



FLACSO
MÉXICO

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

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

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

Presenta

Lina María Aguirre Rodríguez

Directora de Tesis: Dra. Carlota Guzmán Gómez

Lectores: Dr. Alberto Arnaut S

Dra. Etelvina Sandoval F.

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

México, D.F, Agosto de 2011

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

ÍNDICE

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

<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
2.4. Las escuelas y, los maestros y maestras de secundaria en Morelos	83
2.5. La formación de docentes en Morelos	86
<i>La Escuela Particular Normal Superior del Estado</i>	87
<i>La Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez” A.C</i>	89
2.6 El Movimiento Magisterial de Bases	92
2.7 Las Escuelas Secundarias en el Contexto Local	96
<i>Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra de Altavista</i>	97
<i>Escuela Secundaria Mariano Matamoros de Xochitepec</i>	100
Consideraciones Finales	101
III. PROCESO METODOLÓGICO	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
IV. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS SOCIALES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACION SECUNDARIA	137
Presentación	137
Orientaciones de las Experiencias Sociales	138
4.1 Persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo	138
Mónica: “no, cómo crees, yo maestra jamás”	145

Manuel: <i>“yo me hubiese vendido”</i>	149
Marcos: <i>“Son unas personas muy importantes”</i>	155
4.2 Se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria	164
Gloria: <i>“Sí sentí que le di la espalda muy feo”</i>	173
Valeria: <i>“hija, por favor vete a la Normal”</i>	178
4.3 Quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor	195
Laura: <i>“Sí, yo por eso soy maestra”</i>	203
José: <i>“y ahí fue que empecé”</i>	211
Ángela: <i>“esto me está gustando”</i>	217
Consideraciones Finales	226
Anexo 1. Relatos Analíticos	229
Reinaldo: <i>“tengo bi:::en puesta la camiseta de la dos”</i>	229
Susana: <i>“el sueño de toda mi vida”</i>	237
V. IDENTIDADES, ESCUELAS SECUNDARIAS Y, CRISIS DE UN OFICIO	247
Presentación	247
5.1 La construcción dinámica de las identidades	249
<i>Figuras de la Identidad</i>	249
5.2 Las Escuelas Secundarias como espacios de vida inter-generacional	256
<i>El cariño y la nostalgia por la escuela secundaria</i>	256
<i>Las imágenes de los maestros y maestras</i>	260
5.3 Significado de ser maestro o maestra de secundaria	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
5.4 Las Condiciones laborales	269
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
Hay muchas carencias	277
5.5 ¿La carrera o barrera magisterial?	281
5.6 Las mafias de incondicionales	287
5.7 El impacto de las reformas educativas	291
5.8 La crisis de un oficio	294
<i>Cuando no amas tu labor, no puedes hacer gran cosa</i>	295
<i>La permanencia de una crisis</i>	298
6. La vivencia del Movimiento Magisterial de Bases	300
6.1 Los motivos que enardecieron los ánimos	302
<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
6.2 Cómo se veían unos a otros	312
<i>La doble moral</i>	312
<i>La traición</i>	314
6.3 Las sensaciones que dejó la traición	317
<i>El coraje, la tristeza y, la impotencia</i>	317
6.4 Los sentimientos que despertó el Movimiento Magisterial de Bases	319
6.4.1 Desde la Individualidad	319

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

Guía de Codificación temática	394
Glosario de Siglas	397

V. Identidades, Escuelas Secundarias y, Crisis de un Oficio.

Presentación

En este capítulo se presenta la segunda etapa del análisis de las entrevistas en profundidad denominada: “comprensión horizontal”. El propósito que lo guía es doble: por un lado, comprender cómo los maestros (as) construyen su identidad al interior de estas lógicas de acción (integración, estrategia, subjetivación), que configuran su experiencia social; y por el otro, examinar en el contexto de la escuela secundaria, cómo significan sus condiciones laborales, la crisis del oficio y, la vivencia del movimiento magisterial de bases, en medio de profundas transformaciones educativas, políticas y culturales.

A partir de un proceso de comparación y de codificación del discurso de los entrevistados, se construyeron seis categorías de análisis. Cada una de ellas hace referencia a temas que atraviesan las experiencias sociales e identidades de los maestros (as). El capítulo se encuentra estructurado, teniendo en consideración estas seis categorías. La primera de éstas, expone las tres figuras inductivas de la identidad: i) *identidad de resistencia*, en la que se inscriben los maestros de mayor edad y, que se muestran más críticos con el cambio, debido a una desconfianza en las instituciones que protegían el oficio; ii) *identidad de transición*, donde están los herederos del oficio, que asumen el cambio como un reto personal para capacitarse constantemente y, además, se encuentran en un proceso de transición entre las prácticas heredadas y, los cambios propuestos en el discurso; iii) *la identidad de expansión*, en la cual están los maestros que asumen el cambio como una evolución inmanente del sistema; que son estratégicos y, ya no valoran la participación en movimientos magisteriales o colectivos.

La segunda categoría, las escuelas secundarias como espacios de vida inter-generacional, muestra los sentimientos de cariño y nostalgia hacia estos espacios, así como, los recuerdos tanto positivos como negativos de sus maestros durante su recorrido académico. En la tercera, se exponen una diversidad de significados de ser maestro o maestra. Éstos se interpretan en una gama de sentidos, que van desde ponerse en el lugar de los “otros”, hasta un compromiso personal con una labor para mejorar a la sociedad. La cuarta categoría, es un recorrido por las condiciones laborales de los maestros, la cual rescata como puntos nodales: la gratificación personal en el oficio; las mayores dificultades, tales como: el medio social y, familiar de los adolescentes y, las carencias de implementos e infraestructura.

La quinta categoría, abarca temas que complementan estas condiciones laborales de los docentes, entre los que cabe destacar: el programa de la carrera magisterial y, las implicaciones de éste en las condiciones laborales, la motivación para desempeñar su trabajo y, las relaciones sociales al interior de los centros escolares; la escuela secundaria como una arena de conflictos sociales, donde se forman mafias de incondicionales o, grupos de docentes abúlicos que gozan del apoyo de las directivas; el impacto de las reformas educativas en el programas y actividades del plan de estudios, y cómo se sienten los maestros de las materias clásicas, en comparación con los de las asignaturas de taller y, por último, la crisis del oficio, donde se expone desde la perspectiva de los maestros (as), cómo interpretan los cambios generacionales, de qué manera se adaptan a ellos, y los sentimientos y, emociones que estas modificaciones les despiertan.

En la sexta y última categoría, se presenta la vivencia del movimiento magisterial de bases. Aquí se exponen seis temas centrales que muestran cómo los docentes experimentaron este evento, tales como: i) los motivos que enardecieron los ánimos: la falta de logística en los Talleres Generales de Actualización (TGA) y, la falta de preparación y, conocimiento en los encargados de impartir el taller, sobre la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE); el no ser tenidos en cuenta por los entes gubernamentales, ni sindicales para el diseño y, formulación de esta reforma educativa; la pérdida de unos logros sindicales, peleados por las generaciones pasadas de familiares y, colegas; y la eliminación de una tradición familiar representada en la herencia de las plazas.

ii) cómo se veían unos a otros en este evento, es decir, los comportamientos de la doble moral, asumir una personalidad camaleónica y, la traición en un doble sentido: por un lado, entre los propios compañeros de trabajo; y por el otro, del sindicato hacia los agremiados que se encontraban en la disidencia; iii) las sensaciones que dejó la traición de sus colegas, principalmente la traición o el enojo al constatar los comportamientos deshonestos y, la tristeza e impotencia, al sentirse interiormente engañados e impotentes para cambiar esta situación; iv) los sentimientos que el MMB dejó en sus vidas, como la depresión y la humillación desde la individualidad o, el gozo y, el orgullo, desde la colectividad; v) el regreso a las escuelas secundarias, y las sanciones que los maestros aplicaron con los “traicioneros “ o “vendidos” y, vi) las secuelas del MMB, tanto para los docentes que no apoyaron esta manifestación, como para los que decidieron hacerlo hasta el último momento. En la última parte, se presentan unas consideraciones finales que rescatan los elementos sustanciales de estos seis temas centrales.

5.1 La construcción dinámica de las identidades

Figuras de la identidad

En el discurso de estos maestros encontramos tres figuras inductivas de identidad, que atraviesan la construcción de su experiencia social. Éstas son el resultado de una doble transacción: del maestro consigo mismo (identidad real subjetiva) y del maestro con los otros (identidad virtual objetiva). Estos dos procesos no son independientes, la transacción subjetiva depende de las relaciones con otros, lo que constituye a su vez la transacción objetiva (Dubar, 2010). Esto es, los maestros realizan internamente este proceso de negociación entre las identidades heredadas o atribuidas en los diferentes contextos sociales y, la identidad pretendida o real.⁶⁵

En este sentido, estas figuras inductivas de la identidad, pretenden mostrar cómo los maestros retoman esas identidades atribuidas por los “otros”, esas diferentes formas de relacionarse con los “otros”, para construir otras formas de decirse, de narrarse, de percibirse en diferentes momentos de su trayectoria biográfica. Por lo tanto, no podemos decir que la identidad está dada de una vez y para siempre, más bien se construye y reconstruye constantemente en un marco de incertidumbre más o menos amplio y más o menos durable (Dubar, 2010).

Tomando como base lo anterior, los maestros de mayor edad construyen su identidad cimentada en procesos comunitarios. Ellos se formaron en un oficio que permanecía al abrigo del sindicato, el instituto de educación estatal y los movimientos magisteriales. Por lo que *su ser y hacer* estuvo influenciado por el grado de integración que lograban establecer con estas instituciones. Ser maestro implicaba adscribirse al sindicato nacional (SNTE), donde se asumía un rol político que los identificaba, no solamente como trabajadores al servicio de la educación, sino como un gremio. Un gremio en el cual se creaba una gran identidad colectiva, que era el resultado de la conjunción de infinidad de identidades individuales. Ser maestro de educación secundaria significaba adscribirse a esta identidad colectiva, que parecía diluir las especificidades o particularidades de cada individuo.⁶⁶

En el IEBEM, desempeñan el rol de funcionario público. Aquí ocupan una posición al interior de una comunidad burocrática, donde el maestro o maestra es catalogado como un servidor público de

⁶⁵ Para la creación de las figuras inductivas de la identidad, se retomaron los aportes metodológicos de Dubar (2010:39-57), en una investigación sobre la utilidad de la formación de los empleados en empresas europeas. Con base en un ejercicio sobre las lógicas del discurso de los asalariados, y su relación con la identidad, comprendimos cómo estos empleados construían sus procesos identitarios. A partir de allí, aplicamos esta lógica en nuestro caso de estudio, específicamente, en la fabricación de las identidades de los maestros(as), en el contexto de su experiencia social.

⁶⁶ En esta *identidad de resistencia* se inscriben los docentes de mayor edad y, con más experiencia laboral: Manuel, Reinaldo, Néstor, Bernardo, Norberto, Rogelio, Laura, Mariela.

rango medio (en comparación con los directores de departamento; los jefes de enseñanza; los asesores de los comités pedagógicos; directores técnicos pedagógicos, etcétera). De ahí que, podemos hablar de la construcción de una identidad para los “otros”, en el marco de un ente aglutinador como el SNTE y, un órgano burocrático como el IEBEM.

En la escuela secundaria, cumplen el rol de maestros o maestras en una especialidad académica. Allí se integran a la vida escolar, no solamente como sindicalistas o funcionarios, sino como seres humanos en toda su extensión. En este espacio construyen formas identitarias para sí mismos, las cuales están atravesadas por esas categorías sociales, pero que en esencia tratan de alejarse y luchan por crear otras formas de nombrarse. En su discurso es posible entrever cómo a medida que va pasando el tiempo están siendo testigos de una serie de cambios acelerados, de los cuales han sido los directos receptores, pero nunca han sido los protagonistas. De cómo el desgaste físico y emocional se va apoderando gradualmente de su quehacer cotidiano en medio de reformas educativas para las cuales no se sienten preparados.

Es una *identidad de resistencia*, que lucha contra las viejas prácticas adquiridas en un sistema clientelista y corporativista; y que se opone a los cambios propuestos en el discurso; que se niega a ser parte de las nuevas formas de concebir el oficio de maestro, el cual se aleja de la función socializadora de la vocación, a una función de la profesionalización que aboga por un maestro competente. Es de resistencia, porque en lo más profundo de su ser, el miedo y la impotencia se apodera de lo que han sido como personas y profesionales, porque no están siendo reconocidos ni en su quehacer, ni mucho menos en la protesta colectiva. En esta coyuntura, la única respuesta que les queda es *resistirse* a lo nuevo, al cambio, para tratar de hacer escuchar su voz, de mostrar su inconformidad.

Por esta razón, estos maestros experimentan con mayor intensidad una crisis de identidad. En este escenario incierto y cambiante, se ven avocados a crear otras formas de definirse a sí mismos, como personas y profesionales. Asimismo, a reinventar otras formas de relacionarse con la nueva generación de maestros que se está educando en el discurso de las competencias, de la certificación constante para ingresar a la carrera magisterial y ascender en el escalafón docente. Y esa tensión permanente les genera sentimientos de pérdida, resentimiento y, a su vez, de resistencia.

El ser maestro era una labor que impregnaba todos los ámbitos de la esfera personal y familiar. Por ello, cada uno de los miembros del grupo familiar era partícipe de un quehacer que era

transmitido de los padres a los hijos(as). Actualmente son testigos de la separación entre lo que se aprendía en el grupo familiar y, los conocimientos que se impartían en la Normal Superior; entre la vocación y compromiso como valores primordiales y, las competencias para llevar a buen término el quehacer docente; entre lo que se aprendía y hacía en los ámbitos familiar y personal y, lo que se es y puede llegar a ser en una infinidad de contextos sociales, donde la propia identidad se fragmenta. Ellos están presenciando la muerte silenciosa de ese discurso colectivo que los vio nacer.

Esta generación de igual manera, nació con las dificultades que el sistema educativo ha tenido para brindarles unas mejores condiciones laborales. Ellos han tenido que adaptar su quehacer cotidiano en la escuela secundaria a esa precariedad laboral: infraestructura en mal estado o inadecuada; grupos numerosos de alumnos para atender; fragmentación de su horario de clases en ambas jornadas de trabajo; carencia de los implementos adecuados para impartir clases; falta de personal calificado para atender la problemática de los estudiantes (orientador, médico, trabajador social). En este escenario se han ideado estrategias para mejorar ese entorno laboral, ya sea desde la consecución de recursos con entes privados; la lucha constante para obtenerlos del sector público o, desde su propia iniciativa y labor cotidiana (como pintar las aulas cada semana, con pintura aportada por los padres de familia y de ellos mismos).

Ellos también participaron de manera aguerrida en el movimiento magisterial de agosto de 2008. Se unieron para defender de viva voz unos principios y demandas que beneficiaban al colectivo de maestros. Un espacio que se convirtió en la única oportunidad que habían tenido por años de mostrar la inconformidad, el miedo, la tristeza y la ira que provocaba el no ser tenidos en cuenta; el no ser considerados actores nodales para la implementación de estos cambios; el no ser reconocidos, ni valorados en su quehacer cotidiano. Al final, algunos deciden abandonar la lucha desgastados físicamente y emocionalmente, pues estaba perdiendo su esencia, para convertirse en un mercado donde se entregaba el alma al mejor postor, a cambio de mejoras personales.

Los maestros más jóvenes, en cambio, se formaron en medio de una *transición* entre lo viejo y lo nuevo. Ellos cursaron la Normal Superior bajo el esquema de la profesionalización y han sido testigos de viva voz, de la transformación gradual de un oficio en una profesión. El cambio, se asume como un reto y una constante en su crecimiento personal, como parte de sus competencias para ascender en la estructura burocrática de la escuela secundaria, el instituto de la educación

básica o el sindicato. Es una *identidad de transición* porque recibe la herencia de esas viejas prácticas comunitarias, pero se inscribe en el contexto de las transformaciones del trabajo.⁶⁷

En esta identidad de transición se inscriben los hijos e hijas de maestros que fueron socializados en el oficio y heredaron la plaza. Ellos son el producto de este sistema antiguo y, han tenido que adaptarse gradualmente a los cambios que han impuesto las reformas educativas. Aunque muchos de ellos y ellas siguen aferrados en su discurso a estas viejas prácticas en las cuales se socializaron (como defender la herencia de la plaza cuando los hijos cumplen con el perfil), son conscientes de que los cambios están llegando en el discurso (democratizar el concurso de oposición; la certificación por competencias) y se están implementando de manera gradual en la realidad.

A diferencia de los de mayor edad y con más experiencia laboral, estos maestros implementan en la práctica cotidiana, la formación constante como un recurso estratégico y necesario para ingresar a los programas de mejora salarial, como la carrera magisterial y el escalafón docente. Es una apuesta que se asume como una competencia personal que se debe cultivar para mejorar el ingreso. De esta manera, el compromiso por su quehacer docente se significa desde lo individual, es un proyecto personal inacabado y, en crecimiento que está tratando de adaptarse a las transformaciones.

Transitan de una forma de nombrarse a sí mismos, que está enraizada en procesos comunitarios, es decir, se es maestro por el sueño de la madre o de los padres; por conservar el patrimonio familiar (la herencia de la plaza); por seguir la tradición; por la adscripción a un organismo sindical; a un discurso más autónomo y construido desde la propia realidad personal. Es decir, donde se busca la propia satisfacción personal y familiar, más allá de esos valores que unificaban al colectivo de maestros.

Estos maestros participaron en el movimiento magisterial de agosto de 2008, y fueron testigos del resquebrajamiento de esos vínculos institucionales en los que sus padres sustentaron el oficio. A diferencia de los de mayor edad, estaban de acuerdo con ciertos puntos nodales de la implementación de la ACE, como la actualización y profesionalización constante. Pero luchaban contra las prácticas que aún seguían prevaleciendo en el sistema y que de alguna manera, frenaban los cambios anunciados en el discurso.

⁶⁷ En esta *identidad de transición* se encuentran las maestras y maestros que heredan el oficio (Gloria, Valeria, Rosa, Susana, Ángela, José y Jerónimo), o se socializaron en él pero no lo heredan (Alejandra); y otros que no se socializaron en él y, no lo heredaron: (Fernando, Marcos). Ellos (as) son los más jóvenes y por ende, tienen experiencias laborales más cortas.

Por ejemplo, la herencia de las plazas, un recurso al cual las familias podían acceder, como un derecho consuetudinario, pero que al ser eliminado, queda a disposición de los entes gubernamentales. Esto es, se convierte en un recurso político que se maneja a discreción y que sirve a su vez, para perpetuar esas prácticas poco transparentes del sistema (adjudicación de horas a conocidos y amigos; la no adjudicación completa de las horas adquiridas en el examen de oposición y, enviar a los maestros a los lugares más distantes del estado, entre muchas otras). Por tanto, estos maestros construyen una identidad de transición que en ciertos aspectos valora el cambio y lo experimenta como algo necesario para mejorar su quehacer docente, pero que a su vez, lucha con esas prácticas poco transparentes del sistema.

Ellos(as) experimentaron sentimientos de impotencia, cuando percibían que los días pasaban y no llegaban a ninguna negociación; de tristeza y coraje por la represión sufrida por parte de las fuerzas del orden que buscaba acallar las voces de la disidencia. También fueron testigos de la permanencia de un gobierno autoritario que los condenaba a aceptar lo nuevo, en un sistema obsoleto y viciado. Estos maestros y maestras son los hijos de esa transición y luchan cada día para salir de esa ambigüedad presente entre el discurso y la práctica.

Estos maestros valoran de manera diferente sus condiciones laborales. Aunque se adaptan a las carencias en el entorno laboral, son más pasivos a la hora de implementar soluciones. Participan en algunas actividades para mejorar el aspecto del mobiliario como: pintar las bancas y el aula de clases al finalizar cada periodo escolar; o realizar algunas actividades para obtener dinero y comprar implementos. Pero no se comprometen en otras actividades de tipo colectivo que requieran inversión de tiempo o de recursos para mejorar esta situación. Las maestras que estudiaron la secundaria en estas escuelas y regresan a laborar en ellas, ven con pesimismo las transformaciones que ha presenciado este espacio escolar. Por ello, asumen una actitud más pasiva e individualista que busca proteger el aula donde laboran cotidianamente para salvaguardar los pocos materiales con los que cuentan para impartir clases.

La crisis de la profesión para estos maestros es más pasajera que permanente. La perciben como el resultado de ciertas situaciones coyunturales como el movimiento magisterial de bases; la aplicación de medidas a partir de las diferentes reformas educativas; el cambio en la imagen y autoridad del maestro; los cambios en las generaciones de alumnos. Para ellos es menos significativa porque no la valoran desde la esfera subjetiva, como los de mayor edad, que se adscribían a una comunidad colectiva y desde allí le daban sentido al oficio, a su quehacer en la

escuela secundaria. Asimismo, no les afecta tanto psicológicamente, porque cuentan con más herramientas para enfrentarla desde lo profesional (están más capacitados, se formaron en el discurso de las competencias, entre otras). De ahí, que es menos fuerte para ellos crear otras formas de identificarse a sí mismos, porque ingresaron al sistema precisamente en esa transición entre ser trabajadores al servicio de la educación y ser empleados públicos contratados para el sector de la educación.

Es así como, empiezan a sentir en la práctica esa separación gradual entre la identidad profesional y las esferas personal y privada. Es decir, el oficio de maestro ya no se experimenta como algo sustantivo en la trayectoria vital, más bien se asume como uno de los variados roles que cumplen en diferentes contextos sociales. Por ejemplo, se es maestra pero también diseñadora de modas; psicóloga; vendedora de ropa; practicante de yoga, etcétera.

En las experiencias sociales se percibe otra forma de construir la identidad. A ésta pertenecen un grupo de maestros que comparten un rasgo fundamental: no participaron en el movimiento magisterial de bases o lo hicieron desde una perspectiva muy crítica con los compañeros de trabajo.⁶⁸ Estos maestros conciben el cambio no como una necesidad, sino como evolución immanente del sistema educativo en general. Lo perciben desde una perspectiva más realista y menos nostálgica. Por lo que, está desprovisto de consideraciones subjetivas en dos sentidos: por un lado, no valoran con tanta intensidad la tradición representada en la adscripción a comunidades colectivas como el sindicato o el movimiento magisterial de bases (identidades de resistencia); y por el otro, no están apegados a una tradición familiar como la socialización en un oficio, que prescribía la adhesión a ciertas prácticas como la herencia de las plazas (identidades de transición).

En este escenario asumen una posición estratégica y competitiva, para asumir estos cambios. Pueden aplicar estrategias como la capacitación constante para ingresar a los programas de mejora salarial y de ascenso en la estructura burocrática; o para obtener su tiempo completo en la escuela secundaria. De igual manera, pueden acatar las nuevas disposiciones como la presentación del examen de oposición para obtener horas en el sistema, entre muchas otras. No obstante, lo que prima en estos maestros es una apertura realista hacia el cambio, como una constante del sistema,

⁶⁸ En esta *identidad de expansión* se encuentran los maestros que en un primer momento apoyan el MMB, pero posteriormente deciden abandonar la lucha: Mónica, Jorge, Alberto; y los que deciden no participar desde sus inicios: Amalia y Gonzalo. De estos maestros el de más corta trayectoria laboral es Gonzalo.

para lo cual no encuentran válida la resistencia de sus compañeros de más larga trayectoria que nunca se han capacitado o, el apego de los más jóvenes a la defensa de una tradición familiar.

Es una identidad de *expansión* precisamente porque avanza de la resistencia, a la transición y se encuentra bordeando los límites del crecimiento, de lo nuevo. Que pretende *expandirse* más allá de los límites estructurales del sistema, puesto que se asume como un reto individual, más no colectivo; como algo más práctico que teórico; más indiferente que afectivo; más coyuntural que transcendental. Al igual que la identidad de transición se está apartando de estos modelos comunitarios, y está asumiendo formas reflexivas y narrativas para así encontrarle un nuevo sentido a la labor docente. Un sentido que ya no depende del colectivo magisterial, ni de las instituciones en las cuales se adscribe la profesión (SNTE, IEBEM), sino de sí mismo, de su proyección personal.

Por ello, estos maestros asumieron la participación en el movimiento magisterial de bases desde una perspectiva crítica y reflexiva, pero también más indiferente. La respuesta a sus necesidades personales y laborales ya no la encuentran en este tipo de referentes comunitarios y prefieren buscarla por sus propios medios. En algunos casos percibieron el movimiento como un suceso riesgoso que amenazaba su estabilidad laboral; como un evento inesperado y poco planeado, en el cual se desbordaron los ánimos y que conllevó consecuencias poco benéficas; como un evento que se politizó y solamente sirvió para negociar intereses personales. Esta mirada fría y calculadora hacia el movimiento, de alguna manera, los hizo replantear el propósito de su participación en aquel suceso, y valorar las ventajas y desventajas. Al situarse como posibles perdedores en esta confrontación, prefirieron mantener en resguardo sus intereses personales para que no fueran perjudicados.

Lo anterior, no significa que no se sientan comprometidos con su labor docente o, no se sientan integrados con sus compañeros de trabajo en la escuela secundaria. Tampoco implica que no sientan cariño por este oficio, ni se comprometan con los alumnos. La peculiaridad de este grupo de maestros es precisamente su capacidad para asumir el cambio desde otra perspectiva, y de aprovecharlo para mejorar sus condiciones laborales y personales. La crisis se asume no como algo permanente (identidad de resistencia), coyuntural (identidad de transición), sino desde la perspectiva individual. Es decir, se traduce en la incapacidad de los maestros para asumir el cambio y re-significarlo desde su proyecto de vida personal.

En síntesis, estas figuras inductivas de la identidad describen tres procesos de permanencia, cambio y transformación de la labor del maestro de educación secundaria. Todos estos elementos se

combinan e imbrican de maneras muy complejas, pero aquí hemos intentado mostrar cómo estas figuras de la identidad atraviesan la construcción de su experiencia social.

5.2 Las escuelas secundarias como espacios de vida inter-generacional

En este estudio las escuelas secundarias son denominadas espacios de vida inter-generacional porque en ellas transcurre la trayectoria de vida de varias generaciones (desde padres hasta hijos, sobrinos, nietos, bisnietos), las cuales han sido testigos de su nacimiento, crecimiento y transformación. Asimismo, han sido las protagonistas y depositarias de una cultura escolar, que se enmarca no solamente en el contexto físico de la escuela, sino en el familiar. Porque las actividades, sucesos, dificultades y logros de este espacio van permeando la historia individual y familiar de los actores sociales. De esta manera, la escuela y la familia se apoyan mutuamente en ese extenso proceso de socialización que inicia desde la infancia hasta la juventud (primaria hasta la preparatoria).

Esta institución educativa también está ubicada en una comunidad, que la ha visto nacer para convertirse en un legado histórico y cultural. Desde allí, los padres de familia y alumnos han intentado comprender sus procesos de transformación; se han acercado a ella como uno de los referentes portadores de cierto saber y autoridad; la han respaldado en sus dificultades (como el movimiento magisterial de bases), pero también le han increpado en sus desaciertos. De esta manera, escuela, familia y comunidad, hacen parte de un trinomio fundamental en el proceso de socialización primaria y secundaria de los actores sociales. Por ello, es inter-generacional porque todos los saberes, vivencias, logros, dificultades, sentimientos y emociones que despierta este espacio se re-significan de generación en generación. Tanto los maestros de mayor edad y de más larga trayectoria laboral que ingresaron al magisterio por sus propios medios, como los más jóvenes, con menos experiencia laboral y que en algunos casos, heredaron la plaza, tienen formas diferentes de significar este espacio. A continuación se presentan algunas de ellas:

El cariño y la nostalgia por la escuela secundaria

Este sentimiento de cariño lo mezclan con la nostalgia que representa para ellos un espacio en el que han pasado una gran parte de su experiencia de vida. Para Jorge, *aprender a quererla y amarla mucho*, implica un aprendizaje a lo largo de una trayectoria laboral de 25 años, en los que este espacio educativo creció con otros propósitos, pero poco a poco se fue transformando. La

secundaria de Altavista nació como una escuela experimental y posteriormente, pasó a ser parte del sistema de secundarias generales. Esa nostalgia se expresa en la evocación de lo que fue y ahora es; en la advertencia de todas las *generaciones* tanto de alumnos como de maestros que han pasado por ella; en el lamento de las innovaciones educativas que se aplican atendiendo a programas sexenales. Es presenciar *procesos muy grandes*, es decir, donde los actores por más de dos décadas, han aprendido a valorarla y amarla, a pesar de todos los embates por los que ha atravesado:

E1: En la escuela, ¿Cómo se ha sentido en todos estos años de su trayectoria profesional?

R1: Como es la escuela en donde yo empecé a trabajar **y aquí sigo después de 25 años, he aprendido a quererla, a amarla mucho y he visto generaciones tanto de alumnos como de maestros muy buenos que se van**, y en sus inicios yo tenía una referencia de la escuela Secundaria General No. 2, como **una de las mejores a nivel nacional**, porque empezó siendo escuela experimental, en un sexenio, era escuela experimental, eran 3-4 días de clases, y 2-3 días que se iban a prácticas afuera los de secundaria, iban a visitar fábricas, despachos, etc. y los alumnos de esas generaciones cuentan que fue una época muy bonita, y que ellos creen que así aprendes más, porque es la práctica con lo teórico, **pero desafortunadamente los programas que se aplican son por sexenio**, mientras está algún Presidente con algunas ideas, **y pasó a ser una escuela general** igual que las demás en su sistema de secundarias generales, **entonces yo he visto procesos muy grandes”**.

Para los maestros más jóvenes y que fueron alumnos de la escuela secundaria de Altavista, el cariño se traduce en el respaldo a esta institución cuando se encuentra atravesando por dificultades. El turno vespertino se caracteriza por ser problemático, no solamente porque se encuentran matriculados los alumnos con un rendimiento académico relativamente bajo, sino porque los maestros que laboran allí son los más jóvenes; éstos en algunos casos heredaron la plaza de los padres y, cuentan con un nivel académico más alto que los docentes con más antigüedad y que laboran en el turno matutino. Sin embargo, se nota desinterés en estos jóvenes maestros por la situación académica y familiar de los estudiantes y, por la gestión escolar en general. La capacitación constante en diplomados y maestrías se realiza para lograr ingresar a la carrera magisterial y mejorar los ingresos. Pero estos conocimientos no se ven reflejados en su quehacer docente.

A diferencia de los docentes más antiguos, quienes están desactualizados académicamente, pero tienen a cuestas muchos años de servicio en los que han acumulado una infinidad de aprendizajes. Ese recorrido los hace más dispuestos y comprometidos para sacar adelante las dificultades escolares, porque perciben el trabajo desde la perspectiva grupal y no individual. Actualmente no les interesan tanto sus beneficios personales, porque la gran mayoría cuenta con plaza de tiempo completo. Por lo tanto, la apatía de los más jóvenes por la situación de los estudiantes en el turno vespertino, es proporcional al desinterés que sienten los más antiguos en seguir capacitándose, aunque esto necesariamente no implica falta de compromiso con su labor en el turno matutino. Gloria se refiere a la forma en la que interpreta el cariño y compromiso a la escuela secundaria en su discurso de la siguiente manera:

E1: Bueno, ¿y te sientes comprometida como con los logros y compromisos académicos de la escuela? R1: **“Sí, porque fui alumna, he estado aquí, y como que agarras un cierto cariño a la escuela, o sea, vemos de repente que en la tarde se está viniendo abajo el turno, y sí te preocupa y tratas de, yo trataba de sacar adelante, por ejemplo, cuando los niños se querían ir al turno matutino les decía: ay no hijo, es lo mismo; o sea, yo les trataba de defender el turno, de que: ay no hijo, no te preocupes, está mejor en la tarde, son maestros más jóvenes, la mayoría tiene maestría; hasta eso, fíjate, en la tarde sí están preparados los profesores”.**

La escuela secundaria también es un lugar que se *quiere*, porque allí se cursó la secundaria y la madre trabajó por muchos años, por lo que, se *sienten muchas raíces*. Especialmente para Rosa una maestra de la escuela secundaria de Xochitepec. Un arraigo que empezó desde la infancia cuando acompañaba a la madre a su lugar de trabajo y que se fue cultivando durante todo el proceso de socialización secundaria. Querer a la escuela, significa reconocer ese pasaje de ser la hija de la maestra y alumna de secundaria a convertirse en maestra, con todas las implicaciones afectivas y emocionales que esto conlleva, puesto que el no *visualizarse en otro lugar*, hace parte de su negación a experimentar cambios. Esto se explica, porque durante la infancia, adolescencia y juventud ha cimentado en este espacio gran parte de lo que ha sido y ahora es, no solamente como ser humano, sino como profesional. Así lo expresa Rosa:

“Yo me siento muy a gusto de estar en esta escuela, yo quiero a esta escuela porque yo fui alumna de esta escuela, quiero a esta escuela porque esta escuela fue en la que mi mamá trabajó muchísimos años, o sea, yo aunque no fuera alumna, yo venía a esta escuela

continuamente, **entonces yo siento muchas raíces en esta secundaria, no me visualizo ni siquiera en otro lugar**, o sea, yo quiero mucho a esta escuela, a mí me tocó, como alumna, plantar árboles aquí, me tocó, como dice la maestra, ayudarle en algunas actividades propias para la escuela, y ahora como maestra, en las juntas con los papás”.

