:527).

En *la lógica de la subjetivación*, la identidad se experimenta como compromiso. Es el sentido subjetivo que los actores sociales le otorgan a su identificación personal y social. Es la forma en la que se definen de acuerdo a sus convicciones, y compromisos. En el centro de esta identidad como subjetivación está la historicidad. Los movimientos sociales o los actores sociales, ya no manifiestan sus demandas sustentadas en la defensa de identidades comunitarias. Esta historicidad ha dejado de estar por encima del actor y se encuentra internalizada en la subjetividad del sujeto que sabe que la sociedad se produce a sí misma en su propia capacidad de creación cultural y de intercambio (Dubet, 1989:544).

Para Touraine (2005:202), lo novedoso en la noción de sujeto, es el reconocimiento de una acción autónoma, de unas orientaciones culturales propias de los actores sociales. En primer lugar, esto significa que ya no estamos satisfechos con ser reconocidos como actores políticos, ciudadanos y mucho menos, con ser reconocidos como actores económicos, miembros de una clase social o un grupo de interés. Ya no limitamos nuestra experiencia de vida a la participación en una categoría social o en un principio universal. Antes bien, defendemos nuestra singularidad y, estamos construyendo y, reconstruyendo activamente nuestra propia historia de vida como algo significativo para nosotros mismos y para los demás.

En segundo lugar, el problema central en la modernidad es encontrar un nuevo principio de integración entre el mundo objetivo y el subjetivo. De esta manera, los actores sociales participan en la producción y el consumo en una economía globalizada y, al mismo tiempo, transforman, transmiten o crean orientaciones culturales. La subjetivación se define precisamente en esa combinación de la participación de los actores en el sistema económico con la movilización de recursos culturales, colectivos y personales. Lo que se defiende es, por un lado, el derecho de los actores sociales a participar de esta economía globalizada y, por el otro, el derecho a ser culturalmente diferentes (Touraine, 2005:206).

De acuerdo a lo anterior, para Dubet (1989:534), la noción de identidad es incierta, no sólo porque está mal definida, sino también porque remite a una imagen compleja de la acción social. Se debe subrayar que en su propuesta, no podemos decir que el actor está confrontado por tres formas de integración, entre las cuales elige o le serían impuestas sucesivamente; las comparte todas con diversos grados de intensidad.

Estas tres lógicas de acción nos remiten a corrientes sociológicas ya establecidas, las cuales han privilegiado formas diferentes de concebir al individuo, (la integración social y la interiorización de lo social por Durkheim; la acción racional en relación a los medios y los valores de Weber). Una de las enseñanzas que Dubet (1989:534) retoma de Weber, es que el actor se encuentra desgarrado entre diversas lógicas opuestas y contradictorias, y por tanto, no es posible sostener la idea clásica de la sociedad que representa al individuo mediante la interiorización de valores dominantes. Antes bien, la identidad es un proceso complejo, porque el actor se construye en varios niveles de la práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales.

La capacidad de construir la propia experiencia es lo que diferencia a un actor de un agente, ya que éste último se concibe como ejecutor de roles asignados. De la misma manera, se puede considerar al actor como un *sujeto* cuando éste se opone a la dominación que obstaculiza su autonomía y su autenticidad, cuando opone su individualidad al sistema. Este pasaje de actor a sujeto se da por medio de tensiones y conflictos. El sujeto se constituye en la medida en que configura una acción autónoma y una identidad propia en razón de la pluralidad de mecanismos y de pruebas que afronta (Dubet, 1994a:223, citado en Guzmán, 2004: 87).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Para Touraine (1994:207-208), los tres términos, individuo, sujeto, actor, deben definirse en una mutua relación. *El individuo*, es la unidad donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. *El sujeto*, significa el paso del ello al yo, es decir, de las identificaciones colectivas a las personales; significa el control ejercido sobre la propia vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en *actor* que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca con algún grupo, con alguna colectividad. De esta manera, el

Por su parte, Martuccelli (2006:47), afirma que la noción de identidad designa dos procesos: por un lado, es aquello que asegura la permanencia del individuo en el tiempo, y por el otro, reenvía a un conjunto de perfiles sociales y culturales, históricamente cambiantes y propios de un colectivo social. En esta noción van unidos de manera inextricable dos movimientos que son la a vez uno mismo: es lo que asegura la permanencia en el tiempo de un individuo singular, y es lo que lo transforma en miembro de un grupo en un periodo histórico determinado.

En la configuración de la identidad existe un vínculo particular entre lo personal y lo colectivo: no existe identidad sin presencia de identidades colectivas y, al mismo tiempo, todo perfil identitario colectivo sirve a la estructuración de identidades personales. Actualmente las identidades se han independizado de los roles atribuidos, como resultado de un sinnúmero de procesos sociales: la inmigración, la entrada masiva de las mujeres al mercado de trabajo, los cambios de roles, entre otros. Todos estos factores han contribuido a la constitución de un espacio identitario que se separa de su subordinación estricta al rol ocupacional (Martuccelli, 2006:47).

En el análisis sociológico se avanza de una visión centrada en un sujeto unitario y homogéneo, al cual le pertenece una única identidad, adscrita a un rol profesional u ocupacional, a la constitución de un *sujeto plural*, capaz de combinar diferentes lógicas de acción: es aquel que logra establecer un vínculo entre diferentes identidades, es sobre todo, el que es capaz de otorgarse una unidad a sí mismo, a pesar de la explosión identitaria en la que vive (Martuccelli, 2006:50).

Para Lahire (2004), es necesario tener en cuenta las condiciones socio-históricas que posibilitan la creación de un actor plural. En las comunidades tradicionales, los individuos están dotados de repertorios de esquemas de acción homogéneos y coherentes. Con la especialización del trabajo y, el proceso de industrialización y mercantilización de la vida social, los actores sociales participan en contextos sociales más diferenciados. Por lo tanto, ya no están incorporando principios de socialización homogéneos y no es posible asegurar dicha coherencia.

Estas condiciones socio-históricas diferenciadas sitúan a los actores en una pluralidad de universos. En éstos se encuentran sometidos a socializaciones heterogéneas y algunas veces, contradictorias. Lahire, retoma la noción de memoria de Halbwachs (1968:67-68, citado en Lahire, 2004:47-48), para resaltar que cada individuo está inmerso al mismo tiempo, o en momentos

---

actor no es aquel que actúa de acuerdo a la posición que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales.

sucesivos, en varios grupos, los cuales no son ni homogéneos, ni inmutables. De esta manera, los marcos sociales de nuestra memoria, son heterogéneos, y los individuos que los atraviesan en el curso de un mismo periodo de tiempo o, durante momentos difíciles de su vida, son por tanto, el producto de esa heterogeneidad de puntos de vista, de memorias, de tipos de experiencia.

A nivel empírico, se puede constatar que las experiencias que hemos tenido con nuestros padres, en la escuela, en el trabajo, con la pareja, no son sistemáticamente coherentes. Al interior de esa diversidad de contextos sociales, no ocupamos posiciones idénticas o semejantes. Según los casos, podemos haber sido, hijo o hija, universitario o universitaria, marido o mujer, maestro o maestra, trabajador o trabajadora. Lo cual significa que vivimos experiencias variadas, diferentes y hasta contradictorias, aún siendo nosotros mismos sus portadores. Así, un actor plural es el resultado de una experiencia de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos. Es alguien, que sucesivamente ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo periodo de tiempo, de universos sociales variados y en posiciones diferentes al interior de los mismos (Lahire, 2004:54-55).

Las experiencias socializadoras anteriores son fundamentales, en el sentido de que éstas pueden activarse de manera selectiva en determinadas situaciones del presente. Entre más peso tiene el presente en la explicación de los comportamientos, prácticas y conductas, más plurales son los actores. Cuando éstos han sido socializados en condiciones particularmente homogéneas y coherentes, su reacción frente a las situaciones nuevas puede ser muy previsible (en el caso de la teoría del habitus de Bourdieu). Por el contrario, cuanto los actores son producto de formas de vida heterogéneas, es decir, contradictorias, la situación presente desempeña un papel central en la reactivación de una parte de las experiencias pasadas incorporadas. El pasado, se concibe como abierto y dinámico, y éste se activa de acuerdo a la naturaleza de la situación presente (Lahire, 2004:77).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Para Lahire (2004:76), la teoría del habitus en Bourdieu, es un ejemplo de la correspondencia entre las disposiciones pasadas y las situaciones actuales. Cuando Bourdieu, afirma que la misma historia habita a la vez el habitus y el hábitat, las disposiciones y su posición, el rey y su corte, el empresario y su empresa, y que la historia en cierto sentido, se comunica consigo misma, se refleja en su propia imagen (Bourdieu, 1981, citado en Lahire, 2004:76). Ello implicaría, que el patrón es reductible a su actividad de empresario, y que ninguna situación perturba ese ajuste de su habitus de empresario a su empresa. Sería necesario entonces, que este empresario hubiera nacido y hubiera sido educado en la empresa. Por lo tanto, esta fórmula del ajuste y la correspondencia disposición-posición es sugerente en el plano teórico, pero ésta nunca es verificable empírica o históricamente, por la sencilla razón de que las disposiciones de un actor no se han constituido en una sola situación social, un solo universo social, una sola posición social. Por ello, un actor, nunca puede ser definido por una sola situación, ni siquiera por una serie de coordenadas sociales.

Boltanski y Thévenot (1998, citado en Corcuff, 1998:94; 2005:136), proponen la sociología de los regímenes de acción. En este enfoque cada actor está dotado de un repertorio mental y corporal plural, los cuales hacen posible una pluralidad de formas de compromiso y de ajuste en la acción. Los componentes del repertorio son las competencias y capacidades, que se actualizan de acuerdo al tipo de situaciones encontradas. Aquí se tienen en cuenta las indeterminaciones o irregularidades presentes, tanto del lado de los actores sociales (disponen de una diversidad de modos de ajuste), como del mundo (la variedad de circunstancias). Las maneras en que los actores van ajustarse a su entorno constituyen un cruce entre regularidades relativas (los repertorios de las personas, así como, los tipos de situaciones) y dinámicas de acción singulares.

De este modo, las categorías de “individuo” y de “colectivo” en esta propuesta teórica son demasiado globales. La intención es captar las articulaciones y tensiones en los cursos de acción, entre una variedad de estados del mundo. Es así como las personas podrán comprometerse en la justificación pública, la compasión, la violencia, la familiaridad, la afectividad, la militancia política, y en muchos otros regímenes de acción (Corcuff, 1998:94; 2005:136).

La propuesta teórica de Dubet, tiene la virtud de mostrarnos cómo en estas lógicas de acción que se encuentran en el sistema social, los sujetos están trabajando continuamente en la fabricación de su identidad social y personal. En la lógica de la integración y de la estrategia, construyen una identidad más de tipo social. No sólo están socializando normas y valores de una cultura dominante, también reafirman su capacidad estratégica para movilizar recursos personales y colectivos.

El sujeto se moviliza en las instituciones entre esas dos lógicas de acción, que son a la vez, referentes de identificación. Por ello, su identidad es “estatutaria”, cuando cumplen roles sociales con funciones delimitadas (maestro, maestra, funcionario público); igualmente es “cultural”, porque obedece a formas de identificación propias de sus grupos de afiliación, comparten valores y tradiciones comunitarias; y es “estratégica”, cuando moviliza recursos para obtener beneficios tanto personales como colectivos. La anomia y la enajenación (alienación), también son experimentadas por los individuos que no logran integrarse de manera satisfactoria a los grupos sociales instituidos, ni al sistema productivo, como una crisis de identidad. Ante esta situación, es necesario que se inserten en ámbitos sociales alternativos, donde les sea posible expresar sus capacidades y hacer uso de recursos afectivos, emocionales, económicos, culturales y laborales.

En la lógica de la subjetivación, participan en la construcción de una identidad de tipo personal. La identidad es experimentada como vocación. Es un compromiso significativo con algunas

actividades en las cuales están involucrados más por los principios, que por los beneficios materiales (Dubet, 1989:531). Asimismo, los individuos pueden sentir que estas actividades en las cuales creían estar comprometidos ya no son importantes. De pronto se encuentran sumidos en un estado de depresión e indiferencia total hacia el mundo exterior, donde la identidad personal se experimenta como ajena y vacía. Deben encontrar un nuevo rumbo que les permita reconstruir un proyecto de vida.

Estas cuatro formas de teorizar a los sujetos plurales (Dubet, 1989, 1994, 1998; Martuccelli, 2006 Lahire, 2004; Boltanski y Thévenot, 1998 ) nos abren la posibilidad de reflexionar en nuestro objeto de estudio, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo construyen los maestros de educación secundaria su identidad personal y social en el contexto de estas lógicas de acción que configuran su experiencia social (integración, estrategia, subjetivación)? y, ¿cuáles son las tensiones, conflictos o crisis que enfrentan cotidianamente en la articulación de estas identidades?.

En las sociedades contemporáneas este proceso de construcción y reconstrucción identitaria está relacionado con las capacidades de reflexión y narración que los sujetos implementan para darle sentido a sus biografías personales. Ser un sujeto plural, también es ser capaz de transitar de identidades culturales, estatutarias y estratégicas, a otras formas de identificación tanto para sí mismo, como para los otros. La mirada se dirige entonces hacia explicaciones filosóficas y sociológicas que sustentan la búsqueda de otras sendas identitarias en la experiencia social de los maestros de educación secundaria.

### ***Identidades Reflexivas***

Para Dubar (2002:10-12), la noción de identidad en el pensamiento filosófico obedece a dos posturas. La primera es la esencialista, en la cual existe la creencia en realidades esenciales, en sustancias inmutables y originales. Esta postura destaca dos convicciones: a) en la singularidad esencial de cada ser humano y, b) en una pertenencia que se constituye a priori, es decir, heredada desde el nacimiento. Como la pertenencia heredada desde el nacimiento, no es cuestionada, es por ello mismo, que se define la esencia de cada uno. Los seres humanos cumplen su destino, bien esté inscrito en sus genes o determinado por su estado civil (mismidad en Ricoeur).

La segunda postura es la nominalista o existencialista. Su principio fundamental es que no existen esencias, sino existencias contingentes. Asimismo, rechaza la existencia de pertenencias esenciales en sí y, por lo tanto, diferencias específicas a priori y permanentes entre los individuos.



Lo que existen son modos de identificación variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto.

Dubar (2002:11), se inscribe en esta segunda perspectiva de la identidad. Por ello, la define como algo que no permanece necesariamente idéntico, sino como el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera define la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros (la diferencia). La segunda define el nexo común con una serie de elementos diferentes de otros (pertenencia común). La identidad resulta de esta paradoja, la cual se resuelve con un elemento común: la identificación de y por el otro. Así, no existe identidad, sin alteridad.

De este modo, las formas de identificación son de dos tipos: a) identificaciones atribuidas por los otros (identidades para los otros) y, b) las identidades reivindicadas por uno mismo (identidades para sí). Los individuos pueden aceptar o rechazar las identidades que les han sido atribuidas y, por ende, pueden asumir una forma de identificarse diferente a la impuesta socialmente. Estos dos tipos son denominados formas identitarias (Dubar, 2002:12).<sup>26</sup>

Dubar (2002:13), reconoce dos movimientos históricos que representan el tránsito de un modo de identificación a otro. La primera forma identitaria es la comunitaria. En ésta existen agrupaciones denominadas “comunidades”, que se conforman como sistemas de lugares y nombres pre-asignados a sus miembros, que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. En estas comunidades cada individuo conserva una pertenencia considerada como primordial, que le otorga una membresía y por ende, una posición singular en el seno de dicha colectividad. Son formas sustentadas en el carácter esencial de la pertenencia a grupos considerados como primordiales.

De esta manera, las etnias, corporaciones, naciones, son consideradas por los individuos como formas esenciales de identidades. Esta forma de identificación, no sólo es característica de las agrupaciones antiguas o tradicionales, también persiste en las sociedades modernas y, es asumida por los individuos, tanto en la forma de identidades para los otros, como para sí mismos (Dubar, 2002:13) (las identidades afro-colombianas en el pacífico colombiano).

La segunda forma identitaria es la societaria. Ésta supone la existencia de colectivos múltiples, variados y, efímeros a los cuales se adhieren los individuos por periodos limitados y, proporcionan

---

<sup>26</sup> Dubar (2002:12) define estas formas identitarias, como sistemas de apelativos, que varían históricamente y que vinculan tanto las identificaciones por y para los otros, y las identificaciones por y para uno mismo.

recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional. Desde esta perspectiva, cada individuo posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el ciclo de una vida. Estas formas están cimentadas en creencias diferentes a las comunitarias, particularmente la primacía del sujeto individual sobre las pertenencias colectivas, y la primacía de las identificaciones para sí, en relación a las identificaciones para los otros. Sin embargo, esta forma societaria pueden producir tanto identidades para sí, como para los otros ( Dubar, 2002:13).

El tránsito de una forma “identitaria” con predominio comunitario (de las identificaciones para los otros) a otra con predominio “societario” (las identidades para sí), es lo que Dubar (2002) denomina: crisis de las identidades. Este proceso es el que conduce a las sociedades denominadas como “modernas” a destruir constantemente las formas comunitarias, para reemplazarlas por las nuevas formas societarias. Pero este paso de un modo de identificación a otro, se realiza a través de crisis personales y colectivas, que incluyen tanto a los individuos afectados, como a los grupos desestructurados (Dubar, 2002:249).<sup>27</sup>

Estas formas identitarias están ubicadas en cuatro ejes de análisis: i) *La forma biográfica para los otros*, la cual es de tipo comunitario, y se deriva de la pertenencia de los individuos a un grupo local y una cultura heredada, representada en la lengua, las creencias y tradiciones. Esta forma pervive cuando existe la preeminencia de la identidad del Nosotros sobre el Yo, *identidad cultural*; ii) *la forma biográfica para sí*, es la que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida que se inscribe en la duración. Es la historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que es y quiere llegar a ser, es denominada *identidad narrativa*;

iii) *la forma de relación para los otros*, que se define por las interacciones que se llevan a cabo en instituciones y sistemas jerarquizados. Son categorías de identificación en las diversas esferas de la vida social. Es una identidad que implica un yo socializado por la asunción de papeles y se le denomina *estatutaria* y, iv) *la forma de relación para sí*, resulta de una *conciencia reflexiva* que elabora de forma activa un compromiso en un proyecto que tiene un sentido subjetivo y que implica

---

<sup>27</sup> Dubar (2002:18), define la noción de crisis como una fase difícil atravesada por un individuo o grupo. Esta idea conduce a una ruptura del equilibrio entre varios componentes. Al relacionar esta noción con las crisis económicas, las crisis identitarias pueden ser pensadas como perturbaciones de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos que estructuran la actividad.

la identificación con una comunidad de pares, quienes comparten el mismo proyecto; aquí se forma un tipo específico de yo, denominado *Sí-mismo reflexivo* (Dubar, 2002:67-68).<sup>28</sup>

Estas cuatro formas identitarias pertenecen a configuraciones históricas que subsisten en la vida social. Son formas de calificación que los individuos combinan y administran en la vida cotidiana. Claro que su uso depende del contexto social de las interacciones y, de los recursos identitarios disponibles. Por ejemplo, cada uno puede identificar a los demás o a sí mismo, bien por un nombre propio que remite a una etnia o grupo cultural, bien por su nombre de función que depende de las categorías oficiales de los grupos estatutarios (profesor, obrero, funcionario público), bien por nombres íntimos que traducen una reflexividad subjetiva (el sí mismo), o bien por nombres que designan una intriga que resume una historia, proyectos, fragmentos de una vida, una historia personal (narrativa).

La crisis de las identidades, está sustentada en una crítica a las formas comunitarias del vínculo social, las cuales están basadas en la preeminencia de las identificaciones culturales y estatutarias sobre las identificaciones reflexivas y narrativas. Estas formas tradicionales de identificarse a sí mismo y a los otros, están en crisis, es decir, ya no son suficientes para orientarse y comprender el mundo, ni mucho menos, para proyectarse hacia el futuro. La configuración de identificaciones reflexivas y narrativas es una reacción ante las exigencias societarias: construir la identidad personal, ser uno mismo, realizarse, ser competente y eficaz, entre otros (Dubar, 2002:251).<sup>29</sup>

El aprendizaje experiencial ocupa un lugar central en este proceso de construirse a sí mismo. Esto supone que los sujetos aprenden de su propia experiencia a partir del contacto directo de sí con el otro, con el mundo y consigo mismo (Dubar, 2002:206). La relación con los saberes incluye la subjetividad y, la ejecución de una actividad significativa. Son saberes incorporados a lo largo del

---

<sup>28</sup> De acuerdo a Dubar (2002:64-65) estos cuatro apelativos (cultural, narrativo, reflexivo, estatutario), son la forma de nombrar la combinación de transacciones de relación (comunitarias o societarias) y de transacciones biográficas (para los otros y para sí) que tienen en cuenta los análisis históricos. En las ideas de Norbert Elias, el proceso de civilización hace nacer de un nosotros comunitario, que domina los Yo sometidos a su lugar de linaje, un Nosotros societario que vincula a los Yo estrategias y auto-controlados (estatutarios). En Max Weber, el proceso de racionalización transforma las formas comunitarias tradicionales en formas societarias desencantadas, pero comprometidas en una transformación del mundo por el trabajo, concebido como vocación y una vía de salvación (narrativas). En Engels y Karl Marx, el proceso revolucionario de liberación transforma a veces a los Yo alienados por la explotación económica y la dominación de clase en Yo críticos y libremente asociados (reflexivas). Sin embargo, el autor afirma que ninguno de estos tres procesos ha producido una forma identitaria dominante y que por tanto, éstas se encuentran en crisis.

<sup>29</sup> Dubar (2002: 249-250), analiza esta crisis de las identidades en tres ámbitos de la sociedad francesa que han sido los más estudiados por los sociólogos desde hace treinta años (1968-1998): la familia y los nuevos arreglos familiares, el trabajo y las nuevas formas de empleo y, la esfera política y religiosa.

curso de vida, se fundamentan en la práctica y por tanto, están ligados a un compromiso personal. Estos aprendizajes incluyen las actividades intelectuales, manuales, y en sí, a todas las actividades que implican la resolución de problemas (Dubar, 2002:210).

Los sujetos que aprenden, lo hacen en las diferentes esferas de su trayectoria social: en la vida privada ante una separación marital deben reconstruir un nuevo sentido del yo en medio del desmoronamiento de su mundo interior y familiar (Giddens, 1997:49; Dubar, 2002); en el ámbito del trabajo, se ajustan a nuevas formas de empleo, inciertas, mal reconocidas, problemáticas y deben lidiar con una identidad laboral de crisis; en la esfera religiosa y política, con el resquebrajamiento de los referentes simbólicos, reconstruyen su identidad personal con los recursos disponibles en la vida pública, para así poder participar en las decisiones colectivas (Dubar, 2002:138).

Para Giddens (1997:71), la identidad del yo no es algo dado como resultado de las continuidades del sistema de acción individual, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflejas del individuo. No significa un rasgo distintivo, ni un conjunto de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Es la capacidad que tienen los individuos para tener un concepto de su persona y de utilizar ese yo, en los diferentes contextos culturales que atraviesan su proyecto de vida.

Por tanto, la reflexividad en la modernidad se extiende a la identidad del yo. El yo se convierte en un proyecto reflejo, ya que los individuos deberán explorarlo y construirlo como parte de un proyecto reflexivo para vincular el cambio personal y social. A diferencia de las sociedades tradicionales donde los cambios de identidad estaban prescritos (adolescencia, juventud, adultez), en la modernidad, son los propios individuos los que deben conducir estos cambios y encontrarles un significado coherente y válido para su existencia. Esta reflexividad del yo es continua y generalizada, lo que significa, que en cada momento de la vida, los individuos deberán interrogarse acerca de qué está sucediendo, y cómo aprovechar estas situaciones para darle sentido un subjetivo a su existencia (Giddens, 1997:49).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Un rasgo característico en las sociedades pre-modernas es que los individuos tenían vínculos fuertes con las instituciones familiares, económicas, políticas y religiosas. Estos vínculos por un lado, delimitaban las posibilidades de elección, y por el otro, ofrecían una base de estabilidad y de identidad. Con la instauración de la modernidad estos lazos tradicionales se resquebrajaron. En los ámbitos de la vida personal se despliega un proceso de individualización. Es decir, las biografías individuales, ya no están sujetas a los dominios, ni controles de las organizaciones comunitarias. Son los individuos, los responsables de elegir su propia biografía o proyecto de vida (Beck y Beck-Gernsheim, 2001:19).

Asimismo, esta identidad del yo, presupone una crónica del yo. La autobiografía, es la historia personal que debe ser elaborada por el individuo, mediante la utilización de recursos creativos: el relato de vida, las autobiografías escritas, entre otras. Esta realización del yo, también está vinculada a las oportunidades y riesgos que se desprenden de asumir la responsabilidad del proyecto de vida. Esto supone la ruptura con los hábitos pasados que inhiben el desarrollo individual. Por tanto, esta ruptura está abierta a situaciones imprevistas, que pueden ser asumidas como oportunidades para crecer como persona. Así, la realización del yo, exige ante todo la autenticidad, lo que se traduce en ser fiel a uno mismo; es encontrarse, liberarse de las dependencias, y fomentar a nivel interior, un sentimiento de autoestima y valía como persona ( Giddens, 1997: 101-102).<sup>31</sup>

En el caso de los maestros de educación secundaria, nos preguntamos: ¿qué actividades en la escuela son reconocidas como aprendizajes experienciales?, ¿qué sentido le atribuyen a estos aprendizajes? La reflexividad implica una conversación interna con nosotros mismos, es siempre una búsqueda inacabada de las razones, motivos y sentimientos que le dan sentido a nuestras actividades cotidianas. No obstante, estas reflexiones se materializan y exteriorizan en palabras que dan vida a narraciones de la experiencia social. Así, reflexión y narración son parte integral de la experiencia social y de las identidades para sí, como para los otros.

### ***Identidades Narrativas***

Ricoeur, distingue dos polos de la identidad personal: a) *la mismidad*, que tiene en cuenta la continuidad de las propiedades de la persona; es el carácter, entendido como el conjunto de las disposiciones duraderas por el que se reconoce a una persona. Compuesta de rasgos objetivables, la mismidad se presenta como la parte objetiva, no voluntaria y no consciente de la identidad personal- es la noción de *habitus* en Bourdieu- (Corcuff, 2005, 2008:23); *la ipseidad*, se constituye en la parte subjetiva de la identidad personal. Esto implica ser uno mismo para sí mismo. Esta ipseidad está relacionada con el sentido de la propia unidad y de la autenticidad personal – es la emergencia del yo en Dubet, que le impide identificarse totalmente con su rol o posición, lo cual exige un trabajo crítico y reflexivo sobre sí mismo-(Corcuff, 2005,2008:25).

---

<sup>31</sup> May y Cooper (1995), afirman que el análisis realizado por Giddens sobre la conformación de la identidad del yo en la modernidad, subestima los constreñimientos estructurales que se encuentran por encima de los actores y que son experimentados de una forma inmediata y concreta. De este modo, la autocreación y reflexividad otorgada a los agentes, debe llevarse a cabo en contextos sociales en los que enfrentan, tanto obstáculos, como oportunidades. Para estos autores, es necesario subrayar las circunstancias materiales de la vida social, como el componente vital del análisis sociológico de la subjetividad y la identidad.

Ricoeur (1999:216-218), retoma la noción de identidad como ipseidad, para subrayar que el relato se constituye en la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Cuando nos referimos a la conexión de una vida, no podemos seguir considerando que al interior del ser humano existe algo inmutable que elude al cambio, ya que la experiencia humana nos confirma lo contrario. En la medida en que la designación de una persona mediante el mismo nombre desde que nace hasta que muere parece indicar la inmutabilidad del núcleo personal, pero al mismo tiempo, la experiencia del cambio corporal y mental contradice esta mismidad. De esta manera, esta noción de conexión de una vida debe remitirnos precisamente a tener en cuenta esa combinación entre los rasgos de la permanencia (mismidad) y del cambio (ipseidad).

El relato configura el carácter duradero de un personaje (mismidad), que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada (ipseidad). La identidad de la historia forja la del personaje. Las acciones relatadas por este personaje poseen *concordancia*, es decir, son el conjunto de acontecimientos encadenados, distribuidos de manera apropiada a lo largo del relato, un principio, un medio y un fin; poseen *discordancia*, que son los giros o cambios imprevistos en la vida del personaje y, *peripecia (contingencia)*, que es la propiedad de un acontecimiento de poder haber sido otro o, incluso, de no haber sido en modo alguno (Ricoeur, 1999: 219). Por tanto, aparecen acontecimientos inesperados que lo dotan de un sentido más profundo, y que quiebran o rompen con la linealidad de dicho relato.

En este sentido, si toda historia puede considerarse como una cadena de transformaciones que nos lleva de una situación inicial a una situación final, la identidad narrativa del personaje, solo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la completud, la unidad y la totalidad de la trama. Resulta que la identidad narrativa del personaje sólo puede ser correlativa de la concordancia discordante de la propia historia (Ricoeur, 1999:221).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Ricoeur (1999: 219), retoma el modelo trágico de Aristóteles, para caracterizar la identidad dinámica que la *Poética* asigna al Mythos de la tragedia mediante el conflicto que existe entre la exigencia de concordancia y el reconocimiento de las discordancias, que hasta el final del relato ponen en peligro su identidad. Esta noción de concordancia en el relato, se caracteriza a su vez, por tres elementos: completud, totalidad y, extensión. La completud es la unidad de la composición, que requiere que la composición de una parte se subordine a la del todo. Para Aristóteles el conjunto de la obra es la que tiene un principio, un medio y un fin. En la extensión, la acción sólo tiene un contorno, un límite, y en consecuencia una extensión en la trama. La extensión que posibilita el cambio o la transición de la felicidad a la desgracia o viceversa mediante una serie de acontecimientos encadenados según lo verosímil o lo necesario proporciona una delimitación satisfactoria de la amplitud. En este estudio, retomamos estos elementos de la composición narrativa, porque nos parece aportan a la comprensión del relato de vida y de la configuración de una identidad narrativa, mediante la acción de contarse, de contar la historia de una vida, que consta tanto de acontecimientos cambiantes, como duraderos. De ahí, las nociones de concordancia, discordancia y peripecia o contingencia.

La persona, tiene su propia historia, es decir, es “un sujeto capaz de designarse a sí mismo al significar el mundo”. Así, la comprensión de sí, es una interpretación de sí que a su vez se encuentra en la narración, y esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción (Díaz Genis, 2004, citado en Velasco, 2010:126). De ahí, que podemos afirmar que nos construimos sobre narraciones, somos a partir de los relatos. Estos relatos son los que aseguran nuestra identidad a pesar del fluir cambiante de nuestras vidas. Como personajes de un relato, nuestra identidad es dinámica.

La narrativa, es la dimensión temporal de la identidad personal. Ésta nace de la experiencia y da forma a la experiencia. De esta manera, la narrativa y el self son inseparables. El self, puede ser entendido como el desarrollo de una conciencia reflexiva acerca de estar en el mundo, incluyendo el propio sentido del pasado y el futuro. Así, llegamos a conocernos a nosotros mismos, cuando usamos la narrativa para aprender de las experiencias y conducirnos en las relaciones sociales con los otros (Ochs y Capps, 1996:20-21).<sup>33</sup>

El relato describe un conjunto de acciones y de experiencias llevadas a cabo por personajes reales o imaginarios. El paso decisivo a una identidad narrativa, se da cuando es el personaje el que hace la acción en el relato. Desde esta perspectiva, narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión de puntos de vista (Díaz Genis, 2004, citado en Velasco, 2010:127).