Ese cariño se entrelaza con la nostalgia, al recordar que la escuela secundaria de Xochitepec, era un *mundo totalmente diferente*. A nivel estatal contaba con mucho prestigio, debido a que se caracterizaba por tener una *disciplina muy fuerte*. Esa oposición constante entre lo antiguo, como lo ideal, lo organizado, lo disciplinado; y lo actual, referido a lo real, al desorden, descontrol, indisciplinado, las hace chocar constantemente con los directivos, para quienes estás son otras épocas y, por ende, otros los alumnos. Esto es, la escuela está reflejando con el paso de los años, todos los cambios que las diferentes generaciones tanto de profesores como de alumnos, van imprimiendo en su recorrido. Esta discordancia entre lo pasado y lo presente, las sitúa en una confrontación cotidiana consigo mismas y las colegas de su misma generación, porque se rehúsan a aceptar que el prestigio de la escuela ya no es el mismo de antes. Aunque en la comunidad siga gozando de cierta reputación y algunas de sus ex alumnas prefieran enviar a esta escuela a sus hijos (as), la realidad es que *ya muchas cosas han cambiado de alguna manera*. Así lo expresa Valeria:

“en cuanto a la secundaria, tuve la oportunidad de estudiar en esta escuela, secundaria Mariano Matamoros, en donde **era otro mundo totalmente diferente**, por eso yo en ocasiones choco con mi jefes porque yo les digo: es que antes era así; ellos me mencionan que son otras épocas, yo les digo: **puede ser que sean otras épocas**, sin embargo, creo que **el prestigio de la escuela se dio a base de disciplina**, porque en **aquella época era una disciplina muy fuerte, muy fuerte**, sin embargo, creo que a pesar de eso mucha gente reconoce a la escuela y por eso manda mucho, fijate, yo tengo hijos de compañeras de la primaria, o sea, que fueron mamás y que ya están aquí, y ellos los mandan aquí a pesar de que una, por ejemplo dice: vivo bastante retirado, pero yo lo mando aquí porque yo sé como está la escuela, porque yo estudié aquí, y sé que aquí es así; **aunque ya muchas cosas han cambiado de alguna manera**”.

De esta manera, los maestros expresan en su discurso esa tristeza y melancolía que sienten al recordar esas condiciones favorables e ideales en las que nació la escuela secundaria. En la escuela de Altavista, es notable una diferencia generacional en la percepción que tienen de este espacio educativo. No obstante, para los más antiguos y los más jóvenes, sigue prevaleciendo un

sentimiento de cariño hacia esta institución, que se expresa desde el compromiso e interés en la situación de los alumnos para los primeros; y en la posibilidad de capacitarse constantemente para mejorar el salario, en los segundos. En la escuela secundaria de Xochitepec, este cariño se expresa más claramente en las maestras que se han socializado a lo largo de su trayectoria de vida en este espacio. Por lo que, además de sentir esa nostalgia por un lugar físico que se ha ido transformando, también se sienten fuertemente arraigadas a esta institución porque ha sido parte indispensable de la historia de vida de ellas y de sus familias.

Las imágenes de los maestros y maestras

Estos docentes recuerdan a los profesores que les impartieron clases durante la secundaria en dos sentidos: en relación a su elección vocacional y posterior ejercicio profesional. No obstante, estas imágenes se pueden valorar tanto en lo positivo, como en lo negativo o perjudicial que pueden resultar en la formación de los estudiantes. Jorge recuerda al maestro de imprenta y dibujo de primer año de secundaria, porque dibujó una *rosa muy hermosa* en el pizarrón y desde ahí, lo *impactó*, lo *tocó* tanto que quiso aprender a dibujar:

“cuando yo entré a primer año **me impactó un maestro**, el maestro ya era muy viejecito, se llamaba Ricardo, porque ya falleció. **Él daba taller de imprenta y dibujo**, entonces cuando nos presentaron con el maestro, él empezó a dibujar en el pizarrón una línea, otra línea, **y yo maravillado decía, ¿qué va a salir?** dibujó una rosa muy hermosa, muy bonita, **y de ahí como que me tocó, yo quiero aprender a dibujar**. Y ese es uno de los maestros que me llamó mucho la atención, aunque a fin de año se jubiló el maestro y ya no pude continuar con él”.

Susana recuerda a la maestra de civismo. Le *gustó* tanto la forma en que ella se desenvolvía en la clase, que estas enseñanzas le ayudaron a concretar aún más esa elección de formarse como maestra de secundaria:

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

Mariela recuerda con mucho cariño a la maestra de inglés. A pesar de que nunca olvidará a algunas maestras muy queridas, recuerda especialmente a una de ellas, que fue determinante porque la impulsó durante toda su formación académica, desde la secundaria hasta la Normal Superior, incluso cuando se graduó de su maestría en la UAEM:

“Que no se me olvide que ahí conocí muchas maestras queridas por mí, muchísimas, muy queridas por mí, yo no puedo, le puedo decir todos los nombres de mis maestros desde español hasta educación física; pero una de inglés, que se llama Adriana Guzmán Tapia fue la que me ayudó y me impulsó y me dio seguimiento en mi carrera, y hasta que yo terminé, estuvo sentada en una mesa el día que yo me gradué”

Estas figuras también impactan la biografía de los maestros en un sentido negativo. Es decir, dejan cicatrices en sus mentes y cuerpos muy difíciles de borrar. No obstante, estas vivencias se retoman como aprendizajes muy significativos que justifican su elección vocacional y su práctica pedagógica en el aula de clases. Laura recuerda a la maestra de kínder que la encerró en el baño de la escuela porque le tocó las piernas velludas; al maestro de secundaria que le tocó las pompas y, a la maestra de civismo que siempre vigilaba su comportamiento y la amenazaba con darle la queja a la abuela paterna. Todas estas vivencias la hacen reflexionar de una manera crítica sobre las implicaciones que estos castigos y abusos tienen en el desarrollo psicológico de los estudiantes. Por ello, concluye: **“Sí (0.2) yo, por eso soy maestra, soy muy estricta, no, pero, soy estricta de la manera de no hacerle daño al niño, sí de que el hacerlo reflexionar y aprenda”.**

Así, estas imágenes que se convierten en recuerdos sobre los maestros que hicieron parte de su proceso de formación académica, son en todos los casos, tanto para los maestros de mayor edad, como los más jóvenes, cruciales a la hora de elegir esta profesión y desempeñarla en el ámbito escolar. El valorar estas figuras y reflexionar sobre la influencia que tuvieron en su historia de vida es determinante para comprender parte de las motivaciones que los impulsaron a formarse como maestros. Por tanto, los orígenes de esta elección vocacional se perciben con más claridad en esta sucesión de recuerdos depositados en el inconsciente y, que salen a aflorar en la narración detallada de la experiencia de vida personal.

5.3 Significado de ser maestro o maestra de secundaria

El ser maestro o maestra tiene para los profesores diversos significados. Éstos se relacionan con las diferentes formas en las cuales se perciben a sí mismos, su relación con los “otros” (colegas alumnos, familiares) y, la valoración que tienen de su labor, no solamente en la escuela secundaria, sino ante la sociedad. A continuación se exponen las formas en las cuales estos maestros interpretan la esencia de su labor:

Es sentir como ellos sienten

Rosa define el significado de ser maestra a partir de la capacidad que tiene de ponerse en el lugar de los “otros”, para *sentir como ellos sienten*. Desde esta perspectiva, se percibe como una amiga de los alumnos, que comparte con ellos su experiencia de vida, lo que es como persona. En esta valoración, antepone la amistad, la comprensión de la situación de los estudiantes y, el compartir, a la función clásica del maestro, que es la de impartir conocimientos. Por lo tanto, significa para ella una labor trascendental, en la medida en que excede los límites establecidos en relación a la función socializadora que históricamente le ha sido asignada, para recrear otras formas de significar el ser maestro o maestra. Así lo expresa en su discurso:

“Para mí significa muchas cosas, **para mí significa algo trascendental**, para mí ser maestra significa **ser amiga de mis alumnos, significa pues sentir como ellos sienten**, y poder compartir quizá, compartir un poquito, o sea, de lo que sé de mi vida, de mi perspectiva, de mi personalidad, de lo que soy, o sea, **es como abrir una cajita y decir: mira aquí está esto**, para mí es eso, **para mí es compartir, para mí es dar, para mí es convivir con el alumno**, no es llegar y decir: yo voy a enseñarles esto; es compartir”.

En este sentido, es ser maestro implica para Rosa una *misión titánica*, es decir, es una labor inmensa y que excede al ámbito escolar, porque se instala en todas las esferas de la vida personal y familiar. Es grandiosa, ya que es un proceso en el cual siempre estás enseñando y aprendiendo de los demás a lo largo de la trayectoria de vida. Sus padres, como maestros jubilados, han sido el mejor ejemplo; de ellos recibió no solamente la herencia de un oficio, sino parte de la naturaleza perenne de esta labor: nunca vas a dejar de ser un maestro o maestra:

“o sea, por eso te decía, es una, una misión, **el ser maestro para mí es una misión titánica**, incansable e imparabile, porque nunca dejas de aprender, y nunca dejas de enseñar, y **mis**

papás son jubilados, igual, toda la vida así, ellos van a ser toda la vida maestros, aunque ya no estén en activo, van y que la vecina, y que él, o sea, entonces te das cuenta de que su labor no termina cuando te vas de aquí, **tu labor sigue, sigue**".

Es amor a los niños traducido en compromiso social

Jorge significa el ser maestro, cuando afirma es *amor a los niños*. Un aprendizaje que retoma de la madre, una maestra rural, a quien acompañaba en la infancia a las comunidades pobres y alejadas. Allí presencié cómo el esmero de la madre por dar lo mejor de sí en aquellos poblados, se traducían en un gran cariño hacia la profesión. Un cariño que perdura y se re-significa en cada generación de alumnos, porque ser maestro implica estar comprometido, no sólo desde lo personal, sino desde lo social. Por tanto, es un deber ser que se asume ante la sociedad con la intención de formar estudiantes *mejores* que el maestro:

"Para mí, el ser maestro significa (0.3) **amor a los niños**. Desde que mis padres, sobre todo **mi mamá**, se va a las comunidades **yo veía como querían a mi mamá**, como la gente del pueblo la recibían con mucho entusiasmo, y **ese cariño creo que se va perpetuando**, entonces, el ser maestro, aparte de ser una profesión, es un **compromiso**, y es un **compromiso social**, de sacar a los alumnos adelante, **que sean mejores que uno**, y que seamos los orientadores para ellos".

Para Amalia, el ser maestra, implica *un gran compromiso y responsabilidad*. Es un compromiso que se inspira en su experiencia de vida personal y familiar. El tener un hijo estudiante en una escuela federal, le hace revalorar su labor como maestra. Es decir, desde allí se posiciona para establecer relaciones de cercanía con los alumnos y, espera que su hijo reciba de sus profesores, parte de esa dedicación, de *ese ejemplo del estar con ellos, para hacerlos cambiar de pensar*. Es un intercambio subjetivo, donde ella espera recibir para su hijo, parte de lo que ella ha entregado a sus alumnos en la escuela secundaria:

"R1: Para mí, qué significa. **Pues es mucho. Un gran compromiso y responsabilidad**. Yo trato a los alumnos, **trato de aconsejarlos como si fueran mis hijos**. Porque a mí me gustaría, mi hijo está en Federal, y a mí me gustaría= E1: [El sistema público] R1: [el sistema público], que algún maestro trabaje con él, igual de la misma forma que le den el mismo trato, y yo lo hago así con ellos. Cuando veo algo malo les llamo, **mira hijo, está pasando esto**. Platico, trato que

reaccione, hay unos que sí y hay otros que ni les vale, de decir hay esta maestra, que siga hablando. **Pero es dar el ejemplo del estar con ellos, de hacerlos cambiar de pensar.**"

De este modo, el ser maestro o maestra, está entrelazado con el ámbito familiar en el cual crecieron y se encuentran ubicados estos docentes. En el caso de Jorge, las enseñanzas de la madre durante la infancia y juventud, son el referente a través del cual le da sentido a su quehacer. Desde esta tradición familiar, interpreta su labor más allá de un compromiso personal, para asumirla como un deber ser en la sociedad. Para Amalia, en cambio, su rol actual como madre de un hijo estudiante, la hacen reflexionar sobre el sentido de su labor. Por tanto, el compromiso implica no solamente dar ejemplo como maestra para tratar de transformar la forma de pensar del alumno, sino esperar que su hijo también reciba a cambio parte de esa dedicación.

No es el que todo lo sabe ni el que todo lo puede

Fernando lo interpreta a partir del reconocimiento del maestro como un ser humano imperfecto, que tiene limitaciones; es un ser que se encuentra en un proceso continuo de aprendizaje. Por ello afirma: *no es el que todo lo sabe, ni el que todo lo puede*. En este sentido, la misión del maestro es la de ser un orientador o mediador en el proceso de aprendizaje de los alumnos; es lograr cultivar en el estudiante esa convicción interior, de la necesidad de ser mejor cada día. De esta manera, cuando el *alumno supera al maestro* ya sea en lo académico o en lo personal, el maestro considera que *hizo un buen trabajo*:

"¿Qué significado tiene? Bueno para mí es, **maestro no es el que todo lo sabe, ni el que todo lo puede**, para mí el maestro es el **que ayuda al alumno a lograr sus metas**, a lograr el conocimiento; por ahí hay un dicho que dice que a veces el alumno supera al maestro, entonces **si el alumno supera al maestro, yo pienso que el maestro hizo un buen trabajo**. Para mí, o sea, le ayudó, le facilitó lo que él sabe, obviamente que no es todo, y creyó en la necesidad de superarse, y de ser una mejor persona, y lo llevó a superar al maestro, pues qué bien, ¿no?"

Es desvendar a mis estudiantes para mejorar a la sociedad

Para Mariela el ser maestra es *nutrir* a los alumnos con la *fuerza de conocimiento* que ha adquirido a lo largo de su preparación académica. Es ayudarlos a crecer en tres aspectos: el técnico-pedagógico, que son los conocimientos y habilidades indispensables para desempeñarse en la vida;

en lo moral, es infundir los valores, normas y principios que rigen su comportamiento; y en lo social, lograr su plena integración a la sociedad. Es vincular estos tres elementos en el quehacer docente con la intención de modificar los modos de vida de los individuos para así mejorar a la sociedad. Sin embargo, detrás de esta misión, la verdadera vocación del maestro es *desvendar a los estudiantes*; es quitarles las vendas de la opresión y la falta de conocimiento, para que tengan la capacidad de ser críticos y reflexivos desde la posición en la cual se encuentren en la estructura social:

“Eso es nuestra principal vocación. Y eso es lo que yo pretendo hacer, porque **yo pienso que esa es mi misión como docente, cambiar la sociedad**, mejorar la sociedad, **abrirle los ojos a la sociedad**, porque eso es lo que debemos hacer, **enseñarles a abrirle los ojos**, profesionalizarse, y tener una mejor vida desde donde ellos estén, sean desde albañiles si ellos no quisieron continuar, hasta el médico y el arquitecto y el Gobernador y el Senador más preparado que podamos tener nosotros. Para mí eso es ser maestro, **desvendar a mis estudiantes y avanzar, y avanzar, en todos los sentidos.**”

Valeria, expresa el significado de ser maestra a partir de los conocimientos que tiene la oportunidad de compartir con sus alumnos. Concibe su misión desde una posición ética, es decir, la de formar *buenos ciudadanos* comprometidos con su país, y que a su vez, practiquen los principios del buen comportamiento, indispensables para vivir en sociedad:

“Significa **una oportunidad de compartir mis conocimientos** y sobretodo formar generaciones en las que el día de mañana pues se refleje en la sociedad un tipo de ciudadanos comprometidos con su país, y sobre todo, **más que nada que sean unos buenos ciudadanos**, ya no pido más, que sean buenos ciudadanos, que no roben, que no maten, que trabajen, que sean honestos, con eso me conformo.”

Así, en el discurso de estas maestras existen matices en la forma de interpretar esta labor. Mariela expresa la misión de la maestra desde una perspectiva transformadora y revolucionaria, cuando habla de quitar las vendas a los estudiantes; éstas que les imposibilitan ser hombres reflexivos y creativos. Por lo cual, hace referencia a un actor social que transforma o modifica las relaciones sociales en las cuales se encuentra inmerso y, que a su vez, tiene la posibilidad de darle un sentido personal y subjetivo a su existencia. Es el pasaje de actor a sujeto. Mientras que Valeria, lo interpreta desde una visión más clásica de un sujeto portador de derechos, pero consciente de sus deberes. Es la noción del ciudadano en los estados modernos. Aunque ambas posiciones son

portadoras de un deseo altruista, porque el fin último del ser maestra es mejorar o cambiar a la sociedad.

Es enseñarles a pescar

Jerónimo significa el ser maestro cuando retoma el proverbio bíblico de *no darles el pescado, sino enseñarles a pescar*. Desde ahí percibe su labor como la oportunidad de brindarles a los estudiantes ciertas herramientas o conocimientos que le sean útiles para que aprendan a valerse por sí mismos. Este prepararlos para asumir la propia vida, también conlleva una valoración utilitarista, en la medida en que quiere enseñarles a pescar para que obtengan *los mejores privilegios y las mejores cosas para ellos personalmente*. Por lo tanto, en esta percepción se encuentra una visión liberal de la sociedad y sus individuos, la cual promulga la búsqueda de los intereses y la iniciativa individual, para así alcanzar el bien común:

“Enseñarles a los niños como lo dice la biblia, que no enseñarles, **no darles un pescado, sino enseñarles a pescar**, enseñarles con valores, **con mi ejemplo de mí mismo**, enseñarles a ser personas de bien, a salir adelante, **a no rendirse**, a seguir luchando siempre por el bien de ellos mismos, y por la gente que los rodea, por conseguir el bien común, y todos, sacrificando todo lo que se pueda, **pero para obtener los mejores privilegios y los mejores cosas para ellos personalmente**”.

Es la profesión más bonita del mundo

Ángela significa el ser maestra a partir de la gran cualidad de esta profesión que es la de ser *la más bonita del mundo*. Esto la hace cumplir con ciertos atributos que la hacen especial y diferente a las demás. Por ejemplo: tienes la oportunidad de conocer a muchas personalidades, con formas muy diversas de ser y sentir. Asimismo, siempre estás aprendiendo de los alumnos, porque *también son maestros y también te enseñan*. Aquí asume una actitud humilde, al aceptar el conocimiento de los estudiantes como un aprendizaje significativo en su quehacer profesional. En este sentido, la interacción cotidiana maestra/alumno, está mediada por los límites que los estudiantes ponen en el proceso de aprendizaje cuando le sugieren al maestro que utilice otras estrategias para llegar al conocimiento. Esta situación la reta a nivel personal, ya que siempre tiene que estar actualizándose y capacitándose para suplir las necesidades de los alumnos; es una labor inagotable:

“Ay, la profesión más bonita de todo el mundo. ¿Por qué? Porque, **conoces muchas personalidades**, conoces muchas formas de pensar, **y te hace crecer, el conocer, nunca vas a llegar a conocer por completo a una persona**, pero sin embargo, lo poquito que tienes. Y otro de las cosas que tienes **es que aprendes, también los alumnos son maestros y también te enseñan**, ellos mismos te dicen, ¿sabes qué? hasta aquí yo llegué con esto, búscale de otra manera porque=”.

Una gran responsabilidad

Para Susana el ser maestra significa la materialización de una aspiración personal que venía cultivando desde la primaria, cuando soñaba con ser maestra de jardín de niños y, que se cristaliza en la secundaria, a partir del ejemplo de la maestra de civismo. Es una interpretación que parte de sí misma, es decir, de la valoración de un ideal del llegar a ser que se concreta en el presente. En este sentido, en su discurso expresa la satisfacción de este logro personal, cuando afirma: *siempre quise esto y siempre quise ser lo que ahora soy*. Esto la hace sentirse feliz con la identidad para sí misma que ha construido a lo largo de su trayectoria biográfica.

No obstante, este sueño personal, también trae aparejado una intención ética, cuando se refiere a la *gran responsabilidad* que implica el ejercicio de su profesión. Aquí se sitúa desde una perspectiva más social, donde es consciente de la situación por la que están atravesando los alumnos y de la importancia de la figura de autoridad del maestro en la sociedad. Por lo tanto, le atribuye un significado tanto subjetivo que parte de sí misma, de sus propios ideales, como objetivo, que parte de reconsiderar el ejercicio de su labor en relación con los demás, desde una posición de autoridad en la sociedad:

“Muchas cosas, primera: **un sueño realizado, el sueño de toda mi vida, siempre quise esto y siempre quise ser lo que ahora soy, una gran responsabilidad** porque ahorita hay una crisis muy grande social, en la sociedad, de valores, mucho abandono, entonces de repente el maestro tiene que hacer, no sustituir al papá, **pero tiene que ser para el alumno esa figura que a veces el papá no es**, entonces es mucha responsabilidad, al estar en esta (x) situación, en esta decisión, te das cuenta de muchas necesidades que hay en la cuestión social, en la sociedad, y el maestro siempre ha sido una figura muy respetada, una figura de autoridad, que a lo mejor se ha ido desvirtuando, pero la sociedad todavía confía mucho en el maestro, ya no como antes, ya no, **el maestro ya no tiene la misma figura de antes**, pero todavía sigue siendo una figura de autoridad en la sociedad, entonces de repente **sí es una responsabilidad el ser, para mí, el ser maestro”**.

Reinaldo significa el ser maestro a partir de la inclinación que sintió por este oficio en determinado momento de su historia de vida, ya que era beisbolista profesional y, traductor de inglés en empresas textiles y, posteriormente decidió formarse como maestro de secundaria. Aunque las circunstancias biográficas lo llevaron a ingresar al magisterio, reconoce que es un oficio en el cual es necesario contar con disposición afectiva y motivacional para relacionarse con los “otros”, en este caso, los alumnos. Desde allí, interpreta el ser maestro como una labor sensible en la cual están tratando con *seres humanos*; una labor riesgosa que en caso de no ejercerla con compromiso y responsabilidad puede terminar *echando a perder a los alumnos para toda su vida*:

“Bueno, en el tiempo **cuando yo me convertí en maestro fue por vocación**, vocación, de **verme a un trabajo muy especial**, porque me acostumbré a manejar máquinas, y la materia prima si se echaba a perder, pues ya se echó a perder, **pero en el magisterio es algo muy serio, la materia prima son los seres humanos, son niños, y si nosotros no ponemos especial interés en lo que hacemos, cuidado, porque a ese niño lo echamos a perder para toda su vida**, por eso es algo muy especial el magisterio, de veras se debe de sentir como vocación, cuando no es así, pues qué podríamos decir, lástima”.

De igual manera, Gloria interpreta el ser maestra como *una responsabilidad bien grande*. Es una profesión que a diferencia de otras, *no trabaja con robots o cosas que no sienten*, sino con *seres humanos que sienten, piensan*. Desde esta perspectiva, asume una posición compasiva, en la medida en que es consciente de los actos que en su quehacer docente pueden perjudicar o destruir la vida de un alumno:

“Es una responsabilidad bien grande, porque tienes en tus manos seres humanos en donde si la riegas destruyes, puedes destruir la vida de un niño, desde lo que tú das, como **impartes clase, desde un consejo que tú le des, algo que tú le digas al niño de (x)**, aunque tú digas: ay no tiene nada que le diga **yo que es un burro, y lo puedes marcar para toda su vida**, porque no estás trabajando con robots, no estás trabajando con cosas que no sienten, no sino que trabajas con seres humanos, que sienten, piensan, y que están en tus manos, y están en una edad de formación, y entonces hay que formarlos para bien, y es muy difícil, es muy difícil, una tarea muy difícil ser profesor, sobre todo a esta edad”.

Susana, Reinaldo y Gloria, significan el ser maestra y maestro desde tres perspectivas muy sugerentes. En primer lugar, lo expresan como un anhelo subjetivo que llega a concretarse como

resultado de las circunstancias biográficas. El ser maestro (a), fue el resultado de una elección personal con una fuerte carga subjetiva que mezcla sentimientos de satisfacción y felicidad en Susana porque ahora es la persona que siempre quiso ser; y de motivación y afecto en Reinaldo para desempeñar una labor que requiere una dosis creciente de vocación.

En segundo lugar, es una labor compasiva, que valora a los alumnos, no como máquinas o seres autómatas, sino como seres humanos, que piensan y sienten (Reinaldo y Gloria). En tercer lugar, el ser maestro (a) implica una gran responsabilidad en dos sentidos: en relación al trato con los alumnos, ya que las conductas o actitudes del maestro pueden dejarlos marcados para siempre (Reinaldo, Gloria); y en la crisis social de valores y de figuras representativas en la cual se encuentran inmersos los adolescentes. En este escenario, el maestro se posiciona como una figura de autoridad, que de alguna manera, puede contribuir desde la escuela a paliar esta situación (Susana).

5.4 Las condiciones laborales

Los maestros(as) interpretan su situación laboral desde varias perspectivas analíticas. En primer lugar, están los sentimientos de satisfacción personal que sienten como resultado de su desempeño laboral. Un gusto que se expresa en los logros tanto objetivos como subjetivos que van acumulando a lo largo de su trayectoria vital. En segundo lugar, se encuentran las dificultades que enfrentan cotidianamente y, a las cuales tratan de adaptarse con los recursos que tienen a su alcance. Algunas de éstas parten desde cómo controlar a un grupo; el medio social y familiar de los adolescentes; hasta las carencias de infraestructura y materiales necesarios para impartir las clases.

En tercer lugar, se retoma un programa de mejora salarial, como la carrera magisterial y, el impacto que tiene en la consecución de sus intereses personales, en un ambiente institucional poco transparente a la hora de asignar estos recursos. En cuarto lugar, esta experiencia se despliega en un escenario regulado con normas y sanciones tanto formales como informales, que afectan no solamente su desempeño laboral, sino el compromiso individual con los logros y metas de este espacio educativo. En quinto lugar, estas condiciones laborales están influenciadas por las diferentes reformas educativas que se implementan en cada sexenio. Éstas impactan de manera directa no solamente la forma de impartir las clases y, los conocimientos tanto teóricos, como prácticos que han implementado durante tantos años, sino la forma en la cual se perciben a sí mismos y la valoración subjetiva de su trabajo en la escuela secundaria.

5.4.1 La mayor gratificación personal

Los maestros (as) interpretan este gusto por su trabajo cotidiano en varios sentidos. En un primer momento, es un reto personal que se materializa en el compromiso y dedicación constante por obtener logros que sean reconocidos por los directivos o personas directamente implicadas en la supervisión de su labor. Un esfuerzo que contribuye a fomentar una valoración positiva de sí mismos, en relación a la capacidad de ser cada vez mejores en medio de las dificultades escolares. Aunque algunas veces está influenciado por valores que recrean una tradición familiar o comunitaria, se sitúan en una lógica reflexiva, desde la cual intentan encontrarle un sentido subjetivo a la definición que tienen de sí mismos, tanto en lo personal como en lo profesional. Jorge se refiere a esta búsqueda personal de la siguiente manera:

“Pues primero dar resultados, porque cuando yo llegué aquí, **la directora era muy exigente**, muy estricta, **y a todos los maestros les ponía límites**, entonces yo entré en el 85, pero ella me dijo que yo venía a prueba; sé que ya te dieron órdenes y todo, pero a mí no me importa, aquí vas a estar 15 días y vas a estar a prueba, **si la haces te quedas, si no te vas, yo no te quiero así**; bueno, **entonces era una de mis exigencias el ser un buen maestro, y yo tenía referencias de mis padres**, o tengo referencia de mis padres, que siempre fueron buenos maestros, nunca pedían permiso económicos, siempre estaban trabajando, anteponian su trabajo ante la familia y muchas cosas, **entonces yo aprendí de ellos**, la responsabilidad, la honestidad, y sobre todo, **tratar de ser el mejor**, entonces, cuando pasó un tiempo, la directora me iba a felicitar a mi grupo, me decía, **maestro, felicidades, usted es un buen maestro, delante de los alumnos y yo me sentía realizado en aquellos primeros años”**.

Esta satisfacción personal por el desempeño de su trabajo, también se expresa en obtener el reconocimiento social de los alumnos(as). Este aporte a la formación académica y personal de los alumnos, más tarde se convierte en una especie de retribución moral hacia el maestro no solamente en el ámbito escolar, sino en la comunidad donde está ubicada la escuela. La valoración positiva de sí mismos, es decir, de su persona y su profesión, está fuertemente cimentada en la aceptación que se obtiene de los “otros”, para a partir de allí darle un significado a su trabajo en la escuela secundaria y en la comunidad. De esta manera, lo define Alberto:

“Me gusta mi trabajo, (x), yo creo que hago un buen trabajo y, (x), bueno se ve reflejado con los chavos cuando vas en la calle, te contestan, te hablan, te saludan, por aquí donde quiera que vayas te conocen, porque está muy grande Xochi y bueno, pues, (x), [es gratificante]”.

De igual modo, esta satisfacción personal se traslada a los logros profesionales alcanzados por los ex alumnos. En este sentido, el maestro refleja en los ex alumnos parte de los propósitos o anhelos que busca obtener como resultado de su labor en la escuela secundaria. El contar con alumnos exitosos y que gocen de cierto reconocimiento social, se valora en dos sentidos: por un lado, es una muestra contundente de su compromiso, esto es, de formar ciudadanos de bien; y por el otro, de la capacidad de resiliencia de los alumnos, en medio de las dificultades del medio escolar y social. Es una gratificación personal, en la cual no aspiran a ser reconocidos por los “otros”, sino que es un proceso inverso, él reconoce a los “otros” como parte del fortalecimiento de su identidad personal y, profesional. Es lo que Reinaldo denomina como *siempre mejor el alumno que el maestro*. A continuación Reinaldo expresa este tipo de satisfacción:

“y como satisfacción ex alumnos que luego vienen, un alumno que tenemos en el canal 13, viene y maestro ((no entendible)) él es de familia argentina, aquí había antes el club de danza y ellos eran buenos para el tango, a toda la familia los tuvimos aquí, se dedicaron a ser artistas, porque los padres de por si eran bailarines, cantantes y todo, representando bailables, el folclor argentino, y se fueron a la ciudad de México y se llevaron a la maestra que estaba aquí de educación artística, se fue a su elenco, dejó el magisterio y se fue a su elenco, pero ahora, de todos, ha descollado este muchacho, sale en los comerciales de la Nissan, es el que va manejando y ve la zapatilla, una zapatilla, cree que es de otra chica y la avienta y era de su novia, bueno, y me dicen: y lo conoce usted; sí, viene a visitarnos; no pues que nos dé autógrafos; no las chicas se prenden no, es una galanazo, y otros tantos que en el aeropuerto los he encontrado: maestro, vengo llegando de Estados Unidos ya hablo mejor inglés que usted; e:::so es lo que me satisface, mejor que el dinero, me satisface, siempre mejor el alumno que el maestro, que bueno, y así, pero, pues hay de todo, pero dicen: las experiencias bonitas las conservamos, verdad? porque es la riqueza, la que se nutre uno, verdad?”

Esta gratificación o gusto por el trabajo, se significa en la interacción cotidiana entre maestro y alumno en el aula de clases. Desde esta perspectiva, se busca impactar en la experiencia de vida de los alumnos a partir de los conocimientos impartidos en las asignaturas. Es enseñarles ese *saber hacer*, brindarles las herramientas necesarias para enfrentar el mundo de la vida. Pero ese impacto va más allá de la adquisición de habilidades y destrezas, de igual manera, implica la resolución de conflictos que sirvan como un aprendizaje para la vida cotidiana. Es un impactar al “otro”, a través

del sentido que se le atribuye a una labor *transcendental*, es decir, se instaura más allá del aula de clases, y acompaña a los alumnos a lo largo de su trayectoria vital.

En este sentido, la gratificación del maestro por su trabajo, es llevar a buen término proyectos o tareas (cómo confeccionar un vestido), que van fortaleciendo su capacidad para adaptarse a los recursos disponibles tanto en el medio escolar, como en el familiar de los alumnos. Por lo tanto, esta gratificación deriva en las huellas que puedas dejar en el “otro”, para ir edificando la propia identidad personal y profesional. Rosa así lo expresa:

“para mí fue como que llegar, y así que: vamos a hacer esto; pero bueno, **ya conforme va pasando el tiempo vas viendo qué sí puedes hacer, qué no puedes hacer, pero lo que más me gusta es el sentir cómo impactas de pronto en la vida de alguien**, porque al menos aquí en tecnología, **tú les enseñas el saber hacer, y el saber hacer es algo que en ocasiones les facilita y les sirve como una herramienta para facilitarles su vida cotidiana**, entonces, el saber hacer una prenda, el saber hacer, o sea, yo como maestra en ocasiones me han llamado muchos alumnos y me dice: oiga maestra es que ((no entendible)) o quiero hacer esto; no porque ya vayan a salir directamente a una empresa o como mano de obra, pero sí les sirve el gran parámetro para poder utilizarlo como una herramienta, y de alguna manera para poder solventar los problemas o dificultades que de pronto se les presenta, ((no entendible)), o sea, todas las tecnologías tienen metas, intencionalidad en la secundaria, y aunque ésta, bueno, tiene una carga muy poca que son tres horas por semana por grupo, **el saber hacer sí impacta para los alumnos, una parte es la parte cognitiva, y otra parte son el desarrollo de habilidades y destrezas, el desarrollo de habilidades y destrezas para nosotros es algo que es fundamental aquí en tecnología**, porque nosotros elaboramos productos, por decirlo así, en el sentido de que en el proyecto técnico se les tienen que llevar a una finalidad específica, **como respuesta de una resolución de un conflicto**, o resolución de una (x) más que de un conflicto de, alguna situación, le llaman ahora consigna o algo así, **pero a mí sí me gusta mucho esto porque siento que puedes dejar una huella y trascender más”**.

De igual manera, este gusto por el trabajo, se interpreta desde la relación cotidiana maestro/alumno, no desde *el saber hacer*, sino desde lo cognitivo. Desde esta perspectiva, los conocimientos se valoran en la medida en que son contextualizados para que el alumno analice, comprenda, interprete y valore las causas y consecuencias que determinados eventos o sucesos dejaron a lo largo de la historia. Son herramientas analíticas que el maestro busca fomentar en la enseñanza, con la intención de hacer del conocimiento una actividad amena y práctica en la vida cotidiana. Por lo tanto, la fabricación de la identidad personal y profesional del maestro, pasa por el

reconocimiento del “otro” como un actor dinámico en el proceso de aprendizaje. Susana lo interpreta de la siguiente manera:

“E1: ¿Y qué era lo que más te gustaba de ese trabajo, cuando iniciaste como maestra?R1: Mira, siempre me ha gustado explicar, que los muchachos puedan entender y que vean la historia como una materia no que se memorice o que se tenga que aprender, **sino que la comprendan**, y me gusta mucho explicar, hacer que ellos analicen, y **de alguna manera darles alguna (x) cómo te diré, algunas (x) herramientas para que ellos no aprendan, sino que analicen y comprendan**, y me gusta mucho ese proceso, el proceso de estarles explicando, mira fue así, pero hubo esto, **tú cómo ves, tú cómo piensas**, qué opinas de lo que hizo tal o cual persona, **tú que hubieras hecho, me gusta hacer eso, hacerlos que analicen**, que se pongan en el lugar, más que aprendan, más que memoricen, y me gusta mucho eso, el explicarles, **de alguna manera en donde ellos logren como meterse en el acontecimiento, como hacerlo más vivencial**”.