Para Dubar (2002:239), esta relación espacio-temporal entre la mismidad y la ipseidad, constituye el nexo de la identidad personal y es la que resulta problemática. Es siempre una subjetividad en busca de sí misma, siempre un enigma a descifrar y un proceso inacabado. No se trata de la construcción de mundos vividos, ni de trayectos al interior de los mundos, sino más bien de una interpretación de sí por sí mismo, la intriga del relato biográfico, entre historia y ficción. De ahí, que la definición del ser humano como un individuo completo y racional es una utopía. Más bien, los individuos son un conglomerado de fragmentos en relaciones inciertas, del que no es fácil percibir, ni la unidad, ni la continuidad temporal.

---

<sup>33</sup> Para Blumer (1982), el self implica que un ser humano puede ser un objeto de su propia acción, que actúa hacia sí mismo, y que guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo. Goffman, define el self, como esa tensión constante entre el yo (el self espontáneo), y el mí (los constreñimientos sociales del self). Por ello, Goffman se refiere a una discrepancia entre los self demasiado humanos y nuestros self socializados. Los actores sociales siempre están lidiando con lo que las personas esperan de ellos y lo que ellos quieren hacer espontáneamente. Así, con el fin de mantener una imagen estable del self, los individuos actúan para sus audiencias sociales (Ritzer, 2002:277).



La identidad narrativa se encuentra en la historialidad del relato, que puede ser definida como una historia personal interna de la vida íntima, a través de las palabras de la subjetividad. Por ello, los relatos de vida pueden ser al mismo tiempo, materiales muy ricos o muy decepcionantes. Los individuos no expresan sus vivencias en un lenguaje vehicular (destinado a comunicar) o, referencial (destinado a clasificar, a poner en orden), sino que utilizan un lenguaje vernáculo o doméstico. Dicho lenguaje está construido de afectividad, está lleno de emociones, y cargado del código materno, que no sirve para comunicarse (salvo con uno mismo), ni para racionalizar, sino simplemente para vivir (Dubar, 2002:240).

Estas formas de identificación personal, difieren de las establecidas por las instituciones públicas o privadas, así como, de las que se dan en conversaciones cotidianas o en acciones colectivas. Las categorías socio-profesionales, han hecho posible la clasificación de las declaraciones individuales de las personas de acuerdo al tipo de empleo que poseen, sus ingresos económicos, sus gustos culturales y una serie de prácticas sociales. Estas identidades son denominadas sociales, ya que son categorías que sirven para clasificar a los individuos a partir de dimensiones objetivas. De este modo, cada individuo posee varias identidades en el sentido de posiciones en las categorías oficiales. La cuestión más problemática en la sociología ha sido encontrar cuál de estas identificaciones es la principal (Dubar, 2002:232).

Por esta razón, el uso del término identidad en las personas es problemático. La identificación denominada social es idealmente una identificación para los otros, que no implica de ninguna manera que las personas concernidas utilicen los términos oficiales para definirse a sí mismos, en cuanto personas privadas, bien sea en las conversaciones coloquiales en el lugar de trabajo o de ocio, bien sea en las conversaciones íntimas con los allegados o incluso con ellos mismos. Estos otros contextos pueden ser la ocasión para utilizar las palabras identitarias, que no tienen nada que ver con las categorías oficiales, pero que informan sobre los mundos sociales habitados por quienes los reconocen como tales (Dubar, 2002:233).

El reto de los investigadores sociales es precisamente buscar en estos relatos cargados de subjetividad, los lenguajes de la identidad narrativa. Las palabras utilizadas por los individuos en sus mundos sociales particulares para designarse a sí mismos y a los demás, son recursos de primera mano que nos permiten analizar el uso que hacen de sus propias categorías, la manera específica de disponer o de escoger las palabras procedentes tanto de sus interacciones cotidianas presentes como pasadas (Dubar, 2002:234).



En este estudio las identidades narrativas se tejen en los relatos de vida de los maestros de educación secundaria, por tanto, las preguntas giran en torno a: ¿es posible entrever en las narrativa otras categorías identitarias?, ¿qué significado tienen esas otras palabras identitarias?, Este proceso de subjetivación se construye en un escenario social cada vez más tenso, donde los sujetos deben buscar cómo acoplar sus propios deseos y expectativas, con los recursos, normas, valores que les ofrecen las instituciones. Por esta razón, la construcción de esta experiencia social está atravesada por una crisis de identidad en un doble sentido: por un lado, en el oficio de maestro y de los referentes institucionales que tradicionalmente la han legitimado; y por el otro, una crisis personal, que se traduce en una pérdida de estos referentes simbólicos, estatutarios y comunitarios que avocan a los sujetos a idearse otras formas de relacionarse consigo mismo y los demás.

#### **1.4 Un panorama en Crisis: La Experiencia Docente**

Dubar (2002:136), sitúa la crisis de las identidades categoriales de oficio en el contexto de los cambios que en materia del trabajo se han llevado a cabo en los países europeos. Una crisis que puede ser entendida en términos de los efectos de la competitividad que se postuló como la única ley económica y, de la flexibilidad que se promovió como el imperativo en la gestión de los empleos. Por tanto, se refiere a una crisis del sentido del trabajo como un componente esencial de las identidades profesionales. El sentido del trabajo hace referencia a la conexión de cuatro elementos: la situación contextual en el lugar de trabajo, las relaciones sociales en el trabajo, el compromiso personal con ese trabajo, y el reconocimiento de uno por los compañeros.

En el caso francés, las principales transformaciones en el empleo han pasado del trabajo como una forma de resolución de problemas, a un trabajo centrado en el establecimiento de competencias y como una relación de servicio. De los años 50's a los años 80's, las competencias se impartían al interior de las empresas a través de procesos de capacitación que comprometían a todo el personal. Sin embargo, a partir de los años 90's, la empresa ya no es colectivamente responsable de las competencias de sus asalariados, sino que cada asalariado se convierte en responsable de la adquisición y mantenimiento de éstas (empleabilidad). En este sentido, ni la escuela, ni la empresa, producen las competencias que los individuos necesitan para acceder al mercado de trabajo y obtener unos ingresos. Actualmente son ellos mismos los responsables de adquirirlas y, sufren las consecuencias en el mercado de trabajo, en caso de no tener las competencias requeridas.

De manera muy general, se puede decir que la crisis de las identidades de oficio se inscribe en el contexto de estos cambios en el trabajo. Los sectores tradicionales de la economía estaban organizados sobre la base de “comunidades de oficios”, como maneras colectivas de practicar un oficio, de definirse a partir de éste y de organizar toda la vida. La identidad de oficio, es el tipo más representativo de identidad comunitaria, lo cual implica la existencia de una “comunidad” en el seno de la que se transmiten “formas de hacer, de sentir, y de pensar”, lo que constituye a su vez, la preeminencia de ciertos valores colectivos y marcas personales. Al interior de estas comunidades (corporaciones), los hijos se identifican con el oficio de los padres, que se transmite en la familia de generación en generación y, asimismo, con el patrón o el jefe (que puede ser el padre), en la ejecución de este tipo de trabajos (Dubar, 2002:136).

Un rasgo esencial de estas identidades de oficio es que para su reproducción necesitan contar con cierta estabilidad de las normas con las que se organizan y de las comunidades que las soportan. Se encuentran allí donde existen mercados “cerrados de trabajo”, están relativamente a salvo de la competencia y son beneficiarios del apoyo estatal. Pero cuando estas barreras se abren y las políticas públicas tienden a ser más liberales, estas profesiones que tradicionalmente estaban siendo protegidas se ven amenazadas y tienden al declive (Dubar, 2002:136).

Esta crisis de identidad profesional afecta de manera más dramática, a quienes han participado históricamente en la movilización sindical y han apoyado transformaciones revolucionarias de la sociedad (maestros de educación secundaria). A la frustración precedente (la pérdida paulatina del reconocimiento de un oficio), se añade una frustración aún más profunda: la de ver cómo se hundan sus convicciones y esperanzas sin encontrar causas y responsables.

Esta situación puede llevar a “crisis de reacción” profundas, donde los actores sociales se abandonan a sí mismos. Afectan con frecuencia a lo que hay de más profundo y más íntimo en la relación con el mundo y con los otros, pero también con uno mismo, que es también la relación más oscura. El “sí” o el *self* agredido y a veces humillado, sufre, se siente huérfano de sus identificaciones pasadas (como la de ser un maestro de secundaria con cierto estatus académico y económico), herido en sus creencias incorporadas, y avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a sí mismo. Esas crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la definición que la persona daba de sí mismo (Dubar, 2002:191-192).

Las identidades categoriales de oficio persisten en las sociedades modernas. Son organizaciones conformadas por individuos que desconfían de los discursos innovadores de cambio al interior de las

organizaciones públicas o privadas. Por lo que, adoptan formas de participación con una marcada dependencia y con discursos que añoran las protecciones y la seguridad no solo laboral, sino existencial que procuraban estas identidades de oficio (movimiento magisterial de bases de Morelos).

Dubar (2002:147) propone la existencia en las sociedades modernas de la identidad en red, un tipo de identificación centrada en colectivos en redes, con relaciones personalizadas, efímeras y muy afectivas. Aquí la noción de “precariedad identificante” es esencial para caracterizar una conducta de los individuos centrada en una exploración incesante de un medio profesional a través de experiencias cortas pero enriquecedoras. Así, todas estas formas anteriores de identificación con colectivos o papeles se han convertido en problemáticas. Las identidades “taylorianas”, de “oficio”, de “clase”, o de “empresa”, se encuentran devaluadas, desestabilizadas o en crisis de reconocimiento.

Esta situación se produce debido al modelo de la competencia, la cual supone un individuo racional y autónomo que administra sus formaciones y periodos de trabajo. Es una forma individualista relacionada con la identidad en red, que se construye a través del proceso de mundialización que se refleja en el trabajo y en todos los ámbitos de la vida. Está dirigida hacia la propia realización personal, pero a su vez, sitúa a los individuos en la obligación de afrontar la “incertidumbre” y la “precariedad” (Dubar, 2002:148-149).

Para Bolívar, la crisis de identidad de los maestros de educación secundaria está inscrita en la crisis de la modernidad. La escuela en la modernidad tardía ha reflejado una serie de cambios sociales, que trastocan la posición y la labor de los maestros de educación secundaria. En la primera modernidad, la identidad personal y profesional era experimentada como algo sustancial, integrada u unitaria. Pero en la segunda modernidad, el yo se escinde o fragmenta, llegando a incorporar la reflexividad en cada momento de la existencia. Esta identidad sustancial es puesta en peligro y llega a desmembrarse en múltiples formas, modos de ser o de vivir. En el caso de los maestros de educación secundaria, la identidad profesional ya no es vivida como una actividad interrelacionada con la esfera personal y privada. Más bien, se experimenta como un ámbito separado de ambas (Bolívar, 2005, 2009).

Los oficios públicos propios del Estado Benefactor, se desarrollan en medio de una tensión entre el “habitus de transmisión” que funda la identidad profesional basada en la formación, el ideal y las doctrinas del oficio, y un “ethos social”, mucho más abierto que esta definición institucional, pero

mucho más diversificado en la cuestión de opiniones sociales. Así, los docentes viven una tensión de identidad, entre las polaridades de la expertise y la mediación. Una identidad técnica que se concreta en términos del saber, de la formación y la especialidad. Ésta también designa la identidad del aprendizaje, del hombre cognitivo. La identidad social, en cambio, se ubica en la relación, el servicio, la mediación, la afectividad (Dubet *et al.*, 1999, citado en Tenti, 2006:139).

En este escenario de permanente tensión los docentes deben desarrollar capacidades de acción que se sitúan en diversos registros, tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de un sistema burocrático, como para abordar las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y, las cuales no están previstas en los reglamentos u ordenamientos jurídicos que legitiman su práctica docente (Tenti, 2006:139).

De este modo, los cambios en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo han puesto en crisis las viejas identidades de esta ocupación. El componente de la vocación, tiende a redefinirse en las sociedades contemporáneas. Básicamente son dos los componentes los que se encuentran en crisis: la vocación como actividad no elegida o mandato innato (de Dios), que el agente está obligado a asumir como una misión, y el componente de desinterés y sacrificio que esa misión supone.

Es necesario que la nueva identidad del trabajo docente tenga una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. La racionalidad técnico instrumental debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso adicionar a la dimensión técnica, los componentes de tipo afectivo y motivacional que fortalecen el respeto, el cuidado y el interés por el otro, en este caso, por los alumnos. Finalmente, esta actividad implica un compromiso colectivo, ya que está sustentada en la formación de ciudadanos activos, y en la construcción de una sociedad justa y más humana (Tenti, 2006:141).

Para Dubet (1998:281), el oficio de profesor, en el nivel secundario, exige jerarquizar y combinar orientaciones diversas e inestables. El maestro debe comunicar los saberes adquiridos en la Normal Superior; debe construir relaciones con los alumnos, lo cual es actualmente una de las prioridades del aprendizaje y, establecer un orden escolar que permita a la clase llegar a buen término. Un trabajo que responde a obligaciones objetivas relacionadas con la propia naturaleza de los alumnos

y, a una serie de habilidades y destrezas personales que el maestro debe ejecutar con un gran compromiso personal.<sup>34</sup>

Así, la experiencia de los maestros, puede ser analizada como un sistema de descomposición de roles, una disociación constante entre el estatus (en lo referido a los ordenamientos jurídicos que lo establecen y las funciones prescriptas que dicta el rol de maestro) y, la personalidad (valores, actitudes). Las identificaciones de estatus y las identificaciones del oficio se separan creando una tensión entre el sistema y los actores. Esta situación puede ser descrita como una situación de “crisis endémica”, en la medida en que acentúa la culpabilidad de los maestros y, en consecuencia, establece una relación crítica con la escuela y sus actores (Dubet, 1998:311).

En este estudio, la experiencia docente será definida en términos análogos a la experiencia estudiantil, ya que siguiendo a Dubet (1998:311), la experiencia social de los maestros y los alumnos es similar en la secundaria. La experiencia docente es la faceta “subjetiva” del sistema escolar; esto es, la manera como los actores representan y construyen este sistema, definiendo cada uno de sus elementos y articulaciones (Dubet, 1994). Es una construcción subjetiva, en la que cada maestro(a), le atribuye un sentido a su profesión u oficio, en función de sus propias motivaciones (Guzmán, 2004:88). Estas lógicas están representadas en tres ámbitos: la integración (normas y valores del oficio en la escuela, el sindicato, el movimiento magisterial) la vocación (representada en la afectividad, compromiso y motivación) y, la profesionalización (competencias e implementación de los conocimientos técnicos y pedagógicos) (Tenti, 2006:138). Finalmente, esta experiencia docente es el resultado de un trabajo reflexivo y narrativo de los maestros que fabrican una identidad personal y social, una coherencia y un sentido en el mundo social y escolar.

## Consideraciones Finales

- ✓ La exposición de los puntos críticos en las nociones de habitus y campo en Bourdieu, es utilizada en este trabajo de investigación como un recurso analítico, cuyo propósito es comprender por qué ese modelo del personaje social ha entrado en crisis y, no pretendemos demeritar en toda su extensión, una obra sociológica que goza de una extraordinaria lucidez científica. La utilidad de una obra sociológica no se encuentra únicamente en lo que permite ver, sino también en sus puntos ciegos y sus insuficiencias. Precisamente una de las

---

<sup>34</sup> Dubet (1998:282), considera en el caso de Francia, que el oficio de profesor (maestro de educación secundaria), siempre se ha caracterizado por una indeterminación de las tareas; está más cercano a un “arte” idealizado que a una profesión técnica.

fortalezas del trabajo sociológico es encontrar a partir de estos obstáculos, dispositivos teóricos que permitan abrir nuevas pistas para interpretar determinado fenómeno social.

- ✓ La decisión de ubicar las nociones de Bourdieu en el pensamiento macro-sociológico obedece a una razón. En su programa metodológico prioriza dos momentos en la investigación: i) las estructuras objetivas que el sociólogo construye en el momento objetivista, pasando por alto las representaciones subjetivas de los agentes. Estas estructuras son la base de las representaciones subjetivas y son los constreñimientos estructurales que pesan sobre las interacciones y, ii) estas representaciones no se pueden ignorar, ya que son necesarias para explicar las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que intentan transformar o conservar esas estructuras. Esta concepción teórica y metodológica de la realidad social tiene sus raíces en lo que denominada “ruptura epistemológica”, es decir, la ruptura del conocimiento científico de los sociólogos y la sociología espontánea de los actores sociales (Corcuff, 1998:31-32).
- ✓ De esta manera, las nociones de habitus y campo, privilegian la interiorización y exteriorización de esquemas de percepción y acción que están presentes en la estructura social. Por lo que, lo objetivo sigue primando sobre la subjetividad del agente. No obstante, debemos subrayar que en su obra es posible entrever algunos tratamientos más singulares en la noción de habitus. Corcuff (1998,2005), es uno de los teóricos que se ha dedicado a desentrañarlo, pero finalmente ha encontrado deficiencias teóricas y empíricas, que lo abocan a proponer otras formas de abordar la individualidad.<sup>35</sup>
- ✓ En la corriente de la micro-sociología, consideramos que el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) y la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 2001) son las bases sobre las cuales se empieza a edificar la noción de identidad y experiencia social. La asunción de papeles sociales a lo largo del curso de vida (desde los otros significativos hasta los otros generalizados), es una noción fundamental para comprender la construcción

---

<sup>35</sup>Al respecto pueden revisarse los siguientes trabajos de Philippe Corcuff: Figuras de la Individualidad: De Marx a las Sociologías Contemporáneas, entre Clarificaciones Científicas y Antropologías Filosóficas, en *Cultura y Representaciones Sociales*, Marzo 2008, Año 2, Núm.4; y Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del *habitus*, en Bernard Lahire (dir.), *el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*, Siglo Veintiuno, Argentina.

de la identidad personal. Lo cual, significa que los niños no siempre están tomando como dados los estatus sociales, sino que realizan un trabajo permanente de interpretación y adecuación de éstos, para así construir una imagen aceptable de sí mismos. Por ello, se empieza a considerar a los individuos no como entes pasivos que se dedican a interiorizar, sino por el contrario, como actores sociales activos.

La noción de socializaciones secundarias, de igual manera, sentó las bases para el estudio de los actores al interior de una infinidad de realidades sociales parciales. Es el inicio del reconocimiento de la construcción de una pluralidad de identidades. Por lo que, se transita de una noción de sujeto unitario a una de sujeto plural.

- ✓ En relación a la sociología de la experiencia, es necesario resaltar algunos puntos que merecen más atención a la hora de utilizar esta herramienta de alcance medio. Gutiérrez (2001:890-891), considera que la propuesta teórica de Dubet (1994), plantea en el fondo que la sociedad organice y proponga estas lógicas de acción, que los individuos las integren y realicen su estrategia, y el proceso de subjetivación, les permite regular estas dos lógicas, permaneciendo con un cierto margen de libertad, crítica y autonomía. Así, la experiencia social puede ser vista como una especie de articulación entre lo que la sociedad propone y lo que los actores toman y transforman.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que esa libertad de los actores depende en gran medida, de los medios o recursos con los que cuentan para integrarlos, para posicionarse en un espacio en el cual proyectar los intereses y para canalizarlos de manera subjetiva. Si en determinado contexto social, el actor no cuenta con suficientes recursos para materializar sus intereses, tal parece que cuenta con márgenes de libertad muy limitados. En este caso, es la estructura social la que controla los medios, la que dirige las acciones de los actores (pensemos por ejemplo, en los individuos sin trabajo, beneficiarios de un seguro de desempleo).

Así, este esquema interpretativo tiende a privilegiar la subordinación social, y la experiencia social puede ser tomada como un medio para disfrazar la realidad de los actores, en el sentido de que creen tener la sensación de controlar sus actos, que le dan unidad a sus acciones y, que las estructuras no subordinan su experiencia social. Este es

uno de los riesgos que conlleva abusar de la noción de experiencia social en el plano teórico y metodológico.

En este estudio, entre las consideraciones analíticas, se tiene en cuenta la preeminencia de ciertas estructuras en la configuración de las experiencias sociales de los maestros (as). No podemos pasar por alto, que la fabricación de sus experiencias sociales e identidades, se lleva a cabo en contextos institucionales, donde se despliegan normas y valores, tendientes a sujetar su capacidad de crítica y autonomía. Por ello, hemos insistido en que la sociología de la experiencia emerge como una ruta analítica, la cual no pretende resolver las antinomias existentes entre los enfoques macro y micro. Es un dispositivo heurístico de alcance medio, que nos posibilita tener un conocimiento más detallado de los maestros (as) en contextos heterogéneos. En estos contextos es posible presenciar que esta experiencia social tiene límites estructurales, y que los maestros (as) siempre están lidiando con esa tensión entre su propia subjetividad y lo que las instituciones les ofrecen representando en normas, valores, recursos. En una palabra están lidiando con la intersubjetividad. Quizás, más allá de despertar esta ilusión de unidad y libertad en los actores sociales, la sociología de la experiencia social también es la oportunidad de hacer más conscientes a los maestros y maestras de esos determinismos sociales.

- ✓ En este recorrido teórico hemos resaltado cómo los aportes teóricos de Dubet (1989, 1994, 1998) y Dubar (2001, 2002), son herramientas de análisis complementarias en el abordaje de nuestro objeto de estudio. La intención es mostrar cómo al interior de las lógicas de acción que configuran la experiencia social de los maestros, se fabrican identidades tanto de tipo “comunitario” como “societario” (Dubar, 2001, 2002). En la lógica de la integración y la estrategia, las identidades culturales, estatutarias y estratégicas, están relacionadas con la conservación de vínculos con la familia, la etnia, la comunidad local, así como, instituciones públicas y privadas donde se ejercen roles sociales diferenciados (sindicato, escuela secundaria). Este tipo de identidades pertenecen a las formas comunitarias y son básicamente formas de identificación para los otros (Dubar, 2002).

Los cambios económicos, sociales y culturales en las sociedades contemporáneas han permeado todas las esferas de la vida individual y, han obligado a los individuos a construirse “proyectos de vida” que ya no están estrechamente vinculados con sus



tradiciones familiares y comunitarias. Aquí es cuando es posible percibir la lógica de la subjetivación, que consiste precisamente en este trabajo que realizan los sujetos sobre sí mismos, para construir otras formas de identidad personal que se alejan de las establecidas socialmente o para los otros. Un doble trabajo sobre sí, que implica el uso de la reflexividad (Giddens, 1997; Dubar, 2002), y de la narrativa (Ricoeur, 1999; Dubar, 2002). Este tipo de identidades pertenecen a las formas societarias y son básicamente identidades para sí mismo (Dubar, 2002).

- ✓ Los sujetos en Dubet, no construyen de manera coherente estas múltiples identidades (cultural, estatutaria, estratégica, reflexiva y narrativa). Más bien, las experimentan cuando se mueven o se enfrentan a cada una de las lógicas de acción presentes en el sistema social. Esto no implica que sean conscientes de este proceso, más bien cotidianamente hacen un trabajo crítico sustentado en la reflexión y la narración. Podemos decir, que el actor social se encuentra dividido, su yo está disociado, en las tensiones e imbricaciones entre estas tres lógicas de acción. Es la mirada subjetiva al yo, la que dota de sentido y coherencia a una experiencia dispersa por naturaleza. Así, Dubet construye la imagen de una identidad social disociada en su dominio interno y construido como un proceso, como la puesta en relación de principios heterogéneos (Corcuff, 1998:91).
  
- ✓ Los aportes teóricos de Martuccelli (2006), Lahire (2004), y Boltanski y Thévenot (1998), en relación a las identidades plurales son complementarios del esquema interpretativo propuesto por Dubet (1994). Todos ellos se alejan de la visión unitaria y coherente del individuo promulgada en los análisis de la sociología clásica e intentan captar la complejidad de la individualidad en mundos sociales cada vez más heterogéneos. En Martuccelli (2006), y Lahire (2004), la identidad personal se fabrica en esta heterogeneidad de contextos sociales, que los individuos atraviesan en un mismo periodo de su existencia o en momentos sucesivos a lo largo de su trayectoria (eje sincrónico-diacrónico). Esto no quiere decir, que cada actor social fábrica una identidad en cada una de estas realidades sociales, más bien se reconoce la existencia del eje espacio-temporal, como un elemento importante en la definición de uno mismo como persona. Lo cual supone, que los actores activan sus

capacidades y competencias de acuerdo a las situaciones encontradas en la vida cotidiana (Boltanski y Thévenot, 1998).

- ✓ En este estudio las identidades reflexivas y narrativas, están en el centro del proceso de subjetivación en la modernidad (Touraine, 1994, 2005). Argumentamos que todos los actores sociales poseen algún margen de libertad que les permite escapar de los determinismos sociales y, que cotidianamente realizan un trabajo de reflexión y narración. Ese es el tránsito que todo este camino teórico ha querido mostrar: de un individuo que interioriza normas y valores (pensamiento macro-sociológico), a un actor que interacciona y produce significados en una pluralidad de socializaciones secundarias (interaccionismo simbólico y construcción social de la realidad), y que finalmente, se convierte en un sujeto, con la capacidad para criticar, reflexionar y narrar su experiencia social (sociología de la experiencia social).
  
- ✓ La dimensión narrativa de la identidad personal plantea la interrelación entre la continuidad y el cambio. Un dilema subjetivo al que están sometidos los seres humanos a lo largo de su trayectoria de vida. La experiencia social confirma que nos construimos en el cambio, pero al mismo tiempo, experimentamos un sentimiento de tensión, porque deseamos conservar los atributos de nuestros grupos primarios (la familia, la escuela, el grupo de amigos). La búsqueda de las palabras de la identidad personal, debe retomarse en estos relatos donde los sujetos cuentan eventos y situaciones significativas de su historia de vida. En el relato están los orígenes de las categorías identitarias construidas a través de ese proceso dialéctico de estar en el mundo de la vida e interactuar con los otros presentes o ausentes. Las palabras de la identidad personal, son las formas en las que los actores sociales se designan a sí mismos, en sus mundos privados y subjetivos. La narrativa es precisamente la herramienta que media en esa construcción y que permite percibir el dilema entre la continuidad y el cambio de la identidad personal.
  
- ✓ Finalmente, las experiencias sociales de los maestros de educación secundaria, están atravesadas por una crisis de identidad en un doble sentido: por un lado, en relación al ejercicio de un oficio como el de maestro que tradicionalmente ha estado protegido por el

Estado y el Sindicato Nacional de Maestros de la Educación (SNTE); y por el otro, en relación con su propia personalidad, su interioridad, sus valores y formas de percibir y significar la realidad social. Es una crisis que afecta lo más profundo de su self, su autoestima, la definición que tienen de sí mismos (Dubar, 2002) y que por tanto, merece más atención en los análisis sociológicos.

## II. Los Maestros y Maestras de Educación Secundaria Bajo Múltiples Tensiones: Elementos para Delinear el Contexto

### Presentación

Este capítulo persigue dos propósitos centrales. En primer lugar, examinar los aspectos de la política educativa que generan tensiones en el quehacer cotidiano de los docentes de educación secundaria, en dos sentidos: por un lado: en la transformación de sus condiciones laborales; y por el otro, en la redefinición de su identidad profesional. En segundo lugar, presentar el panorama nacional y, regional de la educación secundaria y, los maestros. Para comprender cuáles son los contextos laborales, formativos y, magisteriales, en los que estos docentes construyen sus experiencias sociales e identidades.

En la primera parte, se expone un panorama general, sobre la educación secundaria en México y, los docentes que atienden este nivel educativo. Aquí se resaltan los rasgos más sobresalientes del trabajo docente en secundaria, en comparación con la primaria. En la segunda parte, se examinan los principales aspectos, que en la etapa de la masificación escolar (1942-1992), tendieron a re-plantear el rol profesional de los maestros de educación secundaria. Entre estos temas se destacan: i) un currículum en disputa; ii) un estatus profesional devaluado; iii) un cuerpo docente híbrido y diverso; iv) la masificación escolar; y, v) de las plazas automáticas, a las plazas escasas y, competidas.

En la tercera parte, se retoman de igual manera, los principales temas de la política educativa, que en la etapa de la modernización educativa (1992-2011), han contribuido a complejizar aún más el quehacer docente. Básicamente, en relación al deber ser de un oficio, que se encuentra atravesado por múltiples transformaciones y, desafíos. Aquí se señalan los siguientes puntos: i) la federalización del sistema educativo; ii) la carrera magisterial y el examen de ingreso al servicio docente; y, iii) la evaluación como un componente estratégico del sistema.

La cuarta parte, está dedicada a la presentación del contexto regional y, local donde se llevó a cabo este estudio. Aquí se muestra un panorama sobre la situación de la educación secundaria en el Estado de Morelos, haciendo énfasis en los rasgos más sobresalientes de la planta docente y, los alumnos que cursan este tramo educativo. En la quinta parte, se exponen las condiciones que dieron origen a las dos escuelas normales superiores del Estado, resaltando la trama de intereses políticos y, personales que propiciaron su creación. La intención es mostrar cuál es el contexto donde se

forman los docentes que participaron en este estudio, y cómo esta formación influye en su posterior desempeño profesional.

En la sexta parte, se enfoca al Movimiento Magisterial de Bases, por considerarlo un evento crucial en la historia de vida de los docentes de educación básica en Morelos. Aquí se explican los motivos y, circunstancias que le dieron origen. Asimismo, se describen los sentimientos que experimentaron durante este periodo y, cuáles fueron las secuelas que les dejó, tanto a los docentes más aguerridos, como a los que decidieron no apoyar este suceso.

En la séptima parte, se describen las dos escuelas secundarias, en las cuales se llevó a cabo este trabajo de investigación: la Francisco González Bocanegra, ubicada en la Colonia Altavista en el Municipio de Cuernavaca; y la Mariano Matamoros ubicada en el Municipio de Xochitepec. Aquí se destacan las características más sobresalientes de cada uno de estos espacios educativos, con el fin de ubicar el contexto institucional en el cual laboran los maestros. En la última parte, se exponen las consideraciones finales, donde se realiza una síntesis de los puntos tratados a lo largo del capítulo.

## **2.1 La escuela secundaria y los docentes en México**

En este apartado se describe en términos generales, la situación de la educación secundaria en México y, los docentes que atienden este nivel educativo. Seguidamente, se exponen los rasgos que diferencian a los docentes de secundaria, frente a los de primaria, en relación a la organización del trabajo en los centros escolares. La intención es dibujar un panorama que vislumbre la situación de los docentes de secundaria en el contexto nacional y, que sirva de referente para proseguir con las tensiones y, dificultades que afrontan con la implementación de las reformas educativas en dos etapas: la primera, los años de la masificación escolar (1940-1992); la segunda, los años de la modernización educativa (1992-2011).

Este nivel educativo nació en 1915, cuando en el Congreso Pedagógico de Veracruz, se promulga la Ley de Educación Popular del Estado. Allí se instituye de manera formal la educación secundaria, la cual resultó del cercenamiento de los tres primeros grados de las preparatorias. Desde sus inicios contaba con la intervención directa del gobierno nacional en su regulación y difusión. La educación elemental, correspondiente al nivel primario, tenía una mayor demanda de estudiantes, así como, de docentes para atenderla. Pero fue a partir de la década de los setenta, donde se produce la masificación de la educación secundaria (Arnaut, 2011:1). A partir de allí, este

nivel es demandado por los estudiantes que culminaban sus estudios primarios y, asimismo, requería de docentes capacitados para impartir clases en secundaria.

En julio de 1993, con la emisión de la Ley General de Educación (LGE), se considera a la secundaria, como un nivel de estudios obligatorio integrado a la educación básica (Miranda y Reynoso, 2006:1427). Esta decisión implicó una reforma sustancial del artículo tercero de la Constitución, en lo referente a las garantías individuales. Aquí el derecho de los mexicanos a la educación se amplía en dos sentidos: el aumento del periodo de escolarización obligatoria (pasa de seis a nueve años); y el estado asume la responsabilidad de garantizar este servicio de forma gratuita (Zorrilla, 2004:8).

En México la educación secundaria se considera como el tercero y, último nivel de la educación básica. Se cursa en tres grados y, es de carácter propedéutico, es decir, necesaria para ingresar al nivel medio superior. Se imparte en los servicios de secundaria general, técnica, telesecundaria y, para trabajadores. En el contexto nacional, de los alumnos egresados del ciclo anterior de la educación primaria, el 95.7 %, ingresó a primer grado de la educación secundaria en el ciclo escolar 2009-2010. La matrícula de este nivel educativo que asciende a 6.1 millones de alumnos, se atiende en cuatro opciones de servicios: la general es la que atiende el mayor número de alumnos con el 50.8 %; seguida de la secundaria técnica con el 28.2 %, y en la cual se capacita a los estudiantes en alguna actividad tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal; la telesecundaria, con el 20.5 %, que atiende a los alumnos de zonas rurales, prioritariamente marginadas y, la secundaria para jóvenes trabajadores, que atiende a un 0.5 % de alumnos.<sup>36</sup>

La matrícula en Telesecundaria, ha crecido de manera relativa, durante las dos últimas décadas, en virtud de los cambios en la distribución geográfica en la cohorte de edad entre los 12 y 15 años; y, de que las tareas pendientes en la cobertura de la secundaria tienden a localizarse en zonas rurales y, semi-rurales, que no pueden ser atendidas mediante el establecimiento de secundarias generales (Arnaut, 2011:1). En la actualidad, el 95.3 % de los jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y 15 años asiste a este nivel educativo. Los sostenimiento autónomo y el administrado por los gobiernos estatales cubren el 85.5 % de los alumnos; el 6.9 % atiende a población en las

---

<sup>36</sup> La información está contenida en el documento denominado principales cifras ciclo escolar 2009-2010. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. Pág. 64-74.  
En: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf)  
(13 de agosto de 2011)

escuelas federales, que corresponde casi en su totalidad a los planteles del Distrito Federal y, el 7.6 % restante, agrupa a la población que asiste a las escuelas particulares.

En relación a la cobertura, cabe señalar que en el primer grupo de entidades, el Distrito Federal, cuenta con una mayor porcentaje de este servicio (112.8 %), seguido por Tlaxcala (105.4 %), Hidalgo (104.5 %), Baja California Sur (103.6 %), Nayarit (101.5 %), Sinaloa (100.9 %) y, Tabasco (100.4 %). En el segundo grupo, se encuentran Morelos (98.8 %), Colima (98.5 %), Sonora (98.5 %), Coahuila (96.9%), Nuevo León (96.7 %) y, México (96.4 %).<sup>37</sup>

Estas cifras nos muestran, las grandes variaciones entre unas entidades y otras. Lo cual es un indicador de las asimetrías en la cobertura de este servicio educativo y, la división social dentro del territorio mexicano. El Distrito Federal, es la entidad con mayor cobertura en este servicio, seguido de entidades como Tlaxcala e Hidalgo, que en los últimos años, han mostrado un repunte considerable al situarse en el segundo y, tercer lugar. Teniendo en cuenta que Morelos, conserva el puesto número ocho, al ubicarse en el segundo grupo de entidades con mayor cobertura de este servicio educativo.

No obstante, la brecha porcentual entre las entidades del primero y quinto grupo es significativa. Por ejemplo: la distancia entre el Distrito Federal, y Campeche es de 25.7 puntos. De esta manera, el mayor logro en cobertura se encuentra en las entidades que históricamente han atendido este nivel educativo y, han mejorado indicadores, como la absorción, deserción y, eficiencia terminal. En comparación con entidades que han estado rezagadas en estos indicadores (Yucatán, Chihuahua, Campeche).

El total de docentes de educación secundaria en el ciclo escolar 2009-2010, a nivel nacional asciende a 374, 363. De los cuales, 209,763 laboran en la modalidad general; 92,360 en técnicas; 65,830 en telesecundarias; 4,149 en secundarias para trabajadores y, 2,261 en comunitarias. Por lo que, el mayor número labora en la modalidad de secundarias generales, seguido por las secundarias técnicas que enfatizan en la formación para ingresar al mundo del trabajo y, las telesecundarias que han experimentado un mayor crecimiento en las zonas rurales en el última década. Finalmente, los

---

<sup>37</sup> En el tercer grupo se encuentran: Zacatecas (96.2 %), Baja California (95.5 %), Querétaro (95.3 %), Oaxaca (94.5 %), San Luis Potosí (94.3 %), Durango (94.3 %). En el cuarto grupo: Tamaulipas (93.8 %), Aguascalientes (93.6 %), Guanajuato (92.9 %), Guerrero (92.7 %), Veracruz (92.1 %), Quintana Roo (91.7 %), Y en el quinto y, último grupo de entidades: Jalisco (90.5 %), Michoacán (90.3 %), Chiapas (89.2 %), Puebla (89.0 %), Yucatán (88.6 %), Chihuahua (87.5 %), Campeche (87.1 %).

En [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf) (13 de agosto de 2011)

dos últimos grupos, lo conforman los docentes que laboran en secundarias para trabajadores y, en las comunitarias, las cuales presentan un menor número de planteles educativos en el territorio nacional, así como, de matrícula estudiantil.

De acuerdo al tipo de sostenimiento de la educación secundaria, el estatal y autónomo tiene un total de 292, 994 docentes; el particular 52,838 docentes y, el federal, 28,531. Por lo que, es el gobierno estatal y autónomo el que tiene bajo su dirección y, supervisión el mayor número de docentes; seguido de las escuelas particulares con un número representativo de docentes y, el federal con el menor número, localizados en su gran mayoría en el Distrito Federal. Estas cifras, reflejan que en el proceso de federalización, los estados asumieron la responsabilidad en el sostenimiento y, financiamiento del personal docente que atiende la educación básica.

A diferencia de la educación primaria, donde a cada grupo de alumnos corresponde un maestro (por grado o multigrado), en la educación secundaria un grupo es atendido por diferentes docentes, uno por cada materia cursada (maestros por asignaturas).<sup>38</sup> Este tramo educativo, está compuesto en su mayoría por una planta docente heterogénea. Esto es, agrupa a maestros con alguna de estas tres modalidades de formación: i) normalistas; ii) otras carreras o especialidades profesionales; iii) formación mixta, es decir, pueden ser profesionales y, a la vez, normalistas. A diferencia de los docentes de educación primaria, quienes se distinguen por tener una educación normalista. Asimismo, la modalidad de contratación de los docentes de ambos niveles es diferente. Los de primaria, al egresar de la normal básica, obtienen una plaza automática de “tiempo completo”. Mientras, los docentes de educación secundaria, una plaza de “tiempo parcial” por hora-semanales.

Otro rasgo de la secundaria, es que el Estado descuidó la fundación de Escuelas Normales Superiores para formar a los maestros de este nivel educativo desde finales del siglo XIX, y más precisamente en el siglo XX, los gobiernos estatales fundaron y sostuvieron, al menos una Escuela Normal de preescolar o de primaria. Por lo cual, existían alrededor de cuarenta Normales Primarias Federales en todo el territorio nacional. Sin embargo, a medida que se masifica la enseñanza secundaria, fue aumentando la demanda de docentes para ese nivel. Fue así como, en la segunda mitad de los años setenta, comenzaron a proliferar las Escuelas Normales Superiores de carácter particular y, en algunos casos, sostenidas por los gobiernos estatales o, por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut, 2011:2).

---

<sup>38</sup> En el caso de las Telesecundarias, son uno o dos maestros, los que atienden los tres grados de la secundaria.



Por tanto, las cifras de la educación secundaria en México, son sugerentes. La secundaria general, es el servicio con una mayor matrícula de estudiantes, seguido de la secundaria técnica y, la telesecundaria. De forma similar, es el servicio de secundaria general, en el cual laboran el mayor número de docentes, seguido de las secundarias técnicas y, las telesecundarias. En ambos casos, se muestra un ascenso significativo del servicio de telesecundarias (tanto en matrícula de estudiantes, como en el número de docentes que laboran en este tipo de servicio). Lo cual demuestra, que este nivel ha buscado responder en los últimos años a la demanda de educación básica, en las zonas rurales y, marginadas del país.

El sostenimiento estatal y autónomo, tiene bajo su directa responsabilidad la administración del mayor número de docentes, así como, la mayor cobertura en la matrícula de estudiantes. Sin demeritar el sostenimiento de tipo particular, que agrupa a un número considerable de docentes, que no se encuentran laborando en el sistema público de enseñanza.

Sin embargo, en el contexto nacional, son contrastantes, las cifras de la cobertura de este tramo de la educación básica. Sobresale el Distrito Federal, con una mayor cobertura en el primer grupo de entidades. Mientras que Morelos se ubica en la posición número ocho dentro del segundo grupo de entidades. Esto último, demuestra las inequidades educativas existentes en el territorio nacional. Básicamente, en Estados tan dispares en materia de educación básica, como entre el Distrito Federal y, Yucatán, Chihuahua o Campeche.

A nivel general, son tres los factores que explican los rasgos distintivos de las escuelas secundarias y, de los docentes que laboran en ellas en el contexto de la educación básica. El primero, son los orígenes de este nivel educativo caracterizado por el cercenamiento de la preparatoria y, la organización disciplinar del plan de estudios por asignaturas. Lo cual, conllevó a una organización peculiar del trabajo docente. Principalmente, en lo referido a la estructuración del plan de estudios, ya que cada docente se especializa en alguna disciplina, la cual es impartida en los tres grados. Por lo que, se enfrenta al manejo de grupos de adolescentes con necesidades diferentes, no sólo en relación al conocimiento, sino a la etapa en su desarrollo psicológico y, físico por la que están atravesando.

El segundo factor, es la obtención de plazas laborales de "tiempo parcial" por hora-semana-mes. Los docentes de secundaria deben someterse a procesos de evaluación, como el denominado concurso de oposición, para conseguir algunas horas de clase. Esto ocasiona la fragmentación del horario de trabajo en varios centros educativos y, una situación laboral precaria e inestable. A diferencia de los

docentes de primaria, quienes obtienen de manera automática una plaza de base; los de secundaria, inician un tortuoso camino en el magisterio, para lograr obtener su tiempo completo. El tercer factor, es el desarrollo tardío y, desorganizado de las Escuelas Normales Superiores en los Estados. Lo cual se prestó al establecimiento de Escuelas de carácter particular, esto es, sin ninguna directriz académica del sector gubernamental. Y en algunos casos, auspiciadas por el SNTE.

En los siguientes apartados se presenta cómo han sido afectados los docentes de educación secundaria por las políticas educativas, haciendo énfasis en sus condiciones laborales y, en las diversas formas en las que experimentan la crisis de identidad en dos periodos centrales: los años de la masificación escolar (1940-1992) y, los años de la modernización educativa (1992-2011).

## **2.2 Los docentes de secundaria en los años de la masificación escolar (1940-1992)**

En este apartado se privilegian los aspectos de la política educativa que generan tensiones o dificultades en el quehacer cotidiano de los docentes de educación secundaria, en dos sentidos: por un lado, la transformación progresiva de sus condiciones laborales; y por el otro; la redefinición y adecuación de su identidad profesional. La intención es realizar una exposición de los principales temas, que en la etapa de la masificación escolar, tendieron a replantear el rol de los maestros (as) de educación secundaria. Entre estos elementos cabe destacar: i) la indefinición desde sus inicios de los objetivos generales de este tramo educativo y, su materialización en constantes reformas al plan de estudios (de áreas a asignaturas y, así sucesivamente), que enfrentan a los docentes a una serie de dificultades de adaptación y, ambigüedad en torno a los propósitos de su quehacer;

ii) la devaluación progresiva del estatus del oficio de maestro en secundaria, debido a una reforma en 1984, que elevó los estudios de las Normales al rango de licenciaturas y, equilibró la brecha salarial entre los docentes de primaria y, secundaria; iii) la conformación de una planta docente heterogénea que generó múltiples tensiones de identidad profesional, entre normalistas vs. no normalistas y, entre normalistas con ambas formaciones vs. normalistas con el antecedente del bachillerato; iv) la valoración negativa del oficio de maestro y, del sistema educativo por la sociedad, la fragmentación del rol docente y, el desempeño del oficio en ambientes sociales conflictivos, donde atienden a estudiantes con problemáticas sociales y, familiares, como resultado de la masificación de la educación básica; y, v) el camino sinuoso, que deben emprender para completar una plaza de tiempo completo en un mismo centro escolar. A continuación se detallan cada uno de estos puntos.

### ***Un currículum en disputa***

La educación secundaria desde su nacimiento se debatió en una definición dual. Por un lado, se concibió como una prolongación de la primaria; y por el otro, como un antecedente para continuar los estudios de la preparatoria y la universidad. Es decir, estuvo sometida a una doble tensión: en primer lugar, es considerada de carácter propedéutico, como un paso para el ingreso a la educación media y superior; y en segundo lugar, como un medio de preparación en conocimientos técnicos y vocacionales para el ingreso al trabajo (Santos, 1998 citado en Reyes, 2009:54, Sandoval, 2002:52, 2007:171).

Por esta razón, la estructura del plan de estudios de la enseñanza secundaria, históricamente se ha enfrentado a una ambigüedad en relación a su deber ser (Sandoval, 2000,2006), entre sus objetivos se encuentran: i) una formación comprehensiva general para los futuros ciudadanos; ii) una capacitación sólida y pertinente para proseguir una carrera profesional; iii) las que tratan de propugnar por una orientación técnica y vocacional. De esta manera, la secundaria no ha logrado ninguno de los objetivos que han girado en torno a su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar las habilidades necesarias para desempeñarse en contextos sociales cambiantes; no son los técnicos preparados con una serie de conocimientos que les permita ingresar a las empresas modernas; y, no son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior (Miranda y Reynoso, 2006:1429).

Aunado a lo anterior, el currículum desde sus orígenes, se ha enfrentado a reformas que contemplan un plan de estudios por áreas, y otro por asignaturas. En los años setentas, durante el sexenio presidencial de Luis Echevarría (1970-1976), el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), llevó a cabo seminarios regionales y, una consulta general para discutir los cambios del plan de estudios. Aquí se acordó organizar a la educación secundaria por áreas de conocimiento y, no por asignaturas, como se venía implementando en los programas anteriores. Las áreas de estudio eran las siguientes: matemáticas, español, ciencias naturales (biología, física y química), ciencias sociales (historia, civismo, geografía) y, adicionalmente, las materias de tecnología, educación física y artística.

Esta reforma, estuvo vigente hasta los años 90's, cuando en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), se realiza una nueva formulación del plan de estudios, en el cual se reorganizaron los contenidos en la modalidad de asignaturas. El nuevo enfoque buscaba recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y, propiciar su participación en la construcción del

conocimiento (Sandoval, 2001:85).<sup>39</sup> De igual manera, se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; y se propone una nueva gestión de la secundaria en la supervisión y dirección escolar (Zorrilla, 2004:7).

Aunque el plan de estudios de 1993 regresó al esquema de asignaturas, los maestros preferían trabajar por áreas, lo cual implicaba atender menos grupos, menos estudiantes y evitar la dispersión entre materias comunes. Además, proponía la reducción de las horas de clase semanal de 35 a 30, pero muy rápidamente regresó a las 35, debido a la inconformidad docente por la disminución horaria en algunas materias (Sandoval, 2007:169). Esto demuestra, las incongruencias a las cuales ha estado sometido este nivel educativo, lo cual se refleja en las prácticas cotidianas de los docentes, quienes tienen que adaptarse nuevamente al currículo por asignaturas cuando ya habían asimilado el trabajo por áreas. Por ello, terminan acondicionando en el aula de clases estos cambios a partir de los recursos y experiencia que poseen para salir adelante de estos procesos.

Asimismo, las reformas curriculares en educación secundaria, a diferencia de otros niveles como la primaria, tienden a ser más complejas. Esto es, cualquier tipo de cambio que se lleve a cabo en este nivel afecta una diversidad de intereses profesionales. Por ejemplo, a los maestros especializados en cada asignatura, los investigadores educativos y, otros grupos profesionales interesados en los campos disciplinarios del currículum; en los intereses laborales, en este caso, de los docentes de las diferentes asignaturas, quienes se verán afectados en su carga laboral en caso de que aumenten o, disminuyan las horas dedicadas a cada materia; las instituciones encargadas de la formación de docentes, en este caso, las Normales Superiores, presentándose inconsistencias entre las posibilidades de transformación de los programas de estudio y, la implementación acelerada de estas reformas en la práctica. Finalmente, los autores y editores de los libros de texto, que se encuentran en un mercado más amplio y libre que en primaria (Arnaut, 2010:248).

Así, los maestros como los encargados de materializar estos cambios en el aula de clases, se preguntan constantemente sobre los propósitos de llevar a cabo estas reformas en el plan de estudios en cada sexenio de gobierno. Un currículo que compromete los intereses de diversidad de

---

<sup>39</sup> En la reforma al plan de estudios de 1993, el total de asignaturas cursadas por los alumnos es de 11 en primer grado y 12 en segundo y tercer grado, otorgando mayor carga horaria a español y matemáticas (cinco horas a la semana). Asimismo, la educación tecnológica redujo su carga horaria (3 horas a la semana). Aunque ésta varió de acuerdo a las condiciones de cada entidad federativa y dentro de la propuesta curricular de la secundaria técnica (Reyes 2009:70). En un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se señala que la carga curricular en secundaria es mayor que en Primaria y que en todos los países de la OCDE. Los alumnos de 12 a 15 años tienen 1,167 horas y 1,124 horas de enseñanza al año, respectivamente. En contraste, Corea tiene cargas curriculares bajas: 867 horas al año entre los alumnos de 12 a 14 años de edad y 1,020 horas en los de 15 años (INEE, 2004).

actores sociales, y que desde su nacimiento se encuentra en disputa. En este contexto, los docentes terminan por interiorizar que estas reformas se realizan con fines estrictamente políticos e ideológicos, lo cual se convierte en un rechazo tajante a su implementación en el aula de clases. De esta manera, están tratando constantemente de realizar un ajuste entre las propuestas antiguas y las nuevas, con el propósito de adaptarlas a los entornos educativos en los cuales desempeñan su labor cotidiana.

De esta manera, los docentes se someten a una ambigüedad en relación a los propósitos de su quehacer. Esto es, por un lado, se debaten entre intensas imposiciones estructurales; y por el otro, en relación a su experiencia profesional en el entorno escolar. Esta situación se refleja en la redefinición constante de su identidad profesional, la cual se encuentra atravesada por las múltiples tensiones de un currículo en disputa en la educación secundaria.

### ***Un estatus profesional devaluado***

Desde su fundación en 1942, las Normales Superiores fueron las máximas casas de estudio de los maestros normalistas. De acuerdo a la tradición, la formación de los docentes de secundaria, comprendía la carrera de profesor de primaria y, una vez obtenido este título estaban habilitados para inscribirse en una Normal Superior. Con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, se ofertaron licenciaturas y posgrados, lo cual ocasionó que estas Normales Superiores decayeran en su estatus académico. Esto es, la UPN ofertaba licenciaturas de mayor duración (alrededor de cinco años), y titulaba a los maestros como licenciados, lo cual aseguraba estatus social en el mercado laboral. Mientras, las Normales Superiores conservaban un plan de estudios para cuatro años y, titulaba a los estudiantes como maestros de educación media (Arnaut, 2011:3).

Sin embargo, a partir de un decreto presidencial promulgado en 1984, los estudios para formarse como docente de educación preescolar, primaria y, secundaria, se elevaron al rango de licenciatura y, las Normales se convirtieron en instituciones de nivel universitario. Con esta modificación se introdujo el requisito de contar con el bachillerato como requisito previo para ingresar a los estudios en la Normal Básica y Superior (Arnaut, 2008:3; Arredondo, 2009:13). Este proceso es denominado como “universitarización” de las Normales en dos sentidos: en primer lugar, por el requisito previo del bachillerato para ingresar a los estudios; y, en segundo lugar, porque las normales dejaron de tener la función esencial de formar maestros y comenzaron a atribuírseles las tareas de investigación y extensión, al igual que el resto de universidades públicas del país (Arnaut, 2008:3).

Esta elevación de los estudios normalistas al rango de licenciaturas, terminó con la diferencia de estatus que existía entre los egresados de las normales de educación primaria y, las de educación secundaria. Anteriormente, se consideraba a los docentes de secundaria, como catedráticos, ya que se preparaban por un periodo mayor y, percibían un salario más elevado. Pero esta reforma de 1984, coincidió con los peores años de la crisis económica de los años noventa, lo cual ocasionó una caída en la brecha salarial existente entre los docentes de educación básica (primaria y secundaria).

La carrera para maestro de educación secundaria, empezó a perder atractivo entre la población normalista. Incluso, al evaluar las dificultades y, la complejidad presente en este tramo educativo, tales como: las constantes reformas al plan de estudios (de áreas a asignaturas y, así sucesivamente); el viacrucis para obtener una plaza de tiempo completo en un mismo centro de trabajo; las relaciones conflictivas en el trato con adolescentes; la pérdida del estatus de catedrático con la elevación de los estudios de educación preescolar y, primaria, al rango de licenciatura. Todas estas condiciones, terminaron por convencer a un gran número de docentes, de la necesidad de regresar a desempeñarse como docentes en el nivel primario.

De esta manera, estos cambios estructurales que en los años 80's coincidieron con una reforma gubernamental a las Escuelas Normales Básicas y Superiores del país, afectaron sensiblemente las condiciones laborales de los docentes de secundaria. El situarse en un mercado de trabajo del sector público, donde las posibilidades para devengar un salario digno con prestaciones sociales, se vieron afectadas, propició que esta carrera perdiera atractivo para los docentes con formación en primaria, que deseaban proseguir sus estudios en la Normal Superior.

Asimismo, esta reforma de 1984, fue dramática porque ocasionó una situación paradójica: en la norma proscrita, se elevaba el estatus académico y social de los egresados de las Normales Superiores, al titularlos como licenciados; y en la realidad, se enfrentaban a una crisis salarial, que los orillaba a buscar otras alternativas laborales. Era una situación contradictoria, ya que los organismos estatales le otorgaban un reconocimiento académico a la labor docente. Pero en la realidad, éste no se materializaba en el ofrecimiento de garantías laborales, que los motivaran para proseguir su trayectoria profesional en el magisterio. Adicionalmente, esta reforma se llevó a cabo, sin un acompañamiento de las autoridades educativas, lo cual sumía a los docentes en una mayor desprotección (Arnaut, 2008:3).

### ***Un cuerpo docente híbrido y diverso***

Como se anotó anteriormente, desde sus inicios la planta docente de secundaria, ha estado integrada por maestros(as) con diversas formaciones y trayectorias profesionales. Es lo que se denomina como un cuerpo docente heterogéneo, porque agrupa a maestros con alguna de estas tres modalidades de formación: i) los normalistas, que cursan los estudios en las Normales Superiores; ii) los profesionales con formación universitaria en algún campo disciplinar; y, iii) los de formación mixta. Es decir, son normalistas y, a su vez, cuentan con una carrera profesional. La presencia de docentes con formación universitaria, obedece a dos razones: por un lado, la organización de los planes de estudio en asignaturas, lo cual favoreció el ingreso de personal preparado en estas especialidades; y por el otro, el establecimiento tardío de las Normales Superiores en los Estados (Arnaut, 2011:3). Esto último, se prestó a que este vacío de docentes, fuera ocupado con profesionales provenientes de otras especialidades académicas.

La diversidad en la formación académica de los docentes de secundaria y, la organización del trabajo por asignaturas, introduce en el magisterio algunas tensiones. La primera, se percibe entre normalistas y, universitarios. Ya que los docentes con formación normalista, se sienten preparados en pedagógica, es decir, en cómo impartir la enseñanza. Mientras, los universitarios, se sienten capacitados en conocimientos de su especialidad (historia, biología, matemáticas, español), es decir, en el qué enseñar (Arnaut, 2008: 3-4; 2011:3).

Estas formas de abordar y, transmitir el conocimiento, originan al interior de los centros escolares, una diferenciación identitaria entre ambos grupos de docentes. Los primeros, se perciben a sí mismos, como los auténticos maestros, comprometidos con su labor y, con las herramientas para atender las necesidades de los estudiantes. Y los segundos, se perciben como profesionales con un nivel educativo más alto, que aunque, no cuentan con la experiencia en pedagogía, pueden adquirir estas habilidades en el transcurso de su trayectoria laboral.

La segunda tensión, se presenta entre los normalistas que pasaron por ambas formaciones (básica y superior) y, los que al finalizar sus estudios de bachillerato, ingresaron a la normal superior (Arnaut, 2011:3). En este caso, para los que se formaron bajo la tradición normalista, este cambio a partir de una reforma educativa (1984), propició que los estudiantes rechazados en otras instituciones, buscaran formarse como docentes de secundaria. Lo cual repercutió en el nivel académico de las Normales Superiores, ya que el requisito anterior, esto es, cursar la normal básica para proseguir la

superior, era percibido como un “filtro”. En la medida, en que solamente permitía el ingreso de los estudiantes con una verdadera vocación por la enseñanza en secundaria.

Esto último, sitúa a los Normalistas que ingresaron mediante el nuevo esquema, en una posición desventajosa en las relaciones sociales entre colegas. Ya que son percibidos como el resultado, de las modificaciones que han repercutido de manera no favorable en el proceso de formación y, por ende, en el deterioro de las condiciones laborales del magisterio. Aunque, esto habría que analizarlo más detalladamente. Porque egresar de este nuevo modelo normalista, no necesariamente implica poseer menos conocimientos o, vocación para llevar a cabo la labor docente en secundaria.

La tercera tensión, se presenta en el personal docente universitario o no normalista. Para estos profesionales surge un doble sentido de pertenencia: por un lado, entre su carácter de docente de educación secundaria; y por el otro, su carácter de especialista en tal o cual campo disciplinario (Arnaut, 2011:3). Sin olvidar, que las condiciones del mercado de trabajo regional, los orilló a elegir el camino del magisterio, como una opción de desempeño laboral. Por lo que, siempre están lidiando interiormente con esa formación inicial que les generó expectativas para desempeñarse en determinado campo profesional; y su deber ser como docentes de secundaria, abocados a una labor que requiere de un dosis de compromiso y, vocación. De lo contrario, se enfrentan a la desmotivación, cuando no se sienten capacitados para superar la complejidad presente en este tramo educativo.

La cuarta tensión, se presenta en los docentes con formación normalista. Es decir, entre su carácter de maestros de secundaria y, su carácter de docente especializado en la enseñanza de una asignatura (Arnaut, 2011:3). Esta situación es perceptible, cuando deben cubrir en el ámbito laboral expectativas para las que no se sienten preparados. Por ejemplo, estar formado como maestro en ciencias naturales, pero por una disposición de los directivos, terminan impartiendo física. Por lo tanto, se enfrentan a una constante indefinición de su identidad profesional. Ya que, se perciben como docentes de secundaria; pero en la práctica, deben cubrir una serie de necesidades académicas y, administrativas, para las cuales no fueron preparados en la Normal Superior. Esto último, les genera una creciente desmotivación y, malestar en su desempeño laboral.

De esta manera, la diversidad de trayectorias académicas de los docentes de secundaria, genera una serie de tensiones en el desempeño de su labor. La primera tensión, se presenta entre normalistas vs. no normalistas. Los primeros, se perciben como los depositarios de una práctica pedagógica; mientras, los segundos, se definen a sí mismos, como profesionales con un alto nivel



académico, capacitados para impartir conocimientos especializados. La segunda tensión, entre los docentes formados en la tradición normalista vs. los que ingresaron con el requisito previo del bachillerato. Aquí los normalistas, conciben los cambios en la reforma de 1984, como el escenario que propició que los estudiantes que no lograban ser admitidos en otras instituciones, decidieran ingresar a la Normal Superior. Lo cual, ha repercutido en el compromiso y, la vocación de las nuevas generaciones de maestros (as).

La tercera tensión, se presenta en los docentes universitarios y, sin formación normalista. Quienes experimentan una falta de definición en cuanto a su rol como maestros de secundaria o, como profesionales especializados en determinado conocimiento. La cuarta y, última tensión, se refiere a los propios docentes normalistas, que se debaten entre su formación de maestros para el nivel secundario, y una serie de demandas en el entorno educativo, para las cuales no se sienten preparados. Estas cuatro tensiones, enfrentan a los docentes de secundaria, a una constante re-definición de su identidad profesional, y del sentido de su labor, cuando se encuentran ubicados en alguna de estas formaciones académicas.

### ***La masificación escolar***

En los últimos años se ha pasado de un sistema de enseñanza basado en la competitividad y, la selectividad, a otro donde la educación es universal, flexible y comprensiva. A pesar del aumento considerable del número de egresado de las diversas instituciones de educación, la sociedad no puede asegurar en todas las etapas del sistema educativo, un trabajo acorde con el nivel de titulación del alumno. Hasta los años ochenta un título académico aseguraba una mejora en el estatus social y, una retribución económica acordes con el nivel obtenido. Sin embargo, actualmente los títulos académicos no representan una garantía para asegurar el futuro laboral de los ciudadanos. Esto último, ha ocasionado un juicio social hacia los docentes y, una crítica generalizada al sistema de enseñanza. Básicamente, los medios de comunicación, los han responsabilizado de las lagunas, fracasos e imperfecciones del sistema de enseñanza. Por tanto, la sociedad en general, lleva a cabo una valorización de la profesión docente desde una perspectiva negativa (Esteve 2006:43).

Otro cambio generado a partir de la masificación de la enseñanza básica, es la fragmentación del rol docente. El oficio de maestro se ha diversificado con nuevas responsabilidades, lo cual ha generado que realicen su trabajo de forma inadecuada. Esto es, no cuentan con el tiempo suficiente

para atender las diversas tareas que el sistema de enseñanza les ha encomendado. Por ejemplo: además de planear e impartir clases, deben ejecutar labores de administración en la escuela, como atender la cooperativa escolar; atender las visitas de los padres de alumnos, con dificultades académicas o de disciplina; organizar actividades extraescolares como: preparar a los estudiantes para una olimpiada regional de matemáticas; asistir a talleres para la implementación de una reforma educativa; tutorías para los estudiantes; entre muchas otras. Todas estas situaciones, han contribuido a elevar el nivel de frustración de los docentes, al sentir que no cuentan, ni con la capacidad, ni con el tiempo necesario para responder a las múltiples exigencias del entorno educativo (Esteve, 2006:52).

Aunado a lo anterior, deben atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje y, de adaptación al entorno escolar provenientes de sectores con problemáticas sociales y familiares. Para los maestros que laboran en estas condiciones, la definición del oficio está atravesada por una oposición entre la lógica escolar y la popular. Regularmente, expresan un juicio negativo de su labor en dos sentidos: por un lado, en relación a los problemas de disciplina y, motivación de los alumnos; y por el otro, a una pérdida de interés y, acompañamiento por parte de las familias. Esta situación les genera una actitud ambivalente, que se hace perceptible en las expresiones de fatalismo y, cansancio en el discurso, pero en la práctica, se adaptan a estas circunstancias y, hacen uso de la creatividad a la hora de enfrentar estas dificultades escolares (Tenti, 2006:124).