Así, la gratificación o satisfacción personal de los maestros por su trabajo, se percibe desde varias dimensiones. Para algunos, es el resultado de una búsqueda personal por alcanzar el reconocimiento de los “otros” (alumnos, directivos, padres de familia, comunidad), esto a su vez, contribuye a una valoración positiva de sí mismos, no solamente como personas, sino como profesionales (Jorge, Alberto). En otros casos, esa gratificación laboral se deposita en los logros alcanzados en los ex alumnos. Aquí no se busca el reconocimiento de los otros, sino al contrario, se reconoce a los “otros”, para así fortalecer la identidad profesional y personal (Reinaldo). Finalmente, las maestras más jóvenes, perciben la gratificación en lo laboral, en la interacción con los alumnos en dos sentidos: i) enseñarles el *saber hacer*, para el fomento de habilidades y destrezas; ii) fortalecer los aspectos cognitivos, para desarrollar la capacidad de análisis y comprensión. Ambas trasladan esa satisfacción a la capacidad de impactar con su labor la experiencia de vida de los alumnos. Son habilidades, destrezas y conocimientos, interpretados desde lo vivencial.

5.4.2 La mayor dificultad

Cómo controlar un grupo

La falta de control del grupo cuando se están iniciando en el arte de impartir clases genera dos tipos de situación: i) se sienten inseguros de sí mismos, no solamente ante los alumnos (as), sino interiormente. Es un estado que se experimenta cuando se enfrentan a una actividad nueva en la cual se están exponiendo ante los demás. Estas miradas críticas de los alumnos, les genera esta

sensación de falta de seguridad o miedo, al sentirse evaluados en su desempeño profesional por los “otros”; ii) la forma en la que contrarrestan ese miedo interior, es a través de la aplicación de tácticas como *el enojo, el regaño, y la amenaza*. Es un proceso de negociación identitaria entre profesor y alumnos. Una especie de forcejeo entre las identidades atribuidas por los “otros” y las construidas para sí mismo, que termina por estabilizarse a lo largo de la trayectoria laboral. Jorge lo expone de la siguiente manera:

“En primer lugar, **me tocó trabajar en el turno vespertino**, y en el turno vespertino los alumnos eran un poquitillo, **yo los veía muy grandes**, y yo era joven y ellos grandes, entonces, **había una especie de miedo en mí** en cómo los iba a dominar a ellos, porque no es venir a dar clases y exponer, porque eso cualquiera lo hace, **sino dominar al grupo**, y aparte enseñar lo que tú sabes y **que el grupo sepa que tú sabes**, entonces, **yo utilizaba mucho la voz fuerte, el enojo, utilizaba el regaño, utilizaba inclusive a veces la amenaza con la calificación=**”.

Esa falta de seguridad interior, también ocasiona en los maestros más jóvenes el deseo de ganarse el respeto de los alumnos. Una forma de obtenerlo es a través de la utilización de otras tácticas que dependen en gran medida del tipo de alumnos con los que se estén relacionando. En el caso de alumnos con antecedentes de bajo rendimiento y problemas de disciplina, estos métodos represivos se pueden enervar aún más, con la intención de ganarse un respeto, que algunas veces, se convierte en miedo (no se come, no se habla, no se ríe, no se tutea al maestro en el aula de clases, las tareas firmadas por los padres). Jerónimo expresa ese afán por ganarse el respeto de sus alumnos del turno vespertino en la escuela secundaria de Altavista, de la siguiente forma:

“E1: Cuándo empezaste a impartir clases, ¿Cuáles eran las dificultades a las que te enfrentaste? Que tú digas, hídole, esto cómo que no=. R1: En primera, **los chavos te ven bien joven**, y como **que te quieren ver como si fueras tu hermano**, yo les dije, ¿saben qué? **me querían tutear, no soy tu hermano, a mí me vas a respetar, yo soy el profesor**, puse mi nombre, **y se va a ser así, las normas son estas y estas**, no alimentos, no nada, cuaderno, no necesito sacarles el cuaderno cuando lleguen, trabajos, tareas firmadas de su casa, porque son tareas=”.

En esa lucha por ganarse el respeto de los alumnos, los maestros más jóvenes aplican la estrategia de *enseñar con el ejemplo*. Esto es, aplicar en ellos mismos parte de los atributos, que deben guiar el comportamiento y, la presentación personal de un estudiante. Es lo que Amalia

denomina como: *si soy exigente con ellos, también soy exigente conmigo misma*, es decir, del comportamiento del maestro depende en gran medida, que los estudiantes terminen aceptando y respetando esas normas y valores que deben guiar la interacción cotidiana entre maestro y alumno. Jerónimo un maestro joven de la secundaria de Altavista, lo expresa en la siguiente cita:

E1: ¿Y las tienen que firmar los papás? R1: Firmadas por sus padres, nada de apodos aquí adentro, nada de andar tirando basuras, y yo creo que son para formarlos, son valores, **y yo a ellos no les podía exigir algo que yo no traigo**, yo siempre debo de venir bien presentable, aunque traiga tenis y un pantalón de mezclilla, tiene que venir bien limpio, impecable, bien peinado, uñas cortas, cabello corto, o sea, **todo eso para que yo lo esté y me sienta con la libertad de exigirles algo a ellos**; eso fue así como en un principio, ya como que vieron que no iba a ser tan fácil, al principio me decían: es que con la maestra que estábamos antes no era así; con la maestra hijos, conmigo no, **conmigo vamos a trabajar**, a mí me gusta trabajar, **el que no, la puerta está bien ancha, pero no la puerta del salón, la puerta de la escuela, la puerta está bien ancha, caben de frente y de espalda, si gustan se puede=.**”

De esta manera, educan las mentes y los cuerpos de estos estudiantes adolescentes desde la perspectiva de un adulto, sin advertir los cambios tanto físicos, como psicológicos por los que están atravesando. Es una imposición disfrazada de modos de ser y estar en la escuela secundaria, que se sale de las expectativas y deseos de los alumnos. En algunas ocasiones esta actitud impositiva de los maestros termina por desmotivar a los alumnos para que asistan a las clases, o incluso para continuar sus estudios. Una situación preocupante, si tenemos en cuenta las condiciones sociales y familiares en las que están inmersos los alumnos de la escuela secundaria de Altavista.

El medio social y familiar de los adolescentes

Para los maestros con una trayectoria laboral más larga, el medio social y familiar de los alumnos (as) se presenta como un obstáculo que les impide llevar a buen término su labor en la escuela secundaria. Es lo que denominan como un *tipo de alumnos*, es decir, son estudiantes socializados en una problemática muy peculiar. En este sentido, podríamos hablar de una estigmatización del “otro” por los maestros; una definición de los “otros” como seres con una singularidad, es decir, no encajan en los modelos tradicionales de ser estudiante o adolescente normal.

Esta situación se presenta como una dificultad en su quehacer, precisamente porque los medios tradicionales a través de los cuales estos docentes fueron capacitados para transmitir el

conocimiento, se encuentran desfasados para este *tipo de alumnos*. En su discurso asoman propuestas pedagógicas, como propiciar un aprendizaje más vivencial. Sin embargo, es una dificultad que encuentran difícil de franquear, debido a que estos cambios sociales llegan muy rápido y, la capacidad de estos docentes para adaptarse y crear estrategias de respuesta es limitada. Amalia una maestra del turno vespertino en la escuela secundaria de Altavista, expresa esta dificultad de la siguiente manera:

“E1: En su trabajo frente a grupo, ¿Qué dificultades afrontó, de pronto que era la primera vez que te estabas enfrentado a un grupo de niños? R1: Sigo aprendiendo, bueno, **me falta mucho por aprender** y por, pues experimentar y poner en práctica, pero pues **la situación de la escuela es muy difícil para el tipo de alumnos**, ellos requieren cosas más prácticas, más vivenciales, sí, es muy difícil por el medio en que se desenvuelven los chavos, los chicos=”.

En este escenario, los niveles de exigencia académica hacia los alumnos se ven trastocados. Porque no cuentan con las condiciones ni físicas, ni psicológicas para responder a las demandas escolares. Esto produce en los maestros (as) una profunda frustración interior, ya que no encuentran estrategias, con las cuales puedan salir adelante de esta indiferencia crónica de los alumnos hacia los estudios. Una frustración, que algunas veces, se convierte en apatía hacia estos adolescentes. Amalia describe parte de este desfase en la interacción maestro/alumno de la siguiente manera:

“**Empiezo a hacerles algunas actividades, cuestionarios escritos**, si vives con tu papá o con quién vives, etc., y es muy triste ver chavos que están solos, o porque la mamá y el papá trabajan, se van todo el día, y ellos están solos, o solos porque viven con la abuelita, o porque los papás están en Estados Unidos y ellos viven con una tía, y la tía los maltrata; **son situaciones de verdad difíciles**, que como docentes, **a veces yo no le puedo exigir a tal niño el trabajo**, porque no tuvo ni dinero ni para comer, **¿Y cómo le estoy exigiendo un trabajo o material, si el niño no tiene ni para comer? o no tiene las condiciones físicas para estar sentado**, concentrado en lo que yo estoy explicando, ay chavos que no”.

En la escuela de Xochitepec, la falta de aprovechamiento escolar de los alumnos es percibido como una de las mayores dificultades. Pero en este caso, la responsabilidad de esta falta de motivación de los adolescentes, se transfiere al ámbito de los padres, quienes no cuentan con las competencias ni académicas, ni psicológicas, para apoyar a sus hijos en este proceso de aprendizaje. Desde allí, se asume una posición pasiva en el ámbito escolar, donde se identifica el

padecimiento, pero no se vislumbran estrategias de intervención para atacar los síntomas. Mónica expresa estas dificultades:

“R1: Mmm, **pues el aprovechamiento**, o sea, yo creo que se deriva también por la cuestión de (x) ay, cómo explicarte, o sea, **muchos de los maestros me los llevan que este alumno no trabaja**, cuando empiezas a tratar a los alumnos y a ver un tema con los alumnos, **traen muchos problemas de casa, familiares, muchos problemas familiares**, y pues como que **aquí en Xochitepec el nivel cultural de los papás, o sea, no tenemos mucho papá profesional**, entonces, eso también es una limitante para que ellos, llegues y pues quién te ayuda en la casa, no hay mucho, y tenemos muchos casos de familias desintegradas, gente que vive con su abuelita, la abuelita qué autoridad puede ser para el adolescente, entonces sí, son los problemas que nos tienen más mal”.

A nivel general, se podría decir que los maestros (as) tanto de la escuela secundaria de Altavista, como de Xochitepec, identifican el medio social y familiar, como una dificultad en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En la primera, los estudiantes, son etiquetados como un *tipo de alumno*, el cual no encaja en la percepción tradicional que se tiene de un adolescente normal. A partir de esta concepción, se presenta un desfase entre los conocimientos para los cuales el maestro se siente preparado y, la velocidad en la que ocurren estos cambios sociales y familiares. En la segunda, la falta de aprovechamiento escolar de los alumnos, está relacionado con la falta de preparación académica de los padres y otras situaciones familiares que agravan esta situación. En ambos contextos escolares, es claro que los adolescentes están atravesando por un síndrome identitario, es decir, las formas de percibirse a sí mismo y significar a la escuela secundaria, están cambiando. Por lo que, los maestros se quedan cortos en la comprensión de esta problemática, para idear estrategias de intervención y acompañamiento que motiven a estos alumnos a proseguir sus estudios.

Hay muchas carencias

El no contar con las condiciones de infraestructura y los implementos necesarios en el aula de clases, se presenta como un vacío que los maestros siempre están tratando de sobrellevar de diferentes maneras. Esas carencias se expresan cuando hacen referencia a los espacios exteriores e interiores de la escuela secundaria de Altavista. Perciben este espacio a través del tiempo, como un edificio antiguo y que requiere de remodelaciones. Parte de esta responsabilidad, es atribuida al

gobierno federal, quien entrega las escuelas secundarias a la comunidad para que sean utilizadas, pero no invierte periódicamente en su mantenimiento físico. Por tanto, ese desgaste en la infraestructura escolar, hace que los docentes se sientan tristes y desmotivados, en un espacio en el cual soñaron tener mejores condiciones físicas para desempeñar su trabajo. Gloria así percibe las aulas y la escuela secundaria de Altavista:

“E1: y las aulas maestra, ¿cómo te parecen las aulas donde impartes clases? R1: **Ay, les faltan muchos cosas-, hay muchas carencias, la escuela ya es vieja**, desafortunadamente pues el gobierno no te (x), te entrega la escuela cuando la crea, **pero pues ya no dice, por lo menos cada 5 años voy a ir a invertir un dinero**, a modificar no sé, algunos arreglos que tenga, por el tiempo, porque ya la escuela es muy vieja, los techos tú puedes ver, se ven ya viejitos, el piso de los salones, los pasillos, cómo están, o sea, también las plazas, lo que es la plaza cívica, todo eso, **ya está muy feo-, ya necesita**, porque la escuela es muy vieja, por eso.”

Algunos maestros de más larga trayectoria laboral, el aula en la que han impartido clases durante tantos años, tratan de acondicionarla de la mejor manera, para optimizar los recursos disponibles en el medio escolar. Adicionalmente, el trabajo con alumnos y padres de familia son fundamentales para lograr este propósito. Por ejemplo, en la escuela secundaria de Altavista, el aula en la cual se imparte artes visuales se encuentra en mejores condiciones, en comparación con salones donde se imparten asignaturas como matemáticas y español. Pero esta ventaja se debe en gran parte, a que solamente un profesor imparte clases en este espacio en la jornada matutina. A diferencia de los demás aulas que se utilizan en ambos turnos y, tienen varios maestros responsables. Jorge explica la manera en la cual ha acondicionado el aula de artes visuales:

“R1: **Es el único salón, casi, en toda la escuela, que tiene el equipo casi completo**, digo, **menos las bancas**, pero tenemos cañón, proyector, proyector de acetatos, tenemos computadora, tenemos material audiovisual, tenemos estéreo, tenemos televisión, tenemos formatos VHS, cds= E1: Y todo eso lo has venido consiguiendo a medida que= R1: **Sí, es trabajo personal con los alumnos y con apoyo de las autoridades**, pero mis compañeros maestros no tienen lo que yo tengo, **y yo soy el de Artes que debería ser el que menos debería de tener**, yo digo, bueno, **el de español y matemáticas que según son las materias importantes**, pues deberían tener mejor su salón que yo, entonces, y no es así, **entonces hubo 4 cañones que había**, oiga profe, al director le dije, hay que ponerlos en espacios donde los maestros los ocupen, porque no todos, **están en un salón y no lo ocupan y se están echando a perder**,

entonces pusimos uno en biblioteca, en el laboratorio 1, en el laboratorio 2, en Red Escolar se quedó uno y otro en el audiovisual que es el que ocupó”.

Esta carencia de implementos adecuados para impartir las clases, es más dramática en las asignaturas de tecnologías. En éstas se requiere maquinaria y herramienta especializada, que en la mayoría de los casos, es instalada cuando la escuela inicia su funcionamiento, pero no se ha actualizado a medida que van pasando los años. Por lo que, estos talleres se van convirtiendo en obsoletos y anticuados. En espacios poco atractivos para los alumnos, puesto que les brindan de manera muy limitada las herramientas necesarias para obtener algunas habilidades y destrezas necesarias para su desempeño futuro en una actividad laboral. Fernando un maestro del taller de carpintería en la escuela secundaria de Altavista, lo expresa de la siguiente forma:

“Bueno, digamos que lo que es este, **las escuelas públicas pues tienen muchas carencias, tienen muchas carencias**, y en el caso del taller cuando ya son cosas, como **herramientas especializadas o maquinaria para trabajar pues mucho más**. Digamos que las máquinas que existen aquí en el taller tienen lo que tiene la Escuela, que son arriba de 36 años por ahí, ¿no? **digamos algo sencillo, los martillos, de 12 que deben de ser, 2 sirven los otros no. Y digamos martillos que es algo sencillo. Entonces hay muchas carencias, eso es lo que yo noto, hay muchas carencias**”.

En este ambiente caracterizado por la precariedad, los maestros idean estrategias para sacar adelante estos talleres de tecnologías. Es decir, no solamente tratan racionalmente los recursos limitados con los que cuentan, sino que ponen a disposición sus herramientas personales, para así darle un buen acabado a las actividades planeadas en el curso. Es una actividad en la cual están aportando parte de sí mismos; un compromiso que va más allá del ámbito laboral y empieza a involucrar otras áreas personales. Fernando expresa cómo se adapta a estas carencias para impartir su clase en el taller de carpintería:

“E1: Maestro, y si usted no tiene todas las herramientas, ¿cómo imparte su clase por ejemplo?, ¿cómo se adapta usted para poder impartir su clase? R1: Bueno, **digamos que como la mayoría, con lo que hay**. En el caso de martillos pues a veces con el mismo material que hay, que es la madera, **pues he hecho algunos mazos de madera, algunas herramientas yo las traigo** para que queden mejor los muebles, como las molduras que se le hacen a las orillas, **yo**

traigo mi herramienta, entonces a los alumnos les doy chance de que la utilicen para que quede más bonito su trabajo”.

En la escuela secundaria de Xochitepec, la situación con respecto a los implementos del taller de tecnología es similar. Los maestros (as) más jóvenes que heredan el oficio, llegan preparados con antelación para lidiar con estas falencias. Esto es, sus padres les enseñan las estrategias que deben implementar para cumplir con las tareas programadas. Estas tácticas, incluyen la participación activa de las alumnas en la dotación de los materiales indispensables. Desde allí, el compromiso en esta labor en el taller de tecnología, no solamente recae en la maestra, sino en los padres de familia y alumnos. Ante la carencia de estos materiales, los padres se van haciendo paulatinamente corresponsables de adquirirlos. Aunque en un principio debería ser ésta una responsabilidad del gobierno estatal, a través del IEBEM. Rosa explica las estrategias que aplica para impartir su clase de corte y confección en la escuela secundaria de Xochitepec:

“R1: Mira, bueno, en un principio (x) bueno, obviamente mi mamá así como que me dio todos los tips habidos y por haber pues porque ella estaba aquí, **y conforme va pasando el tiempo pues vas tomando algunas (x) algunas acciones propias**, bueno, **yo generalmente lo que hago es que me doto de materiales**, o sea, cómo me doto de materiales o cómo adquiero los materiales básicos para trabajar, hilo, agujas, tijeras, las reglas, o sea, que ellas, de alguna manera, **nada más traigan su papel, su tela y ya, a las chicas de primero** les pido un material ((no entendible)) obviamente yo ya tengo material de años y **material que me dejó mi mamá, les pido un material específico**, por ejemplo, si no: una traiga el metro, la otra trae un cono de hilo, la otra trae resistol, pegamento, que ocupamos mucho el pegamento, tijeras porque se nos pierden, se nos desgastan y quién sabe dónde quedan, entonces, **nos dotamos de ese material, y ese material es repuesto al final, ese material nos dura todo el ciclo escolar por decirlo así**, tener ese repuesto al final, pero solamente participan las de primero, traen su material las de primero y con ese material trabajamos todas”.

En síntesis, estos maestros (as) interpretan de diversas maneras las carencias que enfrentan cotidianamente para desempeñar su labor. En la escuela secundaria de Altavista, es notorio el contraste entre los maestros más jóvenes y los más adultos en la forma de sobrellevar esta precariedad. Los primeros la asumen con tristeza y desmotivación al presenciar a medida que va pasando el tiempo, cómo estas condiciones físicas se van deteriorando. No obstante, tratan de adaptarse con la utilización de los implementos que tienen a la mano y el aporte de algunas

herramientas personales. Para los segundos las aulas se convierten en el medio a través del cual tratan de mejorar estas condiciones adversas, por medio de la búsqueda constante de recursos en el medio y el trabajo con padres de familia y alumnos.

En la escuela de Xochitepec, algunas maestras heredan con el oficio, toda una serie de estrategias que les permiten sobrellevar estas carencias. Aunque el cumplimiento de estas tareas, conlleva la participación activa de alumnos y padres de familia. Por lo tanto, en ambas escuelas prima la capacidad de estos docentes para adaptarse de la mejor manera a estas condiciones precarias. Una situación que en el caso de los de mayor edad, aprende a sobrellevarse a lo largo de la trayectoria laboral.

5.5 ¿La carrera o la barrera magisterial?

Este programa de estímulo al desempeño docente se presenta como una oportunidad de mejora sustancial de los ingresos de los maestros(as) de educación básica.⁶⁹ Si bien, en sus inicios se creó con la intención de reconocer el trabajo frente a grupo de los maestros(as), en la actualidad goza de una serie de lagunas e inconsistencias, las cuales se han convertido con el paso de los años en una barrera muy difícil de franquear. Esta dificultad es más notable en los maestros de larga trayectoria laboral, quienes han intentado por todos los medios ingresar o ascender de nivel, pero nunca lo han logrado. Es decir, se han capacitado de manera sistemática en cursos de actualización y profesionalización docente durante los fines de semana (sábados y domingos regularmente); se han preparado académicamente para presentar los exámenes de ingreso y ascenso de nivel; cuentan con una antigüedad considerable; una especialidad disciplinaria avalada por la Normal Superior; han preparado de manera rigurosa a sus alumnos para la prueba Enlace.

No obstante, las razones por las cuales no pueden ingresar o ascender en la escala de estímulos, no son claras, es decir, se presentan en la realidad, toda una serie de inconsistencias y suposiciones que van creando un mito acerca de este programa. Se construyen historias y experiencias teñidas de cansancio y una gran desmotivación laboral al no materializar este sueño en la realidad; al no ver retribuidos en su salario tantos años de servicio a la educación. Por lo cual, este

⁶⁹ Este programa es un sistema de promoción horizontal, cuya finalidad es incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente a grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico diferencial 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. El programa se encuentra constituido por cinco niveles: A, B, C, D, E, cada uno tiene sus requisitos y ofrece un estímulo económico significativo, el cual se incrementa al pasar de un nivel a otro.

programa se ha ido desvirtuando con el paso del tiempo, para convertirse en una carrera disfrazada por alcanzar conocimientos y habilidades certificadas, así como, las mejores relaciones sociales en el sindicato y el IEBEM. Se ha convertido en un sueño, al cual todos aspiran llegar, pero son pocos los que lo pueden alcanzar. Néstor un maestro de larga trayectoria laboral en la escuela de Altavista, expresa la percepción que tiene de este programa:

“E1: En este momento, ¿Usted está en carrera magisterial usted? R1: Estoy en carrera magisterial. E1: ¿En qué nivel va? R1: **A. Ya tengo varios años en el A**, y no hemos podido ingresar al B o al menos al C, **precisamente porque, hay malos manejos ahí, hay=** E1: Hay algunos que se les dificulta mucho, se les capacita mucho, se preparan, presentan= R1: **Yo he visto simplemente aquí**, ella se alivia de su niña= R1: ¿quién maestro? R1: La maestra de aquí de al lado, Josefina. **Ella en el tiempo en que se embarazó, no asistió a cursos y en poco rato ya ingresa al nivel A y en poco rato ya ingresa al nivel (0.2) B. Y ella cínicamente todavía nos dijo, pues yo sí tengo amistades en el Sindicato, y ahora yo las ocupé y me ayudaron**, o sea, que no ingresó por méritos sino por favoritismos, por la amistad que tenía. E1: ¿Y ella misma dice eso? R1: **Lo dijo, lo dijo. Incluso para acusar la persona que le ayudó**, que nosotros asistiendo a cursos, a exámenes, sábados, domingos, no hemos podido ascender a otro nivel, cuando hay otra gente que ni va a cursos, ni presenta exámenes, ya están en el nivel B o C; **y esas son las injusticias que no estamos de acuerdo”**.

Estas situaciones de favoritismo hacia algunos docentes que gozan de ciertas relaciones con funcionarios públicos en el sindicato o el IEBEM, van creando resentimiento y desmotivación en los docentes que no han podido ascender de nivel o ingresar a este programa. A partir de su propia experiencia y la de sus colegas, se va tejiendo toda una urdimbre de supuestos, señalamientos, razones, y argumentos, que terminan por empeorar el clima laboral al interior de la escuela. Etiquetan a los “otros”, es decir, a los que abiertamente se posicionan ante los demás como los ganadores en esta carrera, porque tienen relaciones y logran acceder, como seres corruptos, poco transparentes y, egoístas. De esta manera, estas situaciones son interpretadas como un acto de injusticia, no solamente en la asignación de unos recursos, sino en el trato equitativo que se supone deben recibir los docentes que desean participar. Por lo tanto, este programa ha terminado siendo denominado por los maestros, no como la carrera magisterial, sino la barrera magisterial. Néstor un maestro de la escuela de Altavista, lo interpreta de la siguiente manera:

“E1: Y el maestro Tony no ha podido ingresar a [carrera magisterial]: R1: **[Apenas], apenas ingresó Tony.** Y él espera que ya ingresé al nivel A, es que anteriormente para artísticas y física no había el programa de carrera magisterial, entonces hasta apenas se abrió el espacio, **por eso él tiene la confianza, porque también fue a los cursos sábado y domingo, estuvo en los exámenes, y por eso digo, ya la definitiva, aquí se va a ver, ya cumplimos con todo, ¿qué más hace falta? que vayamos a ver a los encargados y, ¿sabe qué? échame la mano, ya tengo tantos años en el nivel A, y no puedo ingresar al B,** porque algunos que se la llevan bien con los encargados, échame la mano, hazme la balona y asciéndeme al B, al C, y ya muchos están hasta en el D. **Y nosotros nos vamos quedando,** y somos los cumplidos en cursos y en exámenes y no vemos, **nosotros ya le decimos, no es carrera magisterial, es barrera magisterial=**”.

En esta búsqueda por ingresar a la carrera magisterial también se mezclan sentimientos de tristeza y satisfacción en maestras de larga trayectoria laboral que nunca han logrado ingresar. Por un lado, es el pesar de haber sacrificado fines de semana asistiendo a los cursos, y preparando un examen del que nunca recibieron respuesta. Es el empeño en alcanzar algo por el que se está dispuesto a renunciar a la compañía de la familia; el atender a los hijos o nietos, o cualquier otro tipo de actividad que se posterga los fines de semana para proseguir este anhelo de mejorar el ingreso. Por el otro, esa tristeza se reconforta con la satisfacción de haber preparado a los alumnos para la presentación de la prueba Enlace. Es constatar que obtuvieron un buen puntaje, aunque no fue posible ingresar. De este modo, terminan anteponiendo el aprendizaje y dedicación hacia sus alumnos, al beneficio instrumental de ingresar a la carrera magisterial. Laura una maestra de larga trayectoria de la secundaria de Xochitepec, así lo expresa en su discurso:

E1: Laura, ¿y ahorita estás en la carrera magisterial? R1: **Sí mira estoy en carrera magisterial y me da tristeza porque yo inicié con mucho entusiasmo para entrar a carrera magisterial, yo era de la que iba a los cursos, a los talleres, yo era la que uy iba y presentaba mi examen.** Iban y le presentaban los exámenes a mis niños y quiero decirte **que es lo que me motivaba, sacaban los 19 puntos, los 19 puntos era lo máximo, quería decir que mis alumnos sí sabían. Nunca me quedaba en carrera magisterial, pero mi motivación era cuando abría mi sobre ver los 19 puntos de mis niños y decía: no me interesa, aunque no esté en carrera sé que mis niños están aprendiendo, y así estuve durante muchos años,** llegó el momento que dejé de ir a los cursos, si tú ya no participas en los cursos ya no le hacen exámenes a tus alumnos, quiero decirte que ya llevo el año pasado y este año no pude participar, **primero Dios voy a participar porque no he podido entrar.** E1: ¿A la carrera magisterial, Laura? R1: A la

carrera magisterial E1: **Pero tú ya tienes todos los requisitos, tienes las horas frente a grupo.** R1: **Ya todo, todo, pero no he podido entrar ¿por qué? por los exámenes a lo mejor, no sé, no sé, la antigüedad también cuenta mucho, el año pasado hice todo menos un curso entonces hay que ver por ahí también cuenta. Este año voy a hacer todo”.**

Los maestros(as) que no han logrado ingresar a este programa, de igual manera, se sitúan desde una posición reflexiva y crítica hacia los colegas que se capacitan en los cursos de actualización y profesionalización docente y, adicionalmente, cursan maestrías y diplomados, con el propósito de alcanzar un buen puntaje para así ingresar a este programa. En este sentido, esta situación se interpreta como paradójica en la medida en que este esmero constante por adquirir nuevos conocimientos, no se ve reflejado en el trabajo en el aula de clases. Es lo que Laura denomina cómo *no saben ni controlar un grupo*. Más bien, son maestros con un perfil abúlico que actúan motivados por un interés instrumental, es decir, mejorar su salario.

Desde esta perspectiva, estas maestras, no interpretan esta evaluación del desempeño de los maestros jóvenes como el resultado de la envidia y el coraje. Antes bien, es la emulación de algo inalcanzable a medida que van pasando los años. De esta manera, esta observación del quehacer de los “otros”, es una forma de manifestar su inconformidad con el sistema. Una inconformidad, que se experimenta como un alivio personal, al sentir la gratificación por una labor, no valorada institucionalmente, pero reconocida por los ex alumnos en el entorno social. Laura interpreta este malestar de la siguiente manera:

R1: Te voy a platicar algo de la carrera magisterial que es rápido. Mira a mí lo de carrera magisterial **yo veo que muchos compañeros se preparan para carrera magisterial, pero no se preparan para estar frente al grupo** y para mí eso es (x) **para mí eso no es, y esa es mi inconformidad, yo veo a maestros que se van a cursos que se van a maestrías, que se van a este diplomados, con todo respeto, ve y siéntate con ellos a ver como estén dando su clase con los alumnos, no saben ni controlar un grupo;** entonces yo me digo, me hago esa pregunta, **no es envidia no es coraje, te lo juro.**E1: ¿Y ellos ya están en carrera magisterial?
R1: Ya, te lo juro que no. Sí están hasta la letra no sé qué, **yo no estaré en ninguna letra pero mi satisfacción (x)** y me dicen: **qué taruga eres porque quién te paga, nadie me paga, pero me he encontrado a mis alumnos médicos, sí de veras, que luego ni lo conozco,** maestra, que estuvo hospitalizado mi nieto, maestra Laura no se acuerda de mí, ay no, me dio clase usted en la secundaria, ay ya cuando me dicen el nombre me acuerdo ay sí. E1: ((risas)). R1: Estoy aquí trabajando, es más estoy trabajando aquí con su hija entro a quirófano, yo soy médico, o

sea eso te hace sentir grande ¿no?, que tus alumnos te hablen.E1: Que se acuerden ti. R1: Eso a mí me llena de satisfacción, **a veces decimos que sí necesitamos el dinero porque el dinero sí lo necesitamos cómo no, pero yo veo muchos maestros que se preparan para estar en carrera pero no para estar con su grupo ni siquiera saben dar una clase.**”

Los maestros más jóvenes reconocen abiertamente que se capacitan constantemente para ingresar a la carrera magisterial y ascender en el escalafón docente. Las razones que aducen para asumir ese comportamiento estratégico dependen en gran medida de la situación biográfica de cada uno de ellos. Sin embargo, en su discurso prevalece una preocupación constante por mejorar un salario precario que algunas veces, no les alcanza para cubrir sus necesidades personales. Además, las academias de asignaturas se encuentran saturadas de colegas jóvenes con pocas horas. Lo cual los lleva a percibir con mucha desesperanza la posibilidad de adquirir su tiempo completo en el corto y mediano plazo.

Estas situaciones particulares, sumadas a las imposiciones institucionales, terminan por orientar a estos jóvenes en la búsqueda de estos beneficios materiales para así mejorar sus condiciones laborales. Ellos como recién egresados de la Normal Superior, evalúan y reflexionan sobre las oportunidades presentes en el medio; realizan cálculos estratégicos para ingresar a este programa; buscan información institucional para tomar esta decisión; se retroalimentan con otros compañeros(as) que se encuentran en condiciones similares. Susana una joven maestra de la escuela secundaria de Xochitepec, explica las razones por las cuales decidió cursar una maestría:

“R1: Yo el año pasado terminé una maestría, la maestría era en calidad educativa, es una escuela, se llama Universidad del Valle de Tlahuica, y aquí es algo que sí te quiero explicar, **yo la estudié porque cuando yo entré a trabajar, mi intención era entrar a carrera magisterial, pero yo no tenía el tiempo, tiene que tener uno mínimo 3 años de servicio**, ahorita ya entré porque ya los tengo, entonces, **a mí me decían que maestría te da más puntaje**, entonces, cuando yo entré a trabajar a la secundaria, ya entré al sistema, **yo dije, luego, luego, voy a hacer la maestría**, para que inmediatamente cumpla los años que se requiere de servicio pueda entrar a carrera magisterial y ya llevo una maestría y ya pueda, **ingrese ya con un colchón de puntos, esa era mi intención**, y aquí hay una situación que se da, para que te acepten la maestría en carrera magisterial, no te aceptan cualquier maestría, **en carrera no te aceptan cualquier maestría, tiene que ser las maestrías que ellos te digan y en las instituciones que ellos te digan**, entonces de las instituciones que tenían puntaje o que aceptaba carrera magisterial buscamos a algunas y nos fuimos a esta escuela”.