Estos cambios ocasionados en la labor docente a partir de la masificación escolar, enfrentan a los maestros a una crisis subjetiva en tres ámbitos: en lo social, ante un oficio desvalorizado por padres de familia, alumnos y, medios de comunicación, por un sistema de enseñanza y, un mercado de trabajo que no logra responder a las expectativas laborales de sus egresados; en lo laboral, ya que es un oficio recargado de actividades y, responsabilidades, en el que no cuentan con el tiempo necesario para responder a la multiplicidad de demandas del entorno educativo; y en la interacción cotidiana con los estudiantes provenientes de sectores marginados y, con dificultades de adaptación al entorno escolar, quienes no están motivados para cursar los estudios de secundaria y, donde los padres sienten poco interés por el futuro académico de sus hijos.

Así, estos docentes actualmente experimentan un desfase entre un modelo idealizado del ser profesor, en el cual se les dicta lo qué deben hacer, pensar y, evitar, pero no se les aclara en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas reales y, cómo sacar adelante las dificultades cotidianas. Es una lucha entre el deber ser del oficio y, la realidad práctica, impuesta por

la evolución de los cambios. Por lo que, se encuentran en un intenso proceso de redefinición de la identidad profesional, la cual transita de un estado de frustración, incertidumbre y malestar, cuando se sienten poco competentes para responder a estos cambios, hacia una etapa de consolidación, en el cual se adaptan a las circunstancias adversas y, crean estrategias pedagógicas para enfrentar estas dificultades, no solamente en el aula de clases, sino en el entorno escolar (Fernández Cruz 1995, citado en Esteve, 2006:58).

### ***De las plazas automáticas a las plazas escasas y, competidas***

Las formas de ingreso al magisterio, para los docentes de secundaria, varían en comparación con los de preescolar y primaria. Estos últimos, cuando obtienen una plaza, lo hacen por lo general, de “tiempo completo”. Mientras que en secundaria, los docentes que ingresan al servicio, obtienen una plaza de “tiempo parcial” por hora-semana-mes. De esta manera, estos docentes inician un *viacrucis* largo y, muy complicado para obtener progresivamente las 42 horas de clase, equivalentes al tiempo completo ( Arnaut, 2011:4). Un camino sinuoso en el cual deben pasar por una serie pruebas y, de lealtades sindicales y, políticas, para obtener unas cuantas horas que les permitan mejorar poco a poco su situación laboral.

Entre las pruebas se encuentra el concurso de oposición, para el cual deben prepararse en conocimientos teóricos en su especialidad; en las últimas reformas al desempeño docente y las políticas educativas; y, en habilidades en diferentes campos (comunicativas, tecnologías de la información, entre muchas otras). Adicionalmente, en algunos casos, las relaciones políticas establecidas con la delegación regional del sindicato (SNTE) o, funcionarios del Instituto de Educación Básica del Estado (IEBEM), son determinantes para avanzar, y lograr ser tenidos en cuenta en la asignación de horas en dicho concurso.

De forma simultánea, el personal docente de secundaria experimenta otro *viacrucis* para concentrar poco a poco las horas de clase, en un mismo centro de trabajo, con el fin de dejar de ser el llamado maestro taxista que se desplaza de escuela en escuela, para cubrir el total de horas por las que son contratados, y pasar a ser el docente que se desplaza de grupo en grupo, dentro de la misma escuela. Estos dos *viacrucis*, es decir, la lucha por obtener un tiempo completo y, concentrar la totalidad de horas en un mismo centro de trabajo, se han acentuado en las últimas tres décadas (Arnaut, 2011:4).

La apertura del mercado de trabajo del magisterio, a través de mecanismos como el concurso de oposición y, el reclutamiento de profesionales sin formación normalista, así como, el creciente número de egresados de las Normales Superiores, que el sistema educativo no ha sido capaz de absorber, son algunos de los factores que han contribuido a la escasez de plazas, para los docentes del nivel secundario. En este escenario, los jóvenes docentes que ingresan a este tramo educativo, perciben con muy pocas esperanzas, la posibilidad de mejorar sus ingresos en el corto y mediano plazo. Ante academias saturadas de jóvenes maestros con poca carga horaria y, la escasez de jubilaciones. Por todo ello, se capacitan sistemáticamente, con la intención de ingresar a programas de estímulo al desempeño docente, como la carrera magisterial. Esta estrategia les permite mejorar sus ingresos, así como, capacitarse para otro tipo de pruebas, que les permita competir por recursos escasos, como las horas de clase.

De este modo, para ingresar a laborar en las secundarias, los docentes se someten a una presión adicional, la cual se manifiesta en los dos *viacrucis* por los cuales deben transitar. El primero, es la lucha por lograr obtener progresivamente, el denominado “tiempo completo” o el equivalente a 42 horas de clase. El segundo, lo experimentan de forma simultánea al primer *viacrucis* y, consiste en lograr concentrar la totalidad de horas por las que son contratados, en un mismo centro de trabajo.

Un panorama laboral que se ha complejizado en las últimas tres décadas, como resultado de un conjunto de factores, tales como: la apertura del mercado de trabajo del magisterio, mediante el concurso de oposición y, el reclutamiento de profesionales sin formación normalista, así como, la demanda creciente de egresados de las normales superiores que no logran un espacio en el sistema de enseñanza pública. Todas estas situaciones, enfrentan a los jóvenes maestros, a una gran incertidumbre laboral. Por lo que, emplean estrategias para mejorar sus ingresos en el corto y, mediano plazo, como la capacitación en diferentes ámbitos, para lograr ingresar a los programas de estímulos económicos. Sumado a lo anterior, los docentes de educación secundaria, deben enfrentar en los últimos años (1992-2011), un conjunto adicional de tensiones, que se detallan a continuación.

### **2.3. Los docentes de secundaria en los años de la modernización educativa (1992-2011)**

En este apartado, de igual manera, se retoman algunos de los aspectos de la política educativa, que en la etapa de la modernización educativa, generan tensiones en el desempeño laboral de los docentes de educación secundaria. El propósito es señalar los principales temas que en los últimos años, han contribuido a complejizar el rol de los maestros de este nivel educativo. No solamente en relación con el empeoramiento de sus condiciones laborales, sino en cuanto al deber ser de un oficio, que se encuentra atravesado por múltiples transformaciones y, desafíos. Los puntos que se tienen en cuenta son los siguientes: i) la federalización del sistema educativo, en la cual se le atribuye a los estados la administración y, supervisión del personal de educación básica, con la consecuente desconcentración de una serie de funciones que estaban bajo el orden federal y, que fueron transferidas a los estados;

ii) Aunado a lo anterior, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se inicia una nueva reforma curricular y, se implementan una diversidad de programas educativos, que requieren cambios en la práctica docente, así como, en los niveles de capacitación del personal docente; iii) la evaluación como un componente estratégico del sistema de enseñanza, donde la profesión docente transitó en los últimos años, de ser poco evaluada, a ser hiper-evaluada (Arnaut, 2011:5); y, iv) la carrera magisterial y, el examen de ingreso al servicio docente, que han sometido a los docentes a intensos procesos de competencia por recursos escasos, ya sea a través de programas como la carrera magisterial, o la obtención de unas hora-semana-mes para obtener el " tiempo completo". A continuación se detallan cada uno de estos temas.

#### ***La federalización del sistema educativo***

En 1992, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) y, en el marco del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se lleva a cabo la federalización del sistema educativo. Este proceso consistió en la transferencia a los gobiernos estatales de las escuelas y, el personal que estaba bajo la administración directa del gobierno federal y, la redistribución de la responsabilidad educativa entre los dos órdenes de gobierno. Lo cual significa que la educación básica durante finales del siglo XIX y la mayor parte del siglo XX, estuvo controlada por la Secretaría de Educación Pública, quien concentró la administración directa de más de dos tercios de las

escuelas de educación básica, alrededor de la mitad de escuelas normales y, adicionalmente, se encargó del diseño de los planes y programas de estudio obligatorio para todas las escuelas de educación básica y normal del país (Arnaut, 2010:234).

Una de las razones que justificó la federalización, es que la SEP, no podía sobrellevar una carga tan compleja de responsabilidades y, demandas sociales de todo el ámbito nacional. Lo cual generó un exceso de funciones para una instancia gubernamental que se convertía con el paso del tiempo en ineficiente. En el tema específico del personal docente de educación básica, su ingreso, permanencia, movilidad, dirección y, supervisión inmediata, quedó bajo la responsabilidad de las autoridades educativas de los estados de la república (Arnaut, 2011: 4; 2010:234).

Sin embargo, para algunos de sus críticos, la desconcentración educativa ha profundizado las desigualdades existentes en el territorio nacional y, ha acentuado las condiciones diferenciales en las que subsisten los centros de educación básica. Puesto, que los estados, regiones, y, comunidades más alejadas y, con mayor rezago educativo disponen de menores recursos para la educación (Navarro, 2009:27). Esta situación, de igual manera, sitúa a los docentes que laboran en entidades, donde la cobertura en educación secundaria es baja y, está catalogada como rezagada, en una posición desfavorable en relación al conjunto de programas educativos y, de evaluaciones diseñadas para medir su desempeño, al que han sido sometidos en las últimas dos décadas.

Por ejemplo, una baja cobertura en secundaria, puede ser el indicador de una serie de falencias con las que los docentes laboran cotidianamente. Entre las cuales se destacan: infraestructura educativa en malas condiciones; ausencia de implementos educativos y, tecnológicos adecuados para impartir las clases; carencia de programas de capacitación y profesionalización diseñados de acuerdo a las necesidades de los docentes de determinada región; la falta de condiciones comunitarias y, sociales en el entorno en el cual está ubicada la escuela secundaria; entre muchas otras.

De esta manera, aunque el propósito del proceso de federalización en sus inicios, fue el de equilibrar y, redistribuir el financiamiento y, administración de la educación básica a nivel nacional, parece ser que acrecentó las diferencias entre los sistemas educativos estatales. Esto, debido a que las treinta y dos entidades, cuentan con recursos diferenciados para invertir en el gasto educativo, así como, trayectorias culturales, políticas y, sociales diversas que marcan una creciente heterogeneidad en la forma de financiar y, administrar la educación básica. Aquí, una vez más, los

docentes de educación secundaria que se sitúan en estas zonas con baja cobertura y, atraso educativo, se enfrentan a condiciones laborales poco favorables.

### ***Reformas curriculares y diversos programas educativos***

Paralelamente a esta federalización del sistema educativo, se inició una nueva reforma curricular de la educación secundaria, durante el ANMEB en 1993, con la renovación de los libros de texto. Posteriormente, durante el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), se formula el Programa de Reforma a la Educación Secundaria (RES). Aquí se realiza una nueva modificación al plan de estudios con el argumento de que el mapa curricular y los programas de estudio propuestos, podían servir como el detonador de una serie de transformaciones en los siguientes ámbitos: reorganización del modelo de gestión en la escuela; reordenamiento de los recursos disponibles; establecimiento de una normatividad acorde con el nuevo modelo de gestión y, con los propósitos de la reforma (Miranda y Reynoso, 2006:1434).<sup>40</sup>

Sin embargo, la reforma al plan de estudios recibe arduas críticas por parte de investigadores educativos. Entre los principales problemas detectados cabe destacar: la falta de homogeneidad en los enfoques didácticos; incongruencia con los planteamientos generales de la propuesta; no tienen en cuenta las experiencias positivas del plan 93; no toman en cuenta las prácticas educativas vigentes (Candela, 2006, citado en Sandoval, 2007:172).

Adicionalmente, se argumenta que una modificación del plan de estudios no deriva en una transformación del entramado escolar. Este es un proceso que requiere de la participación de los maestros, quienes son los receptores e implementadores de estas reformas en el ámbito escolar. De esta manera, la formación de grupos o colectivos de docentes para impulsar estos cambios requiere de ciertas condiciones institucionales, las cuales no se dan por obra de un decreto o reforma. Esto es, se presentan situaciones, que no pueden ser resueltas por el personal docente o directivo, como por ejemplo, la descarga de horas frente a grupo para los docentes que se están capacitando en

---

<sup>40</sup> El acuerdo que abanderó este sexenio fue el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, firmado entre el SNTE y el gobierno de turno, en agosto de 2002. Los programas clave de este periodo son: Escuelas de Calidad y Enciclomedia para la educación básica. Adicionalmente, se estableció la dotación de recursos compensatorios a las escuelas a cambio de establecer y desarrollar proyectos educativos y compromisos en relación con el trabajo docente y el rendimiento escolar; fortalecimiento de la enseñanza por competencias; transformación de la gestión escolar y el establecimiento de estándares para evaluar el aprendizaje; “flexibilizar” los horarios laborales de los docentes de acuerdo con las necesidades escolares; exámenes de selección para ingresar al servicio docente; la aprobación de un nuevo esquema de “participación social” para intervenir en el mejoramiento de la calidad de la educación y los espacios escolares, entre otros (Navarro, 2009:28).

este tipo de reformas. Dado que éstas requieren de un aporte significativo de tiempo (Sandoval, 2007:173).

Adicionalmente, a partir de la década de los noventa se pusieron en marcha una diversidad de programas que buscaban “aterrizar” las reformas curriculares en educación básica, tales como: el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP); Programa Nacional de Lectura (PNL); Bibliotecas Escolares y de Aula. Además, de la introducción de nuevos contenidos curriculares, como las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs); la promoción de nuevas formas de gestión escolar, a través del Programas de Escuelas de Calidad (PEC). Este conjunto de programas, tienen como propósito, mejorar la calidad y equidad del sistema de educación básica, el cual comprende al nivel de secundaria (Arnaut, 2011:5).

Estas reformas curriculares a la educación secundaria, y la implementación de esta diversidad de programas educativos durante la década de los años noventa, someten a los maestros a nuevas presiones en dos sentidos: en primer lugar, por los cambios y, adecuaciones que le exigen a la práctica docente; y en segundo lugar, por la demanda de tiempo que deben destinar para su formación continua, así como, la gestión de estos programas y recursos educativos (Arnaut, 2011:5).

En este escenario, los docentes se debaten entre dos principios de política educativa. Por un lado, el de la racionalidad instrumental o técnica, que privilegia la optimización de recursos, la eficiencia en el uso de los mismos, la estandarización de objetivos y procedimientos y, la medición de resultados de acuerdo a unos lineamientos burocráticos (Enlace, Carrera Magisterial). Por el otro lado, el del sentido, es decir, las actitudes, habilidades, destrezas y, la sensibilidad personal requerida para relacionarse con los “otros” en ambientes sociales complejos. En el primer principio, la imagen es la de un profesional como “tecnócrata”; mientras en el segundo, es la representación de un profesional “clínico”, con capacidad de diagnosticar y, definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas de acción (Tenti, 2006:138).

En síntesis, la redefinición de la identidad profesional de los docentes, se encuentra atravesada por las múltiples exigencias que el entorno educativo les fue encomendando a medida que se implantaban estas reformas curriculares y programas educativos. Es la redefinición de una identidad dual: por un lado, deben cumplir con una serie de ordenamientos y, lineamientos diseñados por las esferas gubernamentales y, sindicales; y por el otro, deben ser capaces de adaptarse a las condiciones cambiantes y, en algunas ocasiones adversas, en las que desempeñan su labor



cotidiana. Por lo que, ponen a prueba el sentido que le atribuyen a su labor, mediante la sensibilidad, los sentimientos, las actitudes y, habilidades necesarias para crear estrategias de intervención y adecuación ante las dificultades escolares.

### ***La carrera magisterial y el examen de Ingreso al servicio docente***

La carrera magisterial (CM) es un programa de estímulos al desempeño docente creado en 1993, en el marco del ANMEB. Este programa se concibió con la intención de contribuir con el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes de educación básica. Es un sistema de promoción horizontal, en el cual participan los docentes de forma voluntaria e individual. Apunta a incentivar y reconocer el trabajo frente a grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico de acuerdo con la calificación obtenida en aspectos tales como: antigüedad, grupo académico, preparación profesional, acreditación de cursos de capacitación, actualización, superación personal y, desempeño profesional.<sup>41</sup>

En mayo del 2011, se anunció la reforma a este programa. A partir de los criterios de profesionalización ya señalados, los nuevos lineamientos considerarán cuatro factores de evaluación para los docentes que aspiren ingresar: a) el aprovechamiento escolar de los alumnos determinará el 50 por ciento de los estímulos que reciba el docente; b) la formación continua de los maestros tendrá un puntaje del 20 por ciento; c) el liderazgo y las acciones extracurriculares emprendidas por los docentes no solamente en el centro escolar, sino en las comunidades de su área de influencia, tendrá un puntaje del 20 por ciento; d) los años de servicio, la trayectoria y el reconocimiento laboral, tendrá un puntaje del 10 por ciento (El universal, 26 de mayo de 2011).

En la reforma vigente a CM prevalece el factor de aprovechamiento de los alumnos, como uno de los componentes con mayor puntaje. Esta situación propicia que los maestros se esfuercen en lograr

---

<sup>41</sup> Los antecesores del Programa Nacional de la Carrera Magisterial (PNCM), son el escalafón tradicional y, el esquema de educación básica respectivamente. El escalafón tradicional es un sistema de promoción con una estructura piramidal, y con poca movilidad. Para ascender, es necesario que se den jubilaciones, retiros, renunciaciones, defunciones o, que sean creadas nuevas plazas. Las promociones se regulan mediante un concurso entre varios candidatos, cuyo proceso se basa en una calificación por méritos y, no por evaluaciones.

El Esquema de Educación Básica, se formalizó en 1987 y terminó su vigencia en marzo de 1993. Al concluir este programa es captado por la Carrera Magisterial. Era un sistema que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades curriculares. Se ponderaban la preparación profesional y los años de servicio como requisitos para ingreso. No se previeron mecanismos de movilidad dentro de sus diferentes categorías y nunca tuvo mecanismos de control y seguimiento de las acciones de fortalecimiento curricular. Por lo cual, su impacto en la calidad de la educación nunca fue claro.

En: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Lineamientos\\_Generales\\_de\\_Carrera\\_Magisterial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Lineamientos_Generales_de_Carrera_Magisterial). (14 de agosto de 2011)

que sus estudiantes memoricen las respuestas de las preguntas diseñadas en la prueba Enlace, para obtener el puntaje que les permita ingresar a la carrera magisterial (Aboites, 2008, 2009:2). Por lo tanto, mediante el establecimiento de un sistema de estímulos económicos, se fomenta la competencia individual por alcanzar dichos beneficios, así como, la fragmentación del trabajo académico y docente (Navarro, 2009:27).

Por otra parte, en la denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), establecida en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), la profesionalización y actualización de los docentes y, autoridades educativas es uno de los ejes que más controversia ha generado entre los maestros de educación secundaria. En primer lugar, se estipula que el ingreso al servicio docente y la promoción de las nuevas plazas y vacantes, se realizará a través de concursos nacionales de oposición. Para tal fin, se creará un órgano de evaluación independiente que a partir del ciclo escolar 2009-2010 será el encargado de convocar y dictaminar estos concursos a nivel nacional. La intención de este eje de la ACE, es fortalecer la calidad del profesorado; contratar a los maestros de acuerdo a su desempeño académico; promocionar a los docentes más calificados y, establecer procesos de evaluación más transparentes (Navarro, 2009:30).

No obstante, se señalan algunas críticas referidas a estas modificaciones en la selección y contratación de los docentes. Uno de los argumentos es que esta reforma, está desarticulando unos de los pilares básicos de la educación en México, que son las Normales y centros de formación del magisterio. Éstos fueron concebidos para preparar y dotar de profesores al sistema educativo y, por esta razón, están estructuralmente vinculadas con la educación pública. Sin embargo, estos vínculos se erosionan gradualmente con la imposición de estas políticas educativas que han debilitado las Normales públicas, y por otra parte, han fortalecido la creación de instituciones de carácter privado (Navarro, 2009:31).

El declive del sistema normalista es el resultado de varias causas: la disminución del ingreso y la matrícula en estas instancias públicas; decrecimiento y cierre de escuelas, como en el caso de las normales rurales; reformas de planes y contenidos que han homogeneizado el perfil de la formación docente. Adicionalmente, en los últimos años estas instituciones han sido objeto de una falta de apoyo gubernamental en su presupuesto, equipamiento y, fortalecimiento de su planta docente, así como, la cesión de su control y manejo académico a dirigentes del SNTE. Lo cual ha sumido a la educación normalista en una grave crisis (Navarro, 2009:31).

Estos factores han contribuido a una disminución paulatina de las plazas de trabajo para los egresados de las normales públicas y, se les ha cerrado el paso a los docentes en servicio para su integración a la vida magisterial. Mientras tanto, al interior del sistema educativo se les brinda la oportunidad de ingresar a aspirantes provenientes de otros ámbitos de formación profesional, a normalistas de escuelas particulares y, los habilitados como docentes a través de la diversidad de programas de certificación instaurados por las autoridades educativas. De esta manera, la imposición del concurso como vía de ingreso al magisterio, es percibido por sus críticos como un instrumento para dismantelar la identidad histórica del magisterio y, trastocar el perfil de los docentes en consonancia con los proyectos modernizadores, privatizadores y, eficientistas (Navarro, 2009; Aboites, 2008; Hernández, 2009)

Este sistema de ingreso al servicio docente, lleva consigo la implantación del empleo temporal y meritario para los maestros que se incorporen al trabajo magisterial. El ingreso no implicará la permanencia o la obtención de la base laboral. Por ello, la ACE señala que la contratación o promoción de los profesores estará determinada a partir de la valoración de su desempeño docente. Esto último, modifica los criterios de continuidad y contratación de los trabajadores de la educación y, asimismo, le da cabida a la implementación de un modelo de “desregulación” laboral. Por lo tanto, en este esquema los maestros en un primer momento son percibidos como aprendices, y de acuerdo a sus “méritos” profesionales podrán ser considerados como aspirantes para obtener un puesto laboral (Navarro, 2009:32).

Detrás de este supuesto de una rigurosa evaluación académica para acceder al trabajo docente, lo que realmente se ha impuesto es un proceso de selección para mantener controlado y limitado el crecimiento del magisterio y, el sistema educativo nacional. Éste será evaluado en función de la asignación presupuestaria y, las plazas disponibles y, no en función de las necesidades educativas del país. Esta situación trae aparejada la profundización de los rezagos educativos en amplios sectores sociales, así como, la exclusión de los que se han formado como docentes en las normales públicas (Navarro, 2009:33).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> El 11 de agosto de 2008, se llevaron a cabo en treinta entidades, excepto Oaxaca y Michoacán, la aplicación de los exámenes para el ingreso al servicio docente y para los maestros en servicio. Esta convocatoria a los concursos nacionales fue uno de los detonantes de la protesta que se inició a lo largo del país en contra de la ACE, especialmente en entidades como Morelos, donde la movilización incluyó a la gran mayoría de los docentes de educación básica y estudiantes normalistas, así como, a segmentos de población que acompañaron esta lucha.

Con respecto a la profesionalización del magisterio se tiene contemplada la creación de un nuevo Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para los maestros en servicio, el cual se encargará de organizar cursos nacionales en diversas asignaturas y niveles para la actualización y superación de los docentes, impartidos por instituciones de educación superior públicas y privadas de reconocido prestigio. También, se lleva a cabo la aplicación de un proceso permanente de certificación de las competencias profesionales de los docentes por instancias independientes. Así, la valoración del desempeño y el nivel de profesionalización de los docentes, estará medido con base en la certificación de competencias y, la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos, mediante pruebas estandarizadas como Enlace.<sup>43</sup>

Esta prueba ha generado malestar entre maestros y alumnos de educación básica. Las principales críticas giran en torno a que no considera las condiciones sociales y económicas desiguales en las que los docentes desempeñan su labor, los diferentes contextos en los que se ubican y operan los centros escolares, así como, la diversidad social, económica y, cultural de los alumnos (Aboites, 2009; Navarro, 2009). Por ejemplo, los estudiantes de una escuela de la montaña de Guerrero, que migran con sus padres para trabajar como jornaleros en la pizca del tomate en Sinaloa, tendrán peores calificaciones, que los estudiantes de una escuela urbana, más aún si el examen aplicado en ambos casos es el mismo. Por lo tanto, los maestros que laboran en escuelas con alto nivel de marginación, que educan en la pobreza, atienden alumnos provenientes de familias desintegradas y, adicionalmente, imparten clases a grupos numerosos, obtendrán evaluaciones muy deficientes, a pesar de que su labor sea de calidad (Hernández, 2009:3; Coll, 2009:51).

El énfasis en contenidos de enseñanza y aprendizajes bajo parámetros y, fórmulas de estandarización, conduce a un empobrecimiento y reduccionismo educativo, que a su vez, tendrá consecuencias negativas sobre la formación de los alumnos y el trabajo docente. De ahí, que se evalúan conocimientos objetivos, memorísticos, mecanizados y, el dominio de determinadas competencias y, se descartan conocimientos, habilidades, saberes y valores formativos más trascendentes. Así, la nueva consigna educativa será “enseñar” para aprobar Enlace y no para aprender a pensar (Navarro, 2009:34).

---

<sup>43</sup> Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares. Esta prueba fue definida desde el 2006 por especialistas de la Subsecretaría de Educación Básica, es de aplicación masiva, tecnicada, de opción múltiple, estandarizada( diseñada bajo estándares internacionales de calidad establecidos para la elaboración de pruebas) y objetiva, es decir, se califica electrónicamente. En la elaboración y validación de los reactivos participó el CENEVAL en primer lugar, con el SNTE, la UPN, el DIE-CINVESTAV y, la Normal Superior, quienes fungieron como árbitros (Coll, 2009:48).

De esta manera, los programas de estímulos al desempeño docente, como la carrera magisterial, exponen a los docentes de secundaria a intensos procesos de capacitación, así como, a lograr un desempeño óptimo de los alumnos en la prueba Enlace. Lo cual genera, al interior de las escuelas secundarias, la competencia entre colegas, así como, la fragmentación del trabajo docente. Asimismo, el denominado concurso de oposición, cuyo propósito es admitir en el magisterio a los docentes mejor preparados, los enfrenta a un futuro laboral bastante incierto. Puesto, que deben competir, no solamente con otros colegas de formación normalista, sino con profesionales de otras especialidades académicas, para la obtención de unas horas de trabajo. Esta situación está contribuyendo a una creciente desregulación laboral y, flexibilización del quehacer docente.

Sumado a lo anterior, estas evaluaciones al desempeño profesional, modifican radicalmente las formas tradicionales de ingreso y, contratación en el magisterio. Por ejemplo: la eliminación de la herencia de las plazas, fue interpretada por los disidentes y detractores del concurso de oposición, como un atentado contra los usos y costumbres de las familias de los maestros, que pretendían asegurar el futuro laboral de sus hijos mediante este tipo de arreglos informales. Así mismo, el ingreso mediante el uso de compromisos políticos y, clientelares con las instancias del SNTE, es una práctica que empieza a ser desmantelada progresivamente. Esto debido a que las evaluaciones de carácter nacional, habilitan a los docentes a que obtengan los mejores resultados, a exigir que sus derechos sean reconocidos y, respetados. Más allá, de los arreglos políticos orquestados al interior de los entes educativos o sindicales.

Por tanto, estas modificaciones son paradójicas, porque contribuyen a ensombrecer el futuro laboral de los docentes de secundaria, en relación a su permanencia y, la obtención de ciertas garantías (jubilación, vacaciones), que el sistema ya no puede mantener. Pero al mismo tiempo, les ofrece la posibilidad de transparentar los procesos de inclusión y, de evaluación de sus capacidades, para desmantelar poco a poco estas prácticas de corrupción instauradas en la SEP y, el SNTE.

### ***La evaluación como un componente estratégico de la gestión del sistema***

En el sistema de educación básica, el Estado ha propiciado que se construyan estructuras para la evaluación de carrera magisterial desde 1993; para la construcción de las pruebas nacionales Enlace, producidas en la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la SEP, y en las cuales participa ampliamente el SNTE; y paralelamente trabaja el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE),

organismo “autónomo” encargado de sistematizar todas las pruebas y estadísticas educativas existentes, así como, de crear nuevas evaluaciones para ajustar la información hasta llegar a producir una estandarización (Coll, 2009:45).

Desde esta perspectiva, la evaluación es considerada como una política de Estado en tres sentidos. En primer lugar, ésta no es el resultado de un periodo gubernamental, ni sexenal, ni tampoco de un partido o, de un régimen, sino que se ha venido desplegando sistemáticamente y con los mismos mecanismos, principios y objetivos, desde el presidente de la Madrid, Salinas de Gortari, Zedillo, Fox y, actualmente con Calderón. En segundo lugar, es de Estado, ya que deviene de condicionamientos y, criterios internacionales suscritos por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quienes han emitido documentos con recomendaciones y, reconocimientos cada vez que se avanza en procesos de evaluación (Coll, 2009:46).

En tercer lugar, se convierte en política de Estado, porque la evaluación es un instrumento de intervención directa. Ya que a partir de su diseño y aplicación, permite la injerencia del Estado en procesos educativos esenciales, tales como: determinar claramente los perfiles de los docentes y directivos; los contenidos de los planes y programas de estudio; los procesos de formación y profesionalización de acuerdo a las necesidades del sistema de enseñanza. Finalmente, a través de este sistema de evaluación, se precisa el uso del gasto público, señalando claramente el destino de los recursos financieros (Coll, 2009:47). Por esta razón, algunos especialistas educativos consideran que se ha pasado de un Estado benefactor a un Estado evaluador (Méndez y Díaz, 2000, citado en Coll, 2009:46).

En este sentido, el Estado se erigió como la estructura encargada de evaluar el desempeño de los docentes de secundaria, mediante el diseño y, la aplicación de una batería de evaluaciones con propósitos diversos, y que terminaron por añadir una tensión adicional al desempeño de su labor. Puesto, que deben responder a una multiplicidad de expectativas, sobre el perfil y el deber ser de su profesión, ajustadas a estándares internacionales, que poca relación guardan con la realidad de la educación secundaria en el país. Una política intervencionista, que se involucra en la trayectoria laboral y social de los docentes de secundaria, quienes deberán ajustar su proceso de formación y, capacitación a estas nuevas exigencias, para salir avante en estos procesos de evaluación. De lo contrario, serán excluidos del sistema y, estigmatizados por la sociedad, como maestros poco

competentes, sin capacidades, ni habilidades para ejercer la docencia, es decir, desconocidos como personas y, profesionales.

Una muestra de lo anterior, es la forma en la cual se difunden en la prensa y, en los diferentes medios de comunicación cada periodo, los resultados deficientes de las evaluaciones a maestros (concurso de plazas) y, alumnos (prueba Enlace, Pisa). Lo cual, los enfrenta a una fuerte presión social, cuando no cumplen con las estadísticas de aprobación que la SEP y, el SNTE, esperan exhibir como resultado de su millonaria inversión en el diseño y, aplicación de estas pruebas. Por tanto, en el siglo XXI, el oficio de maestro pasó de ser una actividad laboral, que prácticamente no era evaluada, a una profesión que se convirtió en hiper-evaluada (Arnaut, 2011:5).

De este modo, estos mecanismos de evaluación del desempeño docente y, del aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria, son “perversos”, porque están diseñados para que solamente los mejores y, más adiestrados en la respuesta a este tipo de pruebas, puedan ser seleccionados y absorbidos por el sistema de enseñanza. Situando en la “exclusión” a los sujetos que no cumplen con estos estándares de medición. Un reto adicional, al cual se enfrentan los docentes que desean ingresar al magisterio o, asegurar su permanencia dentro del sistema. Estudios recientes (Aguirre, 2011), han mostrado cómo los docentes que nunca logran ingresar a este sistema de estímulos económicos, se sienten subvalorados y, poco reconocidos en su oficio. Esta situación les genera malestar y desánimo, el cual se va profundizado a lo largo de la trayectoria laboral. De esta manera, es necesario poner atención a esta desmotivación laboral, antes que a las estadísticas de aprobación de estos exámenes.