Asimismo, estos jóvenes maestros tratan de acomodar sus recursos a las exigencias del medio. Esto es, analizan los pros y los contras de determinadas acciones, desde el punto de vista de una retribución económica significativa en el futuro. Una conducta que en un principio podría pensarse como netamente instrumental, pero que al examinarla a fondo, es el resultado de este proceso de socialización secundaria en un medio restrictivo y a la vez corrupto como el sindicato y el IEBEM. De esta manera, estos maestros juegan con las imposiciones estructurales, sus salarios precarios, la carencia de recursos, y una infinidad de situaciones, con la intención de mejorar su estatus como maestros en la escuela secundaria y la sociedad. Por lo que, esta acción no sólo puede ser tomada desde lo utilitarista, de igual manera, está mediada por procesos de subjetivación que van a depender de las condiciones individuales de cada uno de estos maestros. Susana explica las implicaciones de obtener su título de la maestría para ingresar a la carrera magisterial:

“R1: Mira, yo no estoy graduada, y de hecho del grupo nadie se va a graduar, porque aquí viene otro punto, en carrera, con el certificado te dan 40 puntos, con el título te dan 45, 5 puntos de diferencia, entonces de repente los maestros decimos, la titulación está alrededor de unos 20 mil pesos, y decíamos, 20 mil pesos por cinco puntos, pues mejor nos quedamos con el puro certificado, y es que pues ahí sí como que no lo veo bien, no debería ser así, si te titulas pues a lo mejor no sé, más puntaje, o menos puntaje por el certificado, pero en realidad son 5 puntos, son muy poquitos, y pues el maestro cae en esa comodidad de decir: son 5 puntos de diferencia, pues mejor con el certificado, no me título, no hago ese gasto, te acabo de decir cuánto gano, tendría yo que ahorrar dos años para poder pagar lo de la titulación, no nos dan a los maestros ningún tipo de ayuda por algún posgrado o que uno quiera (x) por capacitación, no nos dan ningún tipo de ayuda”.

En síntesis, se podría decir que existen diferencias generacionales muy importantes a la hora de interpretar su participación en un programa como la carrera magisterial. Para los maestros más adultos y con larga trayectoria laboral, éste se convierte en un anhelo difícil de alcanzar, ya que han intentado por varios años, y nunca han recibido una respuesta satisfactoria. Desde esta posición, se sienten profundamente inconformes, no solamente con el desempeño laboral de los maestros más jóvenes, sino consigo mismos, por no ser reconocidos de una manera más equitativa por el sistema educativo. Una inconformidad que se va convirtiendo poco a poco en un malestar general con repercusiones en el clima laboral de la escuela secundaria. Para los maestros más jóvenes, este

programa se asume como un reto estratégico, al cual deben apostarle en medio de academias saturadas de colegas jóvenes con pocas horas y, un salario precario. A diferencia de los más adultos, ellos lo asumen como una necesidad de superación personal, y se sienten motivados para iniciar el camino de su preparación. Aunque asumen una actitud estratégica, no dejan de estar influenciados por valoraciones subjetivas acerca de las razones por las cuales eligen cursar maestrías, diplomados, y obtener o no las certificaciones o títulos de dichos estudios.

5.6 Las mafias de incondicionales

Las escuelas secundarias pueden ser definidas como ámbitos al interior de los cuales se tejen una infinidad de relaciones sociales entre maestros, alumnos, directivos, personal administrativo, personal de mantenimiento y servicios generales. Esas relaciones sociales se concretan en una infinidad de formas: en algunas ocasiones son de indiferencia hacia los jóvenes maestros que ingresan a laborar; otras son de oposición ideológica porque se tienen diferentes concepciones en torno a temas sindicalistas o magisteriales (oficialistas vs. disidentes); otras son de compadrazgo entre amigos y conocidos que trasladan sus relaciones de amistad al espacio laboral; otras son de hostigamiento y competencia hacia los compañeros que piensan y actúan diferente; entre muchos otros tipos de relaciones. Todas éstas pasan por procesos de crisis, estabilización y cambio. Esto es, se van transformando a lo largo de la trayectoria laboral de los docentes.

Algunas de estas relaciones perviven y se hacen fuertes, creando al interior de la escuela secundaria, prácticas sociales que terminan por establecer un clima laboral viciado. Es decir, se conforman pequeños grupos, que crean una serie de códigos informales para así defender los intereses de sus integrantes. Los miembros de estos subgrupos, son en su mayoría percibidos como *maestros abúlicos*, es decir, que manifiestan una apatía creciente por su actividad docente en la escuela secundaria y por la profesión que desempeñan; con una marcada indiferencia hacia las metas y logros de la escuela; que realizan su trabajo sin un compromiso firme, y están motivados desde lo instrumental.

A su vez, (as) se caracterizan por pasar por alto las normas y sanciones estipuladas para desempeñar su trabajo. Por lo que, se convierten en constantes transgresores de estas normas, no solamente ante sí mismos, sino a los ojos de toda una comunidad escolar, incluidos los alumnos y padres de familia. Ellos (as) son identificados por los “otros”, es decir, los colegas que no están de acuerdo con estas prácticas, como los que más se ausentan de su jornada de trabajo; los que llegan

siempre tarde; los que faltan de manera reiterativa; los que tratan en forma inadecuada a los alumnos(as); los que establecen prácticas corruptas en la interacción cotidiana, etcétera.

Sin embargo, lo más preocupante de esta situación es que estos subgrupos de maestros abúlicos, en algunas ocasiones, gozan del apoyo informal de los directivos de la escuela. Esto es, se crea una relación de amiguismo o de intercambio entre maestros y directivos, donde estos últimos pasan por alto el incumplimiento de estas normas o ignoran estas prácticas irregulares. Se conforma lo que Norberto denomina como *las mafias de incondicionales*. Así lo expresa en su discurso:

R1: **“de tal manera que cuando llego a esta escuela pública, sí me percató, y lo digo porque es una realidad que nos lacera a muchos, con algunos compañeros que no están asumiendo sus responsabilidades como corresponde, o sea, muy abúlicos, llegando tarde, o ausentándose mucho, encuentro situaciones de apapacho por parte de los directivos también, se forman, digo yo, mafias de incondicionales, en donde se les otorga todas las canonjías o más de los derechos que se tienen, entonces yo tengo que estar valorando todo esto, y trato de cumplir lo más que puedo en mi trabajo, y aprender de los compañeros que tienen más tiempo que yo”.**

Los maestros de mayor edad y más larga trayectoria laboral, atribuyen el ausentismo de los colegas más jóvenes a dos situaciones: en primer lugar, obtener su plaza de base les implicó muy poco sacrificio, ya que al heredar o contar con relaciones en el sindicato o el IEBEM, no tuvieron que luchar por ingresar al sistema por sus propios medios; y en segundo lugar, el encubrimiento de parte de los directivos, quienes no aplican las normas, y actúan de forma sobreprotectora. Por lo que, estos docentes perciben un trato poco equitativo de los directivos hacia el personal. Esta falta de rectitud y de transparencia en la aplicación de las sanciones genera malestar en los docentes que están comprometidos; una incomodidad creciente en su lugar de trabajo, que los lleva a establecer constantemente comparaciones y diferencias generacionales. Así lo expresa Néstor un maestro de la escuela secundaria de Altavista:

“Somos colegas, exacto, sí. **Entonces la situación del ausentismo se debe a la falta de compromiso, de cumplimiento, más que nada. Y como no les costó nada, lo obtuvieron fácilmente por papi y mami, por eso, y aquí los directivos pues desafortunadamente los cubren, los protegen, en que si llegan a faltar, pues espérate a ver qué justificante nos trae o algo, pero no fuera uno de nosotros que no estamos cumpliendo al día=**”

Aunque para algunos maestros jóvenes cuando ingresan a laborar, esta situación de alguna manera los impacta. Es decir, empiezan a percibir toda una serie de prácticas que van creando un clima de impunidad al interior de la escuela secundaria. En este escenario, ellos al igual que los maestros de mayor edad, expresan este malestar, no solamente a través de la comparación de las condiciones entre unos y otros, sino en relación a las razones por las cuales estos maestros se ausentan de su trabajo. Desde allí, ellos evalúan el comportamiento corrupto y poco transparente de los “otros”; se posicionan como jueces que se sienten profundamente indignados por esta situación. Por lo que, este malestar se empieza a convertir en un resentimiento interior; en la carencia de un reconocimiento más equitativo a su labor y compromiso. Así lo percibe Jerónimo un maestro que realiza labores de apoyo en el área de prefectura en la escuela secundaria de Altavista:

“R1:entonces aquí para evaluar todo lo que es fuera de la escuela, **si los directivos se pusieran de acuerdo, y se pusieran de acuerdo con los profesores, sería otra cosa, pero si lo solapan** también de que el director les da chance, ah, llegué tarde, no vine, el subdirector me justifica, el secretario general me justifica, **no vienen porque no quieren, ni siquiera no vino porque se accidentó, no vino porque se le murió la mamá, no vino por algo realmente; no, no llegó porque un día antes estaba bien tomado o le dio flojera, o porque no quiso venir, y ¿entonces?** E1: ¿Ustedes se dan cuenta de todo por lo del libro de firmas y todo eso? R1: Por todo eso te das cuenta, **y porque estás allá, los mismos alumnos te lo dicen, ah que el maestro ese venía muy borracho, es que el maestro venía muy no sé qué,** es que fulanito de tal vende cigarros, es que nos pide dinero para pasar=”

Se establece entonces un círculo vicioso, donde los alumnos se socializan en un ambiente académico en el que estos maestros abúlicos son sus modelos. En este sentido, la escuela se convierte en el germen de estos ciudadanos que posteriormente percibirán a las instituciones desde una perspectiva poco transparente y, que de alguna manera, se convertirán en los replicadores de este tipo de conductas. De ahí que, se asume una perspectiva estructuralista, en la medida en que esas normas, se imponen por encima de la voluntad de estos adolescentes. Por lo cual, es necesario advertir que esas estructuras también son posibilitadoras, porque los actores pueden reflexionar sobre estas prácticas y a partir de allí darle otro sentido a su experiencia social. Jerónimo expresa de forma sintética cómo percibe la socialización de los alumnos en la escuela secundaria de Altavista:

“R1: **Entonces en prefectura está muy complicado, no se les toma las sanciones que les debería de dar, el reglamento=** E1: ¿A los maestros? R1: A los alumnos y a los maestros. Si un compañero de aquí llegan tarde, fuman dentro de la escuela, no se visten adecuadamente, **se llevan de mentadas de madre con los alumnos, entonces pues todo eso van a decir los chamacos, si ellos lo hacen, ¿por qué nosotros no?”**”.

De igual manera, estas prácticas también están siendo solapadas por instituciones como el sindicato o el IEBEM. Desde estos ámbitos estos docentes aprenden que las normas se hicieron para no acatarlas, y en algunos casos, debido a relaciones cercanas con funcionarios, terminan por ser protegidos. De este modo, las actitudes y conductas de estos docentes abúlicos se instalan en la escuela secundaria con la complicidad sórdida de estas instituciones. Esto puede ocasionar además, de las situaciones anteriormente comentadas, que baje significativamente el nivel académico de la escuela secundaria. Alberto menciona este cambio entre las condiciones pasadas y actuales de la escuela de Xochitepec, en relación a la calidad educativa:

“E1: ¡Ah! Qué bueno. Sí porque esta escuela me parece muy bonita, de las que he visitado de acá de la zona, me parece muy bonita, está muy limpia, muy (alborizada 21.48), muy agradable acá. R1: Todavía hace cinco años estaba muchísimo mejor. E1: ¿Y qué pasó maestro ahorita? R1. Los nuevos que nos han mandado como que (x).E1: ¿Los directivos? R1: No, no los directivos, **los nuevos maestros como que no tienen disposición de enseñar o de hacer bien su trabajo o faltan; tienen buenas relaciones tanto en el sindicato como en el instituto y pus no les pasa nada** y bueno, no pasa nada, entonces **eso ha decaído o ha declinado la calidad educativa”**:

En síntesis, estos maestros perciben de manera complementaria estas mafias de incondicionales en el clima laboral de las escuelas secundarias. Para los de mayor edad, este ausentismo de los más jóvenes se debe a la falta de compromiso. Una percepción mediada por una comparación constante entre los que heredaron la plaza o tienen relaciones y, que por lo tanto, no valoran su trabajo; y los que entraron por sus propios medios y, que por ende, son más responsables, porque les costó ingresar al sistema. Algunos maestros jóvenes se sienten impresionados con este tipo de prácticas, y valoran el comportamiento de los “otros”, a partir de las razones que los impulsan a actuar de esa forma. Asimismo, perciben desde una perspectiva más amplia cómo se va estructurando este círculo vicioso, donde los alumnos se socializan a lo largo de su recorrido académico teniendo como

referentes a estos maestros abúlicos; un círculo que parece perpetuar estas prácticas del sistema al actor, y así, sucesivamente. Esta falta de transparencia en la aplicación de las normas y sanciones por parte de los directivos, ocasiona un malestar en estos docentes, que se traduce en un resentimiento interior, al no ser valorados de una manera más equitativa en relación a su responsabilidad con el trabajo.

5.7 El impacto de las reformas educativas

Para los docentes de ambas escuelas, estas reformas educativas han impactado su quehacer en dos sentidos: i) con respecto al contenido de los libros de texto y los programas de cada una de las asignaturas; y ii) en relación a las actividades prácticas que cotidianamente implementaban en cada una de las asignaturas. Para los maestros del área de los talleres como las artes, el dibujo técnico, entre otras, la última reforma a la educación secundaria (RES), significó un cambio sustancial en el estatus que tradicionalmente se le había otorgado a estas materias. Es decir, pasaron de ser considerados como conocimientos complementarios en la formación de los alumnos, a ser reestructuradas con fundamentos teóricos y, un programa estandarizado. Lo cual elevó considerablemente su nivel no solamente académico, sino que las situó en una posición relativamente igualitaria frente a asignaturas que han gozado de mayor reconocimiento como las matemáticas, el español, la historia, la geografía.

Estas reformas para los maestros más adultos y que han impartido este tipo de talleres, son valoradas desde dos perspectivas: por un lado, los impulsa a capacitarse para estar a la vanguardia de estas transformaciones; y por el otro, los motiva a reflexionar sobre las implicaciones de este conocimiento en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Jorge percibe estos cambios en el área de artes en la escuela secundaria de Altavista, de la siguiente forma:

“E1: ¿Cómo sentiste el cambio de la reforma de 1993 a la del 2006? R1: **En Artes, es muy decepcionante hablar de reformas, porque cada maestro hacía lo que quería, de hecho, no era ni asignatura, era una materia de apoyo**, de desarrollo en donde a los de Arte, a los de Taller, **nos hacían así como al patito feo**, ah, pues tú, nada más con tu bailecito, con tu cancioncita, tú no haces nada, **es más, hay que pedirle la hora al maestro de Artes, porque, pos da lo mismo, es más importante español y matemáticas que todo lo artístico. Entonces a mí ese gusanito me molestaba mucho, entonces cuando vino la reforma del 2006, y que elevaron a Artes como asignatura con un programa**, con un fundamento, con un propósito, y con fundamentos teóricos, **sobre todo, a mí me gustó, entonces, me despertó nuevamente el**

interés por superarme, y entré a la maestría; **por querer conocer más a fondo el por qué el arte puede ayudar a la formación en el educando** sin que necesariamente sea español o matemáticas, entonces yo descubrí que hay muchos autores como Gardner, como Eliot, que hablan de que las fortalezas del arte ayudaban para el aspecto cognoscitivo del educando, y había otros muchos autores como Vigotsky, Piaget, etc., que también tienen algunos estudios psicológicos, acerca de que el ser humano no puede ir despegado su hemisferio derecho con el hemisferio izquierdo, del razonamiento y de las habilidades, entonces eso va concatenado y compaginado para que podamos ayudar al educando, entonces una vez que ya tengo ese tipo de conocimientos, puedo ayudar y entender mejor a mis alumnos a que el Arte les puede ayudar en su aprendizaje”.

Para los maestros de las materias clásicas como geografía, historia, español, matemáticas, estos cambios en los libros de texto y programas de estudio son interpretados desde otra perspectiva. Es decir, aún no comprenden cuál es la intención de eliminar temas que consideran nodales para la preparación académica de los estudiantes. Esto ocasiona una desmotivación en los docentes, que los lleva a revalorar lo nuevo en función de los conocimientos tradicionales con los que habían impartido sus clases. Gloria explica cómo percibe estos cambios en la materia de geografía en la escuela de Altavista:

R1: (x) No, **con la reforma que hicieron, eliminaron muchos temas, que a mi parecer se me hacían muy buenos**. “E1: ¿Cuál fue la reforma?, la del 2006 R1: Así es, anteriormente, viendo en mi materia geografía se veía en primer año geografía de (x) geografía mundial, y en segundo geografía de México, **lo que hicieron, juntan las dos, eliminan capitales, eliminan muchísimas cosas que a mi parecer eran muy importantes**, y entonces lo que tú veías en dos años ahora lo tienes que ver en un año y cosas que quitaron que para mí **se me hacen muy importantes, para (x), pues para conocimientos generales, en realidad es para conocimientos generales, y que en realidad te sirven, cuando tú vas a hacer tu examen en la universidad**, o sea, yo viendo (x) lo que recuerdo de la universidad, te pide la capital, no sé, te piden (x), y eso lo vi en la secundaria, y en realidad no lo ves, **entonces, no tiene una secuencia, una continuidad** desde preescolar, primaria, secundaria, y se supone que con esta reforma lo van a hacer o lo están haciendo, **pero yo no veo la continuidad de todo eso, no lo veo**”.

No obstante, estos maestros se idean estrategias pedagógicas para adaptar estos cambios al contexto de los alumnos. Es decir, juegan constantemente con los conocimientos anteriores y la

propuesta actual, con el propósito de realizar un ajuste más equilibrado entre lo viejo y lo nuevo. De esta manera, el aula de clases se convierte en el espacio donde los maestros hacen un uso extensivo de su capacidad de agencia y creatividad, para adecuar estas modificaciones y establecer los límites de su aplicación. Gloria explica cómo ajusta estos cambios en la materia de geografía en la escuela secundaria de Altavista:

“R1: **Sí, hay temas que les das más importancia y les aumento y hay temas, por ejemplo, en geografía, el bloque 5 te habla siempre de mucha globalización** y todo eso, entonces yo creo que eso lo puedes dar a lo mejor dos, tres clases, **pero verlo durante dos meses, pura globalización, los niños quedan así como que no**, entonces trato de así como que ver globalización en los medios de comunicación, la globalización en la vestimenta, o sea, trato de buscar otro tipo y **trato de reducirlo**, y entonces lo que hago es darle más énfasis a lo que es los ríos, lagos, todo esto de ver lo de (x) en el medio, medio geográfico no nada más de México, a nivel mundial también, y **temas que no vienen aquí, es donde le doy más énfasis**”.

Estas reformas educativas, de igual manera, se perciben demasiado generales y ajenas al contexto cultural y social de los adolescentes mexicanos. Son libros de texto, diseñados desde una perspectiva etnocentrista, donde se programan actividades importadas. Esto es, están basadas en tradiciones europeas y norteamericanas. Asimismo, se pasa de concebir al alumno como un ser dependiente y pasivo en la transmisión del conocimiento; a un ser creativo y competente, con capacidad para adaptarse y aprender de manera polivalente. Desde este escenario, los docentes evalúan y comparan las dos últimas reformas (1993 y 2006), y proponen la conjunción de ambos programas para formular una nueva propuesta. Marcos se refiere a estos cambios en las actividades del programa de educación física en la escuela de Xochitepec, de la siguiente manera:

“N:::o. **Ahora la nueva reforma, hablamos mucho de competencias**, o sea, que el niño sea competente de hacer las cosas, y es interesante, tiene actividades muy interesantes, pero como que lo hubieran, no sé, **conjugado los dos programas y haber sacado un nuevo programa. Por ejemplo se quitaron los juegos deportivos que eran lo mejor de educación física, quitaron muchas cosas**”.

Así, se podría decir que los maestros de ambas escuelas secundarias valoran el impacto de estas reformas educativas, siguiendo dos constantes. Para los maestros de los talleres, estas transformaciones representan una mejora sustancial en el estatus que éstas tenían en relación con

las materias clásicas. Por lo que, estos cambios traen aparejados exigencias de una mayor capacitación y reflexión para adaptarlos a su quehacer docente. En cambio, los maestros de las asignaturas tradicionales y que siempre han gozado de una fundamentación teórica-práctica, no comprenden cuál es la verdadera intencionalidad de estos cambios. Desde este punto de vista, hacen uso de su creatividad para adaptarse a estas transformaciones, realizando un ajuste entre lo nuevo y lo viejo. En ambos casos, estos cambios generan incertidumbre y desmotivación, pues se debaten entre intensas reformas sexenales, en las cuales son sus receptores, pero nunca los protagonistas.

5.8 La crisis de un oficio

La crisis se interpreta como una fase difícil atravesada por un individuo o grupo. Es una ruptura del equilibrio entre los componentes que estructuran cualquier actividad, sea ésta económica, política, cultural o identitaria (Dubar, 2002:18). Adicionalmente, la crisis representa la mutación de una cosa u objeto que se encuentra en determinado estado y avanza hacia una nueva configuración. En este sentido, la crisis del oficio de maestro (as), es concebida como una actividad que a lo largo del tiempo ha pasado por diferentes etapas en su definición y práctica pedagógica; que ha experimentado modificaciones estructurales como resultado de las reformas educativas y, que además, los sujetos la han vivido, experimentado, y significado a lo largo de su trayectoria vital de diferentes maneras.

Aquí preferimos hablar de un oficio para denotar una actividad muy especial que se aprendía en una comunidad y que se transmitía de generación en generación. Un oficio que nació con una tradición y, que poco a poco se ha transformado en algo nuevo, inacabado y difuso, denominado, profesión. En el discurso de los maestros de mayor edad, y de los más jóvenes, aún se reconoce el peso de esta herencia comunitaria. Sin embargo, se perciben algunas vetas que nos indican un proceso de transición entre lo tradicional y lo contemporáneo; entre la vocación y la competencia; entre el discurso y la práctica; entre la herencia y el concurso; entre el compadrazgo y la democracia.; entre el marasmo y el cambio; entre las identidades para sí y las identidades para los otros. Todas estas oposiciones están recreadas en la forma en la cual significan esta crisis del oficio. A continuación, se exponen los sentidos que los docentes le atribuyen a este proceso de transformación.

Cuando no amas tu labor, no puedes hacer gran cosa

La crisis es interpretada a partir de un cambio sustancial en la forma de significar y practicar un oficio. En el discurso asoman las diferencias generacionales, es decir, entre las formas de interpretar este proceso de cambio entre los de mayor edad y, los más jóvenes. Se podría decir que existe una oposición constante entre lo que este oficio está representando en las generaciones que lo vieron nacer y las que están presenciando poco a poco su mutación. Esto no quiere decir, que las primeras no acepten el cambio, más bien, lo reciben con cierta resistencia, cierto recelo y, desgano, porque desde su interior, están siendo los testigos graduales del resquebrajamiento de unos principios que unificaban al colectivo de maestros. Una situación que los sume en una insatisfacción gradual con el espacio educativo, con los logros y metas que anteriormente se perseguían de manera conjunta, con el cimiento de una identidad construida para los “otros”, que impregnaba todos los espacios del ámbito escolar, personal y familiar (funcionario público, sindicalista oficial, maestro). Jorge un maestro de larga trayectoria en la escuela de Altavista, así interpreta ese cambio generacional:

“cuando los maestros antiguos estaban aquí, cuando yo entré, de joven, ellos ya tenían mucho tiempo aquí, era una escuela muy importante, se peleaban por estar en el turno, por venir a la escuela, no habían tantas escuelas alrededor secundarias, y ésta se llenaba, teníamos grupos de 50, de 60, era, mucha la captación que tenía esta escuela. De un tiempo para acá, empezaron a jubilarse esos maestros, y el proceso de cambio que ahora entran los hijos de esos maestros, creo que no tienen mucha vocación, digo, cuando yo entré como joven, entré con mucho entusiasmo, con muchas ganas, tratando de ganarme lo que mi profesión decía, y hoy en día es, ah, sí, ya tengo las horas, ya no le echo muchas ganas, entonces yo siento que la escuela se ha venido un poco abajo, por la falta de ganas de muchos de nuestros compañeros jóvenes que han entrado y los viejitos que ahora somos nosotros, por más que queremos sacar adelante la escuela es muy difícil, porque la labor es individual, ya no es en conjunto”.

La irrupción de este cambio de generación, es decir, se jubilan los más antiguos y llegan a ocupar su sitio los hijos, es tomada como una acción inesperada y traumática que trastoca los valores establecidos. Es traumática porque ocasiona en estos maestros de mayor edad, un choque emocional, en la medida en que no se sienten preparados para asumir esas diferencias, y las valoran desde una perspectiva muy crítica. Sin embargo, lo preocupante no es la herencia de un

oficio, es más bien, la falta de vocación y compromiso con la cual estos hijos llegan a suplantar el rol del padre o la madre.

Es ahí donde radica el mayor malestar, ya que el oficio pierde su connotación subjetiva, para convertirse en cualquier actividad laboral en la cual prima el beneficio instrumental. Se despoja del sentimiento afectivo, que de alguna manera, nutría la vocación de esta labor. Es lo que Jorge expresa al afirmar: *cuando no amas tu labor, no puedes hacer gran cosa*. Esto es, si no estás realizando lo que realmente te gusta, te apasiona, no entregas realmente lo que eres y sientes como persona. De ahí, esa falta de compromiso en estos maestros más jóvenes que llegan para ocuparse en un trabajo, más no para desempeñar una labor con el alma. Así lo expresa Jorge en su discurso:

E1: Maestro, ¿Por qué crees que esos maestros o algunos docentes de la escuela no se han querido integrar de alguna manera a las normas de la escuela y a su trabajo y no están motivados? R1: **El compromiso y su labor**. Siento que no tienen vocación, **la vocación es algo muy importante, cuando un hijo de maestro viene aquí a la escuela y le dieron las horas y no le costó ningún esfuerzo, y no estudió para maestro y es Contador, Abogado u otra cosa**, ándale mijo para que no estés desempleado, vete de maestro, **creo que cuando no amas tu labor, no puedes hacer gran cosa”**.

Los maestros más jóvenes, de igual manera, valoran este cambio generacional. Los hijos (as) de maestros, siempre están siendo reiterativos en su discurso en relación a la vocación y compromiso con su labor. A pesar de que heredaron el oficio, ellos(as) se diferencian de los “otros”, es decir, de los que sí asumen la herencia como la oportunidad para obtener un empleo remunerado. Es la forma en la cual establecen una línea muy delgada de división entre los que valoran y no valoran el oficio; entre los que lo desempeñan por un beneficio, y los que aún lo mezclan con una profunda tradición; entre los que aún respetan los principios colectivos que lo unificaban y, los que ya no los aplican en su quehacer; entre los que lo asumen como un compromiso y, los que lo asumen como una competencia; entre los que lo estudian como una primera opción y, los que lo hacen al desechar otras opciones. Todas esas formas sutiles de diferenciación se entrelazan en la forma de interpretar esos cambios generacionales entre unos y otros.

Ellos(as) son conscientes de la estigmatización social que cargan por ser los beneficiarios de una tradición, al heredar la plaza de sus padres. Una etiqueta que tratan por todos los medios de desprender de su cuerpo y de sus mentes. Una de estas formas es viendo en el “otro” su

incapacidad para desempeñar este oficio con dignidad; de portarlo con respeto y satisfacción. De esta manera, este proceso hace parte de su construcción identitaria, puesto que luchan por construir el sentido de sí mismos y de su profesión desde el quehacer cotidiano, desde el propio ejemplo personal, con el propósito de restablecer la vocación y los valores que edificaban este oficio. Susana una joven maestra de la escuela secundaria de Xochitepec, y Jerónimo un maestro de la escuela secundaria de Altavista, así interpretan estos cambios generacionales:

“R1: Sí, o incluso, mira, te digo, **porque la normal estaba llena de jóvenes que o no entraron a la universidad, no quedaron en la universidad, o no quedaron en Zacatepec, en el tecnológico, o en alguna otra escuela y finalmente la última opción es la normal, pero no hay verdadero deseo de ser maestro, entonces cuando llegan ya como maestros a la escuela no hay un compromiso, porque no hubo una verdadera vocación, y sí, yo veo muchos maestros jóvenes que no veo que estén comprometidos, no todos, no todos, porque te digo, yo desde que iba en quinto de primaria decía: voy a ser maestra;** y siempre fue mi sueño, yo de niña jugaba a la escuelita y a que yo era la maestra, y bueno, siempre yo era la maestra, **pero hay muchos que no, y los maestros que ya se nos jubilaron,** como antes no había tanta demanda de esta carrera, **pues lo hacían por vocación, era otro el ambiente”.**

“E1: ¿Tú consideras que hay una crisis de la profesión de ser maestro? R1: Sí, en el sentido de que carecemos de personas con ética, que entren por vocación, **han sido muchos por heredar o porque tu papá es maestro, que no es malo, en mi caso, mi mamá siempre me inculcó la profesión,** siempre lo vi cómo lo enseñó, **entonces quieras o no, lo fui aprendiendo, lo traía yo,** y sí, **tantos que han entrado por no tener esa convicción,** eso de querer ayudar, querer formar niños, querer enseñarles, respetarlos, valorarlos, **no hacerlos menos,** no decirle, **hay que hacer fila de los burros y de los listos, no estereotiparlos, todas esas cosas=”.**

Estos jóvenes asumen la crisis de la profesión, no como un rasgo colectivo que identifica a todos los maestros, sino como una cuestión más individual, porque depende de la forma en la cual se valora el compromiso cotidiano con la labor. Por ello, no la conciben como la crisis de una profesión, sino como una pérdida de identidad. Es decir, el desprestigio paulatino de un oficio a medida que el magisterio se fue abriendo para reclutar a maestros(as) sin formación disciplinaria, ni pedagógica. Desde esta perspectiva, es una pérdida de identidad de la profesión como tal, no se percibe como una crisis duradera, ni permanente. Esto es, se está redefiniendo y se encuentra en un proceso continuo de mutación. Ángela una maestra joven de la escuela secundaria de Altavista, explica cómo interpreta la crisis de la profesión:

E1: Ángela, uh:::::m (0.5) Tú, podemos hablar, a partir de todo esto que ha pasado y todo lo que me has comentado en la entrevista, ¿De una crisis en la profesión? R1: Una crisis. **A lo mejor yo lo llamaría de otra forma: pérdida de identidad. Porque crisis la verdad estaríamos todos,** y no, o sea, ahora sí que, ay, **no sé cómo explicarlo,** lo mismo que sucedió eso de que, era que se vendieran las plazas, que contrataran maestros que no tenían E1: [que no tenía vocación] R1: **la vocación, la licenciatura. Eso ayudó mucho a que se perdiera esa identidad,** ¿Por qué? Por lo mismo de que no conoces tu materia, no sabes tú forma de trabajar, se pierde mucho. Pero bueno, ahora sí que, **eso depende de cada una de las personas, cambiar al mundo, no se puede.**”

La permanencia de una crisis

A diferencia de los maestros más jóvenes, los de mayor edad, definen esta crisis del oficio desde una perspectiva más duradera, más inmutable, como un proceso experimentado a lo largo de su trayectoria laboral. Por ello, se experimenta interiormente como más dolorosa, más traumática, desde el sentimiento y las emociones que despierta. Esto debido en gran parte a que han perdido la confianza en las instituciones que protegían el oficio y, esa insatisfacción se ha transformado en una especie de resistencia ante la llegada de estas transformaciones.

De igual manera, esta crisis se interpreta no solamente en la profesión como tal, sino en la vocación que la acompañaba. Es decir, el oficio ha perdido la motivación interior del esfuerzo y la dedicación a cambio de una retribución subjetiva, para convertirse en el desempeño de un empleo a cambio del cual se recibe una recompensa económica. Ese pasaje se convierte en problemático, porque es presenciar el resquebrajamiento de los principios que sustentaban la tradición de un oficio. Mariela una maestra de amplia experiencia laboral en la escuela de Altavista, interpreta esta crisis de la siguiente manera:

E1: Ay maestra, Maestra, ¿Usted piensa que hay una crisis en la profesión del maestro? R1: “Sí, sí, sí, sí, sí. **Aún a pesar que yo me he jactado en decir que tengo una planta de docentes muy preparada, sí, hay una gran crisis, una resistencia de muchos de nosotros a avanzar, pero esa resistencia es precisamente por la desilusión de que no vemos los recursos bienvenidos, bien llegados más bien, a las escuelas para los alumnos**”. Dicen algunos equipos de trabajo de docentes, **si medio me pagan, pues medio haré que trabajo**. Sí, hay una crisis en la profesión, **tan hay una crisis en la profesión como la hay en la vocación entonces**. Porque si lo hago por vocación, pues ya buscaré otra forma de obtener los recursos

económicos, mi vocación está aquí, y de aquí hasta la muerte, ¿no?, en la raya me voy a quedar, en lo que la misma vida me diga, pero de aquí no me muevo. Tenemos que ser sinceros. Sí hay una crisis. Sí lo hay.”

Para otros maestros, la crisis puede ser interpretada como un *marasmo* en el cual ha estado subsumido el oficio de manera indefinida. Es la pasividad ante las nuevas exigencias, como la capacitación constante en competencias para estar al día con los avances tecnológicos de los adolescentes. Es un marasmo que inmoviliza a los maestros (as) para que sean mejores y resignifiquen el oficio, y que por ende, los hace más resistentes al cambio. De ahí, que esta crisis se percibe no como el resultado de ciertos eventos traumáticos (movimiento magisterial, reformas educativas) sino que ha estado instalada en la profesión de manera permanente. En este escenario, esa vieja generación de maestros están aún viviendo en el pasado, y se niegan aceptar la llegada de esas transformaciones en la práctica. Es lo que Jorge denomina como: *tenemos escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX; pero tenemos alumnos del siglo XXI*. A continuación este maestro expresa cómo interpreta esa crisis de la profesión:

“E1: Maestro, usted cree que a partir de lo que se dio con el movimiento magisterial en Morelos, ¿Podemos hablar de una crisis de la profesión del maestro? R1: **Yo creo que ya existía**=E1: ¿Antes? R1: Sí, o sea, **el mismo marasmo del que hablaba hace un ratito**; de no moverse y de estar así, **esa era la crisis**, yo digo que, **si un maestro que tiene 20-25 años**, que salió de la Normal, **y no vuelve a pisar algo, una escuela**, o sea, **estás viviendo en el pasado**, y yo lo decía la vez anterior en la casa, **tenemos escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX; pero tenemos alumnos del siglo XXI**, que ellos, vaya, **si tú maestros no manejas las competencias digitales hoy en día**, si no estás capacitado para ir al corriente de los niños, saber qué tipo de programas ven, saber qué es el facebook, qué es el chat, qué es el correo, qué es el twitter, todo eso, **pues estás desfasado de lo que estás viviendo**, digo yo, yo crecí con una máquina (inaudible: 1:14:29) letrera 36, sí, para escribir y hacer mis tareas, y ellos ya no”.

Así, estos maestros expresan la crisis del oficio, a partir de dos sentidos muy sugerentes. Tanto para los maestros de mayor edad, como para los más jóvenes, la crisis se expresa en la diferencia generacional con la que se significa el oficio de maestro. Para los de mayor edad, ese cambio significa una profunda desilusión al constatar cómo han cambiado los referentes de la vocación. Esto es, cómo las nuevas generaciones asumen el oficio mediado por un interés instrumental, como obtener un empleo remunerado, pero dejando de lado los principios y valores que sustentaban el

oficio. Por ello, es una crisis más permanente, porque la han experimentado en su trayectoria laboral y, se asume desde lo colectivo, como el resquebrajamiento de una tradición comunitaria.

Los más jóvenes y, que además, heredan el oficio, perciben estos cambios generacionales, desde otra perspectiva. En su discurso son conscientes del estigma social del que son objeto, al ser los depositarios de una tradición. Desde esta posición, ellos (as) tratan de diferenciarse constantemente de los “otros”, es decir, de los maestros jóvenes que ingresan sin ningún tipo de vocación. La crisis se interpreta desde lo individual, como la incapacidad personal para adecuar estos cambios, y por ello, es más transitoria, más eventual. Se percibe como un acontecimiento que puede cambiar, mutar, transformarse en la medida en que se establezca ese pasaje del oficio a profesión. Ellos(as) son los que están transitando de la construcción de identidades para los “otros” a identidades para sí mismos.

6. La vivencia del Movimiento Magisterial de Bases

La vivencia es interpretada como la forma de experimentar ciertos eventos o sucesos que dejan huellas muy significativas en la historia de vida de los actores sociales. El movimiento es definido como una vivencia, porque todos los acontecimientos, sentimientos, emociones, historias y, relatos que ocurrieron en este periodo, fueron experimentados por los docentes de educación secundaria, desde varias perspectivas analíticas. La primera de ellas, está relacionada con los motivos que los llevaron a iniciar la lucha y permanecer en paro indefinido, como una forma de levantar la voz para que sus demandas fueran escuchadas.

Entre los motivos que avivaron los ánimos del colectivo magisterial se destacan: la falta de organización logística de los talleres generales de actualización (TGA) en el mes de agosto de 2008 y, la desinformación reinante en torno a la ACE; la implementación autoritaria y vertical de la ACE, sin tener en consideración la participación de sus directos implicados: los docentes de educación básica; la pérdida de unos logros sindicales, disputados y, obtenidos por las generaciones pasadas en el movimiento magisterial de los años 80's y, la eliminación de la herencia de la plaza, como una amenaza a una tradición que fomentaba el aprendizaje de un oficio al interior del escenario familiar.

La segunda perspectiva de análisis, examina la forma en la cual los maestros se veían unos a otros en medio de este evento que trastocó de manera inesperada sus rutinas cotidianas. Esto es, cómo se percibían a sí mismos y, cómo creían que los veían los demás. En este ámbito, dos categorías atravesaron su construcción identitaria: por un lado, la doble moral practicada por los

colegas, quienes asumían una personalidad camaleónica. Es decir, tenían la habilidad para cambiar de actitud y comportamiento en cada situación, adaptando la más ventajosa o conveniente de acuerdo al contexto en el cual se movían: movimiento magisterial, SNTE o, IEBEM; y, por el otro, la traición, que asumió dos connotaciones: i) el engaño de parte de sus colegas más cercanos en el MMB y, que se posicionaron como líderes o voceros, para lograr ascender en la escala sindical o gubernamental; ii) la traición recibida de su sindicato, ya que les dio la espalda en el momento en el cual más necesitaban de su respaldo.

En la tercera perspectiva, se resaltan las sensaciones que dejó la traición. Esto es, cómo se sintieron interiormente ante estas actitudes y comportamientos de los colegas, quienes en algunos casos, abandonaron la lucha en pos de lograr algún beneficio personal; o utilizaron el escenario del movimiento para posicionarse como voceros del colectivo magisterial, y así poder llegar a negociar con las altas esferas del SNTE o del IEBEM alguna mejora laboral. Aquí los docentes atraviesan por dos estadios en el proceso de asimilar la traición de sus compañeros (as) de trabajo. El primero de ellos, es la ira o el enojo que sintieron al enterarse de la deslealtad de sus compañeros al interior del MMB; y el segundo es el sentimiento de tristeza que se entrelaza con la impotencia, al sentirse engañados por los compañeros en los que depositaron toda su confianza, y sin el más mínimo poder para cambiar esta realidad.

La cuarta perspectiva, expone los sentimientos que este evento inesperado dejó en sus vidas. En el relato de esta experiencia, se mezclan una infinidad de sentires, estados de ánimo y, emociones que afectaron la forma en la cual se perciben a sí mismos, y a los otros; la motivación para desempeñar su labor; las relaciones sociales con colegas, familiares y, amigos; la forma en la cual perciben estos cambios y cómo tratan de acomodarse a ellos; su experiencia no solamente en el contexto laboral, sino en este tipo de manifestaciones colectivas. Son una serie de sentires, que se expresan tanto desde la propia individualidad, como desde la colectividad. Desde la individualidad, este hecho les dejó dos sentires: la depresión y, la humillación que sintieron al sufrir la traición de sus compañeros (as) de trabajo; y el menoscabo a su dignidad como personas, ya que fueron tratados por las fuerzas de seguridad como delincuentes o transgresores de las normas instituidas. Desde la colectividad, el paro magisterial les dejó dos sentimientos positivos: la solidaridad que experimentaron entre los colegas que llegaban de diferentes lugares del estado para apoyar el MMB y, el orgullo de sentirse respaldados por una gran masa de simpatizantes, que los hacía fuertes y, con ánimos para seguir adelante.

La quinta perspectiva, hace referencia al regreso a las escuelas cuando finalizó el paro, y cómo los docentes se confrontaron, no solamente consigo mismos, sino con los compañeros (as) que fracturaron el código de conducta del MMB (lealtad, honestidad, sacrificio, compromiso). En este escenario se aplicaron dos formas de sanción: en primer lugar, una amonestación pública donde no se les permitía su reingreso a las actividades laborales; y en segundo lugar, con los compañeros (as) que habían decidido permanecer a pesar de esta sanción por parte de los disidentes, se les aplicaba la regla de la indiferencia total, es decir, no se les hablaba, no se les escuchaba, no se les determinaba para absolutamente nada.

La sexta y, última perspectiva de análisis, hace referencia a cómo los maestros interpretan las secuelas o consecuencias más significativas que este hecho ha dejado, no solamente en sus vidas y sentires, sino en el ámbito laboral y familiar. Aquí es necesario diferenciar entre los docentes que no apoyaron el movimiento y, los cuales conservan una actitud crítica hacia los compañeros (as) militantes y, los sucesos que se dieron en este hecho; y los más aguerridos, quienes permanecieron en pie de lucha hasta el último momento. Los primeros, expresan una preocupación por la falta de conocimiento sobre la ACE, lo cual conllevó a que los colegas se sumaran a la lucha, más por seguir los ánimos enardecidos del colectivo, que por una convicción firme y clara; y sumado a lo anterior, este evento, causó el resquebrajamiento de las relaciones sociales entre colegas en el ámbito laboral.

Para los segundos, este hecho los dejó agotados en todos los sentidos (económico, familiar, emocional, físico y, social); y, los situó en una posición muy desfavorable, no solamente al interior del magisterio, sino ante la sociedad. Por lo que, se perciben a sí mismos, como seres derrotados, porque no pudieron alcanzar ningún logro en el movimiento; se sienten los perdedores de una contienda, donde el gobierno se posicionó como el ganador, dado que ahora tiene todo el poder para administrar y, adjudicar un recurso valioso: las plazas de base. A continuación se exponen estas seis perspectivas de análisis, que conforman la vivencia del movimiento magisterial de bases.

6.1 Los motivos que enardecieron los ánimos

Los Talleres Generales de Actualización (TGA)

Para los maestros (as) que participaron en el MMB, los talleres generales de actualización programados los días 13, 14 y 15 de agosto del 2008, se convirtieron en el detonante de un conjunto de demandas y, malestares acumulados a lo largo de su trayectoria laboral. Estos malestares

estallaron con la imposición por parte de la dirigencia del SNTE y, el gobierno estatal de una nueva reforma educativa: la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

En su discurso hacen referencia a las circunstancias que durante estos TGA, influyeron en la decisión de manifestar su descontento y enojo, entre los que destacan: i) la falta de una organización planificada de este evento por parte de los entes gubernamentales y sindicales. Por ejemplo, reunieron a todo el personal de educación básica en varios centros de trabajo, los cuales no contaban con la infraestructura necesaria para impartir dicha capacitación; ii) mezclaron en una misma aula de clases, docentes de preescolar, primaria y secundaria, con necesidades y, puntos de vista tan diferentes; iii) los docentes comisionados para impartir estos cursos, no contaban con una capacitación sólida y pertinente sobre esta reforma educativa. Esta situación generó entre los asistentes una mayor molestia, debido a que se mostraban incompetentes para responder a las inquietudes planteadas por el colectivo magisterial. De esta manera, a este clima de desorganización en la logística del evento, se sumaron todos los miedos y, dudas que este posible cambio tendría en las condiciones laborales y, familiares de los docentes de educación básica. Rosa una participante activa en el MMB, expresa las causas que desataron la molestia de los maestros (as) durante los TGA:

“R1: los talleres generales de actualización, año con año se daban en las escuelas dentro de la misma o dentro de la misma zona cuando las escuelas contaban con pocas personas, pero en esta ocasión **nos reúnen a todos, preescolar, primaria y secundaria, cosa que nunca habían hecho, nunca se había dado**, nos presentan los libros de la reforma (x) los libros con todo lo que viene de la ACE, la alianza, porque no fue la reforma, fue la alianza, la reforma fuerte, entonces se inicia el taller y **los conductores pues se veía de antemano que habían estado sin una preparación muy amplia sobre lo que ellos iban a dar en este taller de actualización que era lo de la alianza**, prácticamente diría que nos incorporamos, ese día les estaba entregando a ellos los paquetes, les estaban de alguna manera reorganizando, **eso generó un malestar general**, o sea, **había mucha desorganización**, no había suficiente capacidad en los centros donde nos citaron, nos tuvieron que cambiar en el caso particular del centro, porque no teníamos ni salón, no, o sea, **no hubo una buena logística**, no sé quién estaría organizando ese taller en esa ocasión, **pero sí fue un desastre y en muchos lugares yo escuché lo mismo**, esa fue la primera situación que al maestro o a los maestros en preescolar **les empezó a molestar**. E1: ¿Y hubo preguntas Rosa, en ese momento, a esas personas que estaban dirigiendo el taller? R1: sí, de qué se trataba, de por qué no había esa organización, incluso algunos inspectores llegaron, igual se les cuestionó, igual ellos así como que: no sabemos exactamente qué esté pasando, **en**

algunos grupos no llegó ni siquiera quién iba a dar el taller, o sea, como facilitador, no tenían facilitador, **así de: así maestra, usted nos puede ayudar para; espérense, o sea, yo vengo a tomar el curso**; hubo maestros que en ese momento los querían involucrar para dar el taller, y bueno, **eso dio una molestia general**, y ya **lo que vino aquí a detonar toda la situación es más el análisis de lo que no se sabe**, de lo que (x), **el trasfondo, en primera, como seres humanos un cambio siempre genera miedo, y genera incertidumbre**, genera, no sabes si iba a ser para bien o para mal, en ese momento todavía no lo analizas como tal”.

Los docentes fueron alentados para que abandonaran estos TGA, por un grupo de colegas provenientes de la zona sur del estado, quienes ya habían tomado la decisión de no asistir a estos cursos de capacitación en su respectiva región. Asimismo, invitaron a los compañeros (as) para que reflexionaran sobre las posibles consecuencias que esta reforma tendría en sus condiciones laborales. De este modo, los inicios del MMB pueden situarse en estas discusiones que los docentes de la base magisterial empezaron a generar en cada región y, escuela en torno a las implicaciones de la ACE (González, 2010:76).

La información desorganizada y, parcializada sobre dicha reforma y, sus secuelas, empezó a fluir de región en región; de maestro en maestro; de escuela en escuela; entre maestros y, padres de familia; entre familiares y conocidos que tenían algún tipo de relación con el magisterio. Lo cual generó un gran teléfono descompuesto, donde la información no era muy clara y contundente y, la capacidad de intermediación del gobierno y, el sindicato eran nulos. Esta situación fue decisiva para que los docentes tomaran uno a uno la iniciativa para cerrar los centros de trabajo y, apoyar la protesta por la imposición de la ACE. Susana una joven maestra de la secundaria de Xochitepec, se refiere a los hechos que al interior del TGA, contribuyeron al estallido del paro magisterial:

“E1: Y los institucionales diciéndose, y ¿cuál era el alegato maestro, cuál era el principal enojo de ustedes? Pero no les explicaron por qué ellos pararon, qué era lo que pasaba con la alianza, entonces estaban de acuerdo, sí les explicaron. R1: Sí, sí, claro que sí, antes, **de hecho antes de hacer la invitación nos preguntaron que si ya habíamos leído, porque nos dieron un cuadernillo de la ACE**, si ya habíamos leído, el cuadernillo viene por sesiones, el curso se iba a dar en tres, nosotros ya sabíamos lo de la primer sesión, estábamos en la segunda, **pero en la tercera venía todo, sobre la ACE venía todo eso que a los maestros nos iban a quitar y nos iban a imponer**, como que ya venía, el primero y el segundo era nada más como pura teoría, pero ya en el tercero, **en el último venía todo lo que iban a quitar al maestro**, lo que ahora se iba a implementar, los cambios, entonces lo primero que nos preguntó la maestra, los maestros

que fueron, fue eso: ya leyeron todo el cuadernillo; **yo sinceramente no lo había leído, pero otros maestros dijeron: sí, ya lo leímos; y ya se dieron cuenta de lo que vienen en el apartado fulano de tal, y sultano, y sultano y perengano; y ya nos dimos cuenta**, y pues bueno, algunos, **los que ya lo habían leído ya tenían un panorama**, y mira, de esto era algo que ya se venía, **ya lo veíamos venir**, y desde cuando yo recuerdo, que cuando yo ya estudiaba en la normal, un maestro nos habló de la privatización y nos dijo: eso se va hacer, **va a llegar el día en que se privatice y a que al maestro lo tengan por contrato**".

Así, los motivos que avivaron la protesta, son similares tanto para los maestros más jóvenes y que participaron de manera activa en el MMB, como para los de mayor edad, y que ya tenían experiencia en este tipo de manifestaciones (el movimiento de los años 80's). El evento de los TGA, se presentó como una oportunidad única e irreplicable, en la cual se reencontraron los docentes de los tres niveles educativos, con la intención de recibir estos cursos, en los que los maestros comisionados, no se mostraron competentes. Un evento, que se salió de las manos de los entes gubernamentales y, sindicales, al no predecir las posibles consecuencias de unir a este personal, con tantas demandas, propuestas, malestares y, sinsabores acumulados en más de dos décadas.

Una razón más para fortalecer en los maestros de mayor edad, esa creciente desconfianza y recelo hacia las instituciones que tradicionalmente han soportado el oficio; y para empezar a fomentar en los más jóvenes una especie de pesimismo, ante la incapacidad de estos entes para brindar información clara y, oportuna. Adicionalmente, la propia debilidad y falta de legitimidad de la dirigencia nacional y regional del SNTE, acabaron por conformar el escenario propicio para iniciar una lucha cimentada desde la base, en contra de la imposición de la ACE. Por tanto, estos TGA, se convirtieron en el suceso histórico en el cual floreció el MMB de Morelos en el mes de agosto de 2008.

No se nos tomó en cuenta

El no ser reconocido como un sujeto merecedor de atención y participación en decisiones tan cruciales, no solamente para sus condiciones laborales, sino para su experiencia de vida, fue otro de los motivos que acabaron por encender los ánimos del colectivo magisterial. Una decisión tomada de arriba hacia abajo, donde los maestros(as) son percibidos, como simples receptores y ejecutores, de decisiones formuladas por la élite sindical, gubernamental y, empresarial del país. El no sentirse

participe en estas decisiones de gran envergadura, de igual manera, contribuyó a que asumieran una posición más crítica y resistente hacia los cambios planteados en el discurso.

Esta actitud de resistencia hacia los cambios y transformaciones, se percibe más claramente en los maestros (as) de mayor edad y, más larga trayectoria laboral. Puesto que son ellos (as) los que reclaman de viva voz la llamada calidad de la educación, alardeada en el discurso, pero nunca materializada en la realidad. Estos docentes son los que han presenciado a lo largo de su trayectoria laboral, cómo estos cambios han sido producto de propuestas sexenales mediadas por intereses políticos y sindicales. Por esta razón, se sienten coparticipes de un engaño a la sociedad, ya que paradójicamente, no son sus orquestadores, pero si son sus receptores directos y, los encargados de materializarlos en la realidad. Mariela, una maestra con antigüedad laboral en la escuela de Altavista, se refiere en su discurso a este descontento y enojo interior:

“R1: Ahora, se inició un movimiento por simplemente por ahogarnos, ese fue el detonador de ese ahogamiento que nos dieron, **porque sí pudieron haber negociado con el Magisterio Nacional**, y sí se les pudo enviar esa propuesta a los docentes, **y sí se les pudo haber avisado**; ¿sabes qué? está esta propuesta docente, ¿Qué opinas? ¿Tú dínos que podemos obtener, sacar, si lograr, pero con tu ayuda? Porque finalmente los docentes somos el grupo social que más rebota y más apoya a la sociedad en esto; **somos los que llevamos las propuestas al pueblo, somos lo que llevamos las propuestas a la sociedad**, somos los que bajamos la información y somos finalmente los que convencemos a los padres de familia; **no se nos tomó en cuenta y nada más de la noche a la mañana te entregan tu libro de la Alianza por la Calidad de la Educación, en donde tú como trabajador se te empiezan a cerrar una y mil oportunidades**, se le puede llamar, está bien, está bien, está bien, **porque para la sociedad es correcto que se certifiquen, es correcto todo, pero en la actualidad estamos a 29 de septiembre de 2010, y esa calidad por la educación no existe en infraestructura, no existe en la realidad=**”.

Aunada a esta falta de participación, la posición asumida por el gobierno de turno y la dirigencia sindical, tanto nacional como regional, fue la de entidades sin disposición para *deliberar*. Es decir, para considerar sobre una mesa de negociación las ventajas y, desventajas de la aplicación de esta reforma. De esta manera, estas instituciones mostraron su incompetencia para generar canales de comunicación incluyentes, en los cuales los docentes de educación básica tengan la posibilidad de manifestar sus puntos de vista. Al contrario, recibieron ante la expresión de su enojo, descontento, y malestar interior, una aguda represión de parte de las fuerzas del orden, quienes recibieron órdenes

de la dirigencia sindical y, el gobierno de turno, para ejecutar acciones con la intención de contener esta manifestación.

De ahí, que los docentes sintieron una vez más, que su autoestima fue menoscabada en medio de este conflicto, donde terminaron siendo silenciados, no sólo físicamente, sino emocionalmente. Incluso, esta represión también confrontaba a los maestros al interior del MMB, ya que se salía de sus manos el control de ciertas situaciones como la toma de Xoxocotla, Tres Marías y Amayuca. Una confrontación que evolucionó hacia el establecimiento de diferencias de género, cuando las maestras solicitaban el apoyo masculino ante las escaladas de violencia en los poblados. Reinaldo, un maestro de larga trayectoria en la escuela de Altavista, expresa los motivos por los cuales estaban enojados y, las consecuencias de esta represión en las relaciones sociales entre hombres y mujeres:

“E1: Y los institucionales diciéndose, y ¿cuál era el alegato maestro, cuál era el principal enojo de ustedes? R1: **Una, la primera fue que firmaron sin consentimiento** de los docentes que éramos la parte medular del asunto, frente a gobierno y la maestra Elba Esther, **dos: nunca quisieron sentarse a la mesa para deliberar, a cambio de eso, nos mandaron a golpear a compañeros y luego bajaban los helicópteros y a arrasar, por ejemplo, Xoxocotla y tres Marías, todavía ese día de Tres Marías me dijeron, algunas maestras: qué no eres hombre para que vayas, pues dónde están los hombres que no van allá;** le digo: espérate, **somos hombres pero no somos tontos**, quién va; tenemos un auto; ten para la gasolina, váyanse; los celulares prendidos, cuando llegaron ahí: nos están golpeando, córranle; y el coche lo dejaron y tomaron autos, sabe cuánto pagamos, 48 mil pesos para que los dejaran en libertad pero así rápido, de dónde salió el dinero, éramos 23 mil, dimos de a 20 pesos, no, fueron 80 mil pesos por los 8 compañeros que eran”.

De esta manera, el no ser tenidos en cuenta como interlocutores valiosos en ese proceso de implementación de la ACE y, recibir en cambio, castigo y represión cuando alzaron la voz, deja en estos docentes, una profunda decepción interior. Tanto para los maestros de mayor edad y, con más antigüedad, como para los más jóvenes, este evento dejó huellas muy significativas en su historia de vida. Porque la contención física que sufrieron de las fuerzas del orden, se convirtió en una represión interior, de sus deseos, demandas y, propuestas. Aunque, los maestros más jóvenes, y que se sienten realmente comprometidos con su labor, son conscientes del cambio que pueden generar en sus estudiantes en el aula de clases. Es como sembrar una semilla para generar el cambio.

Así lo expresa Susana, una maestra joven de la escuela de Xochitepec: *“pero nosotros tenemos (x) diario cabecitas en las que podemos influir, en las que podemos sembrar una ideología, un pensamiento, y creo que ahí podemos hacer el cambio. Porque finalmente, mira, el gobierno nos podrá coartar muchas cosas, pero aquí siempre nosotros tenemos a la materia prima, a los niños”*. Por tanto, en el discurso de los maestros más adultos, se expresa un mayor cansancio y desánimo ante estas situaciones de represión y desconocimiento de su labor. Mientras en los más jóvenes, todavía asoman algunas buenas intenciones de superar este constreñimiento estructural mediante el uso de su capacidad de agencia en la interacción con los alumnos en el salón de clases.

La pérdida de unos logros sindicales

Con el establecimiento autoritario y vertical de la ACE, las transformaciones en el mundo del trabajo docente, adquiriendo una acentuación más profunda. Tanto los maestros más jóvenes, como los de mayor edad, expresan en su discurso, el no sentirse preparados para afrontar estos cambios de una manera tan acelerada. Incluso, son los más jóvenes, los que experimentan una mayor preocupación por la pérdida de unos logros sindicales, disputados con ahínco por sus padres y familiares, durante el movimiento de los años 80's. En estos jóvenes es más intenso este malestar, porque concibieron el ingreso a un mercado de trabajo relativamente cerrado ante estos cambios globalizadores. Puesto que entidades como el SNTE, protegían y defendían los derechos laborales de sus agremiados.

Sin embargo, actualmente estos beneficios se han ido resquebrajando a medida que los entes gubernamentales y, sindicales, se abren a la implementación de estas regulaciones laborales en el contexto educativo, con la intención de controlar el crecimiento de un magisterio, convertido en un elefante blanco de grandes dimensiones, para su sostenimiento económico. Susana una maestra joven de la escuela secundaria de Xochitepec, percibe de la siguiente manera esa pérdida paulatina de los logros alcanzados por sus padres:

“E1: Como empleado, no es trabajador del estado sino un empleado más. R1: **Y en que ya no haya jubilaciones, ya no haya pensiones y te jubiles y que nada más te den tu finiquito y adiós y pierdas la antigüedad,** y (x) te retiras, **te dan tu bonificación y ya no tienes más derecho a los servicios de salud,** y ya, eso ya, yo recuerdo que en la normal ya me lo habían hablado, **pero nunca me imaginé que me fuera a tocar a mí, yo decía: no, eso va a pasar en 30 años;** y que me va tocando, en mi segundo año, a mi segundo año, y **de repente uno ve el futuro muy lejano, pero cuando te das cuenta que te va a tocar a ti,** entonces de repente empezaron a hablar de todas esas cuestiones y yo me acordé de cuando iba en la normal y dije:

híjole, pero si yo soy de las nuevas, todo eso me va tocar a mí, todos esos cambios me van a tocar, que nos van a perjudicar.E1: Ya no vas a tener antigüedad, todos tus derechos como trabajador del estado.R1: **Y se van a acabar esos beneficios que a mis papás les costaron tanto, luchar por ellos, esos logros sindicales que ellos, por los que ellos pelearon, para que nosotros a lo mejor, o los maestros de más adelante los disfrutaran nos los van a quitar, y pues bueno, después de hacer un análisis de lo que era la ACE y de cómo perjudicaba al maestro y también a la clase media y baja, de cómo perjudicaba, a nosotros en lo laboral, pero también a los niños, a los padres, a ellos en sus derechos, a la educación y a la economía, entonces pues bueno, siempre las palabras de invitación y nunca falta el maestro que motiva, que te motiva, nos empezaron a motivar, a no permitir que se diera eso, éramos muchos, pues sí, imagínate, 12 grupos, todos salimos, todos salimos, invitaron y en ese momento nos dijeron: saben qué, ahorita mismo nos vamos a las instalaciones del sindicato, ya hay gente allá porque vamos a tomar las instalaciones y vamos a sacar a nuestra delegación.”**

Aunque los maestros (as) de mayor edad y, con más antigüedad laboral, ya anunciaban la llegada de estos cambios, ellos (as) los experimentan desde una perspectiva más crítica, porque probablemente, no serán los directos perjudicados. Esto debido a que en su gran mayoría, cuentan con plaza de tiempo completo, y pertenecen al régimen anterior de jubilaciones. En cambio, para los más jóvenes, estos beneficios ya no están asegurados. Es decir, están presenciando de viva voz, cómo ya no es posible obtener una jubilación digna después de dedicarle los mejores años al magisterio; o cómo para obtener unas cuantas horas de clase, deben someterse a un proceso de evaluación mediante el concurso de oposición.

De esta manera, el estallido del MMB, se debió en gran parte, a la defensa de estos logros sindicales, alcanzados de tiempo atrás por las generaciones anteriores (abuelos, padres, tíos). Unos beneficios cargados con una gran valoración subjetiva, pues no solamente implican el mejoramiento de las condiciones de existencia de los docentes, sino que representan una lucha simbólica por mantener unos derechos a salvo de las regulaciones laborales. Son el resultado de la lucha, el esfuerzo y, la constancia por alcanzar unos beneficios con el respaldo de un sindicato, para así heredarlos de generación en generación.

Asimismo, la reflexión y, la crítica en torno a las implicaciones de la ACE, a partir de un ejercicio de discusión entre los maestros (as) durante los TGA, contribuyó a incentivar esa chispa de la motivación. Puesto que, los docentes decidieron darle un sentido subjetivo a la expresión de sus demandas y, malestares, mediante el uso de su capacidad de agencia. Es el pasaje de individuos

constreñidos por imposiciones estructurales, al de sujetos creativos, en la toma de decisiones trascendentales en su historia de vida, como la de iniciar el paro magisterial de bases. Muy a pesar de toda la represión sufrida de parte del gobierno de turno y el sindicato.

La eliminación de una tradición familiar

En el discurso de los maestros (as) más jóvenes, se percibe la molestia que despierta la eliminación de la herencia de las plazas. Es la amenaza a la extinción de una tradición cultivada al interior del contexto familiar, a partir de la socialización de los hijos (as) en una serie de hábitos, competencias y capacidades, relacionadas con el desempeño de un oficio. De esta manera, la supresión de esta práctica informal, generaba en los docentes que apoyaron la lucha magisterial, tres sentimientos: el primero de ellos, era el orgullo asociado a la defensa de una herencia familiar, que les había permitido ingresar al magisterio y, obtener un empleo con ciertas garantías laborales. Era la exaltación de una lucha intensa por defender sus orígenes en el marco del MMB. Es decir, por la conservación de unos vínculos familiares y comunitarios, en los que estos docentes más jóvenes, fabricaron su identidad personal y, profesional.

El segundo sentimiento, es el egoísmo, fomentado al interior de la comunidad de los herederos de esta tradición. Pues luchaban por defender un privilegio que pertenecía única y exclusivamente a este grupo de descendientes, para quienes el ingreso al magisterio estaba prescrito mediante el establecimiento de esta práctica informal. Por lo cual, estaban asumiendo una actitud que buscaba velar por sus propios intereses y demandas, dejando de lado, las expectativas de los maestros que no contaban con este tipo de vínculos familiares.

El tercer sentimiento, es el dolor, que la eliminación de esta práctica tenía en sus vidas. Era un pesar asociado con la pérdida de una tradición, por la que en sus familias habían luchado tanto. Desde el momento en que los padres empezaban a planear el futuro de algún hijo (a) para que asumiera este rol, se fomentaban sentimientos de apego, respeto y, consideración por el desempeño de un oficio. Aunque en algunos casos, esta herencia era concebida como algo indeseable y, que se retomaba como una última opción, cuando no era posible acceder a otras carreras profesionales o ámbitos laborales. Pero en la gran mayoría de estos jóvenes maestros, terminaron primando estas raíces familiares. Valeria una maestra joven de la escuela de Xochitepec y, heredera de la plaza de su padre, expresa cómo interpreta estos sentimientos que la movieron a tomar la decisión de participar en el MMB:

“E1: ¿Cómo viste tú eso Valeria, eso fue muy controvertido? R1: “Yo participé, **puedo decirlo orgullosamente, yo participé**, y sabes qué, **estoy orgullosa de mi porque soy una persona luchadora, luché por mis ideales, por lo que siento que nos estaban** (x), bueno, **nos estaban quitando, primero que nada la cuestión de las herencias**, y yo decía: **si yo gracias a eso estoy aquí, porque no voy a luchar para que otros tengan esa oportunidad que yo tuve, era como lo que me movía más fijate**, a lo mejor aunque a mí (x), a lo mejor cuando en mi época ya no va haber ni (x), **ahorita pues yo creo que a los maestros tienen ese derecho y esa oportunidad**, no me gustaría que se lo quitaran, y sabes por qué más que nada, porque yo siento que yo entré de esa manera, a lo mejor si no lo hubiera hecho pues no me importa, yo entré de otra manera y me costó, **pero como yo entraba por una herencia de mi papá, me dolía mucho que se las fueran a quitar, y desde el primer momento que nos dijeron en el curso: saben qué, va a haber un mitin, vayan; las marchas, estuve yo muy, muy, puedo decir, muy constante en las guardias, en las marchas a México**, las veces que fueron fui, **gracias a Dios tengo el respaldo de mis papás que económicamente me estuvieron ayudando porque no nos pagaban, mis papás ahí estuvieron, mis papás conmigo eh, en el apoyo porque, mi papá también, iba a las marchas, porque él cuando estuvo joven alguna vez participó en un movimiento semejante**, entonces también, **comprometido, iba conmigo a las marchas**, siempre al pendiente de las noticias, y bueno, **desafortunadamente no logramos nada, pero creo que de mi parte puedo decir que estoy contenta y tranquila porque yo luché**”.

La denominada herencia de la plaza, de igual manera, se realizaba atendiendo uno de los requisitos fundamentales para que el familiar pudiera acceder a este beneficio: cumplir con el perfil. Por ello, la insistencia de los padres en redirigir el futuro académico y profesional de sus hijos (as), en pos de asegurar una preparación adecuada de acuerdo a estos requerimientos. Esta situación es evidente en Valeria, quien terminó siguiendo al pie de la letra las indicaciones del padre y, ahora es maestra de español; en Rosa, quien estudió diseño de modas, al igual que la madre, y luego cursó la Normal Superior, para ocupar la plaza materna, como maestra del taller de vestido; en Gloria, quien terminó siendo maestra de Geografía, a pesar de que la madre era la contralora de la escuela. De este modo, en torno a esta práctica, se armó un escenario que buscaba justificar este derecho adquirido a través de usos y costumbres. Una razón más, para que los maestros (as) y, sus padres se sintieran profundamente enojados y, atacados, cuando el gobierno y, el SNTE, decidieron implementar el llamado concurso de oposición. Fernando un maestro de la escuela de Altavista,

explica en sus propias palabras cuál era el principal enojo de los compañeros(as) que decidieron apoyar el MMB:

“E1: Cuando usted estuvo en el movimiento o participó en esa protesta que se hizo aquí en Morelos, ¿Qué era lo que a ustedes más les disgustaba o que era lo que ustedes veían que los iba a afectar más de Alianza por la Calidad de la Educación? ¿Cuál era la mayor demanda que tenían ahí? R1: Bueno, **digamos que por lo primero que la mayoría fue, es por la supuesta herencia de las plazas.**E1: Se suponía.R1:**Se suponía, no era tal cual**, si no que se supone que el familiar, el hijo, quien sea, **tenía que cubrir el perfil que tenía el papá para que entrara**, se suponía que así era, **entonces los hijos de los maestros, obviamente los que estudiaban para maestros, entraban**, porque **yo conocí a muchos que sus hijos no estudiaban para maestros, y no entraron, así de sencillo**, no entraron, porque no estudiaron para maestros; **pero los hijos de los maestros que sí estudiaron para maestros, entraban**; entonces, **ese era el conflicto que había, de que ya no la ibas a poder dejar siendo que tu hijo tenía el perfil, y de alguna forma era un beneficio**”.