A continuación se realiza una exposición del panorama regional en el que se encuentran los docentes que participaron en este estudio. Aquí se hace énfasis en los siguientes puntos: algunos rasgos de la educación secundaria y, de los maestros en Morelos; las escuelas Normales Superiores en las cuales se formaron; el movimiento magisterial llevado a cabo en agosto de 2008; y las dos escuelas secundarias donde se llevó a cabo este estudio.

## **2.4 Las escuelas y, los maestros y maestras de secundaria en Morelos**

En este apartado se realiza una breve exposición de algunas cifras estadísticas, sobre la educación secundaria en la entidad y, sus maestros (as). Básicamente se resaltan, el porcentaje de alumnos por tipo de servicio y, de sostenimiento, así como, el porcentaje de rezago en las regiones de la entidad. Seguidamente, se realiza la presentación de los datos, sobre los docentes en relación al

tipo de servicio y, sostenimiento. El propósito es mostrar un panorama sobre la situación de la educación secundaria en Morelos, haciendo énfasis en algunos de los rasgos más sobresalientes de la planta docente que atiende este tramo educativo.

El total de alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 15 años en Morelos, que cursaron la educación secundaria en el ciclo escolar 2009-2010, es de 97,201. De esta cantidad, 33,247 cursaron el primer grado; 32,698 el segundo grado y, 31,256 el tercer grado. De acuerdo al tipo de servicio: en la general, se encontraban, 54,121, alumnos matriculados; en las técnicas, 28,150 matriculados; en Telesecundaria 14,724; en las comunitarias, 123 alumnos; y en las secundarias para trabajadores, 83 alumnos. Las secundarias generales, atienden el mayor número de alumnos; seguidas de las técnicas y, las telesecundarias; y finalmente, las comunitarias y, para trabajadores, que presentan un número menor de alumnos matriculados. <sup>44</sup>

De acuerdo al tipo de sostenimiento de la educación secundaria en el ciclo escolar 2009-2010, el estatal y autónomo, tiene bajo su cargo a 86,447 alumnos; el particular 10,631; y, el federal, 123 alumnos. Por lo que, es el nivel estatal, el encargado de administrar y financiar la educación del mayor número de adolescentes. Las escuelas particulares, le siguen en orden de importancia y, finalmente, el sostenimiento federal con el menor número de estudiantes a su cargo.

En relación al rezago educativo en Morelos, Cuernavaca es el municipio con un menor porcentaje de población de 15 años y más, que no cuenta con la secundaria completa (43 %). Le siguen en orden de importancia Cuautla, que presenta un rezago menor al 50 %; y, los municipios Jiutepec, Temixco, Yautepec, Ayala y, Jojutla, que tienen valores mayores al 50 %. A partir de lo anterior, se reconocen regiones con diferentes niveles de desarrollo educativo. Como se anotó, Cuernavaca es a nivel estatal, la población con mayores niveles de escolaridad. La zona limítrofe con este municipio y que llega hasta Cuautla, por un lado; y la que limita con Zacatepec y Jojutla, cuenta con un desarrollo educativo, que puede denominarse como “competitivo” (Suárez, 2001:41).

En el resto de la entidad, los niveles educativos son bajos, particularmente en los Municipios de Tlalneplanta, Tetecala, Jonacatepec, Zacualpan de Amilpas, Totolopan, Mazatepec, Atlatlahucan, Tlayacapan, Coatlán del Río, Huitzilac y Temoac. Todos estos municipios tienen porcentajes

---

<sup>44</sup> La información está contenida en el documento denominado principales cifras ciclo escolar 2009-2010. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. Pág. 64-74.  
En: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf)  
(13 de agosto de 2011)



superiores al 70 % de población en rezago educativo. Aquí cabría anotar, que estas regiones se han caracterizado por estar marginadas y excluidas de las políticas modernizadoras implantadas en municipios como Cuernavaca y Cuautla. Lo cual ha ocasionado, que se sitúen en el contexto estatal como las más atrasadas en el nivel de obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Esto, porque son poblaciones que se encuentran atendiendo otras necesidades sociales, económicas y, educativas más apremiantes, que en el corto y, mediano plazo no contemplan elevar la cobertura de este tramo educativo (Suárez, 2001: 41-42).<sup>45</sup>

En Morelos el número total de docentes de educación secundaria, en el ciclo escolar 2009-2010, es de 5,771. De los cuales 3,574 labora en la modalidad general; 1,417 en Técnicas; 754 en Telesecundarias; 14 laboran en escuelas comunitarias y, 12 en secundarias para trabajadores. En consonancia con las cifras del orden nacional, el mayor número de docentes se encuentra laborando en secundarias generales, seguido de las secundarias técnicas y, las telesecundarias. Los dos último grupos, lo conforman los docentes que laboran en secundarias comunitarias y, para jóvenes trabajadores.

De acuerdo al tipo de sostenimiento de la educación secundaria en la entidad, el estatal y autónomo tiene un total de 4,250 docentes a su cargo; el particular 1,507 y, el orden federal a 14 docentes. De esta manera, es el gobierno estatal y autónomo, el que tiene el mayor número de docentes de este nivel educativo, bajo su directa supervisión y, administración; seguido por las escuelas particulares, que en los últimos años, se han convertido en centros de trabajo para los maestros que egresan de las dos Normales Superiores de la entidad. Finalmente, el orden federal, que tiene bajo su responsabilidad a 14 docentes, una cifra mucho menor en comparación con el sostenimiento estatal y, el particular.

De igual manera, en Morelos el número de escuelas secundarias, en el ciclo escolar 2009-2010 es de 468. Las secundarias de modalidad general ascienden a 217; las telesecundarias a 171 y, las de modalidad técnica a 66. Las escuelas comunitarias son 13 y, solamente existe 1 centro escolar para jóvenes trabajadores. Las generales están localizadas en las zonas urbanas de los poblados; las telesecundarias han adquirido una representatividad significativa, ya que están localizadas en los sectores rurales y, en algunos casos marginados de la entidad. Las secundarias técnicas por su parte, están localizadas en las zonas periféricas de los poblados urbanos o, urbano-rurales, que

---

<sup>45</sup> Estos datos se refieren a la población que en el año de 1990 no contaban con la secundaria (Suárez, 2001:29).

cuentan con ciertas problemáticas sociales y, requieren de la capacitación en herramientas para ingresar al mundo del trabajo.

Así, estas cifras del contexto regional, muestran ciertas consonancias con la situación de la educación secundaria a nivel nacional. La secundaria general, es el servicio con una mayor matrícula de estudiantes, seguido de la técnica y, la telesecundaria. En relación al tipo de sostenimiento es el gobierno estatal y autónomo, el que tiene bajo su financiamiento el mayor número de estudiantes; las escuelas particulares, presentan un número representativo de alumnos y, finalmente, el orden federal con un número mucho menor de estudiantes.

En el contexto regional, son contrastantes los porcentajes de rezago educativo de la población de 15 años y más, que no cuentan con la secundaria terminada. Sobresalen, Cuernavaca y Cuautla, como los municipios con población con los mayores niveles de escolaridad. La zona que Colinda con Cuernavaca (Emiliano Zapata, Temixco, Jiutepec) y que llega hasta Cuautla por un lado; y la que colinda con Zacatepec y Jojutla cuentan con un desarrollo educativo, que puede considerarse “competitivo”. Mientras, en el resto del estado, los niveles educativos son bajos, particularmente en los Municipios de Tlalneplanta, Tetecala, Jonacatepec, Zacualpan de Amilpas, entre otros.

Esto último, debido a que las políticas de modernización social, económica y, educativa, se han concentrado en municipios como Cuernavaca y, Cuautla, ocasionando marginación social y, educativa, de las poblaciones que no han alcanzado estos niveles de desarrollo. Aunque a nivel nacional, la entidad no ocupa una posición tan baja en la cobertura de la secundaria (número ocho), a nivel regional, los datos muestran las grandes diferencias que existen entre municipios de elevado desarrollo como Cuernavaca y, Cuautla, y el resto de poblaciones.

En cuanto a los docentes que laboran en este nivel educativo, los que lo hacen en secundarias generales son los más numerosos, frente a los de secundarias técnicas y, telesecundarias. Asimismo, el tipo de sostenimiento que tiene bajo su supervisión y, administración al mayor número de docentes es el estatal y autónomo, seguido de las escuelas particulares, que en los últimos años, se han convertido en un mercado de trabajo para los egresados de las Normales Superiores de la entidad.

## **2.5 La formación de docentes en Morelos**

En este apartado se exponen las condiciones que dieron origen a las dos escuelas Normales Superiores del Estado. Básicamente, se resaltan algunas de las situaciones conflictivas que

marcaron el surgimiento de estas instituciones, las cuales están influenciadas por la trama de relaciones sociales y, conflictos de intereses tanto políticos, como personales, que se gestaron al interior de la dirigencia regional del SNTE y, del IEBEM. En este caso, La Normal Superior Particular del Estado (ENSPE), nació como un proyecto, que buscaba llenar el vacío existente en la formación de docentes para la educación media de la entidad. Mientras que la Escuela Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, surgió de la escisión o separación de un grupo de docentes de la ENSPE, pertenecientes a la dirigencia regional del SNTE, quienes fundaron esta escuela alternativa. La cual, prometía cobrar a los estudiantes colegiaturas más económicas, así como, la prerrogativa de otorgarles una plaza al culminar los estudios.

De esta manera, es fundamental exponer algunos rasgos de estas dos Normales Superiores, porque fue en ellas donde se formaron los docentes que participaron en este trabajo de investigación. Por tanto, la intención es mostrar de una manera general, cuál es el contexto donde estos docentes se forman y, cómo esta formación profesional, influye de manera decisiva, no solamente en su posterior desempeño docente, sino en el mercado laboral de docencia en secundaria en la entidad.

### ***La Escuela Particular Normal Superior del Estado (EPNSE)***

Esta es la primera Normal Superior creada en la entidad para la formación de maestros de educación secundaria. Se fundó en 1967, con el nombre de Instituto Morelense de Estudios Superiores, por obra del maestro Manuel Villavicencio Pérez. Las primeras instalaciones se ubicaron al lado a la secundaria Número 1, donde este profesor se desempeñaba como director. En un primer momento, inician labores con doce docentes para un total de cincuenta alumnos y, adicionalmente, atendían los niveles de secundaria, preparatoria y normal. A medida que fue pasando el tiempo y, con el incremento en la matrícula, se consideró necesario cambiar el nombre e iniciaron los trámites en el Congreso estatal para adoptar el carácter de Normal Superior. En 1971, el congreso aprobó esta solicitud y, el nombre cambió a Escuela Normal Superior del Estado de Morelos (Araújo-Olivera y Estrada, 2009:48).

En aquella época existían dos Normales básicas que pertenecían a la Universidad del Estado (UAEM). En una de ellas, se formaban los maestros de educación primaria y preescolar; y la otra era una normal para educadoras. Debido a la carencia de catedráticos especializados para la enseñanza de nivel medio y semi-profesional, surge la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos. Una

peculiaridad de esta institución desde sus inicios, era que no permitía la participación de los estudiantes en movimientos o manifestaciones. Parte de su prestigio se debía precisamente a la prohibición de este tipo de adhesiones políticas, con el argumento de aprovechar al máximo el tiempo para la formación de los nuevos maestros. De igual manera, gozaba de una gran afluencia de estudiantes provenientes de otros estados, debido a la escasez de instituciones para brindar este tipo de educación en aquellos años.

En la época de florecimiento de esta institución, llegó a tener inscritos más de mil quinientos alumnos. No obstante, a finales de la década de los 80's empezó a tener un decrecimiento considerable de la matrícula debido a la creación de una normal superior en el estado. De acuerdo con algunos informantes, ésta surgió como resultado de una "traición" del subdirector, quien se encargó de convencer a los alumnos para que se fueran a estudiar a la nueva normal auspiciada por el SNTE. Este hecho transformó la realidad de esta institución, debido a que muchos de sus estudiantes abandonaron la institución para ingresar a la recién creada.

En el año de 1987, cuando se crea la Normal Superior "Benito Juárez", se vieron obligados a cambiar el nombre de esta institución, a partir de las exigencias y presiones del SNTE. Hasta entonces era conocida como Escuela Normal Superior del Estado de Morelos y, fue modificado a Escuela Particular Normal Superior del Estado. El adjetivo de particular influyó de alguna manera, en la pérdida gradual de la matrícula de estudiantes. Asimismo, esta nueva normal ostentaba un nombre representativo en el imaginario colectivo mexicano (Benito Juárez); y probablemente estimulaba expectativas laborales y de activismo político sindical, pues parecía auspiciada y apoyada por el sindicato, con lo cual hacía suponer que tenía la prerrogativa de otorgar plazas a sus egresados. Aunque, actualmente esta Normal, es una escuela particular al igual que su antecesora, y carece del beneficio de aportar plazas a los egresados (Araújo-Olivera y Estrada, 2009:49).

En la actualidad esta normal superior, continúa siendo una institución privada. Su principal objetivo es la formación de profesores (as) que impartirán asignaturas en el nivel de secundaria. En el año 2001, recibe autorización del IEBEM, para impartir la licenciatura en educación secundaria en la modalidad de cursos ordinarios y mixtos en las especialidades de español, matemáticas, física, química, biología, inglés, formación cívica y ética, geografía, historia y telesecundaria. Con la implementación de este nuevo plan desaparecieron dos licenciaturas, que hasta esta fecha contaban con una alta demanda, Pedagogía y Psicología Educativa. Asimismo, actualmente se ofertan dos licenciaturas nuevas: educación física y educación especial. En los últimos años, las más solicitadas

son matemáticas, español, inglés y telesecundaria y, por ende, cuentan con mayor número de estudiantes matriculados. Esto debido a consideraciones de tipo económico por parte de estos jóvenes, quienes al egresar desean obtener mínimo seis horas frente a grupo (Araújo-Olivera y Estrada, 2009:48-50).

### ***Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez” A.C***

Esta Normal Superior, inició actividades en el año de 1986, pero su incorporación a la Dirección de Educación Pública fue el 21 de Abril de 1987. Desde el año 1999, ofrece las licenciaturas en educación secundaria en las especialidades de español, matemáticas, inglés, biología, física, química, historia, geografía, telesecundaria, formación cívica y ética. En el año 2002 inició la licenciatura en Educación Física y, en 2005, la de educación especial. Desde el ciclo escolar 2006-2007, ofrece la preparatoria abierta. Actualmente, imparte diplomados en las siguientes áreas: redacción de géneros académicos en español; desarrollo sustentable y pensamiento crítico del profesor; educación en valores; inglés; competencias digitales; nutrición humana; asimismo, en el nivel de postgrado ofrece la maestría en psicopedagogía y desarrollo del potencial humano.

El surgimiento de la Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez” (EPNSBJ), tiene tras de sí, la historia de su antecesora, la Escuela Particular Normal Superior del Estado (EPNSE) o, comúnmente denominada del profesor Villavicencio. Ésta no nace como un proyecto original o fundacional, sino que es el resultado de una división, de la separación de un grupo de autoridades, profesores y estudiantes de la EPNSE. Esto es, surge de conflictos intra-sindicales, de antagonismos entre la burocracia del SNTE y los dueños de la EPNSE. Este proceso de escisión empezó cuando los mismos docentes y, el subdirector de la EPNSE, advirtieron a los estudiantes las desventajas de continuar sus estudios en esta institución. Básicamente, en la normal del sindicato le ofrecían a los alumnos, cuotas más bajas, reconocimiento oficial y, contratación automática.<sup>46</sup>

El surgimiento de esta normal, no puede atribuirse solamente a esta separación orquestada por la dirigencia de la sección XIX del SNTE. Esta división puede ser concebida como una estrategia de

---

<sup>46</sup> Para los directivos de la EPNSE, la separación de este grupo de docentes y de alumnos para ingresar a la normal del sindicato, fue resultado del engaño y la deslealtad. Sin embargo, es necesario anotar que la EPNSE fue reconocida como normal superior precisamente por la intervención de la dirigencia sindical de los maestros. Asimismo, tampoco mencionan que el propietario y director de esta normal, el prof. Manuel Villavicencio Pérez, fue también durante varios años, jefe del Departamento Técnico de Educación Media y Superior del Estado (González *et. al*, 2009:140). Por lo que, la trama de vínculos político-sindicales y de intereses personales estuvo a la orden del día, no solamente en los orígenes de la Normal del sindicato, sino en el surgimiento de la primera normal superior del Estado.

poblamiento de la nueva institución, para no empezar de la nada un proyecto educativo. El número total de estudiantes en el año 2004, era de dos mil veinticinco; mil noventa y nueve en los cursos ordinarios, trescientos noventa y cinco en los mixtos y, quinientos treinta y uno en los cursos de verano. Entre los requisitos de ingreso para los cursos ordinarios, además de haber culminado el bachillerato, está contar con un promedio mínimo de ocho y, presentar el examen del Ceneval; para los cursos mixtos, de igual manera, deben presentar este examen, pero solamente pueden aspirar los maestros en servicio tanto de escuelas públicas como privadas. En este caso, pueden acceder con el antecedente del bachiller, normal básica o licenciatura en Educación de otros estados, que estudien en periodos vacacionales y durante fines de semana (González *et. al.*, 2009:152).

Cuando los alumnos son aceptados, se les entrega un reglamento que contiene los derechos y obligaciones de los estudiantes; en éste se especifican sus horarios y profesores. Asimismo, a su ingreso a esta institución deben firmar una carta compromiso, en la cual está estipulado que toda manifestación de protesta en contra de la dirección de la escuela, tendrá como resultado ser dado de baja automáticamente. Existe un comité estudiantil que se elige siguiendo los mismos principios de afinidad política o social con el grupo en el poder del sindicato. Por periodos aparecen protestas y disidencias de los estudiantes, principalmente por la falta de calidad de los maestros y por los altos costos de las colegiaturas. En algunos casos, estos alumnos disidentes culminan sus estudios en la otra normal superior, la EPNSE (González *et. al.*, 2009:155).

En síntesis, la normal del sindicato es el reflejo de un sistema corporativista, que utiliza los recursos disponibles en el medio político, educativo y sindical, para concretar un proyecto educativo, con miras a formar maestros de educación básica que reproduzcan estas prácticas clientelistas en el sistema educativo. Es un sistema de control político que le permite realizar operaciones en varios frentes: a los maestros en servicio les ofrece la oportunidad de mejoras escalafonarias y contractuales, con cursos de licenciatura, diplomados o posgrados; a los cuadros medios oportunidades de empleo, promoción y ganancias; a los estudiantes, la promesa de un futuro laboral estable; a los activistas, militantes, delegados y otros operadores político-sindicales, la fachada de un puesto docente; al gobierno estatal una institución que contiene demandas educativas y laborales; a los dirigentes un espacio institucional de negocios, oportunidades y control político (González *et. al.*, 2009:156).

Sin embargo, la pertinencia de esta institución, su compromiso con la investigación y formación académica, la evaluación de sus procesos académicos y, administrativos por pares externos, son

cuestiones que quedan atrapadas, en una estructura creada para asegurar la permanencia de los privilegios políticos de la sección XIX del SNTE.

Así, en el contexto regional existen diferencias importantes, entre los egresados de estas dos Escuelas Normales Superiores de carácter particular. La Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, aparentemente recibe apoyo político-sindical y, financiamiento de la sección XIX del SNTE. Lo cual genera, que una alta proporción de aspirantes, elijan esta institución para cursar sus estudios. Seguramente prevalece en el imaginario colectivo, la idea de una ventaja comparativa para la obtención de una plaza en el sistema de enseñanza pública, con la intermediación del SNTE. Además, esta escuela ofrece algunas becas para los estudiantes con mejores promedios y, que gocen de ciertos vínculos con funcionarios del SNTE. Mientras la Normal Superior Particular del Estado, no ofrece ni la ventaja comparativa de ingresar al sistema público de enseñanza, ni becas para sus mejores estudiantes.

La Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, goza de un menor prestigio educativo, ya que algunos de los maestros entrevistados en esta investigación, hacen alusión al bajo nivel académico de los docentes, así como, la falta de organización administrativa y, disciplinaria de esta institución. En cambio, la Normal Superior Particular del Estado o de Villavencio, como tradicionalmente se le denomina, goza de un mejor prestigio académico, en determinadas especialidades (matemáticas y, educación física), al considerarla como una institución con mayor trayectoria y experiencia en la formación de docentes de secundaria. Además, en cuanto a los sistemas de evaluación, aplicación de la normatividad y, gestión administrativa, es considerada como una institución más disciplinada y, actualizada.

De esta manera, en el mercado de trabajo del magisterio en Morelos, existe actualmente una disputa por las plazas para laborar en la educación secundaria, entre los egresados de ambas escuelas. Aunque no existen datos exactos acerca del número de egresados y, del nivel de desempleo en este sector, se puede constatar que estas instituciones son denominadas en el ámbito regional, como “fábricas de desempleados” (Araújo-Olivera y Estrada, 2009:55). Esto es, el sistema de enseñanza estatal, no logra contratar al número creciente de jóvenes egresados de estas dos Normales Superiores. De ahí, que algunos estudiantes conservan la esperanza de ingresar por medio de familiares que se encuentran laborando en el magisterio; o consideran viable el mercado laboral de las escuelas particulares de la región. Aunque, los ingresos y garantías laborales, son demasiado bajas, en comparación con el sistema público de enseñanza.

## 2.6 El Movimiento Magisterial de Bases

En este apartado se presentan los motivos y, circunstancias que dieron origen al movimiento magisterial de bases. Entre ellos, las situaciones que actuaron como el detonante principal de este evento, así como, las razones más contundentes que los impulsaron a iniciar un paro laboral de estas magnitudes. Asimismo, se describe cómo se sintieron durante este periodo y, cuáles fueron las secuelas más significativas que este evento dejó en su historia de vida. Para los propósitos de este estudio, se considera de vital importancia reseñar este evento, porque en el contexto regional, adquirió un gran significado entre los docentes de educación básica, no solamente por las demandas que este colectivo buscaba defender, sino por las dificultades, sentimientos y, emociones que experimentaron durante este periodo.

En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), se establece la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la cual de nueva cuenta es impulsada por la dirigencia nacional del SNTE, y el ejecutivo. Esta es la reforma que más controversia ha causado en la comunidad de maestros del país. El caso más emblemático de esta protesta, se registró en Morelos luego de que el gobernador del Estado firmara dicha Alianza con la dirigencia del SNTE. En consecuencia, se desató un paro magisterial que contó con la participación de más de 15 mil maestros de educación básica del Estado.

Esta movilización en contra de los planteamientos de la ACE, se promovió en varios Estados de la República. En Jalapa (Veracruz), novecientos afiliados a los Sindicatos de Trabajadores Normalistas y de la Educación; el Unificador de Trabajadores al Servicio de la Educación Media, además del SNTE, realizaron una marcha en repudio a la ACE. En Quintana Roo (Campeche), más de nueve mil profesores realizaron otro paro de labores y, más de doscientos mil alumnos no tuvieron clases. El movimiento creció con la participación de mil empleados administrativos sindicalizados (La Jornada de Morelos, 23 de agosto de 2008). De igual manera, fueron representativos el Movimiento en Puebla y Oaxaca, así como, las protestas en Yucatán, Guerrero, Chiapas, Michoacán, Distrito Federal, Sonora, Jalisco, Estado de México, Durango y, San Luis Potosí (Arriaga, 2009:36).

En el caso específico de Morelos, este paro laboral no se llevó a cabo en el marco del congreso realizado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con la intención de derogar la ley del ISSSTE. Este congreso terminó con el llamado a un paro nacional indefinido que iniciaría el 18 de mayo del 2008. Es de anotar que algunos maestros morelenses participaron en



este congreso, pero en la entidad no se siguió la consigna del paro indefinido. A diferencia de otros Estados como Michoacán, Guerrero y, Chiapas, que se sumaron a esta iniciativa (González, 2010:75).

El movimiento magisterial de bases de Morelos, no resulta entonces, ni de la convocatoria de la CNTE, ni se inscribe en las jornadas en contra de la ley del ISSTE. Es un movimiento social autónomo, que nació de forma independiente, desde abajo, en las discusiones desatadas en cada región del estado y escuela en torno a las implicaciones de la ACE (González, 2010:76). Fueron los talleres estatales de actualización docente (TGA), llevados a cabo el 13, 14 y, 15 de agosto de 2008, los que se convirtieron en el detonante de una serie de malestares y, de demandas, que los docentes habían acumulado a lo largo de su trayectoria laboral, y que vinieron a estallar con la imposición por la dirigencia del SNTE y el gobierno estatal de la ACE.

Entre los motivos que movieron a los docentes a iniciar este paro laboral cabe destacar: i) el no ser tomados en cuenta, por los entes gubernamentales, ni sindicales, como actores indispensables para participar en el diseño e implementación de esta reforma educativa (ACE); ii) la pérdida de unos logros sindicales, disputados por las generaciones anteriores de familiares y, colegas. Estos derechos, los mantenía a salvo de una serie de regulaciones laborales (las jubilaciones con derecho a un salario digno y, a los servicios de salud); iii) la eliminación de la herencia de la plaza. Una costumbre cultivada al interior del seno familiar y que les permitía el acceso a un empleo relativamente estable en el mercado de trabajo regional y, iv) la organización logística de los TGA y, la falta de preparación de los maestros comisionados para impartir el curso sobre la ACE. Adicionalmente, demandaban la cancelación del denominado concurso de oposición, ya que amenazaba sus derechos laborales y, solicitaban la destitución de la dirigencia regional del SNTE, porque una vez más, estos representantes fueron impuestos por la dirigencia nacional

El jueves 14 de agosto cuando ya se conocía el resultado de los exámenes de oposición, en los cuales se anunciaba que el sesenta y siete por ciento de los maestros había reprobado, se informó a todos los maestros asistentes a los TGA, que al haber variado el modelo de talleres a cursos de formación, se les aplicaría una evaluación. Este momento es considerado como uno de los más cruciales, como “la gota que derramó el vaso” y, que orilló a los maestros a salirse de los cursos, para dirigirse hacia la sección XIX del SNTE, para protestar y, solicitar la anulación de la ACE; cesar la llamada certificación por competencias; eliminar las evaluaciones por resultados; los concursos de

oposición y, el respeto a los derechos adquiridos por usos y costumbres, como la herencia de las plazas (González, 2010:83).

A partir del viernes 15 de agosto, se realizaron plantones en la sección XIX del SNTE, en el IEBEM, y se llevó a cabo una mega marcha, a la cual se fueron uniendo maestros de todas las regiones del estado, padres de familia, estudiantes y funcionarios públicos. Durante el fin de semana, los maestros realizaron discusiones y, organizaron el paro a realizarse el lunes 18 de agosto. Mientras tanto a nivel regional, los docentes establecieron consensos para organizar las comisiones de negociación, organización, prensa y propaganda, es decir, conformar la base organizativa del movimiento magisterial de bases.

El lunes 18 de agosto, se colocaron las banderas rojinegras en los centros escolares, se informaba a los maestros y alumnos, las razones de la protesta, sus demandas y solicitaban su apoyo. Ese mismo día, se convocó nuevamente a una marcha, la cual culminaría en el congreso local y el palacio municipal para entregar el pliego petitorio (González, 2010:84). Fue así, como de manera inesperada, tanto para las autoridades sindicales y gubernamentales y, la sociedad en general, nace este movimiento magisterial desde las bases, a partir de sus propias formas de organización y de lucha.

Sin embargo, para comprender en profundidad este entramado de situaciones y, eventos que propiciaron la materialización del MMB, es necesario redirigir la mirada hacia los docentes que lo experimentaron en carne propia. Ellos (as) tienen diferentes formas de interpretar este hecho, que cambió de manera trascendental las formas de percibirse a sí mismo y, a los "otros". Estos docentes fueron testigos de la doble moral y, la traición vivida al interior del MMB. En este escenario, algunos voceros terminaron aceptando una "rebanada de ese pastel" de prebendas y favores políticos, utilizados por el SNTE y el IEBEM, para apaciguar las voces y, las mentes de los maestros disidentes; un arma letal utilizada como un botín para debilitar poco a poco la lucha al interior del movimiento.

Este paro no solamente confrontó a los maestros con una serie de demandas laborales y sociales, cuyo detonante fue la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Antes bien, se constituyó en un evento que los trastocó interiormente, les despertó emociones y sentimientos. Desde la propia individualidad, se sintieron profundamente enojados, con los colegas que buscaron sus intereses por encima del colectivo magisterial. Una rabia que se convertía en tristeza e impotencia, al constatar el resquebrajamiento de las relaciones de confianza entre

compañeros, y, la falta de poder para cambiar aquella situación que los laceraba interiormente. De igual manera, experimentaron la depresión y, humillación a causa del trato que recibieron de parte del gobierno de turno, el SNTE y, la sociedad.

Se sintieron tratados como delincuentes que rompen con el orden social establecido, y reciben a cambio castigo y, señalamientos de parte de los medios de comunicación, los alumnos, padres de familia. La mayor represión la sufrieron en poblados como Xoxocotla, Amayuca y, Tres Marías, donde la comunidad apoyó la lucha magisterial, y terminaron siendo torturados, golpeados y, violentados por las fuerzas del orden. Una confrontación donde no fueron escuchados por los entes gubernamentales y, sindicales, quienes aplicaron la táctica de la opresión, a través de la violencia. En este escenario, los docentes se sintieron como seres que además de no ser tenidos en cuenta, fueron agredidos.

Desde la colectividad, este evento promovió sentimientos positivos de solidaridad entre los colegas y, simpatizantes que iban llegando de las diferentes regiones del estado para apoyar el paro; así como, el orgullo que se respiraba en la piel y en los sentidos, cuando presenciaban la unión de semejante contingente en pos de la defensa de sus derechos laborales. Precisamente, la revolución más significativa de este evento, fue la de remover esas fibras interiores, que por años estuvieron subsumidas al amparo de un gremio profesional. Estas revoluciones personales están atravesadas por condiciones biográficas muy particulares (herencia de la plaza, trayectoria laboral, edad, antigüedad, formación académica) que conforman diferentes formas de construir su experiencia social e identidad.

Los maestros disidentes que apoyaron esta causa regresaron a las aulas de clases, desgastados tanto físicamente, como emocionalmente. Físicamente, porque en esta lucha de casi tres meses (88 días), sacrificaron sus necesidades personales y familiares en nombre de una causa colectiva. Al no recibir su salario, recurrieron a la solidaridad de compañeros de trabajo y familiares. Emocionalmente, experimentaron una derrota interior, ya que no pudieron lograr un proceso de negociación entre ambas partes; y ante la sociedad, porque se sintieron como los perdedores de una contienda, en la cual el SNTE y el gobierno, se erigieron como los vencedores, ya que ahora tiene el poder de controlar y, administrar todas las plazas de educación básica en la entidad.

Sin embargo, una fracción de los docentes más aguerridos, todavía sigue apoyando la causa colectiva, a través de la promulgación de un proyecto educativo alternativo en el Estado, que busca replantear y, aminorar el impacto de estas reformas educativas en la enseñanza secundaria. Incluso,

ha participado en otros movimientos sociales regionales como el sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y, marchas y plantones en torno a diversas problemáticas laborales y educativas. Por lo tanto, la lucha no ha muerto, para una fracción de maestros que a nivel estatal, sigue fortaleciendo el MMB, a través de estas actividades y, planes estratégicos de trabajo.

Para los docentes que decidieron no apoyar el MMB, este suceso solamente se prestó a fomentar dos tipos de situaciones. En primer lugar, los colegas que decidieron participar desde sus inicios, lo hicieron más por los ánimos enardecidos del colectivo, que por una convicción clara y, firme acerca de las razones que los motivaban a permanecer en pie de lucha. En segundo lugar, este hecho conllevó a la fractura de las relaciones sociales entre compañeros al interior de las escuelas secundarias. Ocasionando la disgregación de los grupos de docentes que compartían afinidades académicas, laborales e ideológicas. Lo cual, hace más difícil la gestión escolar.