Así, la eliminación de este beneficio cultivado al interior del contexto familiar, para que alguno de sus miembros pudiera disfrutarlo, fue uno de los mayores enojos por los que los maestros (as) y, sus familiares decidieron apoyar la lucha magisterial. Para los más jóvenes y, que ingresaron al magisterio por este medio, el enojo se entremezcla con sentimientos, tales como: el orgullo por dignificar unos orígenes familiares a través de la lucha; la defensa egoísta de unos intereses que únicamente beneficiaban a los herederos de un oficio; y la pena suscitada por la pérdida de una práctica o costumbre convertida en tradición, que les permitió ingresar al magisterio con ciertos privilegios. Asimismo, se trastocan todos los fundamentos familiares de preparar académicamente a los hijos para que cumplan con el “supuesto” perfil solicitado para cubrir la plaza.

6.2 Cómo se veían unos a otros

La doble moral

En MMB se convirtió en un evento crucial en la historia de vida de los maestros (as); un escenario que movió fibras interiores muy profundas, puesto que se enfrentaron a una situación paradójica: por un lado, estaban los principios de la lealtad, la solidaridad, el sacrificio, el apoyo a las demandas del colectivo; y por el otro, sus intereses, necesidades y expectativas personales, que en algunos casos,

los llevaban a abandonar el paro magisterial, para aceptar ciertas prebendas, con el propósito de mejorar sus condiciones laborales y familiares.

En este conflicto de intereses, algunos docentes tenían una personalidad camaleónica, es decir, cambiaban de actitud y comportamiento, asumiendo la más ventajosa de acuerdo al escenario en el cual se movían: SNTE, IEBEM, escuela secundaria, el zócalo donde se llevó a cabo el plantón, entre muchos otros. Y un comportamiento definido por los disidentes como: *la doble moral*, es decir, asumían un discurso y un comportamiento dual: en el movimiento se transformaban en colegas con muestras de solidaridad con la disidencia; y en el plano oficial o sindical, como críticos del comportamiento y, las propuestas de los compañeros que habían decidido permanecer en pie de lucha. Una actitud estratégica, que buscaba utilizar la información obtenida en el ámbito del paro magisterial para lograr algún favor del lado oficial o sindical. Rosa una maestra joven en la escuela de Xochitepec, expresa en su discurso cómo interpreta este comportamiento de la doble moral, en sus compañeros (as):

“E1: Pero fue entre los compañeros Rosa, como que a veces no tenías la idea de qué lado estaban los compañeros, o sea, podías encontrar compañeros que estaban en el movimiento un día, y al otro día pues ya estaban supuestamente con los charros, pero eso es como muy complicado, como muy intrincado. R1: Es que tú sabes que nosotros, **los seres humanos nos manejamos por intereses personales**, o sea, eso es indudable, o sea, eso es ante todo, o sea, **lamentablemente en los adultos así nos manejamos, y son respetables, o sea, yo le he platicado con mis compañeros, algunos compañeros que son muy, como más aguerridos**, yo les digo: bueno, **es respetable si aquel compañero está en aquella posición y le conviene, le agrada, o sea, es respetable**, lo que (x) yo veo mal era como que **la doble moral, como que estoy acá y vengo acá, o sea, si yo voy a estar de aquel lado: saben qué, yo respeto la forma en que piensas**, yo me voy de aquel lado y punto; o sea, **tampoco va a pasar nada, pero sí se manejó mucho eso**”.

Este tipo de situaciones fracturaron poco a poco las relaciones sociales entre colegas (as), hasta el punto de percibir a los “otros”, es decir, a los que asumían una personalidad camaleónica y, practicaban la doble moral, como seres ambiguos, interesados, deshonestos, ingratos y, sobre todo, desleales a unos principios, no solamente del colectivo magisterial, sino a sí mismos, a lo que eran como personas y profesionales. Pues le estaban faltando a la ética que se suponía debía guiar la práctica de un oficio en la escuela, las instituciones y, la sociedad. Los maestros (as) más aguerridos

a la causa colectiva, se mostraban perplejos ante este tipo de actitudes asumidas por los colegas con los cuales habían compartido momentos significativos de su trayectoria laboral.

Fue así como, estas actitudes y comportamientos generaron en los docentes que decidieron apoyar la lucha de una manera decidida, y que creían en los ideales o principios que defendían, un profundo resentimiento. Se sentían traicionados por los colegas, en quienes habían depositado la plena confianza para compartirles sus puntos de vista, expectativas y, dificultades durante este paro magisterial. Un resentimiento que a medida que fue pasando el tiempo, se convirtió en apatía, animadversión hacia el “otro”; a ese ser que le había faltado, a ese acuerdo implícito de la lealtad hacia sí mismo y hacia los demás. Valeria una maestra fielmente comprometida con la lucha en el MMB, describe cómo percibía esta doble moral y, los sentimientos asociados con ella:

“E1: Valeria, cuando tú te refieres a las cuestiones, esto fue muy difícil entre ustedes, porque ustedes no sabían cómo iban a reaccionar los compañeros, o esa, qué posición iban adoptar. R1: exactamente, en el aspecto **de que tú estás conmigo, sí estoy de acuerdo en lo que sustentas**, pero de pronto (x), pues tú dices que estás conmigo, **pero hoy me doy cuenta de que no estás conmigo, estás por allá con el sindicato, por allá con el instituto**, o sea, dices, **cómo es posible que tú estás conmigo, yo te estoy platicando mi forma de ver, de pensar, y tú vas al IEBEM, está la persona tal, compañera equis, y es así, y así y dice esto**”. E1: Y con tales, y tales cosas, dice tales cosas. R1: Exactamente, entonces sí fue muy difícil, **hubo mucho resentimiento**”.

De este modo, el movimiento magisterial de bases, fue el escenario, donde los docentes se conocieron realmente como personas y, compañeros de trabajo y lucha. Este fue el medio en el cual se desnudaron realmente unos a otros, pues se transparentaron las intenciones, principios, valores, e intereses personales, de los directos implicados en este conflicto. El asumir esta personalidad camaleónica y, practicar la doble moral, generaron dolor y, resentimiento entre los maestros (as) más comprometidos en el paro. No obstante, esta situación trajo como consecuencia la traición. A continuación nos referimos a las connotaciones que ésta adquirió en el marco de este evento.

La traición

Esta falta a la lealtad y confianza depositada en los compañeros(as), es denominada como traición. Un sentimiento que atravesó las relaciones sociales al interior del movimiento magisterial y, que generó, como anoté anteriormente, su fractura. Esta traición fue experimentada en dos sentidos: i)

entre los colegas al interior del paro magisterial y, ii) de parte de las entidades gubernamentales y sindicales hacia los maestros (as) disidentes. En la primera de ellas, los maestros (as) identifican a los “otros”, como personas que aprovecharon esta oportunidad para vender al movimiento y, lograr negociar sus intereses personales.

Este evento, se convirtió en un mercado de intereses donde el gobierno de turno y, el sindicato, ofrecían beneficios, con el propósito de comprar la consciencia de los disidentes. Una práctica que buscaba corromper los principios del MMB, aplicando la consigna de “*divide y vencerás*”, es decir, comprar a los líderes o voceros del movimiento, para descender estratégicamente en la estructura organizativa y, fragmentar poco a poco al colectivo magisterial. Fernando un maestro joven de la escuela de Altavista, así interpreta este tipo de traición que conllevó a la fragmentación no sólo de las relaciones sociales, sino del MMB:

“E1: Maestro, ¿y cómo ve usted el Movimiento, siguió, o se terminó?, ¿cómo ve usted ahora el Movimiento, maestro, se debilitó, qué pasó con eso? R1: “Bueno, **pues sí se debilitó bastante, obviamente por muchos líderes que habían que los compraron de alguna forma.** Puedo mencionar a algunos, **como ahorita el que está de jefe en Secundarias Generales pues estaba allá, y ahora ya es jefe porque vendió el Movimiento, firmó una minuta y bueno.** El director que teníamos aquí también **ahora es jefe de enseñanza,** pero entonces lo vendieron el Movimiento, **vieron por su propio interés y se debilitó bastante, bastante, al punto de desaparecer,** pero por ahí todavía escucho algunas marchas que hay en el DF, todavía en algunos Estados están todavía peleando eso”.

En este tipo de traición, se realizaba una negociación con el ente gubernamental o sindical, a través de sus representantes, en la cual los maestros (as) podían llegar a ser premiados con algún beneficio o *rebanada de pastel*, en caso de que brindaran información valiosa acerca de las acciones estratégicas del MMB o, estuvieran atravesando por alguna necesidad familiar. Un ejemplo de lo anterior, era garantizar plazas a los familiares que estaban estudiando para ser maestros; otorgar una segunda plaza en las horas de la tarde, para mejorar los ingresos de estos maestros (as); ayuda económica ante la enfermedad grave de un familiar, entre muchas otras.

No obstante, lo más grave de este tipo de traición, era que violaba un acuerdo implícito entre los compañeros (as) de lucha, referido a los valores de la lealtad, la honestidad y, sinceridad. Estos valores conformaron un código de conducta, donde la trasgresión a cualquiera de éstos, generaba dos situaciones: por un lado, una serie de sentimientos y, emociones encontradas, porque los

docentes más aguerridos se negaban a concebir al MMB como un mercado de intereses, en el cual se compraba al mejor postor; y por el otro, los docentes que se sentían traicionados, implementaban sanciones informales con los colegas que habían fracturado este código de conducta.

El segundo tipo de traición, fue percibida de parte de las entidades gubernamentales y sindicales hacia el colectivo magisterial. Esto es, los disidentes esperaban en medio de aquel conflicto, contar con el apoyo y, respaldo del sindicato (SNTE), como el órgano encargado de velar y defender los derechos de los trabajadores. Los disidentes, confiaban ciegamente en esta institución, pero constataron que les dio la espalda en aquel conflicto y, más delicado aún, que los castigaba, porque alzaron la voz para expresar su descontento. Ellos (as) se sintieron desconocidos, descalificados como personas y profesionales y, además, severamente reprimidos en el marco de este conflicto. Por lo tanto, a la traición vivida entre los propios colegas, se sumaba, la de estos entes, que buscaban hacer uso de su poder, para imponer por todos los medios esta reforma educativa (ACE). Rosa una joven maestra de la escuela de Xochitepec y, Jerónimo, otro joven maestro de la escuela de Altavista, se refieren a este tipo de traición en su discurso:

“E1: Rosa, lo que tú me estás platicando ahorita es parte del descontento que se creo cuando se firmó en el estado la ACE, cuando la firmó la dirigencia del SNTE con el gobernador, que fue en mayo del 2008, parte del descontento por el cual ustedes ingresaron a un movimiento, empezaron a platicar, bueno, y se dio todo los del movimiento magisterial de base en Morelos, ¿tiene ese trasfondo lo que tú me acabaste de platicar? R1: Parte, parte, tiene mucha parte, tiene de alguna manera, **los compañeros se sintieron, creo yo, que traicionados, o nos sentimos traicionados más que por el gobernador**, que en determinado momento las políticas de él pues no son, o no deberían de ser tan (x) pensando en nosotros como docentes y parte del sistema educativo, **en el sindicato, en el sindicato porque de alguna manera el sindicato y los sindicatos, la finalidad de la formación de los sindicatos es de velar o de ver cuáles son las condiciones en las que trabajan sus agremiados**, entonces ante esa situación, y creo yo que fue mentira de los medios que nosotros vendíamos plazas”.

“E1: ¿Cómo viste tú todo eso del paro magisterial en Morelos? ¿Participaste, no participaste? ¿Cómo lo viste, sí? R1: **Indirectamente sí, apoyando a mi madre. Ella siempre ha sido de las que pelea por los ideales de los maestros**, defender los intereses de los maestros, **el Sindicato le dio la espalda al magisterio, los abandonó, se vendieron las cabezas, los dejaron. Entonces fue eso, sí se venden, los líderes lo dejaron por plazas, por dinero**”.

Es así como, en el discurso de los maestros(as) más comprometidos con la lucha magisterial, se percibe una delicada línea que separa a estos dos tipos de traición. Esto es, parecen confundirse, mezclarse, enredarse, pero al examinar con más detalle, fueron dos formas indiscutibles en las que sintieron y, experimentaron la deslealtad. En la primera de ellas, se sintieron traicionados por parte de los colegas que utilizaron este suceso, para obtener ciertas prebendas; y en la segunda, presenciaron el desconocimiento público a un convenio firmado entre esta organización sindical y, sus agremiados, para la defensa de unos derechos colectivos y, laborales. Dos formas de traición que originaron, tanto en los maestros de mayor edad, como en los de menor edad, desconfianza y resentimiento, no solamente entre los compañeros (as), sino hacia las instituciones gubernamentales y, sindicales.

Una línea muy delgada, que de igual manera, mostraba formas muy sutiles de verse a sí mismo y diferenciarse de los demás. Los más aguerridos, veían a los “otros”, es decir, a los que fracturaron este pacto, como desleales, deshonestos, *vendidos* y, seres poco confiables, en una sola palabra: traicioneros. Y estos últimos, percibían a los disidentes, como seres holgazanes y, poco estratégicos en la búsqueda de sus propios beneficios por encima de los principios del colectivo magisterial. Por tanto, esta situación también generó en los maestros más comprometidos con la lucha, una serie de sensaciones, entre las que se destacan: el coraje, la tristeza y, la impotencia.

6.3 Las sensaciones que dejó la traición

El coraje, la tristeza y, la impotencia

Este sentirse traicionados, tanto por los colegas, como por el sindicato, generó en los maestros(as) comprometidos con la lucha magisterial, tres tipos de sensaciones. La primera de ellas, es el coraje o la ira, que sintieron al constatar que los colegas, en los que habían depositado la confianza para que los representaran como sus voceros, e iniciaran procesos de negociación, los engañaron. Es decir, utilizaron el liderazgo y, la oportunidad de acceder a conversaciones con las élites gubernamentales y, sindicales, para así intercambiar información sobre el paro magisterial y, lograr concretar algún tipo de negociación individual.

Un coraje que se expresaba en un enojo interior consigo mismo, y con los demás, por haber sido utilizados como un escalón, por medio del cual estos líderes obtuvieron representatividad para ascender y, ser cooptados por el régimen oficialista y sindicalista. Sin embargo, el mayor enojo y dolor causado por esta traición, era reconocer interiormente, que no todos pudieron lograr esta

anhelada negociación individual, es decir, no les tocó ninguna rebanada del pastel. Era presenciar que en medio de este conflicto, no tuvieron la misma posibilidad de ascender, para hacer valer una serie de necesidades nunca escuchadas en su trayectoria laboral. Por lo cual, interiormente se sentían como los perdedores de una lucha, no solamente colectiva, sino individual, consigo mismos.

En este contexto los recursos políticos son escasos y, el sindicato los utilizó para desmembrar estratégicamente al MMB de arriba hacia abajo. Por lo cual, solamente algunos pudieron alcanzar parte de ese pastel de ganancias y, premios a los que se sumaban a cambio de vender parte de su ideología. Además, la única oportunidad que tenían de pelear sus derechos laborales o, tradiciones familiares, se iba esfumando poco a poco, en medio de aquel mercado de intereses. Fernando un participante activo durante el MMB, y maestro de la escuela de Altavista, así interpreta esta sensación:

“E1: Maestro, ¿qué sentía usted en ese momento? R1: **bueno, obviamente cuando uno se entera pues le da a uno coraje**, ¿no? E1: Porque estuviste apoyando ¿no? R1: Cómo es posible, porque en base o a **base de la gente que tiene su mente en un ideal, los que estén liderando ese movimiento de momento lo vendan, pues para uno es mucho coraje, mucho coraje. Porque no fue para todos, fue para una persona, o dos o tres**, o las que hayan sido, pero siempre y cuando nada más fueron contados, y **los que realmente estaban haciendo el Movimiento, los que realmente acudían, hacían, velaban, trabajaban, digámoslo así, por el Movimiento pues, quedaron, tal vez no mal, pero quedaron igual**, o tal vez un poco peor. Porque digamos, tan mal, tan mal, no quedamos”.

La segunda sensación, es la tristeza, que a su vez, se entreteje con el coraje y, la impotencia. Dos estadios o etapas por las que atravesaron en el proceso de asimilar, este engaño o traición. En el primer estadio, sentían coraje y enojo, cuando se enteraban de estas negociaciones individuales. Mientras en el segundo estadio, la tristeza e impotencia se iban apoderando de su sentir, a medida que pasaban los días, y no recibían respuesta a las demandas del colectivo magisterial. La tristeza, como el resultado de algo doloroso y, difícil de sobrellevar, como era el sentirse engañados, por las personas en las que depositaron toda su esperanza.

A esta tristeza se sumaba la impotencia, es decir, el no poseer el poder suficiente para cambiar esta realidad que los estaba afectando interiormente, para lograr que no solamente las propuestas de unos cuantos fueran escuchadas, sino las del colectivo magisterial. La imposibilidad de ser reconocidos y, valorados en este conflicto, se traducían en una profunda impotencia, al constatar que

no podían hacer absolutamente nada, mientras presenciaban el debilitamiento de la confianza entre colegas y, la poca disponibilidad del gobierno para llegar a concretar una negociación entre las partes. Laura una maestra fielmente comprometida con el MMB, expresa en su discurso, estas tres sensaciones que estas situaciones de traición le despertaron:

“E1: ¿Qué sentimientos te despertó este hecho, Laura? Así que tú hayas sentido más. R1: **Pues sentí coraje.** E1: M:::m. R1: **Sentí coraje, sentí tristeza, sentí impotencia, porque qué puedes hacer contra las personas que tienen los mejores puestos.** E1: M:m. Entonces te sentiste agredida por las personas que tienen el poder. R1: Sí. E1: Te sentiste como maestra agredida. R1: Sí. E1: ¿Y en qué sentido te sentiste más agredida Laura? R1: **Pues que (x) se hayan vendido los compañeros y que nosotros les hayamos dado la (x) confianza que nos representaron, porque ellos eran nuestros representantes,** ellos los jalaban y los impusieron en el zócalo, sobresalieron ellos les dieron prioridad a ellos, **no a nuestros representantes, representantes que en realidad nosotros elegimos”.**

De esta manera, la traición como resultado de practicar la doble moral y, asumir una personalidad camaleónica, generó en los maestros(as) disidentes varias sensaciones. Ellos (as) experimentaron dos estadios o etapas en ese proceso de asimilar en el marco del MMB, el engaño y, la deslealtad de sus compañeros (as). En el primer estadio, reaccionaban con coraje y, enojo, cuando se sentían utilizados estratégicamente por sus colegas para alcanzar prebendas personales. De igual manera, un enojo interior, al no ser valorados, ni reconocidos, para ascender en la estructura magisterial, sindical o burocrática. El segundo estadio, era la tristeza, que a su vez, se mezclaba con la impotencia. Era el pesar por este engaño, que a su vez, los hacía sentir impotentes. Esto es, sin el más mínimo poder para cambiar esta realidad lacerante y, lograr que las demandas colectivas fueran consensuadas con los entes gubernamentales y, sindicales. Así, no solamente la doble moral y la traición afectaron a estos docentes, de igual manera, expresan en su discurso los sentimientos que este evento en general, les dejó tanto desde la individualidad, como desde la colectividad.

6.4 Los sentimientos que despertó el MMB

6.4.1 Desde la individualidad

La depresión y la humillación

Este suceso generó en los maestros más aguerridos diversos estados de ánimo, como resultado de las dificultades que tuvieron que afrontar en este periodo. El primero de ellos, es la depresión o, el

sentirse sin ánimos para seguir adelante en medio de una contienda, en la que fueron pisoteados como personas y, profesionales. Una situación, en la cual se sentían abatidos y tristes interiormente, ya que el tiempo pasaba y, no lograron obtener una respuesta satisfactoria al pliego de peticiones. De igual manera, la depresión, está asociada con el menoscabo que sufrieron hacía su integridad como personas y, maestros(as) de parte de la sociedad. Especialmente de los padres de familia y, alumnos, quienes no comprendían muy bien, porque habían decidido abandonar las escuelas, para iniciar un paro laboral en estas condiciones precarias. Pues se instalaron en el zócalo de la ciudad, en medio de la intemperie y, la inclemencia del clima, para hacer sentir su descontento y, así presionar a los entes gubernamentales y, sindicales.

Sin embargo, el tomar este espacio abierto como un centro de reunión y de información para todos los maestros (as) que llegaban de las diferentes regiones del estado, los situaba en una posición aún más vulnerable ante la sociedad y los medios de comunicación, ya que eran vistos, como seres sin ninguna valía personal. Esto es, preferían permanecer en la calle, interfiriendo con la cotidianidad del primer cuadro de la ciudad, antes que regresar a las aulas de clases. Por lo cual, eran percibidos por los “otros” como *garrapastrientos*. Un término local usado por los estudiantes, para denotar que sus maestros(as) afrontaban la lucha en condiciones indignantes. Una forma de comparación con los indigentes, es decir, los seres humanos que carecen de los recursos suficientes para alimentarse, vestirse y, tener un sitio decente para vivir.

Para los maestros (as) que permanecieron en pie de lucha, el verse identificados por los “otros” como seres devaluados, miserables, devastados, arruinados y, sin condiciones físicas para asumir la protesta, les generaba un gran dolor. Porque se sentían rechazados por una sociedad que los descalificaba con base a las campañas desplegadas por los medios de comunicación, pero que desconocía los verdaderos motivos por los cuales estaban afrontando la lucha, cuáles eran sus demandas y, cómo se sentían en medio de este conflicto. Mariela, una maestra de larga trayectoria laboral de la escuela de Altavista, explica cómo se sintió durante este evento:

“E1: Maestra, usted como maestra, ¿Cómo se sintió durante esos meses en que hubo lo del movimiento? ¿Cómo se sintió usted como maestra? R1: **Muy deprimida, vuelvo a insistir, yo me sentí personalmente muy pisoteada**, porque éramos como casas de campaña exhibidoras a la sociedad en donde pasaban nuestros alumnos, y en lugar de estar sentados en nuestro escritorio, y en nuestro salón, **estábamos sentadas en una banqueta a medio día con el sol, y la tristeza de no poder volver a nuestras aulas**, fue una situación particularmente en mi

persona **muy dolorosa, mucho muy dolorosa**, porque pasaban mis alumnos y decían: mira mi maestra; no nos lo decían a nosotros, yo lo escuchaba, **mira, los maestros de la 1, garrapastrientos. Es un término muy duro.** E1: ¿Garrapastrientos? R1: **Garrapastrientos es algo como X, gente indigente, como indigentes nos veían hasta cierto momento, para mí en lo personal fue eso muy doloroso”.**

El segundo sentimiento que este hecho dejó en sus vidas, fue el de la humillación. En medio de la represión sufrida de parte de las fuerzas del orden, estos maestros sintieron agredido su amor propio. Es decir, no fueron tratados como seres con una función noble en la sociedad, sino como delincuentes. Fueron percibidos como transgresores del orden social y, la normatividad, porque se atrevieron a parar las clases, instalar un plantón en el zócalo, y alzar la voz de diferentes maneras. Un hecho reprochable para las entidades gubernamentales, sindicales y, de seguridad, pues no estaban dispuestos a aceptar que su autoridad fuese desafiada y, mucho menos trastocada por este evento.

De esta manera, recibir un trato como de delincuente, significa que la relación con las fuerzas del orden se llevó a cabo en un clima de confrontación, donde el poder de los uniformes, las armas, los gases lacrimógenos, pretendía silenciar las voces de los maestros (as) disidentes. Por lo que, no hubo oportunidad para el diálogo y la negociación entre ambas partes, y se impuso en cambio, una fuerte represión a la protesta colectiva, mediante la aplicación de diversas tácticas: como la desaparición forzosa; la criminalización; el encarcelamiento; las golpizas; entre muchas otras. Era la táctica, a través de la cual, las fuerzas de seguridad, hicieron uso de su poder, para amedrentar a los disidentes, y así, poder controlar dicha protesta.

Es así como, en este escenario, los maestros (as) se convirtieron en el foco de atención, de una disputa en la cual, la sociedad los percibía de maneras diversas, es lo que denominan como: *había gente de todo*. Esto es, desde personas conscientes de la situación y, que apoyaron la causa; hasta los que los señalaban como personas que estaban agrediendo a la población, porque se atrevieron a pagar el tráfico y, las actividades comerciales y turísticas de esta ciudad. Por lo tanto, en esta vivencia, los maestros (as) experimentaron una serie de sentimientos y, emociones, que los dejaron interiormente muy deprimidos, tristes y despojados de su valía como personas y, maestros al servicio de la sociedad. Laura una maestra de larga trayectoria de la escuela de Xochitepec, expresa cómo se sintió durante este hecho:

“E1: ¿Y qué dificultades enfrentaste tú durante ese paro magisterial, qué pasó, en qué te sentías incomoda, tuviste algún problema? R1: **En que me sentía humillada, despojada, triste porque nos trataron como si fuéramos gente delincuente, no nos trataron como maestros.**E1: M:::m. R1: Sí. Para empezar no íbamos rayando paredes, no íbamos insultando a la gente, no quemábamos camiones, **no hacíamos cosas indebidas porque éramos maestros,** simplemente nos íbamos manifestado en nuestra inconformidad **y aquí en nuestro país tenemos la libertad de expresión, sí, nos íbamos manifestado pero de una manera(x) sin agredir a nadie;** ahora dicen que sí porque parábamos el tráfico, sí, pero bueno hasta cierto punto tenían razón también, **había gente que nos aplaudía, había gente que nos apoyaba, había gente que nos llevaba comida, había gente nos insultaba, que nos aventaba sus orines, había gente de todo”.**

En síntesis, estos dos sentimientos son centrales en la forma cómo los docentes se sintieron durante este evento. Los maestros de mayor edad y, con más larga trayectoria laboral, expresan con más profundidad las emociones que este hecho inolvidable dejó en sus vidas. Ellos (as) se sintieron ultrajados no solamente por las instituciones gubernamentales y, sindicales, sino por una sociedad entera, que los rechazaba, señalaba y, estigmatizada porque se atrevieron a dejar las aulas, para salir a las calles a manifestar su descontento. Los maestros más jóvenes, de igual manera, expresan en su discurso, cómo se sintieron en este evento, pero desde una perspectiva menos dolorosa. Es decir, involucran en menor grado la afectación a su autoestima personal, pero experimentaron otros sentimientos o emociones que determinados hechos traumáticos les dejaron en su historia personal. Como por ejemplo, el miedo intenso que sintieron en el poblado de Xoxocotla con la represión sufrida de parte de las fuerzas de seguridad.

La depresión, es un estado de ánimo en el cual se sintieron abatidos interiormente al percibirse a sí mismos, como seres *pisoteados* por la sociedad y, específicamente por los alumnos, quienes los catalogaban como indigentes. Es decir, como personas que viven en los espacios públicos, porque no cuentan con los medios necesarios para tener un lugar digno para vivir. A esta depresión, se le suma el menoscabo que sufrieron a su dignidad como personas, al ser tratados por las fuerzas de seguridad, como delincuentes. Como seres que no merecían la más mínima consideración y, recibieron en cambio, represión, con el propósito de silenciar las voces de los disidentes. No obstante, este hecho no solamente les dejó emociones tristes y dolorosas, de igual manera, sirvió para estrechar las relaciones de solidaridad y, de gozo y, orgullo entre los compañeros (as) de lucha.

6.4.2 Desde la colectividad

La solidaridad y el orgullo

Este suceso, de igual manera, se convirtió en una oportunidad única e irrepetible, en el cual los maestros provenientes de las diferentes regiones del estado, estrecharon lazos de amistad, compañerismo y, fraternidad. Sin importar las diferencias generacionales, geográficas, raciales y, ocupacionales al interior del magisterio, estos docentes se unieron en pro de lograr unas demandas colectivas, que los beneficiara como gremio y, por ende, a toda la sociedad. Los padres de familia de los poblados que sufrieron en carne propia la coacción de las fuerzas de seguridad, se fueron uniendo en torno a este propósito, porque se sentían como los receptores de este tipo de medidas, que afectaban el derecho a la educación gratuita para sus hijos (as).

Aunque esta adhesión a la causa colectiva, fue en un primer momento, circunstancial, es decir, como producto de una decisión inesperada, se fue convirtiendo con el paso del tiempo en una realidad cotidiana, donde las relaciones sociales se estrecharon, complejizaron y, dejaron ver en toda su claridad, la interioridad de los docentes involucrados en esta lucha. Por ello, experimentaron las sensaciones de coraje, tristeza e impotencia, cuando constataban la traición de sus compañeros o, el gozo y orgullo, al presenciar la unión multitudinaria en torno a una defensa común. Jerónimo un maestro joven de la escuela de Altavista, así interpreta los sentimientos que este hecho le dejó en su historia de vida:

“E1: ¿Qué sentimientos te despertó a ti ese paro magisterial, aunque lo hayas vivido indirectamente? R1: **Primero que nada de solidaridad, entre la unión de todos los maestros, aunque no se conocieran, se hizo una unión tan fuerte entre ellos, amistad, comunidad entre ellos, aunque fueran de diferentes poblados.** Y ese apoyo, en las manifestaciones que les hacían en las caminadas que se hacían hasta México, se fueron caminando todo eso, **la gente siempre les apoyó; la gente que se fue enterando realmente de los pueblos que sufrieron ese maltrato; padres de familia que se iban a involucrar al movimiento y estuvieron apoyando también, llevaban comida, llevaban aunque sea pan, café, apoyándose;** comprobó una vez más que el pueblo, pues aquí en Morelos, se une, es solidario. **Desgraciadamente por las cabezas que se vendieron, pues, se vino abajo, se cayó el edificio=**”.

A este sentimiento positivo de unión y, camaradería entre colegas, se le suman el gozo y el orgullo, que sintieron al presenciar la participación masiva de los docentes, en marchas, plantones y,

las diferentes actividades que sostuvieron este MMB durante ochenta y ocho días. Era una emoción inexplicable, algo no perceptible, que se sentía en los poros de la piel, e impregnaba todo su ser, cuando emprendían una marcha con el respaldo de sus colegas. El gozo lo expresaban en la alegría mutua de verse abocados en un movimiento de tales dimensiones, en el que lograron romper con las ataduras de la *cultura del vasallaje*, es decir, con esa sujeción histórica hacia el poder de un estado y, un sindicato.

Un sentimiento de gozo, que se entreteje con el orgullo, al sentirse empoderados por la multitud, e invencibles ante los actos de represión. Un orgullo que nacía, precisamente de una causa justa y noble, pues los hacía merecedores de una fuerza especial para enfrentar a esos entes avasalladores de la voluntad colectiva. El gozo y el orgullo, que abonaron el camino para un grandioso *despertar magisterial*, donde los docentes se convirtieron en sujetos que interpelan a estas instituciones, para así replantear estas estructuras tradicionales de dominación en las que nació el oficio de maestro (a). Norberto, un participante comprometido de manera activa en la lucha magisterial, expresa en su discurso los sentimientos que experimentó durante este evento:

“E1: yo le quiero hacer una pregunta, que para mí es muy importante. ¿Qué sentimientos y emociones le despertó el movimiento cuando empezó en agosto del 2008? Sobre todo en una persona con la implicación que tiene, no solamente por ser el líder y el vocero, sino también a nivel personal, como en lo moral. Porque yo siento que usted es el líder moral al interior del movimiento= R1: Bueno, hay muchos compañeros que tienen años de lucha, yo después de que ingreso acá en el 88, me identifico con compañeros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que es el referente histórico de maestros democráticos. Y los acompañé varias veces en las marchas de 20, de 50, hasta 2000 compañeros, a veces lográbamos congregarse. **¿Te imaginas la emoción, imaginas el sentimiento de gozo, de orgullo**, cuando vez las multitudes que te acompañan en una lucha legítima, auténtica, genuina? **Para mí fue algo grandioso, porque me di cuenta que mis compañeros habían despertado, yo le llamo el despertar magisterial**, después de que me tienen dormido ahí en toda la **cultura del vasallaje que se tiene y logras romper estas ataduras del miedo, y te enfrentas a quienes te están pisoteando y masacrando, yo me sentí muy orgulloso** de mis compañeros que nos acompañaron en esta gesta **heroica** por todos estos 88 días; de hecho doblamos al Gobernador del Estado, se sentó con nosotros y dijo que la “Alianza por la Calidad de la Educación” no se iba a aplicar en Morelos, él nos lo dijo *hoy*, lo mandaron a traer Felipe Calderón y=”.

Así, el MMB se constituyó en un evento, que enfrentó a estos docentes con sus temores, debilidades y, represiones internas; pero que los empoderó exteriormente como personas, por medio de la unión y, la solidaridad de los colegas que llegaban de diversas regiones del Estado para sumarse a esta manifestación colectiva. Fue un empoderamiento colectivo, que se respiraba en la piel y, en todos los sentidos, porque finalmente tuvieron la oportunidad histórica de hacer sentir los malestares y enojos reprimidos por tantos años. Un sentimiento de gozo que se entrelazó con el orgullo, al sentirse fuertes e invencibles ante estas estructuras de poder, que tradicionalmente se han alzado por encima de la voluntad de sus agremiados (SNTE). Cuando los maestros (as) presenciaban que el tiempo pasaba y, no era posible lograr un acuerdo satisfactorio y, que además, se encontraban en banca rota, porque no recibieron salario durante este periodo, decidieron con el apoyo de los colegas, regresar poco a poco a los centros de trabajo. Una situación en la que nuevamente se confrontaron no solamente consigo mismos, sino con los compañeros que traicionaron este código de conducta.