Es así como, este hecho cultivó en los maestros más aguerridos con la lucha magisterial un malestar hacia un sistema educativo inclemente que ha evolucionado sin tomar en cuenta a sus principales actores. De ahí, que este movimiento emocional, y subjetivo, puede ser comprendido más allá de las condiciones que le dieron origen. Esto es, a partir de los relatos de vida de estos docentes de educación secundaria.<sup>47</sup>

## **2.7 Las Escuelas Secundarias en el contexto local**

Los maestros que participaron en esta investigación, laboran en dos escuelas secundarias de Morelos: la Francisco González Bocanegra, ubicada en la Colonia Altavista en el Municipio de Cuernavaca; y la Mariano Matamoros ubicada en el Municipio de Xochitepec. Por esta razón, el propósito de este apartado es realizar una descripción general de ambos centros educativos, para conocer cuál es el contexto social y laboral, en el cual estos docentes llevan a cabo su quehacer cotidiano.

Estas escuelas fueron seleccionadas teniendo en cuenta un criterio geográfico. Altavista, está enclavada en una colonia que transita entre la clase media baja y baja, reconocida como conflictiva y con altos niveles de delincuencia. Allí sus habitantes se dedican a actividades del sector terciario (comercio, servicios domésticos y, actividades de subsistencia). Mientras Xochitepec, está localizado en la zona poniente del Estado. Colinda al Norte con Temixco, al sur con Puente de Ixtla, al este con

---

<sup>47</sup> En el capítulo V de este trabajo titulado: Identidades, Escuelas Secundarias y, Crisis de un oficio, se encuentra un análisis más detallado sobre de la vivencia de este Movimiento Magisterial en la trayectoria de vida de los docentes de secundaria.

Emiliano Zapata y Tlaltizapán, y al oeste con Miacatlán. Pertenece a un contexto urbano-rural, donde sus pobladores se desempeñan en el sector comercial y agropecuario.

Estas diferencias en la ubicación de las dos escuelas secundarias, nos permitieron contrastar, algunos temas cruciales en el proceso de transformación por el cual están atravesando estas instituciones y, que tiende a replantear el deber ser de su existencia en las sociedades actuales. Entre estos temas cabe destacar: la disciplina y aprovechamiento escolar de los alumnos; el mantenimiento y, actualización de la infraestructura escolar; la limpieza y adecuación de las zonas verdes y deportivas; el acondicionamiento de aulas y talleres. Asimismo, el fortalecimiento de las labores de orientación, trabajo social y, salud. Todas estas áreas son indispensables para asegurar unas mejores condiciones laborales de los docentes y, una formación más provechosa para los adolescentes. A continuación se exponen las principales características de estos espacios escolares.

### ***Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra de Altavista***

El nombre de esta escuela corresponde al poeta potosino Francisco González Bocanegra, quien es el autor de la letra del Himno Nacional Mexicano. El terreno donde se encuentra actualmente ubicada la escuela era de propiedad ejidal y pertenecía al pueblo de San Antón. El 29 de noviembre de 1972, mediante decreto publicado en el periódico del diario oficial, se apropió la expropiación del terreno denominado las Piletas, que desde años atrás había sido propiedad comunitaria. La topografía del lugar, se caracteriza por sus pendientes pronunciadas, como resultado de las barrancas que han caracterizado este paisaje. Incluso la construcción del plantel, refleja la complejidad del terreno alto, quebrado y sinuoso, en donde la naturaleza del predio, subsistió a pesar de la construcción en concreto que intenta esconder la irregularidad del suelo (López, 2007:7).<sup>48</sup>

Esta escuela se fue construyendo a lo largo del tiempo. En sus inicios los primeros profesores y alumnos laboraron con muchas carencias y, solamente contaban con una parte del edificio, debido a que las aulas no estaban terminadas. A finales del mes de octubre de 1972 se entregó por parte de las autoridades educativas el edificio que actualmente está destinado a las labores administrativas. Las demás instalaciones se fueron construyendo por etapas y, de acuerdo al presupuesto autorizado

---

<sup>48</sup> Esta secundaria general se encuentra ubicada en la Avenida Paseo de Atzingo sin número, en la Colonia Altavista, de la ciudad de Cuernavaca, Morelos.

por la secretaria de educación pública. De igual manera, se debe resaltar la gran aportación de los padres de familia, quienes apoyaron, no sólo con cuotas para comprar materiales, sino con su mano de obra para cimentar estas instalaciones.<sup>49</sup>

Algunos maestros cuentan con orgullo y satisfacción, que esta escuela en sus inicios fue catalogada como una de las mejores a nivel nacional y era experimental. Esto es, los alumnos recibían clases durante dos o tres días a la semana y, los días restantes realizaban servicio social en fábricas, despachos jurídicos, hospitales, organizaciones de la sociedad civil, entre otras. Durante el sexenio de Luis Echevarría Álvarez (1970-1976), la secretaria de educación pública aprobó el Plan Experimental de Educación Media. En éste se incluía a 40 escuelas para aplicar este programa. La escuela Francisco González Bocanegra, fue una de las seleccionadas, por la Coordinación de Escuelas Experimentales (López, 2007:7). Sin embargo, parece ser que este programa perduró durante este periodo sexenal, y posteriormente, la escuela fue incorporada a la modalidad de secundarias generales.

En la actualidad cuenta con dieciocho aulas, dos laboratorios para las asignaturas de química y física, una biblioteca, una aula de medios audiovisuales, un taller de estructuras metálicas, tres talleres de computación, un taller de electricidad, un taller de carpintería, una oficina para brindar orientación educativa, un consultorio de servicio médico para el turno matutino y vespertino, dos oficinas para la subdirección matutina y la vespertina, un área de servicios escolares, una oficina del director general, una oficina para la delegación de la sección XIX del SNTE, un auditorio, una cooperativa, un patio cívico, dos canchas de básquetbol, una cancha de fútbol rápido y, diversas áreas verdes y recreativas y, adicionalmente, los baños de hombres y, mujeres. Por lo cual, las dimensiones de esta infraestructura, nacieron al abrigo de un estado benefactor que impulsó en gran medida, la realización de obras en beneficio de la educación pública, laica y, gratuita.

Se observa la diferencia entre las construcciones originales y las que se fueron sumando a medida que las necesidades de este centro escolar se incrementaron. Los edificios reflejan en sus aulas, pasillos, y escaleras, las historias de generaciones de jóvenes y docentes que han pasado por estas instalaciones. Éstos han ido envejeciendo gradualmente, al igual que la mayoría de su planta administrativa. En el turno matutino laboran los docentes con más antigüedad y que han presenciado con el paso del tiempo la trayectoria física, educativa y generacional de esta institución escolar.

---

<sup>49</sup> Esta escuela secundaria fue inaugurada el 18 de septiembre de 1972, por el gobernador de Morelos, Felipe Rivera Crespo. El primer director de la escuela fue el profesor José Salgado Linares. En aquella época la matrícula ascendía a seiscientos alumnos, repartidos entre los turnos matutino y vespertino (López, 2007:7).

Son ellos (as), los que han tratado de apropiarse de un pequeño espacio al interior de esta escuela para llevar a cabo su labor cotidiana; son los que luchan cotidianamente contra los grafitis, dibujos y mensajes, que los estudiantes pintan en todas las paredes y sitios menos imaginables, con el afán de hacer notar su forma de pensar y sentir, de resistirse, de evadirse de un entorno social y familiar represivo y sin futuro. Estos maestros (as) durante su trayectoria laboral han pintado innumerables veces estas aulas deterioradas, con la esperanza de acomodar estos espacios a la visión de un adulto, del deber ser. Es un forcejeo interminable entre los valores y principios de una generación de docentes, y las generaciones de adolescentes, quienes reclaman otras formas de construir sus identidades en la escuela secundaria.

Sin embargo, el turno matutino sigue conservando parte del estatus académico y organizativo que lo ha caracterizado desde sus orígenes. Puesto que en la mañana, asisten los adolescentes con mejor rendimiento académico y disciplinario, y además, con mejores condiciones sociales y familiares. A pesar de que los docentes de este turno son los más antiguos y, poseen niveles educativos más bajos, se nota un mayor compromiso y vocación en su labor cotidiana. De esta manera, este turno sigue siendo el más solicitado por los estudiantes que habitan en Altavista.

Por el contrario, al turno vespertino, asisten alumnos con un bajo rendimiento académico, y con problemas disciplina, no solamente en el aula de clases, sino en el entorno escolar y comunitario. De igual manera, son los estudiantes con mayor problemática familiar, ya que en su mayoría habitan en la periferia de esta colonia, en las denominadas barrancas. Por lo general, se desempeñan en alguna actividad laboral en las horas de la mañana, para asegurar su propia manutención, y aportar al sostenimiento económico de la familia. Los docentes que atienden este turno son los más jóvenes, y con niveles educativos más altos, puesto que en su mayoría están cursando maestrías, diplomados y, cursos de actualización para la certificación en competencias.

Pero a su vez, son los docentes más apáticos y menos comprometidos con las dificultades escolares y familiares de estos alumnos. Es un turno, que se caracteriza por el ausentismo docente en las horas de clase, por lo que los alumnos están siempre ocupando el tiempo en la cancha, en las bancas de la cooperativa escolar, o simplemente, la jornada escolar se convierte en una distracción para salir de la realidad cotidiana, para pasear en la escuela, y afianzar las relaciones de amistad y algunas veces, de antagonismo con su grupo de iguales. Actualmente el número de estudiantes que asiste a esta institución es de mil cien alumnos; setecientos cincuenta asisten en la jornada matutina; cuatrocientos cincuenta en la jornada vespertina. El total de personal que labora en esta institución

es de ochenta y cinco trabajadores, distribuidos en las labores de docencia, intendencia, administración, prefectura, dirección, subdirección del turno matutino y el vespertino.

Así, esta es una mirada general a un entramado por el que han atravesado generaciones de maestros y alumnos, quienes han dejado una huella, pero al mismo tiempo, fueron tocados interiormente por los procesos escolares experimentados cotidianamente (reformas educativas, conflictos, movimientos magisteriales, cursos de capacitación, actividades culturales, entre otros).

### ***Escuela Secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec***

En el municipio de Xochitepec funcionaba una secundaria particular en las instalaciones de la escuela primaria federal Presidente Miguel Alemán. Un grupo de personajes de este poblado, ante las necesidades de formación académica de los adolescentes y jóvenes, idearon el proyecto de construir una escuela secundaria federal. Fue así como conformaron un patronato pro-construcción de la escuela, y conjuntamente con las instancias municipales y ejidales, adquirieron un terreno que fue vendido a bajo costo por los propietarios.<sup>50</sup>

La construcción de este espacio se realizó en tres etapas: en la primera, se edificaron cuatro aulas, un laboratorio, la cooperativa y los sanitarios; en la segunda, siete aulas y dos talleres; y en la tercera, un taller, una bodega, el ala de oficinas administrativas, una biblioteca, y ampliación y pavimentación del patio escolar. Las instalaciones se han ido remodelando bajo las diferentes direcciones escolares.

La escuela se encuentra ubicada en un terreno plano y está rodeada por inmensos árboles denotando un ambiente campestre. Por ello, en sus tiempos de mayor prestigio académico, era considerada una de las escuelas más bonitas de la región. Según datos del año 2007, la población escolar que atiende esta institución es de mil ochenta y ocho alumnos; seiscientos veintinueve en el turno matutino y, cuatrocientos cincuenta y nueve en el turno vespertino. El total de personal que labora en esta institución es de sesenta y cuatro trabajadores, distribuidos en las labores de docencia, intendencia, administración, prefectura, dirección y, subdirección en el turno matutino y, en el turno vespertino.

---

<sup>50</sup>Las personas que conformaban este comité pro-construcción son el Dr. Antonio Vega Olvera, quien impartía clases de manera gratuita en la secundaria particular; el C. Ernesto Huicochea Anzures; C. Constancio Toledo; C. Fernando Fernández Millán; C. Miguel Lara. La inauguración de esta escuela se llevó a cabo el 16 de octubre de 1976, siendo Jefe del Departamento de Secundarias Generales en la República el profesor Fortunato Padilla; el Inspector General del Departamento de Escuelas Secundarias en el Estado Profesor Oscar Sánchez Sánchez; el presidente municipal de Xochitepec Benigno Valle de León; y el presidente del Comisariado Ejidal, Manuel Carrillo Blancas. El primer director fue el profesor Javier Millán Sánchez, y la inscripción inicial fue de ciento sesenta y tres alumnos.



En esta escuela labora una generación de maestros y maestras, cuyo padre o madre se desempeñaban como docentes en esta institución. En su mayoría cursaron la secundaria en este espacio, se formaron como maestros y, regresaron nuevamente a laborar. Por ello, tienen una percepción muy amplia de las principales transformaciones que la escuela ha sufrido con el paso de los años. En su discurso expresan con tristeza y nostalgia como la escuela era una de las más disciplinadas en el estado. No solamente en el nivel académico, sino en la forma de portar el uniforme escolar.

Pero las generaciones de alumnos, maestros, directivos, intendentes y administrativos, han cambiado sus prácticas y modos de significar los espacios educativos. Por lo que, han presenciado el decaimiento de una disciplina rigurosa del comportamiento, en el que se educaba a los adolescentes, no solamente para respetar la institucionalidad, sino a sí mismos y a los otros en el entorno escolar y comunitario. Asimismo, han visto como las zonas verdes de la escuela, ya no se cuidan por el personal de intendencia con el esmero y dedicación de aquellos años. Actualmente, las personas que ocupan estos plazas, son maestros egresados de la normal superior, a quienes no les queda otra opción que empezar en el sistema desde abajo, laborando en actividades de mantenimiento y ornato, con la esperanza de obtener en el futuro algunas horas frente a grupo, para así descargarse de esta responsabilidad.

Los maestros con más antigüedad, laboran en el turno matutino y, tienen a su cargo a los alumnos(as) que habitan en la zona urbana de Xochitepec. Mientras que los maestros de la jornada vespertina, cuentan con una trayectoria laboral más corta y, tienen a su cargo a los estudiantes que habitan en las colonias o comunidades periféricas del municipio. Sin embargo, el turno matutino sigue conservando ese prestigio tradicional que lo ha caracterizado por tener a los maestros más antiguos y comprometidos con su labor; y el turno vespertino, se encuentra atravesando por una falta de atención de las directivas escolares en cuanto a su organización y funcionamiento, ya que se presenta un mayor ausentismo de los maestros. Por lo cual, los padres de familia de la zona, prefieren inscribir a sus hijos en el turno matutino.

## **Consideraciones finales**

- ✓ En este trabajo se presentó un panorama general sobre la situación de la educación secundaria y, los docentes en México. La secundaria general, es el servicio con una mayor matrícula de estudiantes, seguido de la secundaria técnica y, la telesecundaria. En

contraste, es el servicio de secundaria general, en el cual laboran el mayor número de docentes, seguido de las secundarias técnicas y, las telesecundarias. En ambos casos, se muestra un ascenso significativo del servicio de telesecundarias (tanto en matrícula de estudiantes, como en el número de docentes que laboran en este tipo de servicio). Lo cual demuestra, que este nivel ha buscado responder en los últimos años a la demanda de educación básica, en las zonas rurales y, marginadas del país.

El sostenimiento estatal y autónomo, tiene bajo su directa responsabilidad la administración del mayor número de docentes, así como, la mayor cobertura en la matrícula de estudiantes. Sin demeritar el sostenimiento de tipo particular, que agrupa a un número considerable de docentes, que no se encuentran laborando en el sistema público de enseñanza.

- ✓ De acuerdo a la cobertura de este tramo educativo en el contexto nacional, es el Distrito Federal, la entidad con una mayor prestación de este servicio en el primer grupo de entidades. Mientras que Morelos se ubica en la posición número ocho dentro del segundo grupo de entidades. Esto último, demuestra las inequidades educativas existentes en el territorio nacional. Básicamente, en Estados tan dispares en materia de educación secundaria, como entre el Distrito Federal y, Yucatán, Chihuahua o Campeche.
- ✓ Son tres los factores que explican los rasgos distintivos de las escuelas secundarias y, de los docentes que laboran en ellas en el contexto de la educación básica. El primero, son los orígenes de este nivel educativo caracterizado por el cercenamiento de la preparatoria y, la organización disciplinar del plan de estudios por asignaturas. Lo cual, conllevó a una organización peculiar del trabajo docente. Principalmente, en lo referido a la estructuración del plan de estudios, ya que cada docente se especializa en alguna disciplina, la cual es impartida en los tres grados. El segundo factor, es la obtención de plazas laborales de “tiempo parcial” por hora-semana-mes. Los docentes de secundaria deben someterse a procesos de evaluación, como el denominado concurso de oposición, para conseguir algunas horas de clase. Esto ocasiona la fragmentación del horario de trabajo en varios centros educativos y, una situación laboral precaria e inestable.

A diferencia de los docentes de primaria, quienes obtienen de manera automática una plaza de base; los de secundaria, inician un tortuoso camino en el magisterio, para lograr

obtener su tiempo completo. El tercer factor, es el desarrollo tardío y, desorganizado de las Escuelas Normales Superiores en los Estados. Lo cual se prestó al establecimiento de Escuelas de carácter particular, esto es, sin ningún tipo directriz académica o de financiamiento, del sector gubernamental.

- ✓ En este capítulo, se han expuesto las tensiones que los docentes han atravesado durante dos etapas: los años de la masificación escolar (1942-1992) y, los años de la modernización educativa (1992-2011). Básicamente, se privilegian los aspectos de la política educativa, que por un lado, tienden a transformar el oficio de maestro; y por el otro, someten a una fuerte tensión, tanto a los aspirantes del magisterio, como a los maestros en servicio.
  
- ✓ **En la primera etapa denominada los años de la masificación escolar (1942-1992),** se resaltan los constantes cambios a la estructura curricular del plan de estudios de la secundaria. Desde su nacimiento la educación secundaria en México ha sido objeto de una constante ambigüedad en relación a su deber ser. Algunos gobiernos han querido darle más importancia a la formación de los adolescentes en conocimientos básicos para su integración a la vida social; otros, han hecho énfasis en la necesidad de impartir conocimientos vocacionales y técnicos que los habilite para ingresar al mundo del trabajo; y otros, la han orientado a una preparación más científica para proseguir los estudios medios superiores y, superiores.

Debido a lo anterior, los maestros no comprenden cuáles son los propósitos de aplicar reformas educativas sistemáticas al plan de estudios de la secundaria. Históricamente se ha alternado entre un programa por áreas y, posteriormente por asignaturas. Esta situación también les causa un tremendo malestar, porque terminan por interiorizar que estas reformas se realizan con fines estrictamente políticos e ideológicos, lo cual se convierte en una especie de rechazo a su implementación en el aula de clases. Por ello, están constantemente jugando con las propuestas antiguas y las nuevas y, realizan un proceso de adaptación de los temas de estudio y, prácticas pedagógicas, con la intención de aterrizarlas a los entornos educativos y sociales en los cuales desempeñan su labor cotidiana. De ahí que, estas reformas terminan siendo para los maestros, una carga y una imposición política, antes que una verdadera alternativa para mejorar la calidad de la educación.

- ✓ Los cambios estructurales que en los años 80's coincidieron con una reforma gubernamental a las Escuelas Normales Básicas y Superiores del país, afectaron sensiblemente las condiciones laborales de los docentes de secundaria. El situarse en un mercado de trabajo del sector público, donde las posibilidades para devengar un salario digno con prestaciones sociales, se vieron afectadas, propició que esta carrera perdiera atractivo para los docentes con formación en primaria, que deseaban proseguir sus estudios en la Normal Superior.

Asimismo, esta reforma de 1984, fue dramática porque ocasionó una situación paradójica: en la norma proscrita, se elevaba el estatus académico y social de los egresados de las Normales Superiores, al titularlos como licenciados; y en la realidad, se enfrentaban a una crisis salarial, que los orillaba a buscar otras alternativas laborales. Era una situación contradictoria, ya que los organismos estatales le otorgaban un reconocimiento académico a la labor docente. Pero en la realidad, éste no se materializaba en el ofrecimiento de garantías laborales, que los motivaran para proseguir su trayectoria profesional en el magisterio (Arnaut, 2008:3).

- ✓ La diversidad de trayectorias académicas de los docentes de secundaria, genera una serie de tensiones en el desempeño de su labor. La primera tensión, se presenta entre normalistas vs. no normalistas. Los primeros, se perciben como los depositarios de una práctica pedagógica; mientras, los segundos, se definen a sí mismos, como profesionales con un alto nivel académico, capacitados para impartir conocimientos especializados. La segunda tensión, entre los docentes formados en la tradición normalista vs. los que ingresaron con el requisito previo del bachillerato. Aquí los normalistas, conciben los cambios en la reforma de 1984, como el escenario que propició que los estudiantes que no lograban ser admitidos en otras instituciones, decidieran ingresar a la Normal Superior. Lo cual, ha repercutido en el compromiso y, la vocación de las nuevas generaciones de maestros (as).

La tercera tensión, se presenta en los docentes universitarios y, sin formación normalista. Quienes experimentan una falta de definición en cuanto a su rol como maestros de secundaria o, como profesionales especializados en determinado conocimiento. La cuarta y,

última tensión, se refiere a los propios docentes normalistas, que se debaten entre su formación de maestros para el nivel secundario, y una serie de demandas en el entorno educativo, para las cuales no se sienten preparados. Estas cuatro tensiones, enfrentan a los docentes de secundaria, a una constante re-definición de su identidad profesional, y del sentido de su labor, cuando se encuentran ubicados en alguna de estas formaciones académicas.

- ✓ Los cambios ocasionados en la labor docente a partir de la masificación escolar, enfrentan a los maestros a una crisis subjetiva en tres ámbitos: en lo social, ante un oficio desvalorizado por padres de familia, alumnos y, medios de comunicación. Esto debido a un sistema de enseñanza y, un mercado de trabajo que no logra responder a las expectativas laborales de sus egresados; en lo laboral, ya que es un oficio recargado de actividades y, responsabilidades, en el que no cuentan con el tiempo necesario para responder a la multiplicidad de demandas del entorno educativo; y en la interacción cotidiana con los estudiantes provenientes de sectores marginados y, con dificultades de adaptación al entorno escolar, quienes no están motivados para cursar los estudios de secundaria y, donde los padres sienten poco interés por el futuro académico de sus hijos.

Por todo ello, los docentes actualmente experimentan un desfase entre un modelo idealizado del ser profesor, en el cual se les dicta lo qué deben hacer, pensar y, evitar, pero no se les aclara en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas reales y, cómo sacar adelante las dificultades cotidianas. Es una lucha entre el deber ser del oficio y, la realidad práctica, impuesta por la evolución de los cambios. Por lo que, se encuentran en un intenso proceso de redefinición de la identidad profesional, la cual transita de un estado de frustración, incertidumbre y, malestar, cuando se sienten poco competentes para responder a estos cambios, hacia una etapa de consolidación, en el cual se adaptan a las circunstancias adversas y, crean estrategias pedagógicas para enfrentar estas dificultades, no solamente en el aula de clases, sino en el entorno escolar.

- ✓ Para ingresar a laborar en la secundaria, los docentes se someten a una presión adicional, la cual se manifiesta en los dos viacrucis por los cuales deben transitar. El primero, es la lucha por lograr obtener progresivamente, el denominado “tiempo completo” o el equivalente

a 42 horas de clase. El segundo, lo experimentan de forma simultánea al primer viacrucis y, consiste en lograr concentrar la totalidad de horas por las que son contratados, en un mismo centro de trabajo.

Un panorama laboral que se ha complejizado en las últimas tres décadas, como resultado de un conjunto de factores, tales como: la apertura del mercado de trabajo del magisterio, mediante el concurso de oposición y, el reclutamiento de profesionales sin formación normalista, así como, la demanda creciente de egresados de las normales superiores que no logran un espacio en el sistema de enseñanza pública. Todas estas situaciones, enfrentan a los jóvenes maestros, a una gran incertidumbre laboral. Por lo que, idean estrategias para mejorar sus ingresos en el corto y, mediano plazo, como la capacitación en diferentes ámbitos, para lograr ingresar a la carrera magisterial.

- ✓ **En la segunda etapa, denominada los años de la modernización educativa (1992-2011),** se tienen en cuenta las siguientes tensiones en el quehacer de los docentes. La federalización de la educación básica y, su propósito de equilibrar y, redistribuir el financiamiento y, administración de la educación básica a nivel nacional, acrecentó las diferencias entre los sistemas educativos estatales. Esto, debido a que las treinta y dos entidades, cuentan con recursos diferenciados para invertir en el gasto educativo, así como, trayectorias culturales, políticas y, sociales diversas que marcan una creciente heterogeneidad en la forma de financiar y, administrar la educación básica. Aquí, una vez más, los docentes de educación secundaria que se sitúan en estas zonas con baja cobertura y, atraso educativo, se enfrentan a condiciones laborales poco favorables.
  
- ✓ La redefinición de la identidad profesional de los docentes, se encuentra atravesada por las múltiples exigencias que el entorno educativo les fue encomendando a medida que se implantaban las reformas curriculares y programas educativos. Estos maestros interiormente están lidiando con dos principios de política educativa: por un lado, están los conocimientos profesionales, las técnicas y competencias, que deben desarrollar para llevar a cabo su labor de acuerdo a unos lineamientos burocráticos; por el otro, las actitudes, habilidades, destrezas y, la sensibilidad personal (comunicación, tolerancia, respeto, afecto,

compromiso), requerida para relacionarse con los “otros” en ambientes sociales complejos. La oposición constante entre estas dos formas de interpretar y desempeñar el oficio de maestro, los sume en una crisis subjetiva, en un malestar interior profundo, al sentirse incompetentes para enfrentar estos cambios, los cuales avanzan mucho más rápido que su propia capacidad para adaptarse y formular estrategias de respuesta.

- ✓ Los programas de estímulos al desempeño docente, como la carrera magisterial, exponen a los docentes de secundaria a intensos procesos de capacitación, así como, a lograr un desempeño óptimo de los alumnos en la prueba Enlace. Lo cual genera, al interior de las escuelas secundarias, la competencia entre colegas, así como, la fragmentación del trabajo docente. Asimismo, el denominado concurso de oposición, cuyo propósito es admitir en el magisterio a los docentes mejor preparados, los enfrenta a un futuro laboral bastante incierto. Puesto, que deben competir, no solamente con otros colegas de formación normalista, sino con profesionales de otras especialidades académicas, para la obtención de unas horas de trabajo. Esta situación está contribuyendo a una creciente desregulación laboral y, flexibilización del quehacer docente.
  
- ✓ Los mecanismos de evaluación del desempeño docente y, del aprovechamiento escolar de los alumnos de secundaria, pueden ser definidos como “perversos”, porque están diseñados para que solamente los mejores y, más adiestrados en la respuesta a este tipo de pruebas, puedan ser seleccionados y absorbidos por el sistema de enseñanza pública. Situando en la “exclusión” a los sujetos que no cumplen con estos estándares de medición. Un reto adicional, al cual se enfrentan los docentes que desean ingresar al magisterio o, asegurar su permanencia en el sistema. Estudios recientes (Aguirre, 2011), han mostrado cómo los docentes que nunca logran ingresar a este sistema de estímulos económicos, se sienten subvalorados y, poco reconocidos en su oficio. Esta situación les genera malestar y desanimo, el cual se va profundizando a lo largo de la trayectoria laboral. De esta manera, es necesario poner atención a esta desmotivación laboral, antes que a las estadísticas de aprobación de estos exámenes.

- ✓ **En el caso del contexto regional donde se llevó a cabo este estudio**, las cifras muestran ciertas consonancias con la situación de la educación secundaria a nivel nacional. La secundaria general, es el servicio con una mayor matrícula de estudiantes, seguido de la técnica y, la telesecundaria. En relación al tipo de sostenimiento, es el gobierno estatal y autónomo, el que tiene bajo su financiamiento el mayor número de estudiantes; las escuelas particulares, presentan un número representativo de alumnos y, finalmente, el orden federal con un número menos significativo de estudiantes.

Asimismo, son contrastantes los porcentajes de rezago educativo de la población de 15 años y más, que no cuentan con la secundaria terminada. Sobresalen, Cuernavaca y Cuautla, como los municipios con población con los mayores niveles de escolaridad. La zona que Colinda con Cuernavaca (Emiliano Zapata, Temixco, Jiutepec) y que llega hasta Cuautla por un lado; y la que colinda con Zacatepec y Jojutla cuentan con un desarrollo educativo, que puede considerarse “competitivo”. Mientras, en el resto del estado, los niveles educativos son bajos, particularmente en los Municipios de Tlalneplanta, Tetecala, Jonacatepec, Zacualpan de Amilpas, entre otros. Esto último, debido a que las políticas de modernización social, económica y educativa, se han concentrado en los municipios como Cuernavaca y, Cuautla ocasionando marginación social y, educativa, de las poblaciones que no han alcanzado estos niveles de desarrollo.

- ✓ En cuanto a los docentes que laboran en este nivel educativo en Morelos, los que lo hacen en secundarias generales son los más numerosos, frente a los de secundarias técnicas y, telesecundarias. Asimismo, el tipo de sostenimiento que tiene bajo su supervisión y, administración al mayor número de docentes es el estatal y autónomo, seguido de las escuelas particulares, que en los últimos años, se han convertido en un mercado de trabajo para los egresados de las Normales Superiores de la entidad.
- ✓ La historia y trayectoria de las dos Normales Superiores en Morelos, es el fiel reflejo de la cristalización de una serie de pugnas por el poder, de divisiones internas en la sección XIX del sindicato, de la trama de relaciones políticas, de los intereses económicos y, personales que mueven a los actores a crear estas instituciones. Aunque existen tendencias educativas (descentralización, universitarización de las normales, elevación del rango de maestro a



licenciado, homogenización en los contenidos y planes de estudio) que posibilitaron su establecimiento, es claro que éstas fueron creadas con el propósito de formar cuadros de maestros para asegurar el control político de fracciones de poder al interior del Instituto de Educación Básica del Estado (IEBEM) y, de la sección XIX del SNTE. Esta situación es más evidente en la escuela particular superior patrocinada por la sección XIX del SNTE. Aunque se autodenomina como escuela particular y asociación civil, su estructura y funcionamiento es paralelo a la del SNTE. Por lo que, es lamentable que los futuros profesionales de la educación, sigan presos de estas instituciones abiertamente represoras del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos, en pos de asegurar sus mecanismos tradicionales de control político.

- ✓ Así, estas transformaciones en el mundo del trabajo, que inicialmente fueron adaptadas e implementadas por las empresas capitalistas, bajo los esquemas de productividad, eficiencia, competencias y, rentabilidad para mejorar la calidad de los productos y, satisfacer a los clientes, se instalan de manera gradual en el sistema educativo, causando la indignación de un gremio protegido en el marco de un estado benefactor. Por lo que, la única forma de mostrar este descontento es a través de manifestaciones de gran envergadura como el movimiento magisterial de bases de Morelos, realizado en agosto de 2008. Un evento que condensó los malestares, miedos, luchas, oposiciones, dificultades laborales, y toda una serie de sentimientos y emociones encontradas, acerca de la pérdida de su dignidad como maestros. En el marco de este paro, nuevamente no fueron escuchados y recibieron de parte de las instancias gubernamentales y, sindicales, represión, señalamientos, castigos y, una serie de prácticas corruptas destinadas a comprar las conciencias de los maestros disidentes. Un reclamo social no materializado en una negociación entre ambas partes, y que está aguardando una oportunidad para estallar en una nueva confrontación.
- ✓ Finalmente, el contexto local de las escuelas secundarias, nos permite describir las particularidades del entorno escolar y social donde estos maestros llevan a cabo su labor cotidiana. A nivel regional, estas escuelas secundarias son consideradas referentes de una tradición: la de Xochitepec, debido a sus procesos de formación con base en una rigurosa disciplina y, a sus áreas verdes; y la de Altavista, por ser en sus inicios una escuela

experimental que posteriormente pasó a ser una secundaria general. No obstante, estos espacios se han transformado a partir de las generaciones de maestros y alumnos que han transitado, han significado e interpretado estos cambios de diversas maneras.