6.5 El regreso a las escuelas

Las sanciones a la traición

Este paro magisterial se sostuvo por ochenta y ocho días, un periodo cargado de una infinidad de vivencias, sentires y, dificultades que terminaron por impactar la trayectoria de vida de estos maestros (as), quienes decidieron regresar a los centros de trabajo por varias razones: la primera de ellas, es que fueron totalmente ignorados y, no fue posible acordar alguna negociación; y la segunda razón, es que se sentían devastados económicamente, pues no recibieron salario durante estos tres meses, como una forma de coacción de parte del gobierno y el sindicato; y sumado a lo anterior, se sentían muy desgastados en todos los sentidos: en lo familiar, emocional, en lo físico y, en lo social.

En esta situación, se sintieron derrotados interiormente, y fueron regresando de uno en uno a las escuelas secundarias. Además, regresaron a laborar con la intención de seguir en la disidencia y, pedían de parte de los colegas, que no apoyaron la causa, respeto. Es decir, reclamaban un reconocimiento simbólico a los días en los que permanecieron en pie de lucha, asistiendo a marchas y, mítines; participando en asambleas interminables; velando en guardias en el zócalo en medio del acecho de las fuerzas del orden; sufriendo las represiones en los poblados de Xoxocotla, Tres Marías y, Amayuca; entre muchas otras dificultades.

No obstante, estos docentes nunca borrarán de sus corazones, cómo se sintieron con la práctica de la doble moral y, su consecuente traición, de sus compañeros(as) de trabajo, en el paro magisterial. Tanto así, que un vez reintegrados a su trabajo, los maestros (as) más aguerridos, aplicaron la sanción informal con los colegas que habían asumido este comportamiento. Una práctica que señalaba una fuerte línea de división entre los disidentes y, los oficialistas; entre los aguerridos y, los pacíficos; entre los honestos y, los deshonestos; entre los leales a una causa y, los desleales a la causa; entre los altruistas y, los oportunistas.

En este clima laboral enrarecido a causa de los resquemores que dejó el paro magisterial, los disidentes aplicaron la sanción en dos sentidos: en primer lugar, juzgaban a los transgresores de ese código de conducta, por la falta cometida. Es decir, se les reprochaba de manera pública las acciones que durante este evento cometieron en contra de la imagen y seguridad de los maestros (as) disidentes, tales como: desalojarlos de las escuelas y, golpearlos en las marchas, plantones y, represiones en los poblados; llevar información del lado disidente al lado oficialista, entre muchas otras. La sanción consistía el no permitir que estos docentes se reintegraran a la vida laboral, era lo que denominaban como: *no entras*. Laura una maestra aguerrida, de la escuela secundaria de Xochitepec, explica en su discurso este tipo de sanción:

“E1: Ah un morenito él. R1: Él le pegó a los maestros, él correteó a los maestros, él cerró primarias, cuando él llegó aquí lo sacamos no lo dejamos yo fui una de ellas: no entras, y no entras porque tú golpeaste a los maestros y porque tú hiciste esto y no se vale que siendo que trabajes en una escuela hagas eso a los maestros, no lo dejamos entrar, pero ya después él lo dejamos entrar porque reconoció y nos pidió disculpas, pero los otros, los otros no, los otros, lo que nos dolió fue que eran orejas, iban al movimiento y se quedaron a dormir con nosotros y escuchaban las reuniones iban y llevaban todo el chisme, y nosotros en el movimiento, y ellos dando clase en otras escuelas, y venimos a ver, y cuando quisieron entrar: ustedes no entran por vendidos; (no se entiende) Y qué hicieron, se tuvieron que ir de la escuela porque nadie los podía ayudar.”

En este sentido, esta sanción informal, es el resultado de toda la represión tanto física, como psicológica que estos maestros (as) disidentes afrontaron durante este evento, no solamente de parte del ejército y la policía, sino de sus propios colegas, quienes decidieron abiertamente apoyar al lado oficialista. Esto es, participaron en estas labores de coacción, con el propósito de ser reconocidos como fieles seguidores institucionalistas. No obstante, los maestros (as) de ambos

bandos, se percibían de maneras diferentes, cuando regresaron a las escuelas. Para los disidentes, los que habían decidido apoyar al sindicato en las labores de represión, eran etiquetados como “vendidos”, es decir, ofrecían su ética, su lealtad y, honestidad al mejor postor. Entregaron parte de su esencia como personas y, maestros (as), a cambio de recibir alguna tajada del pastel ofrecido por el sector sindical.

Al regresar a los centros de trabajo, eran percibidos por los disidentes, como seres egoístas, deshonestos e insensibles, ante las demandas del colectivo y, la situación que atravesaron durante el paro magisterial. En el fondo, esto era lo que les causaba más dolor y tristeza, pues se sintieron agredidos por sus compañeros de trabajo. La otra forma de identificar a estos maestros (as) que apoyaban al sector oficialista, era el de servir de “orejas”. Es decir, asumieron la práctica de la doble moral, y actuaban aparentemente como disidentes, pero en el fondo su propósito era recopilar información de las actividades del MMB. Es decir, escuchaban y observaban todo lo que acontecía durante aquel hecho, y a los colegas implicados en la protesta, para intercambiar información con el sector oficial o sindical.

Mientras que estos últimos, es decir, los oficialistas, percibían a los disidentes, como seres conflictivos, holgazanes, oportunistas. Esto es, aprovecharon este desacuerdo con el sindicato, para abandonar las escuelas y no asumir su responsabilidad como docentes y, así, perjudicar a los alumnos (as) y padres de familia. Incluso fueron acusados de ignorar los lineamientos del SNTE, de desconocer de manera apresurada a este organismo sindical. Por esta razón, este conflicto no llegó a una resolución favorable para ambas partes.

Estos docentes “oficialistas”, de igual manera, aprovecharon estratégicamente la debilidad de los maestros disidentes, es decir, la falta de apoyo de su sindicato y del IEBEM; la coacción del ejército y la policía; la desvalorización de su imagen y, oficio; para así obtener la mejor ventaja personal o laboral de esta situación (asistir a cursos de capacitación sobre la ACE en otros estados; plaza para algún familiar; horas clase para completar el tiempo de 42 horas, entre muchos otros arreglos). Por lo tanto, se situaron como los presuntos ganadores y, los favorecidos en esta contienda, abusando de su poder, para usar la represión y, la intimidación con sus colegas.

La segunda forma de sanción, era aplicar la regla de la indiferencia total. Esto es, con los maestros (as) que decidían hacer oídos sordos a esta sanción colectiva, porque recibieron el apoyo del SNTE o del IEBEM, para permanecer en los centros de trabajo, no se les hablaba, no se les escuchaba, no se les determinaba para nada, en una sola palabra: invisibilizados. Este tipo de

sanción era la que más les dolía a los etiquetados como los “vendidos”, “los traicioneros” y, los “orejás”, puesto que empezaron a sentir en carne propia, lo que los disidentes, experimentaron de las instituciones. De esta manera, las escuelas secundarias, se convirtieron en un escenario de confrontación entre los maestros (as) de ambos bandos. Un enfrentamiento no sólo ideológico, sino ético y, emocional, pues removieron sentimientos de coraje, tristeza y, resentimiento, hacia los colegas que los reprimieron y, utilizaron estratégicamente.

Aunque habría que anotar que este tipo de sanciones fueron más evidentes en el caso de la escuela secundaria de Xochitepec, donde los maestros(as) en su mayoría tuvieron una participación activa en el MMB. Incluso, recibieron apoyo de las directivas escolares, quienes finalmente participaron debido a la presión ejercida por el personal docente. Valeria una maestra de la escuela de Xochitepec y, participante activa en el MMB, describe este segundo tipo de sanción:

“E1: Pero eso le dio fuerza como a un grupo de profesores. R1: Algunos, **pero a todo el grupo de cómo unos 5 ó 6 que eran los traicioneros que no los quisimos, a parte**. E1: Pero de hecho Valeria, no los dejaron entrar ustedes, o sea, ustedes ya tenían tanto vínculo y estaban tan juntos, o sea, tan cercanos a partir de lo que pasó en el movimiento que ustedes mismos tomaron la decisión de no dejar entrar a esos maestros. R1: **Sí, no entran, no entran y no entran, no entran, no entran**, entonces fue un, 6, 5, noviembre, diciembre, enero, febrero, cuatro meses de: y no vienen, **y; fue muy difícil, porque unos: ay déjalos entrar; no, pero cómo es posible, no pero que; y finalmente vinieron y nos los impusieron y entraron**, pero ese tiempo que entraron pues fue una situación de que los compañeros no los queríamos. E1: **Claro, y ellos también se sintieron ya (x), o sea, ya ustedes no estaban en la misma disposición con ellos**. R1: No, yo ya, es más, yo la verdad sí, **soy una persona de palabra, yo no los volteaba ni a ver, ni les hablé ni nada, entonces ellos se sentían mal de alguna manera extraños, llegó el final del ciclo escolar y buscaron su cambio**, y al siguiente ciclo escolar regresaron a uno que otro pero pues se fueron”.

Por lo tanto, el regreso a las escuelas secundarias, estuvo marcado por una confrontación entre los maestros oficialistas y los disidentes. Un incidente en el cual estaban entretrechados una serie de resentimientos y, diferencias ideológicas que terminaron por minar el clima laboral de estos centros laborales. Un escenario, en el cual los maestros (as) disidentes, aplicaron dos tipos de sanción, con los traidores: i) una amonestación pública, donde se les juzgaba por agredir y atentar contra la seguridad de los docentes, y actuar en dos sentidos: por un lado, como vendidos, es decir, entregaron su ética, principios personales y, profesionales a cambio de ser beneficiados con algún

favor; y por el otro, fueron calificados de "orejas", esto es, informantes claves que se dedicaban a recabar información para intercambiarla con el sindicato o el IEBEM. La sanción consistía en no permitir por ningún motivo, que estos maestros regresaran a laborar a las escuelas. Es lo que denominan: *no entran, no entran*.

El segundo tipo de sanción, era aplicar la norma de la indiferencia total, hacia los maestros que a pesar de esta amonestación pública decidieron permanecer en las escuelas. Aquí fueron tratados como seres inexistentes y, sin ningún valor personal, ni profesional. De esta manera, buscaban hacerle sentir a sus colegas, parte del trato que recibieron no solamente de las fuerzas del orden, sino de sus propios compañeros (as) de trabajo. Asimismo, este evento creó formas diversas de percibirse a mí mismo y, al "otro". Los oficialistas fueron catalogados, como "vendidos", "traicioneros", "orejas". El término que englobaba estas descalificaciones era de ser reconocidos como "charros", es decir, como los seguidores fieles e incondicionales de los sectores oficialista y, sindicalista. Mientras, los disidentes fueron identificados como conflictivos, oportunistas, holgazanes y, con rebeldía, ante su ente gremial, el SNTE. Sin embargo, tanto para los maestros (as) que participaron, como para los que decidieron no hacerlo, este suceso dejó secuelas y heridas difíciles de sanar en las relaciones entre colegas y, con los entes gubernamentales, sindicales y, de seguridad.

6.6 Las secuelas del MMB

6.6.1 Para los que no apoyaron

Nos fuimos todos como la borregada

Como anoté anteriormente, en este estudio participaron un grupo de maestros(as) que decidieron no apoyar el MMB en agosto de 2008. Aunque fue una fracción minoritaria, sus testimonios son muy valiosos, porque nos sirven para contrastar, las percepciones, sentimientos y emociones, de los docentes que participaron de manera activa y comprometida en este evento. En este sentido, es necesario resaltar el proceso de subjetivación realizado por estos maestros (as) al inicio de este suceso, ya que se posicionaron como seres críticos y reflexivos, ante lo que acontecía a su alrededor. En medio de un hecho inesperado que los obligaba a tomar una decisión radical sobre su participación, no solamente por la rapidez con la cual sucedió todo, sino porque se sentían

intensamente presionados por sus colegas para que asistieran a las actividades que requerían una participación activa del colectivo magisterial.⁷⁰

En medio de esta presión y sin ningún tipo de información acerca de los motivos por los cuales decidieron cerrar las escuelas y, a su vez, iniciar un paro laboral, estos docentes se sentían desorientados con respecto a la decisión más adecuada (participar o no participar) que debían tomar en tan poco tiempo. Incluso, en esta valoración tuvieron en cuenta, una serie de consideraciones externas sobre las implicaciones de su participación en dicho suceso. Entre éstas, hacían alusión al creciente nivel de desinformación que reinaba en los centros escolares en torno a dos asuntos claves: la nueva reforma educativa, esto es, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y, los motivos o razones que los disidentes argumentaban para sumarse a dicha manifestación colectiva.

Un desconocimiento total, porque en los TGA, que se llevaron a cabo antes de iniciar el nuevo ciclo escolar en agosto de 2008, los docentes decidieron salir a paro, antes de contar con un conocimiento detallado sobre la ACE. Más bien, fueron pequeños grupos de docentes que a nivel regional, empezaron discusiones sobre esta reforma y, las posibles implicaciones de ésta en sus condiciones laborales. Por lo cual, en los TGA, informaron a sus colegas sobre su descontento, el cual se extendió como una inmensa llamarada, que terminó por acalorar los ánimos de los docentes que se dejaron llevar por la efervescencia del momento.

Esta fue información parcializada y, fragmentada que empezó a fluir de región en región; de escuela en escuela; de maestro en maestro; de alumno en alumno; de padre de familia en padre de familia; en medios de información de toda índole; hasta conformar una inmensa red de comunicación descompuesta, donde no se sabía a ciencia cierta, cuál era realmente la información veraz. Por esta razón, estos maestros se posicionaron desde una perspectiva crítica, que buscaba conocer con profundidad esta reforma educativa y, sus implicaciones para así tomar una decisión más aterrizada.

En este conflicto inesperado, donde no se les permitió regresar a las aulas de clases, se cuestionaban interiormente sobre los motivos de su participación y el dejarse llevar por la presión de sus compañeros(as) de trabajo, es lo que definen como: *nos fuimos todos como la borregada*, sin tener claridad de los puntos por los cuales estaban luchando y, de sus demandas. Mónica una maestra de la escuela de Xochitepec, que desde los inicios del MMB, no estaba muy convencida de apoyar este evento, explica cómo percibía esta situación:

⁷⁰ Los maestros (as) que no participaron en el MMB: Mónica, Alberto, Amalia, Gonzalo y, Jorge, pertenecen a la identidad en expansión, analizada en la primera parte de este capítulo.

“E1: Pero tú estudiaste la normal, tenías una licenciatura. R1: Exacto, a eso voy, ahora, yo te voy a decir una cosa, cuando empezó esto del movimiento, **a mí me hablaron y me dijeron: oye que mañana todos en el sindicato que porque nos fuimos a paro, que porque esto, lo otro; perdóname, yo me voy a presentar a mi trabajo; no, pero no te vamos a permitir la entrada a la escuela, y yo les dije: bueno, es que yo necesito saber por qué; porque siento que un error que tuvo el movimiento es de que nos fuimos todos como la borregada, así como sin saber qué era lo que realmente peleábamos o queríamos, yo te voy a decir por qué**, porque yo por ejemplo, **yo no había leído la alianza, ni conocía qué era lo de la alianza por la calidad**, o sea, yo no sabía que se había firmado ya la alianza por la calidad y que nos la iban a aplicar, entonces, yo me presenté y vi a varios maestros ahí en el sindicato y los vi así, a compañeros de aquí de la escuela **y yo todavía no estaba convencida**”.

Un rasgo peculiar de estos docentes que cuentan con una trayectoria laboral más larga y, que además, no estaban convencidos de su participación en este paro magisterial, es el de definirse a sí mismos como institucionalistas, en dos sentidos. En primer lugar, apoyaron el movimiento en sus inicios porque debían acatar una disposición de las directivas de la escuela, quienes habían resuelto sumarse a la protesta y cerrar los centros escolares. Por lo que, terminaron aceptando esta decisión, pero de una forma condicionada, teniendo en cuenta que era necesario analizar esta nueva reforma, y así mismo, realizar ejercicios de reflexión para evaluar sus pro y, sus contra.

En segundo lugar, se sentían como miembros de un colectivo gremial, es decir, su sindicato, al cual no debían desconocer en aquellos momentos de la huelga. Ya que esto significaba perder fuerza en una contienda en la que no contaban con el apoyo de ninguna institución gubernamental, ni sindical. De esta manera, para este grupo de maestros institucionalistas, una de las debilidades de este paro, fue precisamente la falta de subordinación de los maestros (as), a estos entes que tradicionalmente han respaldado el oficio. Era una rebeldía sin causa aparente, que traería muchas consecuencias, no solamente para el regreso a las escuelas, sino para sus condiciones laborales.

De ahí, que se sentían muy tibios en relación con la actitud que debían tomar en este evento, y asimismo, se mostraron muy temerosos de replantear esa identidad institucional y sindical, y mucho menos desafiar su autoridad. Aunque es necesario aclarar, que esta situación fue más evidente en el caso de la escuela secundaria de Altavista, donde un grupo de maestros (as) de larga experiencia laboral, se posicionó desde una perspectiva crítica con respecto a los motivos de su participación en este paro magisterial. Jorge un maestro de la escuela de Altavista, expresa cómo se define a sí

mismo, y cómo se sentía en este clima de desinformación y, desconocimiento de la ACE por parte de los colegas:

“E1: Eran los de más trayectoria, ¿No? Dijeron, tantito, espere a saber qué es lo que está pasando= R1: **Somos institucionales, aparte de que también somos, pertenecemos al Sindicato, pero mientras no sabíamos qué pasaba, digo, si no hay información, si no hay esto, entonces, nos metimos a internet, nos metimos a investigar, y les dijimos: ¿Compañeros, ya saben de qué se trata el movimiento o nada más vamos como borregos? Y no sabían los demás compañeros de qué se trataba, entonces, nosotros que nos metimos a estudiar=**”.

“E1: ¿Ustedes se integraron? ¿Por qué se integraron maestro? R1: **Porque de manera institucional el Director y nosotros dijimos que íbamos a apoyarlos, pero que se hicieran estudios sobre la ACE,** y que participáramos de alguna o de otra manera en el ejercicio, pues, **de qué nos convenía y qué no nos convenía,** pero, de ninguna forma, **los compañeros quisieron meterse a fondo a estudiar;** entonces, cuando nosotros vimos que el movimiento llevaba **tintes políticos y que tenía otras connotaciones,** estuvimos, no sé, el mes, o no sé cuánto, **y nos salimos del movimiento, nuevamente;** y nada más íbamos a firmar a la inspección, pero ya no estábamos ahí.”

De este modo, los docentes que desde sus inicios se mostraron renuentes en relación a su participación en el paro magisterial, aducen una serie de motivos que justifican esa decisión en apariencia tibia y temerosa, ante las consecuencias que pudiera traer para su estabilidad laboral. La falta de información en torno a los lineamientos de la ACE, y una reflexión más profunda y crítica, sobre sus efectos en diferentes ámbitos, fue una de las circunstancias que más contribuyó a que no se sintieran realmente motivados para participar de manera activa en dicho evento. Sumado a lo anterior, la premura con la cual fue tomada esta decisión de emprender una huelga y, la falta de claridad en sus inicios sobre las demandas del colectivo, de igual manera, fueron situaciones que abonaron el terreno para que decidieran tajantemente no apoyar la lucha de sus colegas.

Es necesario señalar que en la escuela de Xochitepec, los maestros (as) y, directivos en su mayoría estuvieron apoyando este paro. Un grupo minoritario decidió abandonarlo por diversas razones, como en el caso de la maestra Mónica. Mientras en la escuela secundaria de Altavista, un grupo de maestros de larga trayectoria laboral y, que contaban con experiencia en este tipo de manifestaciones (años 80's), decidieron en un primer momento apoyar de manera institucional esta

huelga. No obstante, al constatar que se estaba convirtiendo en un escenario con *tintes políticos*, encontraron un motivo más para abandonar la lucha.

De igual manera, estos maestros (as), no solamente consideraban estos factores externos, que influenciaron esta decisión de no participar. En el fondo, sintieron amenazados sus intereses personales y, las expectativas que tenían de mejorar sus condiciones laborales, tales como: ascender en carrera magisterial (en el caso de Jorge, quien se encuentra en el nivel D); obtener cursos de capacitación patrocinados por el IEBEM o el SNTE (como en el caso de Mónica), entre muchos otros intereses, que su participación en dicho evento podría poner en juego. Por tanto, no fueron solamente estas consideraciones externas, también esta reflexión y crítica, incluyó la valoración de unas expectativas, que se verían afectadas por su participación en este hecho.

La fractura en las relaciones sociales

Otra de las secuelas de este paro magisterial, es la fractura en las relaciones sociales. Es el rompimiento de los vínculos entre colegas, del compañerismo y, la camaradería, esenciales para el funcionamiento de las relaciones laborales en el centro escolar. Una fractura que es interpretada en tres sentidos: el primero, es el distanciamiento entre colegas a raíz de las diferencias ideológicas que se presentaron al interior del MMB. Es decir, entre los que tenían una postura más oficialista o institucionalista y, los disidentes que decidieron apoyar el paro hasta las últimas consecuencias. Esto último, ocasionó una *disgregación* al interior de los grupos de amigos y, compañeros de trabajo. Por ejemplo, entre las diferentes especialidades: matemáticas, español, artes, ciencias naturales.

La segunda forma en la cual es interpretada esta fractura, se refiere a la pérdida de credibilidad en los líderes o voceros del MMB, que terminaron dejando de lado los intereses colectivos, para lograr ascender en la estructura burocrática del SNTE o del IEBEM. Es el resquebrajamiento de la imagen que tenían de estos colegas en quienes el colectivo magisterial depositó toda su confianza. Por esta razón, estos docentes renuentes a participar en el paro magisterial, asumieron una actitud estratégica. Esto es, no se prestaron a este juego perverso, en el que se veían a sí mismos, sirviendo de escalones para que sus colegas ascendieran o alcanzaran ciertos beneficios personales.

La tercera forma en la cual experimentaron esta fractura es en relación a la gestión escolar. A partir del MMB, los maestros (as) empezaron a trabajar de manera individual, lo cual ocasionó la pérdida de la colaboración y, del apoyo necesario para sacar adelante las tareas escolares. Esta

situación, ocasionó no solamente un distanciamiento entre docentes, sino una *ruptura social* al interior de la escuela. Es decir, un rompimiento de los vínculos de compañerismo y, amistad que hacían posible el trabajo docente, convirtiéndose en una carga que requiere mayor inversión de tiempo y, recursos. Jorge un maestro de larga trayectoria laboral de la escuela de Altavista, expresa en su discurso cómo interpreta estas secuelas del MMB:

“R1: ¿Qué perdimos o qué ganamos en el movimiento? **Perdimos más que ganamos, número 1, la fracturación, la fractura de nuestro grupo (0.2) de amigos, de compañeros y de trabajo; la credibilidad perdimos hacia los dirigentes que según estaban tratando de mejorar, ¿no?** Se perdió la credibilidad porque vimos a fin de cuentas lo que perseguían, aunque ellos siguen diciendo que no, bueno, pues ya lo vimos; **y en tercer lugar, como maestros perdimos también, porque en lugar de trabajar colaborativamente en la escuela, ahora estamos trabajando de manera individual, y es una carga más pesada, es una carga más difícil, porque no podemos avanzar=**”

De esta manera, estos docentes, interpretan las secuelas del MMB, haciendo un balance de las pérdidas y, las ganancias. La mayor pérdida de esta confrontación es la fractura en las relaciones sociales, que se dio en tres sentidos: la primera de ellas, es el distanciamiento entre colegas que en el MMB defendieron posiciones ideológicas divergentes, es decir, entre oficialistas vs. disidentes. Lo cual ocasionó al regresar a los centros de trabajo, una disgregación al interior de los grupos que compartían ciertas afinidades académicas, escolares o, personales.

La segunda es, la pérdida de la credibilidad en los líderes que los representaron en el MMB. Es el resquebrajamiento de la imagen de estos voceros, que utilizaron su posición estratégica para escalar de posición en el IEBEM o en el SNTE. Lo cual contribuyó a generar una mayor desconfianza en las relaciones entre colegas, no solamente en el MMB, sino en los lugares de trabajo. La tercera, se refiere a una fractura de las relaciones sociales para llevar a cabo la gestión escolar. Ya que a partir de este hecho, el trabajo se asume desde lo individual, causando una pérdida del sentido de colaboración y, de apoyo necesario para sacar adelante los proyectos escolares. Por lo tanto, esta fractura conllevó a una *ruptura social* que afectó sensiblemente la gestión escolar en los centros de trabajo.

6.6.2 Para los más aguerridos

El agotamiento en todos los sentidos

En este trabajo se define a los maestros que decidieron apoyar el MMB hasta sus últimas consecuencias como los más aguerridos. Es decir, los más combativos y, valientes, ya que a pesar de la falta de información clara y, oportuna sobre la ACE; las dificultades que atravesaron en este hecho y, toda la represión sufrida en las marchas, plantones y, poblados, decidieron permanecer en pie de lucha. Una determinación que nació de una profunda convicción interior, que no sólo estaba en desacuerdo con la ACE, sino que era el fruto de una serie de malestares, dolores, frustraciones, y, temores, acumulados a lo largo de su trayectoria laboral.

Por esta razón, se posicionaron como los más agresivos con la lucha; como los más críticos con las medidas gubernamentales y, sindicales; como los más dolidos y, resentidos con la doble moral y, la traición de sus colegas; como los más retadores ante el autoritarismo y, la represión sufrida en la protesta por las fuerzas del orden; como los más rebeldes para resignarse con esas identidades atribuidas: la de maestro, funcionario y, sindicalista. De esta manera, fueron los más aguerridos, porque se atrevieron a arriesgar parte de su estabilidad familiar y, laboral, para luchar por unas demandas colectivas. Es decir, dejaron de pensar en sí mismos, para darle espacio a la otredad, a ese ser tan diferente, pero tan cercano, con el que compartían una identidad, un oficio, una ideología.

Sin embargo, los entes gubernamentales y, el sindicato, idearon estrategias para contener la protesta, ya que estos maestros (as) disidentes se convirtieron en un problema para la sociedad. Porque establecieron un paro indefinido de labores, donde tanto los alumnos de educación básica del estado, como los padres de familia estaban siendo afectados. Pero no solamente el sistema educativo, de igual manera, el comercio, el turismo, el sector financiero, se declararon en colapso, y empezaron a presionar al gobierno para que detuviera esta manifestación. Una de las tácticas aplicadas por el sindicato, con la anuencia del gobierno de turno, era la de suspender el salario a los maestros que se encontraban en la disidencia, para así debilitar poco a poco su capacidad para sostenerse en el MMB.

Los maestros (as) disidentes en un primer momento, acudieron a las redes familiares y, de amistades, para obtener prestamos y, así poder solventar algunos de sus gastos. Asimismo, al interior del MMB, se creó un sistema de solidaridad, para cooperar con las necesidades personales y familiares de los compañeros (as) militantes. No obstante, llegó un momento en que esta red no se

pudo sostener, porque no contaban con recursos económicos para sacarla adelante y, permanecer en pie de lucha.

Es así como, se vieron obligados a regresar a las escuelas en medio de un tremendo desgaste no sólo económico, sino familiar pues ya no tenían como sostener a sus hijos (as) y cónyuges; en lo amistoso, los amigos (as) se estaban cansando de realizar préstamos, los cuales no tenían la certeza, si serían saldados; en lo emocional, pues se sintieron los perdedores de una contienda en la cual esperaron por casi tres meses, una negociación nunca materializada; en lo físico, porque los días y, noches de cansancio, hambre y, desvelo se estaban acumulando en sus cuerpos y, los dejaba sin fuerzas para seguir adelante; en lo social, porque tenían a una sociedad que los señalaba, los desconocía y, que agredió su dignidad como personas y, maestros. Es lo que definen como: un agotamiento en *todos los sentidos*. Mariela una maestra de larga trayectoria laboral en la escuela de Altavista, explica cómo interpreta las razones por las cuales regresaron a las escuelas, y cómo interpreta este desgaste económico:

“E1: Maestra, desde su punto de vista, ¿Por qué tuvo que regresar los maestros a clases? R1: **Porque nos obligaban, nos obligaron, nos dijeron: se pasan de estos números de días y son sueldos caídos, y son quitar plazas**, la situación en el país es muy difícil, es mucho muy difícil, **nosotros estábamos agotados físicamente, socialmente, económicamente, familiarmente, amistosamente, en todos los sentidos**. Entonces, nosotros decidimos volver a mi escuela en ese tiempo, **porque muchas madres de familia, compañeras nuestras, tenían hijos en kínder o en escuelas privadas y ellos ya estaban ahogados económicamente**, nosotros ya no podíamos sostenerlos. **Si le decíamos quédate, es porque teníamos que decirle, quédate, pero te prestamos, pero ya no podíamos**. Hubo un momento en que nos quedamos absolutamente con despensas vacías, tanques de gasolina pues obvio vacíos, y solamente en ocasiones teníamos para el microbús e ir a cubrir nuestro horario a la plaza de armas. **Entonces, nos debilitaron en lo económico a más no poder**”.

Este agotamiento en *todos los sentidos*, de igual manera, está relacionado con el tiempo. Es decir, es un proceso en el cual los maestros iniciaron motivados y, con fuerzas para llevar adelante el paro, pero a medida que iba pasando los días, las semanas y, los meses, las circunstancias de permanecer en pie de lucha se complejizaron y, los compañeros (as) abandonaron poco a poco el movimiento por diversas razones. Por ejemplo: están los maestros que debido a la situación económica, decidían buscar una actividad adicional que les permitiera solventar sus necesidades

familiares; otros manifestaban el apoyo pero no se presentaban a las guardias en el zócalo; otros se regresaron a la escuela a brindar asesorías a los estudiantes a causa de la presión de los padres de familia; otros renunciaron para así recibir su salario en la inspección de zona y, por último, otros maestros (as) con circunstancias más favorables, que estuvieron hasta el final, pues contaban con el apoyo económico de los padres, esposos o amigos.

Adicionalmente, regresaron a las escuelas sintiéndose como los perdedores de una confrontación en la cual no fue posible concretar una negociación, no para unos cuantos, sino para todos. Una situación que los sumió en la depresión, pues se sentían abatidos, porque a pesar de todo ese esfuerzo no lograron nada. Esto es, no obtuvieron un resultado real, perceptible, una muestra palpable, de que todo este sacrificio sirvió de algo. Más bien, lo único que obtuvieron fue un *desgaste en todos los sentidos*, y sumado a lo anterior, un sentimiento de no ser reconocidos, ni valorados, ni respetados, como personas y, maestros (as). Valeria una maestra joven de la secundaria de Xochitepec, expresa en su discurso, cómo interpreta las secuelas y, logros de este MMB:

“E1: En qué parte se da, no hubo un proceso como de negociación. R1: No, hubo un proceso de negociación, **hubo un proceso de negociación más o menos, que hubo quienes se prestaron a eso, pero realmente un logro, logro del movimiento como tal no hubo**, o sea, que yo te **pueda decir que ganamos eso**, no logramos nada, no, no logramos nada, o sea, **realmente regresamos a las aulas, además de muy cansados, desgastados y emocionalmente pues mal, por qué, porque no logramos nada, o sea, todo aquello que luchamos, todas aquellas desveladas, todo lo que sufrimos pues no sirvió de nada porque no logramos nada**”.

Así, una de las secuelas que este paro magisterial dejó en la historia de vida de los maestros (as) disidentes, es un desgaste interpretado desde varias perspectivas: en lo económico, en lo familiar, en lo amistoso, en lo emocional, en lo físico y, en lo social. Es lo que definen como un desgaste en *todos los sentidos*. De todos éstos, el que más los perjudicó familiarmente y, laboralmente fue el económico, pues no recibieron salario durante estos ochenta y ocho días, y tuvieron que recurrir a los préstamos de amigos y, familiares. Pero llegó un momento en el cual no fue posible sostener esta red de cooperación tanto entre amigos y, familiares, como al interior del MMB, y tuvieron que regresar poco a poco a las aulas de clases. Sumado a lo anterior, este desgaste fue un proceso asociado con el tiempo, es decir, a medida que iban pasando los días, las circunstancias que

permitían la permanencia de estos maestros en pie de lucha se iban complicando. Por lo cual, abandonaban el MMB por diversas razones de índole personal y, familiar.

Finalmente, una de las secuelas más significativas del MMB, es que estos maestros (as) se sintieron interiormente abatidos, en una confrontación en la que literalmente no pudieron obtener un logro palpable, concreto, materializado. Por el contrario, solo lograron quedar desgastados en todos los sentidos y, con una sensación de haber sido menoscabados en lo más íntimo de su ser, no sólo por los entes gubernamentales y, el sindicato, sino por la sociedad entera.

Ahora ellos tienen el poder

Como anoté anteriormente, uno de los motivos que más enardecieron los ánimos de los maestros (as) disidentes, era la eliminación de una costumbre: la herencia de las plazas a los familiares. Una práctica defendida por los docentes más jóvenes y, que habían ingresado al magisterio por este medio. A la depresión que sentían por ser tratados sin ningún tipo de consideración por la sociedad entera, incluido el gobierno y, el sindicato, se le sumaba la sensación de derrota que se apoderó de su sentir, cuando terminó el paro magisterial y, regresaron a los centros de trabajo.

Esta sensación de derrota es interpretada a partir de dos perspectivas: la primera de ellas, está relacionada con el sentirse interiormente como un fracasado, es decir, como un ser que no ha podido lograr sus aspiraciones en el corto y mediano plazo. Una de las metas para los maestros más jóvenes, era lograr mediante la lucha activa en el MMB, la no supresión de esta práctica tradicional. Una derrota interior, que se expresa en la pérdida de un privilegio, por el cual las familias trabajaban arduamente para heredarlo de generación en generación.

En la segunda perspectiva, ellos (as) se sitúan como los perdedores de una confrontación, en la cual *no lograron absolutamente nada*. Por el contrario, fueron el gobierno y, el sindicato, los que se erigieron como los ganadores de esta contienda, porque *ahora tienen el poder de todas las plazas*. En este conflicto magisterial, existía en el fondo una lucha encarnizada entre maestros y, sindicato, por el control de unos recursos escasos, como las plazas de base. Una lucha entre ambos, por una parte del poder, correspondiente a ciertos recursos, a los cuales las familias accedían, aunque de manera limitada, cuando el familiar cumplía con el supuesto perfil de la plaza. En esta relación de fuerzas entre maestros, instituciones gubernamentales y, sindicales, fueron los primeros, los que se quedaron sin el control de una parte de estos recursos, y por ende, estallaron en enojo y, reclamos.