### III. Proceso Metodológico

#### Presentación

En este capítulo se persigue un doble propósito: por un lado, presentar el enfoque interpretativo y constructivista que sustenta el proceso metodológico; y por el otro, exponer de manera un tanto detallada los pasos que se siguieron para la recolección, transcripción y análisis de los relatos de vida. En la primera parte, la mirada se posiciona en la naturaleza interpretativa, interactiva y constructivista de la realidad social en la que están inmersos los maestros de educación secundaria. Se les concibe como sujetos que crean y re-crean en contextos micro de su interacción social significados sociales; legitiman al interior de estos contextos una trama institucional y, sus vivencias adquieren sentido en el marco de unas condiciones objetivas que dan vida a experiencias sociales e identidades singulares.

De igual manera, se destacan los principios metodológicos que guían este ejercicio investigativo, tales como: la necesidad de abordar el estudio de la dimensión subjetiva desde el *ámbito micro* (la escuela secundaria); la importancia que se le atribuye al punto de vista y, a las interpretaciones de los propios maestros (émic), para desentrañar las estructuras de significación que sustentan sus prácticas sociales, es decir, la *descripción densa* (Geertz, 1996) y, se concibe al *lenguaje* (giro discursivo), como el creador inagotable de símbolos y sentidos, sobre el cual se fundamentan las interacciones de los maestros. Por ello, el discurso deviene en un texto que se convierte en objeto de análisis social.

En la segunda parte, se describen las condiciones tanto objetivas como subjetivas encontradas en el trabajo de campo de esta investigación. La situación política y laboral por la que estaban atravesando los maestros(as) a partir del paro magisterial de labores en agosto de 2008; y las secuelas psicológicas que este hecho dejó en sus vidas, fueron determinantes a la hora de iniciar el trabajo de campo. Por esta razón, fue necesario replantear la estrategia en lo relacionado con la entrada a las escuelas secundarias; los criterios de selección de estas escuelas secundarias y, los criterios de selección de los entrevistados(as). Básicamente se llevó a cabo la socialización del proyecto de investigación en el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), para obtener una autorización de entrada a las escuelas secundarias; se llevaron a cabo recorridos de campo, donde se constató que las escuelas secundarias en la modalidad general, están ubicadas en contextos más urbanos que rurales, a diferencia de las Telesecundarias, que están localizadas en

ámbitos rurales. Por ello, se seleccionaron dos escuelas secundarias generales, una ubicada en un contexto urbano-rural, en el Municipio de Xochitepec y, la otra en un contexto urbano, la colonia Altavista de Cuernavaca.

Se siguió la técnica de la “bola de nieve” para contactar a los maestros (as) entrevistados y, se conformó una muestra denominada “oportunista” (Honigmann, 1982:81, citado en Amuchástegui, 2001: 201), la cual obedeció a la relación de empatía y acercamiento que la investigadora logró establecer con los participantes en las escuelas secundarias. En la tercera parte, se exponen los fundamentos teóricos de la entrevista en profundidad y los relatos de vida y, se aborda la pertinencia de ambos en el marco de este estudio. Las entrevistas en profundidad son concebidas como un encuentro conversacional entre la investigadora y los maestros (as), para el cual se construyó una guía de preguntas abiertas orientadas a explorar los sentimientos, sentidos, interpretaciones, y en general, la dimensión subjetiva de su experiencia social e identidad.

Las entrevistas en profundidad fueron el instrumento a través del cual se obtuvieron los relatos de vida. En estos últimos, se entrelazan tres órdenes de realidad relacionados con los propósitos de este estudio: el contexto socio-histórico en el cual se produce el relato; el contenido semántico construido por los maestros en relación con las dimensiones que configuran su experiencia social y la identidad y, la situación particular en la cual se llevó a cabo la entrevista en profundidad (Kornblit, 2007).

En la cuarta parte, se describe la importancia del registro y transcripción de los relatos de vida, con la finalidad de contar con un texto integro que trate de conservar algunas de las especificidades de ese momento único e irrepetible: la entrevista en profundidad (pausas, reiteración de palabras o frases, anotación de actividades no verbales). Finalmente, se exponen las fases que componen el proceso de análisis de los relatos de vida. Se asume un modo de razonamiento narrativo, que respeta en profundidad el discurso de los maestros y maestras y, por lo tanto, se concibe cada uno de los relatos de vida como un caso singular. Se avanza de la codificación temática de cada uno de los relatos de vida; a la construcción de un relato analítico que trata de recrear las condiciones subjetivas de cada maestro (a) y la idea de la entrevista como interacción (Guzmán, 2004:109); hasta la construcción de esquemas conceptuales de cada caso, con el fin de arribar a un proceso de comparación a partir de las analogías y las recurrencias encontradas en todos los casos de estudio.

### 3.1 El Enfoque Analítico: La Perspectiva Interpretativa y Constructivista

Las comunidades que se adhieren al paradigma interpretativo plantean que, debido a que el objeto de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en la relación con los otros, el método debe orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones en la sociedad. La sociedad o el sujeto no pueden reducirse al mundo de la naturaleza, por lo cual, los métodos no pueden ser los mismos que se aplican en el campo de las ciencias naturales como lo plantean los positivistas.

En este paradigma se critica el supuesto positivo de que los hechos sociales son objetivos. Se argumenta que la realidad social no es objetiva, ni subjetiva, más bien los hechos sociales son objetivados por métodos positivos. Por tanto, proponen como alternativa desarrollar metodologías orientadas a cumplir con la vocación empírica de las ciencias sociales. Éstas deben conducir a la comprensión de la *experiencia vivida* por los seres humanos que, a pesar de la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y, son sujetos portadores y productores de significados sociales y culturales (Tarrés, 2008: 47).<sup>51</sup>

Esta perspectiva propone varios supuestos teóricos que son tenidos en cuenta en el marco de esta investigación: *i)* el nivel de realidad que debe ser conocido está relacionado estrechamente con dimensiones *subjetivas*, internas a los individuos. Los individuos son concebidos como “actores interpretativos” cuya dimensión subjetiva es estructurada inicialmente “por encuentros con objetos externos que se internalizan en el proceso de socialización” (Alexander, 1992:21, citado en Castro, 1996:66); *ii)* al centrarse en la subjetividad de los individuos, se reconoce un espacio para la libertad (en contraste con las orientaciones macro-sociológicas), y su conceptualización como el punto de partida de los fenómenos sociales. Por tanto, en lugar de leyes sociales, se habla de *contingencias*. Desde este punto de vista, se postula que son los actores sociales los que crean el orden social mediante la interacción social, y no al contrario, el orden social como fabricante de tipos específicos de actores; *iii)* al enfatizar la importancia de las “contingencias” y de la dimensión subjetiva, se favorece la *comprensión*, más que la explicación, como el tipo de conocimiento resultante del análisis de lo social. Esto quiere decir que los científicos sociales conocen lo que estudian a partir

---

<sup>51</sup>Para Tarrés (2008:47), en la actualidad esta postura interpretativa no logra construir un paradigma único e integrado. Los distintos autores que la adoptan pertenecen a corrientes críticas del positivismo, que de manera general podrían identificarse como corrientes interpretativas. Éstas engloban un conjunto de enfoques como la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la sociología interpretativa (Ericsson, 1989; Girola, 1992, citado en Guzmán, 2004:76).

de las posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten. Es sobre esta base comprensiva y sobre el conocimiento del contexto que es posible “interpretar” el recorte social en el que nos enfocamos (Kornblit, 2007:9); iv) para poder llevar a cabo una adecuada comprensión de la subjetividad, los sujetos y las situaciones de estudio deben ser abordados en un plano *micro*, de tal manera, que las particularidades interpretativas de los procesos sociales puedan ser aprehendidas (Castro, 1996:65).

Aquí se debe tener en cuenta que el propósito no es abarcar complejidades extensas. Más bien, implica un tipo de trabajo más *intensivo* que extensivo, con lo que se pierde la posibilidad de generalizar. Esto último, no supone que no es posible llegar a un nivel de abstracción mayor al de la situación de estudio que se describe. Cuando el investigador social devela las significaciones que determinadas prácticas tienen para los actores, se está mostrando algo sobre la sociedad a la que ellos pertenecen, y es posible que esta interpretación pueda extenderse a contextos más amplios (Kornblit, 2007:10); v) debido a las decisiones anteriores, no es posible aspirar a realizar una teoría general de la cual el conocimiento de lo social, puede ser deducido. Esto se debe a que no es posible elaborar teorías generales en una realidad dominada por “contingencias”. En consecuencia, aquí se opta por desarrollar el conocimiento en forma *inductiva*, a partir de observaciones específicas de individuos concretos y de sus interacciones (Glaser y Strauss, 1967); vi) con el fin de lograr un conocimiento interpretativo, los conceptos deben ser lo suficientemente *flexibles* como para aprehender la múltiple diversidad de los significados que los objetos pueden representar para los individuos, así como, la variedad de interpretaciones que los sujetos hacen sobre su entorno (análisis émico).

Por tanto, más que conceptos rigurosamente delimitados, se asume que sólo es posible trabajar con conceptos sensibilizadores que, en vez de construir un recorte preciso de la realidad, representan direcciones en las cuales mirar (Blumer, 1969, citado en Castro, 1996:65).<sup>52</sup> ; vii) Esta búsqueda de significaciones se realiza teniendo como base *el lenguaje*, no solamente como un medio de comunicación, sino como la expresión de lo social y su materia prima. Por ello, se parte de

---

<sup>52</sup> Blumer (1992:24-25), considera que por lo general se recurre a esquemas teóricos a priori, a un gran abanico de conceptos no verificados y protocolos autorizados de ciertos procedimientos de investigación (correlaciones estadísticas), para analizar el mundo empírico. Esto ocasiona que estas teorías, modelos y conceptos fueren la investigación, haciendo que el cuadro analítico resultante se adapte a la forma de éstos. Por esta razón, uno de sus imperativos es que el investigador debe acudir en primera instancia al mundo empírico, para generar a partir de allí, esquemas de interpretación que pueden modificar y mejorar el significado empírico de estos conceptos y teorías.

las expresiones de los actores sociales para reconstruir sus posibles significaciones. El texto en sus diferentes formas se convierte entonces en un objeto de análisis (Kornblit, 2007:9).

El análisis cualitativo del lenguaje no se plantea desde una perspectiva literal/estructural- el de las reglas y formas que arman lógicamente la enunciación-, ni desde una perspectiva funcional- el de instrumento para hacer cosas o para realizar intereses-, sino desde una perspectiva interactiva, esto es, desde el significado social que surge como resultado de la interacción, y que sirve para que esa interacción se produzca y reproduzca (Littlewood, 1994:33-35, citado en Alonso, 2003:66).

viii) Se parte de la idea de que las interpretaciones de los investigadores son de *segundo orden* en relación con las interpretaciones *de primer orden*, ofrecidas por las personas que son objeto del estudio.<sup>53</sup> De igual manera, se debe tener en cuenta que los resultados de las investigaciones cualitativas escritas por los científicos sociales son interpretaciones en las que intervienen sus propios mundos sociales, incluyendo su trayectoria biográfica y su condición genérica; ix) *describir*, implica desentrañar las estructuras conceptuales complejas, en las que se basan las prácticas, las ideas, las creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas por lo que deben ser desentrañadas. Esa descripción será necesariamente *densa*, es decir, el investigador deberá proceder a desvelar la jerarquía estratificada de estructuras significativas donde se producen las acciones simbólicas de los actores sociales. Dichas descripciones se realizan desde la perspectiva émic (Geertz, 1996:26).<sup>54</sup>

x) lo que se ha denominado el “*giro lingüístico*” en las ciencias humanas, donde se concibe al lenguaje como base de la comunicación humana y de los desarrollos culturales, ha dado lugar al llamado “*giro discursivo*”. Lo cual significa que todas las dimensiones de las relaciones persona-

---

<sup>53</sup>Para Shutz, las construcciones teóricas de los investigadores se fundan sobre los objetos de pensamiento construidos por el hombre común en su vida cotidiana y en las relaciones que establece con sus semejantes. De esta forma, las construcciones empleadas por el investigador de las ciencias sociales son construcciones de segundo grado, es decir, construcciones de las construcciones edificadas por los actores en la escena social, cuyo comportamiento observa el científico y trata de explicarlo, al tiempo que respeta las reglas del procedimiento científico (Corcuff, 1998:53).

<sup>54</sup> Los términos émic y étic designan dos formas de proceder en la investigación antropológica. Una descripción émic es realizada utilizando distinciones y contrastes que los agentes descritos consideran significativos, con sentido, reales, verdaderos o apropiados. Esta descripción queda falseada si los agentes descritos se muestran disconformes con ésta, ya sea porque no admiten como real o significativo lo que los etnógrafos concluyen, o porque se demuestre que la descripción contradice el cálculo cognitivo por el cual los agentes informados llegan a establecer lo que es real, adecuado o significativo en general. Por el contrario, una descripción étic está hecha en términos que involucran conceptos considerados adecuados por la comunidad científica para llevar adelante la tarea de análisis antropológico. Al contrario del caso émic, una descripción étic queda verificada cuando varios observadores independientes usando las categorías y procedimientos similares, están de acuerdo en la formulación de determinado hecho y su ocurrencia (Geertz, 1996:28).

mundo surgen de las prácticas conversacionales cotidianas. Para llevar a cabo el estudio de estas dimensiones es necesario importar saberes y conocimientos desarrollados en otras disciplinas, tales como, herramientas surgidas en el campo de la lingüística (análisis de la conversación, análisis estructural del relato, teoría de la argumentación entre otras) (Kornblit, 2007:10).

Se considera a Max Weber, como el teórico que sienta las bases de las perspectivas interpretativas. Para este autor, el fin de la sociología es comprender los significados subjetivos de la acción social, lo cual permite identificar los motivos del actor y explicar las causas de la acción. Así, la acción social se configura como el objeto de estudio principal de la sociología y la entiende como: “una conducta humana (bien consista en hacer un uso externo o interno, o ya sea en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo” (Guzmán, 2004: 79). Estos significados de la acción pueden ser interpretados, bien sea con base en una explicación racional de la acción, basada en la adecuación de medios y fines dentro del marco de referencia del actor, o bien por medio de una comprensión afectiva, esto es, la empatía.

De esta manera, la sociología también debe tener en cuenta los objetos materiales y los hechos que influyen en la actividad humana, pero su meta debe ser relacionarlos con los significados subjetivos de la acción. Esos fenómenos (laborales, geográficos, el género, la raza), son condiciones del comportamiento y adquieren significado sólo cuando se relacionan con la subjetividad de los actores. Cuando un hecho u objeto se relaciona con los fines subjetivos, adquiere significado y pasa a formar parte de la acción social. En este sentido, para la sociología comprensiva, la acción es en gran parte significativa en su relación con el mundo externo, pero éste por sí mismo es ajeno a la significación (Tarrés, 2008:52).

Por su parte, Corcuff (1998:19), considera que en la *perspectiva constructivista*, las realidades sociales son construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. Este entrelazamiento de construcciones plurales, individuales y colectivas, al no surgir necesariamente de una voluntad clara, tiende a escapar del control de los diferentes actores presentes. La *historicidad* es una noción fundamental para los constructivistas en tres sentidos: i) el mundo social se construye a partir de pre-construcciones pasadas; al respecto Marx afirmaba: que los hombres hacen su propia historia, pero no lo hacen en las condiciones elegidas por ellos, sino en las condiciones heredadas del pasado; ii) estas formas sociales son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas al tiempo que se inventan otras, en la práctica y en la interacción cara a cara en la vida cotidiana de los



actores. Esto supone, que estas realidades y objetos también pasan por un momento de de-construcción, esto es, de cuestionamiento, de crítica, de lo que se presenta como dado;

iii) la herencia de normas, valores y objetos le posibilitan a los actores sociales realizar un trabajo cotidiano de objetivización e interiorización. Es decir, estos recursos objetivados, y por tanto, exteriores a los individuos, limitan su acción, pero a la vez son puntos de apoyo para dicha acción. Asimismo, estas realidades objetivas se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados construidos por formas de sensibilidad, percepción, representación y, conocimiento. Este proceso constructivista de la realidad social, puede ser resumido en este doble movimiento: la interiorización de lo exterior, y la exteriorización de lo interior. Por lo que, si los mundos sociales exteriores se caracterizan por una relativa diversidad, los mundos interiores también se revelan como plurales (Corcuff, 1998:20).<sup>55</sup>

El proceso metodológico se sustenta en la perspectiva interpretativa y constructivista, las cuales están íntimamente relacionadas con el marco teórico de nuestro objeto de estudio. En primer lugar, consideramos que para comprender la construcción de la experiencia social y la identidad en los maestros de educación secundaria, requerimos desentrañar los sentidos subjetivos de sus acciones sociales, así como, los procesos de reflexión y descripción de los eventos más significativos narrados en las entrevistas en profundidad. La intención es rescatar los significados que los maestros construyen cotidianamente en las interacciones sociales producidas en contextos institucionales como el Movimiento Magisterial de Bases (MMBM), El Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), la escuela secundaria.

En segundo lugar, esta realidad social constituida por las instituciones que preceden a los maestros (la escuela secundaria, la familia, el sindicato, las instancias gubernamentales), participa de un proceso continuo de construcción y de-construcción. Los maestros no solamente están tomando como dado esas normas, valores y prescripciones que han legitimado las instituciones, de igual manera, realizan un trabajo de crítica, reflexión y narración, para crear y re-crear otras relaciones sociales. Ellos siempre están realizando un trabajo constante de reconstrucción y legitimación institucional, ya que su experiencia social y profesional, se encuentra íntimamente

---

<sup>55</sup>Corcuff (1998:19), considera que esta perspectiva constructivista, no debe ser considerada como una escuela o corriente homogénea. Más bien se trata de un conjunto de problemas e interrogantes en los que trabajan estudiosos muy diferentes en cuanto a sus trayectorias intelectuales, recursos conceptuales, métodos o relaciones con el trabajo empírico. Con el término constructivismo, hace alusión a un parecido de familia entre los diferentes autores y sus aportaciones, más que a una teoría común. Aquí tiene en cuenta los trabajos de Norbert Elias; Pierre Bourdieu; Claude Grignon y Jean-Claude Passeron; Anthony Giddens; Peter Berger y Thomas Luckmann; Aaron Cicourel; David Bloor; Jon Elster; Edward Thompson; François Dubet.

ligada con estos entramados institucionales (SNTE, SEP, MMBM). De esta manera, el punto de interés recae en los maestros(as), como sujetos activos y constructores de la realidad social en la que están inmersos.

En este estudio el contexto micro-social de la escuela secundaria, se aborda como un espacio privilegiado donde es posible examinar ese proceso continuo de construcción y de-construcción cotidiano. De igual manera, partimos por reconocer la realidad social como diversa, compleja y contingente y, asimismo, como una construcción social de los sujetos. Por lo que es preciso examinar esa pluralidad de socializaciones secundarias (Berger y Luckmann, 2001) que los maestros han atravesado a lo largo de su trayectoria biográfica; los significados asociados con su paso por esas realidades sociales parciales y, las formas en las que fabrican identidades tanto para sí mismos como para los otros al interior de esos submundos sociales.

En tercer lugar, desde la perspectiva interpretativa y constructivista los hechos objetivos son relevantes en la medida en que los maestros le atribuyen un significado, un sentido subjetivo, que orienta sus acciones, deseos, intereses o motivaciones. Su situación personal y familiar (edad, ingresos, estado civil, número de hermanos, posición que ocupa en la estructura familiar, ocupación de padres y hermanos); su formación académica y profesional (normal básica o superior, licenciatura, postgrados, cursos de actualización y profesionalización docente); su situación laboral (número de horas frente a grupo, tipo de plaza, otros empleos, participación en el MMBM, el SNTE), son los ámbitos sobre los cuales los maestros y maestras construyen experiencias sociales e identidades singulares. Por ello, estas condiciones objetivas son determinantes en la configuración de su experiencia social e identidad.

### **3.2 El Trabajo de Campo: Un Universo Inesperado**

Las condiciones tanto objetivas como subjetivas encontradas en el trabajo de campo, impidieron cumplir con algunos de los criterios de orden metodológico formulados en el protocolo de investigación. Entre las condiciones objetivas, encontramos un clima laboral dividido al interior de las escuelas (“oficialistas” vs “militantes” del movimiento magisterial), lo cual implicaba que la presencia de cualquier agente externo, era tomada por ambos bandos con desconfianza, temor y recelo. La investigadora se encontró confrontada por maestros y directivos, en relación a la posición ideológica que tenía frente a dicho conflicto magisterial.

Entre las condiciones subjetivas, encontramos en los maestros y maestras las secuelas de la represión y confrontación que sufrieron de parte de las diferentes instituciones gubernamentales, el sindicato, los medios de comunicación, y las fuerzas militares y policiacas. En un primer momento, mi posición de estudiante y extranjera, ajena al conflicto magisterial fue tomada como una ventaja para ingresar a las escuelas. Pero posteriormente, algunos militantes del Movimiento Magisterial empezaron a desconfiar de mi presencia, al considerar que podría ser una informante del gobierno.

Esta situación me confrontaba como persona e investigadora, ya que ante todo, debía permanecer en un punto neutro e imparcial, es decir, como observadora externa ante los eventos políticos que estaban aconteciendo. Mi entrada a estos ámbitos laborales cargados de tensión, también imprimía ciertos cambios o transformaciones en aquella realidad política y educativa. Básicamente los maestros y maestras podían sentirse observados y cuestionados. Por tanto, fue necesario establecer un acercamiento (rapport) con los maestros en las escuelas que se prolongó por más tiempo del programado en el cronograma de trabajo.

Estas dificultades iniciales nos conllevaron a replantear la estrategia de trabajo de campo, en lo relacionado con los criterios de selección de las escuelas y de los maestros que participarían en el estudio. Inicialmente ingresamos a una escuela secundaria técnica ubicada en la periferia del Municipio de Xochitepec, a través de la invitación de un maestro perteneciente al Movimiento Magisterial de Bases. No obstante, con los antecedentes políticos del conflicto magisterial, nos dimos cuenta de la necesidad de acercarnos al Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. En este espacio realizamos la socialización y presentación del proyecto de investigación y, recibimos una autorización por escrito para ingresar a las escuelas.

Asimismo, en los recorridos de campo, tuvimos la oportunidad de conocer de manera más detallada el contexto urbano, urbano-rural y rural donde están localizadas algunas escuelas de educación secundaria. Aunque inicialmente se plantearon en la propuesta de investigación unos criterios teóricos para seleccionar las escuelas de acuerdo a estos contextos, en estas visitas nos dimos cuenta que no existían diferencias muy palpables entre el ámbito urbano-rural y rural. En este caso, las escuelas secundarias en la modalidad general, se encuentran por lo regular ubicadas en contextos más urbanos y en algunos casos con una combinación de actividades tanto urbanas como rurales (el caso de Xochitepec), a diferencia de las escuelas en la modalidad de telesecundaria que se encuentran ubicadas en contextos más rurales que urbanos. En estos territorios se está llevando a cabo una creciente pluriactividad, es decir, se practican una cantidad de actividades productivas

que pueden o no estar relacionadas con lo agrícola (Méndez, 2005:100). Por esta razón, tomamos la decisión de seleccionar dos escuelas secundarias de modalidad general, una ubicada en un contexto urbano-rural: el Municipio de Xochitepec (Escuela Secundaria Mariano Matamoros), y la otra en el ámbito urbano: la Colonia Altavista del Municipio de Cuernavaca (Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra).<sup>56</sup>

En la selección de los maestros se recurrió al método de la “bola de nieve”, mediante el cual un participante me presentaba a otro y, así sucesivamente. En las primeras visitas algunos maestros se acercaban con la intención de preguntar acerca de los propósitos del trabajo de investigación, pero tan pronto tenían dicha información era difícil volver a contactarlos. En este contexto, optamos por realizar en cada una de las escuelas un proceso de rapport o de acercamiento con los maestros, para generar una relación de confianza. A partir de ahí, tuvimos la oportunidad de establecer relaciones más cercanas con algunos grupos de maestros y maestras, donde fue posible acordar espacios durante su jornada laboral para llevar a cabo las entrevistas. Adicionalmente, cada maestro me recomendaba a otro colega o, me presentaba con sus compañeros y, así planeaba nuevos encuentros.

Los maestros y maestras entrevistadas en este estudio cumplen con los siguientes criterios: i) cuentan con una trayectoria laboral tanto de largo como de corto ingreso. Los maestros se forman en dos Escuelas Normales Superiores del Estado (Lic. Benito Juárez y la Escuela Villavicencio) y, regularmente están ingresando a las escuelas, jóvenes maestros que se desempeñan en la prefectura e incluso como conserjes, hasta obtener algunas horas de clase, para así cambiar la clave de su plaza. Adicionalmente, algunos de ellos alcanzaron a heredar la plaza de sus padres. En cuanto a su formación académica, dado que muchos de ellos se forman en las escuelas normales de la entidad, notamos muy poca afluencia de profesionales de otras carreras.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> En los recorridos del trabajo de campo para seleccionar una escuela ubicada en el sector rural, se visitaron la Escuela Secundaria Tepochcalli en Santiago Tepetlapa (Tepoztlán), la Escuela Secundaria Álvaro Pacheco Ayala en Oacalco (Yautepec), y la Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón, en la localidad de Huajintlan (Amacuzac). De estos tres contextos nos llamó la atención la Escuela Secundaria Tepochcalli. No obstante, allí percibimos una división interna entre el director de la escuela y un grupo de maestros que seguían apoyando el movimiento magisterial de bases. Así lo manifestaba un cartel exhibido en la entrada de la escuela, en el cual los maestros disidentes manifestaban que seguían laborando bajo protesta, debido a la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación. Esta fue una de las razones por las que decidimos no realizar trabajo de campo en esta escuela, ya que en estas circunstancias realizar el rapport, la observación y, las entrevistas podría llevarnos más tiempo del estimado en el cronograma del trabajo de campo.

<sup>57</sup> En la entidad se encuentran las siguientes escuelas normales: la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla, que ofrece la licenciatura en educación preescolar y educación primaria; la Escuela Normal Rural “Emiliano Zapata” de

Un criterio que teníamos estipulado para la selección de los maestros era la participación política favorable o no favorable a la Alianza por Calidad de la Educación, pero de acuerdo a las dificultades encontradas en las escuelas, preferimos no abordar el tema político en las conversaciones cotidianas o en las entrevistas, a menos que ellos decidieran referirse a dicho acontecimiento; ii) se entrevistaron tanto maestros hombres como maestras mujeres, con edades comprendidas entre los 22 y 67 años. Lo cual nos permite comparar al interior de estos grupos los diversos significados y configuraciones que adquiere su experiencia social e identidad.

La situación política y laboral de las escuelas, hacía imposible seguir los parámetros de una muestra teórica, como fue inicialmente propuesto. Para reunir a los maestros y maestras entrevistadas se recurrió a la “muestra oportunista”. Este es un tipo de muestreo que no sigue un plan estricto y lógico. Los perímetros del universo de estudio no son claramente trazados y el procedimiento en sí es variable de acuerdo a la situación. Además, este muestreo puede verse influenciado por las cualidades personales del investigador (etnógrafo), de tal manera que se vuelve imposible que otra persona lo reproduzca (Honigmann, 1982:81, citado en Amuchástegui, 2001: 201).

Los maestros que participaron en este estudio, fueron el resultado de una relación de empatía con la investigadora, por lo que algunos se acercaron y otros prefirieron permanecer alejados. Además, que el objeto de estudio está relacionado con temas subjetivos como la construcción de su experiencia e identidad. En este escenario, algunos maestros tenían más disposición que otros, para conversar sobre vivencias, percepciones y, sentimientos relacionados con eventos significativos de su historia de vida. Así, la muestra de este estudio fue el resultado de la interacción de tres elementos encontrados en el trabajo de campo: la situación política y laboral encontrada al interior de las escuelas secundarias; la disposición de los maestros para conversar sobre temas que involucran su subjetividad y, la relación de empatía y acercamiento que la investigadora logró establecer con ellos en las escuelas secundarias.

---

Almilcingo, que forma maestras de educación primaria. En Cuernavaca, se encuentran la Escuela Particular Normal Superior del Estado, que comúnmente es llamada de Villavicencio, puesto que su fundador fue el maestro Manuel Villavicencio Pérez. Ésta fue la primera escuela normal superior de la entidad y, posteriormente, se conforma la Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, adscrita desde su nacimiento a la sección XIX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ambas escuelas forman a los maestros en licenciaturas de educación media, en diferentes áreas de conocimiento. En su mayoría, los maestros entrevistados se formaron en estas dos normales superiores particulares.

### **3.3 Entrevistas en Profundidad y Relatos de Vida: Una oportunidad para recrear las voces de los maestros y maestras**

Las entrevistas en profundidad se realizaron durante los meses de marzo a septiembre del año 2010. Por lo regular, se llevaron a cabo en la escuela secundaria. En este contexto fue difícil coordinar los encuentros con los maestros debido a las múltiples actividades que realizan en las horas excedidas o de descanso. Por ello, algunas entrevistas se realizaron en varias sesiones.

Como este estudio está centrado en las interpretaciones y significados que los maestros le atribuyen a la construcción de su experiencia social e identidad, consideramos que la entrevista en profundidad es la herramienta más adecuada para cumplir tal propósito. Para Taylor y Bogdan (1986:101), las entrevistas en profundidad consisten en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes; estos encuentros están orientados a comprender las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones personales, tal y como son expresadas en sus propias palabras.

Estas entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Son concebidas como encuentros conversacionales ya que toman en cuenta el hecho de que existe un diálogo entre el investigador y los participantes. Asimismo, se debe considerar a los entrevistados, como actores sociales entendidos que pueden impugnar o debatir las preguntas que el analista social realiza en el ámbito de dicha conversación (Amuchástegui, 2001:182). Antes de considerar la relación entrevistador/entrevistado como lineal o unidireccional, se debe fomentar un ambiente cordial en la entrevista que facilite la apertura, la confianza y el relato de algunos temas privados que son importantes para el estudio. Se debe conducir la conversación, como una discusión entre dos individuos que reflexionan, que hablan de cómo suceden las cosas, en la cual la persona menos informada y con menos experiencia (el entrevistador), debe dar preferencia al más sabio, en este caso el entrevistado, aprendiendo de él. De este modo, se logra crear una atmósfera de espontaneidad en ambos sentidos (Hammer y Wildavsky, 1991:41).

Adicionalmente, la entrevista en profundidad es considerada como una narración conversacional creada por el investigador y, el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio. Asimismo, no puede ser considerada simplemente como un instrumento para explorar ciertos hechos sociales presentes en la realidad, por el contrario, debe entenderse como ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es el

vector vinculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. De esta manera, la entrevista en el ámbito de la perspectiva interpretativa, es significativa por la riqueza heurística de las producciones discursivas producidas en ella. Es mediante esta herramienta, como se nos presenta la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos en la práctica directa y no mediada de los sujetos (Alonso, 2003).

Este proceso comunicativo tiene como propósito explorar los sentimientos, opiniones, historias, que se hallan contenidas en la biografía del entrevistado. Lo cual supone que la información construida en la interacción comunicativa ha sido absorbida y experimentada por el mismo entrevistado y, su intención es transmitir una interpretación significativa de su experiencia social. Por tanto, la información producto de este encuentro conversacional es de una gran subjetividad. Calidad que puede constituirse por un lado, en una gran fortaleza en el análisis social, y por el otro, en una limitante (Alonso, 2003:67-68).

A diferencia de los cuestionarios y encuestas, las entrevistas en profundidad se caracterizan por ser abiertas, flexibles y no directivas (Taylor y Bogdan, 1986:101). Esto significa que no se parte de un formato único y estandarizado con preguntas previamente formuladas que se aplican a todos los entrevistados por igual; en la no directividad se trata de evitar un interrogatorio basado en preguntas y respuestas, ya que la entrevista se concibe como un evento único e irrepetible donde el entrevistador propone temas y abre el diálogo a los aspectos que le interesa conocer (Guzmán, 2004:98). En este diálogo iniciado bajo la demanda del entrevistador, el entrevistado improvisa y expresa lo que en ese momento recuerda, quiere o puede expresar; no hay cabida para preparar anticipadamente lo que se va hablar, de tal manera, que no se trata de un discurso previamente construido, sino que el entrevistado construye su discurso hablando (Bertaux, 1997:70).

Para llevar a cabo las entrevistas en profundidad en el marco de esta investigación, fue necesario establecer algunas conversaciones iniciales con los maestros y maestras. En éstas les exponía los propósitos del estudio y, les insistía en la importancia de contar con sus puntos de vista para comprender más a fondo la situación por la que estaban atravesando. Asimismo, les garanticé en todo momento el uso de la información con fines estrictamente académicos y la protección de su identidad, a través del uso de seudónimos. Se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas, las cuales se dirigían a los entrevistados dependiendo de los temas que iban surgiendo en la conversación.

Al inicio de las entrevista, se realizaban preguntas muy generales relacionadas con su situación personal, familiar y laboral. Pero a medida que la conversación avanzaba, las preguntas buscaban explorar los sentimientos, pensamientos, recuerdos, sentidos y significados, que determinadas vivencias les dejaron en su trayectoria personal y académica. Por ejemplo: durante su formación en la escuela primaria y, secundaria hasta la escuela normal. Estas preguntas estaban formuladas en términos de: ¿qué es lo que más recuerdas de esa época en la escuela primaria?, ¿conservas algunas imágenes o recuerdos de los maestros de esa época?, ¿cómo veía tu familia que estudiaras en la normal?, ¿qué recuerdos son más significativos de tu paso por la escuela normal? Posteriormente, las preguntas estaban centradas en los eventos más recientes de su experiencia social y profesional, tales como: ¿qué sentimientos te despertó el paro magisterial?, ¿cómo te sientes en la escuela secundaria donde laboras actualmente? ;¿cómo te ves a ti mismo a partir de todos estos cambios en la política educativa ?.

La intención era diseñar una guía de entrevista con preguntas lo suficientemente abiertas que orientaran a los maestros (as) hacia la expresión de sus sentimientos, sensaciones, pensamientos y puntos de vista, es decir, más centradas en la dimensión subjetiva. En algunos casos, no fue necesario dirigir cada una de las preguntas contenidas en la guía, ya que en el discurso de los entrevistados iban surgiendo de manera espontánea los temas en los cuales nos interesaba profundizar. La intención era dejar que el discurso fluyera, por lo que las intervenciones de la entrevistadora fueron mínimas.

En todas las entrevistas no se realizaron las mismas preguntas y por ende, no conservan un orden estricto en su formulación. Las preguntas se iban realizando, reformulando y acomodando, de acuerdo a la manera como transcurría la narración de los maestros, a la forma que tenían de profundizar en ciertos temas que para ellos eran esenciales en el relato. Se podría decir que cada entrevista es un caso singular, ya que se trata del relato de una experiencia de vida única y particular, donde se reflejan eventos, significados y sentimientos diversos.<sup>58</sup>

De esta manera, la entrevista en profundidad se convirtió en la herramienta a través de la cual se recopilaron los relatos de vida. Bertaux (1998:36), considera que el relato de vida se da desde el momento en que una persona decide contar a otra, puede ser investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” indica que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa. Para contar una historia el sujeto se sitúa ante los personajes que

---

<sup>58</sup> En el Anexo 2 de este capítulo se presenta la guía de la entrevista en profundidad utilizada en este estudio.



conforman la trama; describe sus relaciones recíprocas; explica las razones por las que actúan; describe el contexto de las acciones y las interacciones; elabora juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores. Aunque éstas no son formas narrativas, forman parte de cualquier narración y contribuyen a elaborar los significados.

En caso de que el discurso se reduzca a descripciones de una serie de acontecimientos que se dan a lo largo del tiempo, donde el entrevistado se limita a presentarlos, pero no establece relaciones mutuas entre éstos, no adoptan una forma narrativa. Por el contrario, desde el momento en que aparece la forma narrativa en una conversación y el sujeto la utiliza para examinar una parte de su experiencia vivida, entonces estamos hablando de un relato de vida (Bertaux, *ibid.*)

Así, existe una diferencia fundamental entre las historias de vida y los relatos de vida. Las primeras implican por lo general un rastreo detallado de la trayectoria de vida de una persona en la forma de un estudio de caso. Se elige para ese propósito a una o varias personas a las que se consideran prototípicas del tema que se pretende explorar, lo cual implica varias entrevistas con la misma persona. Los relatos de vida en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia, por ejemplo: las relaciones laborales en la escuela secundaria; la participación política en el movimiento magisterial de bases. Por lo general, se realiza una entrevista a un número variable de personas que han transitado por la misma experiencia (Kornblit, 2007:16).

En el relato de vida se identifican tres órdenes de realidades, los cuales están interrelacionados con los propósitos de este estudio: *i*) la realidad histórica empírica que constituye el trasfondo en que se desarrolla el relato de vida, esto es, tener en cuenta la sucesión de acontecimientos ocurridos durante el tiempo histórico en que se desarrolla el relato. Pero estos hechos históricos deben estar relacionados con la forma o el modo como han sido vividos por el sujeto. Aquí se trata de enlazar tanto el tiempo histórico colectivo, como el tiempo biográfico, del modo como son establecidos por el entrevistado y reinterpretados por el investigador. Lo cual significa que las historias personales no son estrictamente individuales, sino que representan la faceta personal de los cambios sociales. Precisamente los relatos de vida recuperan estos saberes particulares surgidos de experiencias muchas veces compartidas, pero no por ello vividas como comunes (Kornblit, 2007:18).

Los relatos de vida de los maestros están contextualizados en una realidad socio-histórica atravesada por una serie de acontecimientos que influyeron de manera significativa en sus

trayectorias individuales. Los movimientos magisteriales que han reclamado mejoras salariales y la reorientación o cancelación de reformas educativas como la ACE (finales de los años 80's y en el año 2008); la supresión de ciertas prácticas como la de heredar la plaza y la pérdida de garantías laborales al momento de jubilarse; los procesos de profesionalización de la carrera docente. Todas estas dimensiones institucionales se convierten en el contexto social y educativo en el que se inscriben los relatos y las experiencias sociales de los maestros.

*ii)* la realidad psíquica, es decir los contenidos semánticos que el sujeto describe en su itinerario biográfico. Los relatos de vida permiten acceder al sentido atribuido por los sujetos a los acontecimientos de su historia de vida, no simplemente a un cúmulo de datos sobre éstos. Es decir, es necesario reconocer que los relatos transmitidos por el sujeto entrevistado son construcciones realizadas por él sobre su historia, y que lo narrado es producto de la re-significación que otorga a las experiencias pasadas a partir del presente. Se debe tener en cuenta que la persona entrevistada, recuerda sólo ciertos acontecimientos y ha sufrido múltiples vivencias, por lo que al revisar su historia la pasa por diferentes filtros hasta armar una lógica narrativa con sentido (Santamarina y Marinas, 1999, citado en Kornblit, 2007:20). Los referentes semánticos privilegiados en los relatos son los que remiten a la identidad de los entrevistados, espacio central de la vida de los sujetos, en la que intervienen su trayectoria biográfica, todas las variantes del hacer y ser a lo largo de esa trayectoria, pero también sus subculturas de pertenencia y referencia (Kornblit, 2007:21).

La realidad psíquica está relacionada con la perspectiva interpretativa y constructivista adoptada en este estudio, ya que su finalidad es captar los significados que la realidad social tiene para los maestros y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas (Castro, 1996:64). En los relatos de vida se exploran los sentidos de las tres lógicas de acción que configuran su experiencia social e identidad. En la integración, se privilegia la narrativa relacionada con el contexto laboral de la escuela secundaria. Se indagan las condiciones institucionales que más influyen en la situación laboral de los maestros, así como, la trama de relaciones sociales que establecen con sus compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia y, las diferentes actividades que se llevan a cabo para fomentar la integración en la escuela (convivios, reuniones de academias).

Se explora cómo se sienten integrados a este ámbito escolar; los sentimientos, emociones, tensiones y conflictos con las que lidian cotidianamente para llevar a cabo su trabajo. La estrategia se sitúa en el escenario de los proyectos personales y profesionales de los maestros y los beneficios económicos, sociales y personales, que pueden obtener en el corto y mediano plazo mediante el

logro de estas metas. Más que hacer énfasis en la dimensión instrumental o utilitarista de las acciones, se trata más bien de indagar en los recursos y limitantes de estos logros, tanto en el presente, como en el futuro.

En la subjetivación, se analiza el compromiso, vocación, y el aprendizaje experiencial en el contexto de la escuela secundaria y del movimiento magisterial de bases. Se privilegia el trabajo de reflexión y narración que los maestros realizan cotidianamente en su esfuerzo por distanciarse de estas lógicas de acción presentes en el sistema social. Básicamente se sitúa a los maestros frente a los temores, crisis, sentimientos y sentidos que este recorrido profesional y personal les ha despertado.

De igual manera, al interior de cada una de estas lógicas de acción que configuran la experiencia social, se examina el juego complejo entre las categorías que pueden estar representadas en frases o palabras, y que son extraídas del “otro”, y las “naturales” producidas por los maestros en sus interacciones cotidianas. Este análisis permite examinar los cambios en las formas de identificación, es decir, las que transitan de formas sociales atribuidas (estatutarias, culturales, socio-profesionales), a las creadas en sus mundos sociales privados (identidades para los otros e identidades para sí). Esto no significa que a los maestros se les ponga una etiqueta, o se definan como sujetos a partir de estas identidades, más bien nos sirve para comprender como una situación vivida o una historia determinada, genera en un momento dado, una forma de definirse a sí mismo y de definir a los demás (Dubar, 2002).

*iii)* la realidad discursiva del relato tal como se produce en la entrevista, esto es, tener en cuenta la situación misma en la que se produce la entrevista y el hecho de que lo narrado incluye al destinatario del relato, que en este caso es el investigador o entrevistador, quien se encarga de solicitar la narración de determinados hechos de acuerdo a los intereses del estudio. De este modo, el relato surge como parte del encuentro con el otro, y por tanto, su producción está influenciada por una serie de supuestos que tienen ambos protagonistas en relación a lo que se espera que se produzca, tanto en el nivel de los contenidos como de lo formal. El género, la clase social, los grupos de referencia, la trayectoria personal, las representaciones sobre sí mismo y sobre el interlocutor, son condicionantes de las formas que asumen los relatos de vida (Kornblit, 2007:22).

Las situaciones en las que se llevaron a cabo las entrevistas fueron muy singulares. Cada escuela secundaria posee un ambiente laboral muy particular donde los maestros tenían muy claro cuáles aspectos era pertinente abordar en la entrevista y cuáles no. En este ámbito, era posible que

los maestros comentaran ciertas situaciones personales, pero en lo relacionado con los conflictos y las divisiones al interior de la escuela estos temas se tomaban con precaución. Pero cuando las entrevistas se llevaban a cabo en ambientes cerrados o más privados como oficinas, en su casa o, algún café, existía más predisposición a abordar ciertos temas que ellos consideraban sensibles.

Como anoté anteriormente mi situación de estudiante extranjera, ajena a dicha problemática magisterial, también condicionó en gran medida la producción de los relatos de vida. Por ejemplo: en el contexto del movimiento magisterial no fue posible realizar rapport, ni entrevistas, debido a la situación de desconfianza que prevalecía al interior del grupo. Esto debido a que algunos docentes que inicialmente militaban en dicho movimiento, optaron por regresar al lado oficialista y se filtraba alguna información relacionada con los planes estratégicos o actividades programadas por el MMB. Por lo cual, en este espacio se percibía un ambiente constrictivo con tintes de autoritarismo, ya que ciertos líderes de este movimiento imponían a los demás compañeros ciertas decisiones, como la de no admitir a una estudiante para realizar entrevistas y observación al interior del grupo o, en lo referido a la toma de videos o fotografías en algunas asambleas regionales. Aunque fue posible realizar una entrevista en profundidad al líder de este movimiento, pero en el contexto de la escuela secundaria donde labora actualmente.

En este estudio estas tres dimensiones del relato de vida se encuentran interrelacionadas. La realidad histórica-empírica es todo el contexto social y educativo en el que se lleva a cabo la construcción de su experiencia social e identidad; un escenario marcado por transformaciones en el ámbito educativo, político, social y cultural; la realidad síquica y semántica, es la parte medular de esta investigación, ya que en ella captamos los significados y sentidos de las tres lógicas de acción que configuran su experiencia social y, los procesos de identificación tanto para sí mismo como para los otros; en la parte contextual de la entrevista, es necesario contar con las notas del diario de campo. Allí están las emociones, sentimientos, impresiones que este momento de la entrevista produjo en la entrevistadora, así como, las principales reacciones, actitudes y algunas frases o argumentos de los entrevistados que llamaron la atención durante este evento.

Los relatos de vida se recopilaron a través de 25 entrevistas en profundidad. En el siguiente cuadro se presenta un resumen del número de entrevistas y del contexto donde se realizaron:

**Cuadro 1. Recopilación de Entrevistas en Profundidad**

<b>Escuelas/ Movimiento Magisterial de Bases/ Comunidad</b>	<b>Escuela Secundaria Mariano Matamoros Municipio de Xochitepec</b>	<b>Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra. Colonia Altavista (Cuernavaca)</b>	<b>Movimiento Magisterial de Bases/ Municipio Xoxocotla</b>
<b>Entrevistas a Maestros Hombres</b>	5	8*	1**
<b>Entrevistas a Maestras Mujeres</b>	5	5	1**

8\* una de las entrevistas a profundidad fue realizada a un maestro jubilado de esta escuela. 1\*\* es una entrevista realizada a uno de los líderes del MMBM en la Escuela Secundaria de Ocoatepec. 1\*\* es la entrevista realizada a una maestra jubilada en la comunidad de Xoxocotla. Las dos entrevistas realizadas en el contexto del MMBM y de la comunidad de Xoxocotla nos permiten contrastar temas referidos a la perspectiva del MMBM en el conflicto magisterial, así como, de la formación académica de los primeros maestros en la entidad. Consultar en el anexo 2, cuadro sobre las características socio-laborales de los docentes que participaron en este estudio.

### **3.4 El Registro y la Transcripción de las Entrevistas en Profundidad**

Con el propósito de contar con un registro de las voces de los maestros se procedió a grabar las entrevistas en profundidad. Dependiendo de la disponibilidad de tiempo de ellos para llevar a cabo la entrevista, algunas se grabaron en una o varias sesiones, en el contexto de la escuela secundaria, en sus hogares o, en sitios públicos como cafeterías o restaurantes. En general, se les informó acerca de la utilización de la grabadora con el propósito de contar con una copia más fiable de su discurso y se les solicitó autorización para grabar la entrevista. Ninguno de los maestros se opuso a la utilización de este dispositivo.

En las primeras entrevistas llevadas a cabo en la escuela secundaria de Xochitepec, algunos maestros cuando advertían la presencia de la grabadora, se cuidaban de no hablar abiertamente del paro magisterial de labores. Pero cuando conversaba con ellos en otros ámbitos, sin la utilización de la grabadora, notaba más apertura para referirse a dicho evento, por lo que, en algunos casos puede tener un efecto inhibitorio. Los maestros tenían temor de expresar sus puntos de vista, debido a la represión y la confrontación sufrida durante dicho evento. Sin embargo, a medida que se acostumbraron a mi presencia en las escuelas y a la utilización de la grabadora, algunos de ellos y

ellas, empezaron a conversar durante la entrevista de una forma natural, sin percatarse de la presencia de ésta.

Durante la entrevista, tenía la oportunidad de concentrarme en sus gestos, comportamientos, actitudes y de anotar en algunas ocasiones, frases o palabras que me parecían relevantes de su discurso. Al finalizar cada entrevista, anotaba en el diario de campo las impresiones, emociones, preguntas y, en general, algunas pistas sobre temas recurrentes que valía la pena seguir explorando en encuentros posteriores con cada uno de los participantes.

En este estudio las entrevistas se transcribieron íntegramente, tratando de seguir las convenciones de transcripción denominadas Jefferson. En estas convenciones se recuperan aspectos de la conversación tales como: las pausas breves (2.3); el solapamiento entre hablantes [ ]; las palabras o frases que son subrayadas por el hablante (cómo crees, yo maestra jamás); la anotación de actividades no verbales ((sonríe mientras habla; está llorando mientras habla)); los fragmentos incomprensibles (no comprensible), entre otros.

El propósito es tener un registro lo más claro posible de ese momento de la entrevista. Se debe tener en cuenta que la transcripción se convierte en un texto, que obedece a una traducción o reescritura realizada por el transcriptor, quien es el intérprete del discurso del entrevistado. Por ello, es necesario escuchar cada una de las entrevistas tan pronto estén transcritas, para captar las posibles inconsistencias o alguna interpretación errónea de una palabra o frase por parte de la persona encargada de transcribirlas.

Una de las ventajas de la transcripción de las entrevistas es que se convierten en un texto que permite al investigador llevar a cabo un análisis profundo del discurso. Si partimos por considerar que la palabra no es transparente (Dubar y Demazière, 1997), los textos producto de la transcripción, son la apertura a un universo rico en símbolos, significados, interpretaciones y prácticas sociales, cuya tarea del investigador es la de captar esa diversidad y complejidad. Aunque, respaldado por un marco interpretativo para llevar a cabo un análisis sistemático de este material.

### **3.5 El análisis de los Relatos de Vida**

Desde la perspectiva interpretativa o cualitativa, el análisis se concibe como una actividad que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de investigación. Éste se inicia desde el momento en que empiezan a llevarse a cabo las primeras entrevistas, cuando de manera informal el investigador se plantea nuevas preguntas, formula hipótesis y busca nuevas rutas de análisis. Es un proceso que

continúa durante la etapa del trabajo de campo hasta la redacción final. Desde esta perspectiva, el análisis no se concibe como una etapa posterior al trabajo de campo y previa a la redacción del documento final (Guzmán, 2004:105).

El análisis de los datos narrativos puede considerarse como el montaje de un rompecabezas, en el cual las piezas que lo componen no están dadas, por el contrario, deben ser determinadas. Es fundamental contar con un marco interpretativo que nos oriente en la organización de los datos. La intención es reunir, por un lado, los datos más parecidos y, por el otro, los más dispares y; finalmente identificar las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial (Bolívar *et al.*, 2001:193).

En las ciencias sociales predomina una forma de pensar y conocer denominada como paradigmática. Ésta se caracteriza por un modo de argumentación lógico o hipotético deductivo, en el cual se construye un tipo de verdad independiente del contexto social, con una forma de pensar abstracta y formal. Este tipo de conocimiento se expresa por lo regular en reglas, principios, leyes. Aunque no se identifica totalmente con el positivismo clásico tiene sus orígenes en esta corriente de pensamiento. Aquí se clasifica a los individuos y sus relatos bajo un concepto o categoría (conjunto de atributos comunes que comparten individuos). Se trata de establecer la categoría que agrupe cada una de las instancias individuales, de subsumir lo particular en lo formal, anulando cualquier diferencia individual que debe ser clasificable (Bolívar *et al.*, 2001:105-106).<sup>59</sup>

Por el contrario, el modo de razonamiento narrativo, se caracteriza por presentar la experiencia humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares. Aquí los relatos biográficos y narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación. Este modo de razonamiento considera que las acciones humanas son únicas e irrepetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede subsumirse en definiciones, categorías o proposiciones abstractas (Huberman *et al.*, 2000, citado en Bolívar *et al.*, 2001:104).

---

<sup>59</sup>Se debe aclarar que este razonamiento paradigmático es común tanto en los diseños cuantitativos como cualitativos de investigación. En los de tipo cuantitativo, las categorías están previamente seleccionadas a la etapa de recolección de los datos, como en la forma de un cuestionario con preguntas cerradas. De esta manera, se determina qué dimensiones o sucesos son instancias de una categoría de interés, además de en qué grado o cantidad lo satisfacen. En los de tipo cualitativo, se procede a la construcción o generación inductiva de categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación de los datos recogidos. Estos datos se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías. Un ejemplo, es la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (Bolívar *et al.*, 2001:106).

En este tipo de razonamiento se procede por medio de una colección de casos individuales, en donde se pasa del análisis de un caso a otro. La intención no es identificar cada caso bajo una categoría general, sino que el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otro. En este sentido, se le otorga mayor importancia a los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. En el proceso de análisis se trata de sintetizar ese agregado de datos en un conjunto coherente, el cual se expresa en la construcción de un relato analítico o de una trama argumental, que adquiere sentido en el contexto socio-histórico en el cual se llevó a cabo el relato de vida (Bolívar *et al.*, 2001:107).

De esta manera, para construir un marco de inteligibilidad en el análisis de datos narrativos, es indispensable conjugar un estilo de descripción émic, es decir, incluir aquellos elementos, sentidos y significados tal como son descritos por los participantes y, un estilo de descripción más étic, que no renuncia a la realización de descripciones interpretativas que vayan más allá del horizonte de los individuos interpretados. Este tipo de descripción recae en el investigador, quien debe tratar el material de manera rigurosa y sistemática, sin que por ello pierda su riqueza de matices y su diversidad (Bolívar, *et al.*, 2001:193).

En este estudio no consideramos estos tipos de razonamiento como opuestos o contradictorios, más bien, buscamos retomar aspectos de ambos para llevar a cabo el proceso de análisis de los relatos de vida. Del razonamiento paradigmático, rescatamos la necesidad de contar con criterios que nos ayuden a organizar la información. Para ello, procedemos con un sistema de categorización temática con cada uno de los relatos de vida y, posteriormente, agrupamos cada relato analítico construido en la fase de la “comprensión vertical” en una orientación o categoría más amplia, que nos permita empezar a establecer relaciones, analogías y diferencias entre los casos de estudio. Del modo de razonamiento narrativo, retomamos la singularidad contenida en cada caso y, asimismo, recuperamos al sujeto como el productor del relato. La intención es conservar la trama argumental de los relatos de vida y respetar al máximo el discurso de los maestros.

A continuación se detallan los pasos que se llevaron a cabo para el análisis de los relatos de vida: en un primer momento, se considera a cada uno de los relatos de vida como un caso que se analiza de manera individual. Con base a lo anterior se construye una guía de codificación que busca recuperar los temas y categorías sustanciales de cada uno de los relatos de vida. La intención es realizar un juego entre la deducción y la inducción, es decir, recuperar por un lado, algunas



nociones teóricas que en principio permearon la fundamentación del objeto de estudio (deducción); y por el otro, extraer categorías de análisis que van surgiendo a partir de los datos contenidos en los relatos de vida (inducción).

Esta guía de codificación se concibe como flexible y abierta. A medida que se realiza el análisis de los relatos de vida se pueden crear nuevas categorías que emergen de los datos y, asimismo, es posible reformular las existentes. La intención es contar con un esquema que nos permita organizar la información y ubicar los temas sustanciales, teniendo en cuenta las preguntas de investigación que buscamos responder en el estudio. Se recurre a esta estrategia a causa del número de relatos (veintitrés), y a la extensión de los mismos. Se parte del supuesto de que no todas las significaciones vertidas en los relatos de vida, son pertinentes en relación con los propósitos del estudio y, a pesar de que pueden parecer interesantes, deben dejarse de lado para no correr el riesgo de sentirse inundado por los datos y, en consecuencia paralizado en el proceso investigativo (Passeron, 1989, citado en Kornblit, 2007:18).

En un segundo momento, se pasa a una “comprensión de tipo vertical”, donde se busca profundizar y comprender la lógica interna de cada caso de estudio. Aquí se construye un relato analítico que contiene los elementos relacionados con la experiencia social e identidad. Igualmente, se recuperan los personajes que intervienen en la trama del relato; las relaciones sociales que conservan con el personaje principal en este caso el entrevistado; los roles sociales que cumplen en el relato cada uno de estos personajes; los significados y argumentos que los entrevistados construyen para sustentar o defender sus puntos de vista. Para captar estos significados se recurre al uso de palabras, frases y párrafos contenidos en el discurso de los maestros (as).

Estos relatos analíticos pueden considerarse como una versión depurada y ordenada de la entrevista, ya que en esta segunda dimensión de análisis operan como insumo de información acerca de las prácticas y la dimensión subjetiva de los maestros(as). La construcción de estos relatos implica una tarea de análisis de parte del investigador, debido a que se establecen jerarquías y articulaciones. Esta operación permite presentar la información de manera ordenada, de acuerdo con la lógica interna de cada relato. Por tanto, la calidad del relato se encuentra en función del nivel de profundidad y riqueza que se alcanzó en cada una de las entrevistas (Guzmán, 2004:108-109).

La construcción de estos relatos posibilita un tipo de análisis más profundo y contextual que supera lo que Demazière y Dubar (1997, citado en Kornblit, 2007:25) denominan posturas ilustrativas y restitutivas o hiperrealistas. En la postura ilustrativa, se diseñan hipótesis y marcos

previos a partir de los cuales se extraen párrafos o trozos del discurso de los entrevistados para ejemplificar lo que previamente se pretende demostrar. En una primera variante de este procedimiento, se comentan extractos de entrevistas, de acuerdo al bricolaje que cada investigador elabora. La palabra de los sujetos es reducida al estatus de anécdota que ornamenta los comentarios del investigador. En una segunda variante, el uso de la cita se orienta hacia la confirmación de una hipótesis. De este modo, las entrevistas se retraducen a un sistema de categorías implícito o explícito elaborado anteriormente (Bolívar *et al.*, 2001:198).

En la postura restitutiva o hiperrealista, con el propósito de no traicionar la palabra de los entrevistados, el investigador se limita a presentar las entrevistas en su transcripción literal, reduciendo los comentarios al mínimo. A diferencia de la postura anterior, las palabras de los entrevistados son recogidas *in extenso*. Se supone en este caso, que la palabra y el discurso son expresión transparente de sus prácticas, es decir, hablan por sí mismas. De este modo, el discurso es accesible directamente a través de la propia interpretación que realizan los lectores (Bolívar *et al.*, 2001:199). En este estudio, se asume una postura centrada en la narrativa y en el respeto al discurso de los maestros (as), al considerar que usarlo con fines ilustrativos o restitutivos, contribuye a fragmentarlo y descontextualizarlo, y por tanto, no es posible captar la singularidad de los casos de estudio.

De igual manera, se incorporan los aportes de Demazièr y Dubar (1997, citado en Kornblit, 2007:31) sobre oposiciones identitarias. Haciendo énfasis en las identidades tanto para sí, como para los “otros”, más significativas para la configuración de la trama argumental del relato analítico. De esta manera, es posible analizar las diferentes formas en las que los maestros se han percibido a sí mismos, y como los “otros”, los han visto, a lo largo de los diferentes eventos o momentos de su trayectoria de vida.

En un tercer momento, se realiza un esquema conceptual que trata de recuperar las relaciones y dimensiones más representativas de cada caso de estudio. El propósito de este esquema es dar cuenta del nudo central de cada caso y sintetizar las formas en que cada maestro, interrelaciona y combina las distintas dimensiones que configuran su experiencia social y la identidad. Es una síntesis analítica del relato, donde se recupera la frase sintética del caso, las relaciones que se tejen entre las dimensiones de la experiencia social y la oposición de formas identitarias que ha construido en el marco de esta experiencia social. Finalmente, en un cuarto momento, se procede a realizar una “comprensión horizontal”, mediante la comparación de todos los casos. Aquí se identifican

analogías, recurrencias o regularidades entre casos que son aparentemente diferentes (Guzmán, 2004). Esta comparación sirve de base para generar una explicación teórica sustantiva, que da cuenta a nivel general de las relaciones, analogías y regularidades de los casos estudiados.

En este estudio las dimensiones de análisis son la experiencia social de los maestros y la identidad. En este sentido, la experiencia social no se concibe como un objeto positivo que se observa y mide desde afuera- como una práctica o un sistema de actitudes o de opiniones- ya que es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías y construye imágenes de sí mismo (Dubet, 1994). La experiencia es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (Guzmán, 2004:88).

La identidad, al igual que la experiencia, es una construcción subjetiva del actor. La cual está permeada por procesos de reflexión y de narración que los actores sociales, en este caso, los maestros realizan en el ámbito de la subjetivación de su experiencia social. De este modo, estas dos dimensiones de análisis adquieren significado mediante el análisis de los relatos de vida. Asimismo, las unidades de observación son los maestros y maestras de educación secundaria en dos escuelas secundarias generales del estado de Morelos. Aquí se les concibe como sujetos con capacidad para crear y recrear prácticas sociales, pero siempre conservando cierto margen de libertad. Por esta razón, sus voces, sentimientos, significados, son el material de primera mano, a través del cual buscamos develar esa construcción cotidiana. Es un análisis centrado en la subjetividad que no deja de lado sus condiciones objetivas, debido a que éstas son determinantes en la configuración de su experiencia social e identidad.

En el caso del análisis narrativo, se deben tener en cuenta unos criterios de evaluación que sustenten la credibilidad y coherencia interna de los relatos de vida. La credibilidad se refiere al valor de "verdad" o "verosimilitud" de los hallazgos de la investigación, es decir, el propósito no es establecer el carácter objetivo y verdadero de los hechos que se narran. Más bien, se busca que los relatos reflejen de la mejor manera cómo estos hechos han sido vividos subjetivamente por los maestros. Es necesario establecer la verdad narrativa del relato, es decir, se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción por parte de los entrevistados (Bolívar *et al.*, 2001:134).

Por tanto, no es posible alcanzar un nivel de generalización. Se trata de resaltar los significados singulares de determinados casos, que pueden aportar comprensión sobre otros similares. La cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia metodológica, ya que se trata de analizar la

pertinencia del relato analítico en la cultura, el grupo social o profesional del que forman parte. Así, su representatividad vendría dada por la capacidad que tenga el relato de explicar ciertas prácticas, eventos, sentidos y puntos de vista propios de un colectivo (en este caso, los maestros y maestras de educación secundaria)

Se parte del supuesto de que los relatos de vida individual revelan prácticas humanas que reflejan un conjunto de relaciones y estructuras sociales que han sido apropiadas e internalizadas mediante procesos psicológicos y de socialización. Como se expuso anteriormente, esta relación actor/sistema no es unilineal, ni el individuo es un epifenómeno de la sociedad. El individuo es un polo activo, que tiene la capacidad de realizar un proceso de filtración, distanciamiento y crítica (subjetivación). De ahí, que una acción única o una historia individual es un medio de acceso al conocimiento del sistema social (Bolívar *et al.*, 2001:141).

En este estudio es necesario llegar a un consenso con los maestros y maestras acerca de los criterios de credibilidad, coherencia y pertinencia de los resultados. Por lo que, se llevarán a cabo reuniones en las escuelas, con el fin de devolver todas las interpretaciones, para analizar si se ajustan a lo que nos quisieron decir, y en el tono y forma en que lo hicieron.