En este escenario, los maestros alzaron la voz, para confrontar a los entes gubernamentales y, sindicales por las prácticas corruptas en la asignación de estas plazas de base. Puesto que el concurso de oposición diseñado para el ingreso de los mejores docentes, es percibido como un sofisma, es un engaño para la sociedad, porque en el fondo sigue prevaleciendo el intercambio de estos recursos a cambio de favores o lealtades políticas. Por lo cual, parte de la insubordinación y, el enojo hacia estas instituciones partía de una recriminación pública a su actuar y, a la forma en la cual eliminaban una costumbre, representada como la única vía que estas familias tenían para acceder a un empleo relativamente estable. Valeria una maestra joven de la escuela de Xochitepec, interpreta en su discurso las secuelas del MMB, y cómo se sintió en la balanza de ganadores y, perdedores:

“E1: Velia, desde tu perspectiva ¿cuál podría haber sido el mayor logro de esa lucha, o del movimiento que ustedes emprendieron como maestros? R1: **Bueno, podría haber sido que nos dieran, nos hubieran seguido dando la oportunidad de heredar plazas a nuestros familiares.** E1: Tú lo sentías como un derecho. R1: Sí, como un, **pues no tanto como un derecho, sino ya yo creo que más que nada como una costumbre, que aquí ya se estaba acostumbrado a ese tipo de cosas, ahorita ya la diferencia es que se hace examen de colocación, exámenes en los que entran solamente a trabajar cuatro, cinco personas, y dónde están tantas plazas que quedan vacantes, a quién se las asignan, a quien ellos gustan, por lo menos antes esas plazas eran asignadas a lo mejor tienen razón algunos padres, algunos maestros sin vocación,** porque realmente era de que hijo estudia porque mira, bueno, el hijo no quería y ahí están las consecuencias de compañeros que nada más vienen a perder el tiempo realmente, **pero de alguna manera había gente sí, que realmente estaba porque quería, y ahorita son asignadas a gente conocida de ellos, a puros compromisos sindicales, a puros compromisos de las autoridades, entonces, delinque igual, ellos lograron más, porque antes no tenían el poder de todas las plazas, y ahora tienen el poder de todas las plazas,** yo quisiera que, **como yo se los dije alguna vez, si esto fuera legal,** yo dijera: oye hiciste examen y lo lograste pues es tuya la plaza; que son 100 plazas pues se asignen 100 plazas, no nada más una cuantas plazas, yo tengo una conocida que sacó el quinto lugar y todavía es hora que no le hablan..”

En medio de esta contienda donde estaba en juego la eliminación de esta práctica, los docentes usaron las armas que tenían a su disposición con el propósito de salir airosos en esa lucha. Por ello, hicieron uso de su empoderamiento colectivo, para denunciar estas prácticas poco transparentes; para hacer sentir su desconfianza con los procesos de evaluación en los concursos de oposición y,

sacar a relucir toda una serie de inconsistencias de un sistema educativo caduco en la realidad, pero que en el discurso alardeaba la denominada calidad de la educación. Fue una confrontación de igual manera, muy dolorosa, porque estaban enjuiciando públicamente a los entes que vieron nacer el oficio y, que se suponía defendían sus derechos laborales. Fernando un maestro joven de la escuela de Altavista, expone cómo interpreta este poder de los entes gubernamentales para la asignación de las plazas:

“R1: Ellos tienen todas las plazas en sus manos, se las dan a quien quieren. E1: ¿Todavía sigue lo mismo? R1: **Digamos que ahora está peor, porque ahora ellos tienen todas las plazas, bueno antes decían: el que su papá había trabajado por 30, 35, 40 años de servicio, algunos hasta más, les correspondía a los hijos o algún familiar, en el caso de ahora, se suponen que ellos recogen la plaza y según se la van a otorgar al mejor calificado**, pero bueno, **ellos califican, ellos son los que dan el dictamen de que sí o si no**, bueno, ahora ellos **las tienen todas y ellos se las dan a quien quieren, y así pasa, así sucede, estoy enterado**; de hecho mi esposa no tiene mucho, ingresó al sistema, ella es maestro, pero igual está de conserje, de asistente de servicios y **hay otras que llegan con la preparatoria a dar clases**”.

En síntesis, podemos decir que así como en los inicios del MMB, la eliminación de la herencia de la plaza se convirtió en uno de los motivos que enardeció los ánimos de los maestros más jóvenes y, familias que hacían uso de esta costumbre; en sus finales, se convirtió en una de los sucesos que les dejó tanto a los docentes, como a sus familias un amargo sabor a derrota. Una derrota que es interpretada desde dos perspectivas muy sugerentes. Por un lado, era experimentada como un fracaso interior, como la imposibilidad personal para lograr una meta que se defiende con esmero. Una fuerte motivación por la que los docentes más jóvenes enarbolaron la bandera de la lucha en el paro magisterial.

Por el otro, era una derrota exterior, es decir, en esta confrontación se situaban como los perdedores de una batalla, en la cual no lograron obtener ningún logro. Pero lo que más dolor y, rabia les causaba, era presenciar que el gobierno y, el sindicato se erigieron como los ganadores de esta contienda, porque ahora cuentan con todo el poder para administrar y, asignar las plazas de base. Por tanto, en este conflicto, donde los maestros (as) hicieron uso de su enojo para recriminar la corrupción, el tráfico de influencias, la retención de horas y de plazas vacantes para utilizarlas como recursos políticos, tuvieron que regresar a las aulas de clases derrotados en un doble sentido:

por un lado, interiormente con una sensación de pérdida y fracaso; y, por el otro, con una imagen de perdedores ante la sociedad.

Consideraciones finales

- ✓ Las tres figuras de la identidad producto del análisis de las orientaciones de las experiencias sociales, de los relatos analíticos y de las entrevistas en profundidad, se construyeron teniendo en cuenta los siguientes criterios: la forma en la cual perciben el cambio y se adaptan a él, por ejemplo: la eliminación de la herencia de las plazas, el concurso de oposición, la certificación en competencias, entre otras; los significados que le atribuyen al ser maestro; cómo interpretan la crisis de la profesión; las tensiones entre la identidad profesional y las esferas personal y familiar; los sentimientos y emociones que estas crisis y tensiones les despiertan; la forma en la que perciben sus condiciones laborales; su participación en el paro magisterial. De la imbricación de estos elementos, se construyeron estas tres figuras inductivas de la identidad: i) *identidad de resistencia* ii) *identidad de transición* y, iii) *identidad de expansión*.
- ✓ En la *identidad de resistencia* se encuentran los maestros de mayor edad y, con más trayectoria laboral; que se oponen de manera más crítica al cambio porque no confían en las instituciones públicas (SNTE, IEBEM); que se sienten comprometidos con las metas y logros de la escuela secundaria, pero de manera condicionada, porque se realizan atendiendo a programas sexenales; que sufren más intensamente con la pérdida de estos referentes institucionales en los cuales nació el oficio de maestro; y que se sienten poco valorados por un sistema que ha reprimido la protesta colectiva; que experimentan más profundamente esa crisis de identidad.
- ✓ En la *identidad de transición* se encuentran los maestros (as) que se socializaron en el oficio y heredaron la plaza; son los más jóvenes y, con menor experiencia laboral; que asumen el cambio como parte necesaria de su crecimiento personal; perciben la capacitación constante como una estrategia para ingresar a estos programas de mejora salarial (la carrera magisterial) y, de ascenso en la estructura burocrática (el escalafón docente); que en el discurso siguen atados a esas viejas prácticas aprendidas en el seno familiar (como preparar

al hijo para que herede la plaza), pero poco a poco se concientizan de los cambios en la realidad (el concurso de oposición; la certificación por competencias); son los hijos (as) que luchan en esa transición entre lo nuevo y lo viejo; entre los cambios propuestos en el discurso y, las realidades llevadas a la práctica; son los que experimentan la crisis de identidad, de una manera más coyuntural, por ejemplo: como resultado del paro magisterial; es transitoria porque se sienten preparados tanto académicamente, como emocionalmente para sobrellevarla.

- ✓ En *la identidad de expansión*, se sitúan los maestros que no participaron en el movimiento magisterial de bases o lo hicieron desde una perspectiva muy crítica; conciben el cambio no como una necesidad, sino como una evolución irremediable del sistema educativo en general; desde una perspectiva más realista y menos nostálgica; está desprovisto de consideraciones subjetivas en dos sentidos: i) ya no valoran la tradición de un oficio representada en la adscripción a comunidades colectivas como el sindicato o el MMB (identidades de resistencia); ii) no están apegados a una tradición familiar como la socialización en un oficio para la herencia de una plaza (identidades de transición); asumen una posición estratégica y competitiva que les permita sacar ventajas personales; la crisis se experimenta como la imposibilidad de re-significar estos cambios desde el proyecto de vida personal; ya no conciben a estos referentes colectivos (MMB) como una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales y, prefieren buscar soluciones por sus propios medios.

- ✓ Las escuelas son denominadas espacios de vida inter-generacional, porque son el reflejo de un conjunto de saberes, logros, dificultades, sentimientos y emociones que se re-significan de generación en generación. De este modo, tanto los maestros de mayor edad, como los más jóvenes, tienen diferentes formas de significar este espacio. En la escuela secundaria de Altavista, los de mayor edad, están desmotivados para capacitarse, pero expresan un marcado compromiso con su labor cotidiana en el turno matutino. Mientras que los más jóvenes, asumen el reto de la capacitación como una constante, pero manifiestan una apatía por la situación social y familiar de los alumnos en el turno vespertino. En la escuela secundaria de Xochitepec, las maestras que heredan este oficio, expresan un sentimiento de cariño y nostalgia ante las transformaciones que este espacio ha sufrido a través del tiempo

y, un arraigo muy profundo en esta institución. Su proceso de socialización primaria y secundaria se realizó en este espacio en el que fueron hijas, alumnas y, posteriormente maestras. Por lo que, se ha convertido en una parte invaluable de su historia de vida personal y familiar.

- ✓ Las imágenes de los maestros (as) a lo largo de su formación académica, son valiosas para analizar las razones por las cuales estos docentes tomaron la decisión de formarse como maestros. Aunque en algunos casos dejaron huellas positivas en su socialización que los impulsaron a seguir sus pasos; en otros, el impacto fue negativo, y terminaron marcando a estos docentes para siempre. Por tanto, estas imágenes fueron decisivas en dos sentidos: en el proceso de elección vocacional y, en su posterior ejercicio profesional.
- ✓ El significado de ser maestro (a), es el resultado del entrelazamiento de tres elementos: las diferentes formas en las que se perciben a sí mismos, la relación con los “otros” y, la valoración del trabajo, no solamente en la escuela secundaria, sino ante la sociedad. Estas significaciones se complementan unas a otras, ya que dependen de las condiciones individuales en las que cada maestro percibe, siente y define el oficio. De esta manera, algunas de estos significados están más orientados por una valoración subjetiva cuando tratan de ponerse en el lugar de los “otros” para compartir más que impartir conocimientos o, lo perciben como un compromiso que nace de una tradición familiar y se traduce en cariño hacia los alumnos (es sentir como ellos sienten; es amor a los niños traducido en compromiso social); cuando se asume como un compromiso individual con la intención de cambiar y mejorar a la sociedad (es desvendar a mis estudiantes para mejorar a la sociedad); cuando se percibe como la oportunidad de brindar herramientas y conocimientos para la vida (es enseñarles a pescar).
- ✓ Cuando se interpreta a partir del reconocimiento de la propia incapacidad personal para ser un maestro perfecto y, se asume el rol de mediador y orientador (no es el que todo lo sabe, ni el que todo lo puede); cuando se significa a partir del reconocimiento de una profesión con una inigualable capacidad para aprender de los demás y, donde los alumnos son también maestros (es la profesión más bonita del mundo); y cuando se valora como una gran

compromiso que tiene implicaciones subjetivas muy fuertes en el desarrollo psicológico de los alumnos (una gran responsabilidad).

- ✓ Las condiciones laborales de estos maestros son presentadas en este trabajo, como el resultado de un abanico de elementos y circunstancias biográficas, que terminan por establecer diferencias significativas, tanto en los maestros de mayor edad, como en los más jóvenes. Para los primeros, la gratificación o satisfacción por el trabajo se da en dos sentidos: i) es el resultado de una búsqueda personal por alcanzar el reconocimiento social de los “otros”, no solamente en el ámbito laboral, sino en la comunidad; ii) se expresa a partir de los logros o el éxito alcanzado por los “otros”, para así justificar su quehacer y construir su propia identidad. Para los segundos, de igual manera, la gratificación se alcanza al impactar con su quehacer a los alumnos en dos sentidos: i) con el saber hacer, para el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida; ii) el aspecto cognitivo, mediante el análisis y reflexión de los hechos que han repercutido en la historia. Por lo que, estos conocimientos, destrezas y habilidades se significan desde lo vivencial.
- ✓ Las dificultades en lo laboral están conformadas por tres aspectos nodales: i) cómo controlar a un grupo en la primera experiencia laboral, lo cual genera sentimientos de inseguridad y miedo en los “otros”, y asimismo, acciones de represión y amenaza como una estrategia para ganarse el respeto de los alumnos; ii) el medio social y familiar en el cual están inmersos los adolescentes y, que se presenta como un problema difícil de franquear, no sólo porque los maestros no están preparados para asumirlo, sino porque estos cambios ocurren muy rápido y, su capacidad de respuesta es limitada; iii) las carencias físicas y de infraestructura que estos maestros afrontan cotidianamente para llevar a cabo su labor. Unas carencias que se hacen más notorias en el caso de las materias de taller, tales como: carpintería, corte y confección.
- ✓ Cabe anotar, que estos docentes, comparten algunas características laborales: en su mayoría, tienen un horario fragmentado de clases, pero en un solo lugar de trabajo; no encontramos maestros ocupando interinatos, por lo regular, los maestros más jóvenes ingresan con plaza de base con mínimo seis horas frente a grupo; se formaron en las dos

escuelas normales superiores de la entidad, por lo que, tan sólo encontramos un docente con formación universitaria. Sin embargo, estos rasgos sólo los encontramos en el grupo de docentes que participaron en este estudio (veinticinco en total). Por lo cual, no podemos afirmar, si el magisterio en Morelos en su totalidad, presenta unas condiciones de trabajo relativamente favorables. Esto requeriría un estudio más detallado y, con una muestra representativa más amplia para poder constatar dicho supuesto.

A diferencia de estudios realizados sobre las condiciones laborales de los maestros (as) en el Distrito Federal y el Estado de México, que muestran un mercado de trabajo que está adoptando la práctica de la desregulación laboral, en aspectos tales como: horas clase en varios centros de trabajo; una proporción alta de asignación de plazas por interinato; competencia con profesionales de otras carreras; dificultad para obtener el tiempo completo en un solo centro de trabajo; entre otras (Sandoval, 2001; Cerón y Corte Cruz ,2009).

- ✓ El impacto de las reformas educativas (1993 y 2006) en las condiciones laborales de los maestros es otro tema nodal. Aquí se presentan dos diferencias. Los maestros del área de las tecnologías las valoran como positivas, ya que elevaron el estatus de estas asignaturas que anteriormente gozaban de una importancia secundaria en la estructura curricular. Sin embargo, los maestros (as) de las asignaturas clásicas (español, historia, geografía) no perciben con mucha claridad cuál es el propósito de estos cambios y, tratan de ajustar los programas de estudio, haciendo una mezcla entre lo antiguo y lo nuevo.
- ✓ Las mafias de incondicionales son una realidad que atraviesa el clima laboral de estas escuelas secundarias. Son maestros abúlicos, es decir, apáticos en el desempeño de su trabajo, con un reiterado ausentismo y, que no acatan las normas y sanciones del ámbito laboral, porque son protegidos por los directivos. Lo preocupante de esta situación es que tanto los maestros de mayor edad, como los más jóvenes que se niegan a reproducir estas prácticas, se sienten resentidos interiormente y, poco valorados como personas, al no ser evaluados en su desempeño cotidiano desde una perspectiva más equitativa.
- ✓ El programa de la carrera o *la barrera* magisterial, es otra cuestión que afecta sensiblemente las condiciones laborales de los maestros de educación secundaria. Para los maestros con

más trayectoria laboral y que han intentado ingresar a este programa, éste se convierte en un sueño difícil de alcanzar, en el cual se valoran más las relaciones sociales con funcionarios en el sindicato o el IEBEM, para lograr ingresar o ascender, que los conocimientos y la disposición individual para cubrir los requisitos. Esta situación les genera una creciente insatisfacción en el ámbito laboral, que se va convirtiendo en un malestar general. Es decir, se crean historias, argumentos, suposiciones, sobre este programa que terminan por debilitar las relaciones entre colegas. Los más jóvenes asumen este reto de ingresar a la carrera magisterial con más entusiasmo y como una apuesta personal. En medio de academias saturadas de colegas con pocas horas, la única opción que les queda es aplicar estas estrategias para mejorar un salario precario.

- ✓ La crisis del oficio de maestro es percibida desde dos perspectivas. Los de mayor edad, la interpretan a partir de una diferencia generacional en la forma de concebir y practicar un oficio. Para ellos, las nuevas generaciones asumen su trabajo desde una visión más utilitarista, que deja de lado la vocación y el compromiso. La experimentan como una crisis permanente porque la han presenciado a lo largo de su trayectoria laboral. Para los más jóvenes, esta crisis está representada en la propia incapacidad personal para ser un buen maestro, para dignificar y respetar un oficio. Por ello, se experimenta como transitoria y, se valora desde lo individual, como una pérdida de identidad profesional, que trastoca las esferas de lo personal y familiar.

- ✓ La vivencia del movimiento magisterial de bases, es el último tema abordado en este capítulo. Se interpreta como una vivencia porque es la forma a través de la cual los actores sociales experimentan ciertos eventos, que dejan huellas muy significativas en su historia de vida. El MMB, es una vivencia, porque fue un evento que afectó sensiblemente la trayectoria laboral y familiar de estos docentes. Por lo que, se exponen las principales perspectivas de análisis de esta experiencia, entre las que se destacan: i) los motivos que enardecieron los ánimos; ii) cómo se veían unos a otros en este evento; iii) las sensaciones que dejó esta traición; iv) los sentimientos que el MMB dejó en sus vidas; v) el regreso a las escuelas secundarias y, vi) las secuelas del MMB.

En cada uno de estos ejes de análisis se recuperan temas que expresan cómo se sintieron los docentes en medio de las dificultades que estaban atravesando en este hecho; cuáles fueron los motivos que los incitaron a la lucha, como la falta de organización logística de los TGA y, la carencia de información clara y contundente sobre la ACE; el no tomar en cuenta su parecer para el diseño e implementación de este tipo de reformas; la pérdida de unos logros sindicales, disputados por generaciones pasadas de colegas y, la eliminación de la costumbre de la herencia de la plaza.

Cómo se percibían unos a otros, esto es, tanto los disidentes como los oficialistas; cuáles fueron los comportamientos que erosionaron las relaciones de confianza al interior del MMB y, la escuela secundaria, tales como: la doble moral, asumir una personalidad camaleónica y, la traición de parte de sus colegas y, del sindicato; el coraje, la tristeza y, la impotencia que sintieron al constatar la traición de sus colegas; la depresión y, humillación que sintieron desde la propia individualidad, al ser tratados como delincuentes y, sentirse menospreciados por la sociedad; los sentimientos de gozo y, orgullo que experimentaron en las manifestaciones desde la colectividad. Lo cual los hacía sentir respaldados por la multitud y, con fuerzas para seguir en pie de lucha.

De igual manera, las formas de sanción que practicaron los disidentes con los colegas catalogados como “traicioneros”, al regresar a los centros de trabajo. Como la amonestación pública y, la indiferencia total. Finalmente, las secuelas que este hecho dejó en su historia de vida, no solamente para los maestros más aguerridos, sino para los que no quisieron apoyar. Entre los cuales se destacan: el desgaste en todos los sentidos y, el sentirse derrotados interiormente y, por las instituciones gubernamentales y, sindicales porque ahora tienen el poder de controlar y administrar todas las plazas; o la participación en el paro magisterial sin contar con información clara y contundente sobre la ACE, y los motivos que inspiraron esta lucha; y la fractura en las relaciones sociales entre colegas al interior de los centros de trabajo.

- ✓ En síntesis, las categorías que conforman este capítulo, son el resultado de la comprensión horizontal, tanto de los relatos analíticos, como de las veintitrés entrevistas en profundidad. Todas ellas son inductivas, es decir, se rescatan, teorizan y se contextualizan en el discurso de los entrevistados(as). Pretenden mostrar un panorama general de la situación en la cual

se encuentran estos maestros (as) en cuatro aspectos sustanciales: la construcción dinámica de las identidades, las condiciones laborales, la crisis de un oficio y, la vivencia del movimiento magisterial de bases

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo de investigación se persiguen dos propósitos centrales: el primero, es 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 el segundo, es 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 estos objetivos, se implementó un proceso metodológico que combinó dos etapas de análisis de los relatos de vida, denominadas: “comprensión vertical” y, “comprensión horizontal”.

Como resultado de lo anterior, en este apartado se realiza una reflexión sobre las principales contribuciones de este trabajo de investigación en seis campos. En *lo teórico*, se destacan algunos de los aportes sustanciales para el estudio de las experiencias sociales y, de la identidad a partir de las contribuciones de Dubet y Dubar; en *lo metodológico*, se detallan las dos etapas de análisis de los relatos de vida y, una serie de estrategias metodológicas que resultaron de la combinación de las fases de análisis de los datos. Las cuales recogen contribuciones teóricas y metodológicas de Dubar (2010) y Demazière y Dubar (1997, citado en Kornblit, 2007:26).

En *lo empírico*, se realiza un resumen detallado de los hallazgos más representativos de este trabajo de investigación. Básicamente, de los resultados contenidos en el capítulo IV, sobre la construcción de las experiencias sociales de los maestros (as) de educación secundaria y, el capítulo V, sobre las identidades, las escuelas secundarias, la crisis del oficio y, la vivencia del movimiento magisterial de bases. En *los aportes de política pública*, se sugieren estrategias de intervención en cinco puntos: i) la necesidad urgente de diseñar canales de comunicación incluyentes, entre docentes y, entes gubernamentales y, sindicales; ii) las escuelas secundarias y, los espacios regionales y, locales donde están asentadas, para diseñar programas y actividades centradas en las necesidades de la comunidad escolar; iii) los programas de estímulos docentes y, la necesidad de una revisión más detallada de los impactos en las condiciones laborales y, en la motivación de los docentes, tanto de larga, como de corta trayectoria laboral; iv) el replanteamiento del deber ser de instituciones gremiales como el SNTE y, v) la participación de los adolescentes, como los receptores directos de estas reformas educativas.

En la última parte, se considera que el estudio de las experiencias sociales y, las identidades de los docentes de educación secundaria, es un tema con aristas que merecen ser abordadas en futuros estudios sobre la materia. Por ello, se señalan algunas de las *pistas de investigación*, que

pueden contribuir a expandir el actual campo de conocimiento sobre estos temas subjetivos, relacionados con los sentires, emociones, percepciones, significados e interpretaciones que los sujetos le atribuyen a determinados hechos. A continuación se exponen las contribuciones más significativas de este estudio.

Aportes teóricos

- 1) En este estudio trazamos un recorrido teórico que resalta la antinomia entre corrientes sociológicas (macro-sociología y, micro-sociología), con dos propósitos: i) señalar la transición de una concepción unitaria del individuo promulgada en la sociología clásica; a la de un sujeto plural en el pensamiento contemporáneo; y ii) destacar el surgimiento de la sociología de la experiencia, como una herramienta de análisis intermedio, que no pretende remediar la controversia entre ambos enfoques. Más bien, su objetivo es retomar elementos de ambas propuestas, para así construir un dispositivo teórico, que contempla a un sujeto con capacidad para articular estos tres registros de acción: integración, estrategia y, subjetivación. Por tanto, uno de los aportes de este trabajo es mostrar precisamente cómo nace y, dónde se sitúa la sociología de la experiencia en el análisis sociológico.

Esto último, nos permite avanzar en el reconocimiento de sus debilidades y, fortalezas para el estudio de las experiencias sociales. Una de las fortalezas, es situar a los sujetos en un contexto estructural, en el cual están lidiando constantemente con las normas, valores y, recursos que las instituciones les ofrecen y, su propia subjetividad. Esto es, entre lo que está socialmente instituido y, sus deseos, intereses, expectativas, sentimientos y, emociones como sujetos. Esto es lo que Dubet (1998) denomina como intersubjetividad. De esta manera, los sujetos pueden hacerse más conscientes de estos constreñimientos y, de las formas a través de las cuales pueden idear estrategias para sobrellevarlos.

Una de las debilidades de esta propuesta, es que ese proceso de subjetivación puede depender en gran medida, de los medios o recursos que los sujetos posean para integrarse a los espacios sociales, desplegar sus estrategias y, lograr canalizarlos de manera subjetiva. Por ejemplo, si en determinado contexto social, los actores no cuentan con los recursos necesarios para alcanzar sus propósitos, esta subjetivación se verá condicionada. De esta manera, estarán sujetos a las imposiciones estructurales y, su capacidad de libertad, creatividad y, de acción, dependerá de lo que el sistema pueda ofrecerles (individuos

desempleados, los adultos mayores sin ningún tipo de protección familiar, ni social, entre muchas otras situaciones). Por tanto, es necesario que el investigador, utilice esta herramienta como un medio para develar estas limitantes estructurales, y las formas en las que los sujetos las interpelan, las evaden, con el propósito de contribuir a transparentar el nivel de concientización de los sujetos involucrados en el estudio.

- 2) En este estudio se han armonizado estas dos miradas teóricas, con la intención de contar con un marco interpretativo más amplio. En Dubet, nos centramos en los registros de acción que configuran la experiencia social; y en Dubar, retomamos su propuesta de las identidades reflexivas y, narrativas, para así complementar la lógica de la subjetivación en Dubet. Por esta razón, consideramos esta investigación como un aporte que contribuye a expandir el cuerpo de conocimiento sobre las identidades profesionales de los maestros, ya que en el contexto de las experiencias sociales se analiza la construcción de las identidades.

Sin embargo, la sociología de la experiencia de Dubet, no contempla aspectos subjetivos importantes en la fabricación de la identidad personal. Si bien, hace énfasis en la capacidad de crítica y, distanciamiento de los actores, es decir, no siempre están interiorizando de manera pasiva todo lo que el sistema les ofrece. No considera otros elementos, como: la reflexión, la narración o, la expresión de sentimientos o emociones, ya que son cruciales para comprender la transición de las identidades para los “otros”, a las identidades para sí. Una de las bondades de la propuesta teórica de Dubar, es avanzar de la visión de un sujeto crítico, a la de un sujeto que se construye a sí mismo, como resultado de transformaciones en diferentes ámbitos de la sociedad.

- 3) En este estudio hemos avanzado siguiendo la propuesta teórica de Dubet *et al.* (1997), en la construcción de una categoría denominada: la experiencia docente. Aunque este autor, realiza una primera aproximación a esta categoría en estudios realizados en Francia sobre la experiencia estudiantil, consideramos que es necesario avanzar en su definición a partir de otros trabajos realizados en contextos latinoamericanos. Partimos por considerar la experiencia docente como una construcción subjetiva, en la que cada maestro (a), le atribuye un sentido subjetivo a su 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 de maestro 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 conocimientos técnicos y, pedagógicos, necesarios para llevar a cabo su labor en el ámbito escolar (Tenti, 2006:138).

La conjunción de estas tres lógicas de acción, no se realiza de una manera congruente. Más bien, las experiencias docentes son el resultado de las condiciones contradictorias y, complejas en las que históricamente se ha desenvuelto la educación secundaria en México. La disociación entre estas tres lógicas de acción, ha provocado que la construcción de la experiencia docente esté atravesada por una crisis en un doble sentido: por un lado, en relación al ejercicio de un oficio que tradicionalmente 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. Este estudio, 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.

Aportes metodológicos

- 1) Uno de los logros más significativos de este trabajo de investigación es la combinación de dos estrategias metodológicas para el análisis de los relatos de vida. En la primera etapa denominada “comprensión vertical”, se diseñó una guía temática de codificación con el propósito de organizar y categorizar la gran cantidad de información contenida en estos relatos de vida. Esta guía pretendía recuperar, por un lado, algunas nociones teóricas referidas a las lógicas de la experiencia social (Dubet) y, a la construcción de la identidad,

tanto para sí mismo, como para los otros (Dubar); y por el otro, crear categorías de análisis que iban surgiendo del discurso de los entrevistados (as). Se diseñó pensando en mantener un juego entre la deducción y la inducción.⁷¹

En un segundo momento y, dentro de esta primera etapa, se construyeron diez relatos analíticos, producto de la codificación de los relatos de vida de los maestros (as). En la fabricación de estos relatos analíticos, se buscaba enlazar tres aspectos: i) plasmar cómo los maestros construían su experiencia social. Esto es, cuáles eran los eventos más impactantes de su trayectoria de vida; las lógicas en las cuales se movían a partir de estas vivencias y, los significados o interpretaciones que les atribuían.

ii) conservar al máximo la singularidad de cada relato analítico. Es decir, los eventos, momentos, palabras, personajes y, argumentos centrales, que hacían única e irrepetible, la construcción de la experiencia social de los docentes; iii) develar al interior de estas lógicas de acción cómo se veían a sí mismos, y como creían que los veían los demás. En este punto, retomamos de la propuesta de Demazière y Dubar (1997, citado en Kornblit, 2007:26), sobre el análisis estructural de los relatos de vida, las oposiciones de sentidos. A partir de allí, definimos las oposiciones identitarias de los docentes en los eventos más significativos de su trayectoria de vida y, la influencia que éstas tuvieron en la fabricación de su experiencia social.

En esta primera etapa, se conjugaron tanto los planteamientos teóricos de Dubet, como los de Dubar, pero respetando al máximo la singularidad de cada caso de estudio. Como resultado de lo anterior, estos diez relatos analíticos, se agruparon en tres orientaciones de las experiencias sociales. Éstas surgieron de la comparación de cada uno de los casos de estudio (diez en total), y de la codificación de las entrevistas en profundidad restantes (trece en total), a partir de las cuales encontramos regularidades, similitudes y, diferencias, que nos permitían agrupar a estos maestros (as) en una orientación, que expresara a grandes rasgos, los elementos más importantes de la construcción de su experiencia social e identidad. Se les denomina orientaciones, porque la intención no es encasillar estas experiencias sociales en tipos ideales o tipologías. Más bien, éstas son utilizadas como un recurso heurístico, para establecer relaciones analíticas entre los casos de estudio.

⁷¹ Esta primera etapa de análisis de los relatos de vida, está contenida en el capítulo IV de esta tesis denominado: La construcción de las experiencias sociales de los maestros y maestras de educación secundaria en Morelos.

De esta manera, se crearon las siguientes 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. En la construcción de estas orientaciones de las experiencias sociales están interrelacionados varios elementos: el sentido que le atribuyen al proceso de elección vocacional, los “otros” generalizados o significativos que más influyeron en esta decisión; la diversidad de situaciones biográficas que terminan por llevarlos a elegir el camino del magisterio; las diferentes formas en las que interpretan la integración con el espacio escolar y, sus condiciones laborales; los significados que le atribuyen a determinados eventos de su trayectoria socio-laboral; y las emociones, afectos, sentimientos y valoraciones subjetivas que estos acontecimientos han dejado en sus vidas.

- 2) En la segunda etapa, llamada “comprensión horizontal”, abandonamos las concepciones teóricas para adentrarnos en la narrativa de los maestros (as), mediante un proceso de comparación constante, y de codificación. La intención era construir categorías de análisis, teniendo como base las significaciones y, puntos de vista de los entrevistados. Como resultado de lo anterior, se construyeron seis temas centrales, los cuales a su vez, están compuestos por categorías. Estos seis temas son las siguientes: 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 secundaria; iv) las condiciones laborales; v) la crisis de un oficio y, vi) la vivencia del movimiento magisterial de bases.⁷²

La categoría denominada la construcción dinámica de las identidades, está compuesta por tres figuras inductivas de la identidad. Se recurre al dispositivo de las figuras, porque nos sirven para trazar los rasgos más sobresalientes de la construcción de la identidad personal y social de los entrevistados (as). La creación de éstas estuvo inspirada en dos aspectos: i) los aportes teórico-metodológicos de Dubar (2010: 39-57). En este caso, retomamos una investigación sobre la utilidad de la formación de los empleados en empresas europeas. Estos aportes fueron sustanciales para comprender cómo fueron construidas las lógicas del discurso de los asalariados y, su relación con la identidad. A partir de allí, aplicamos esta lógica a nuestro caso de estudio.

⁷² Esta segunda etapa de análisis de los relatos de vida, está contenida en el capítulo V de esta tesis denominado: Identidades, Escuelas Secundarias y, Crisis de un Oficio.

ii) Con base a lo anterior, las figuras de la identidad se crearon teniendo en cuenta los siguientes criterios: la forma en la cual los maestros (as) perciben el cambio y se adaptan a él. Es decir, cómo interpretan las transformaciones del oficio en los últimos años, en cuestiones como: la eliminación de la herencia de la plaza; el concurso de oposición no solamente para los recién egresados, sino para los maestros en servicio que desean concursar por unas horas; la certificación en las diferentes competencias profesionales y, personales requeridas para desempeñar su labor; los cursos de capacitación y, profesionalización docente para concursar en la carrera magisterial;

Los diferentes significados que le atribuyen al ser maestro (a); cómo interpretan la crisis de la profesión; las tensiones entre la identidad profesional y las esferas personal y familiar; los sentimientos y emociones que estas crisis y tensiones les han dejado; la forma en la que perciben sus condiciones laborales; la interpretación que tienen sobre el paro magisterial de bases, y los sentimientos y emociones que este hecho les despertó. De la imbricación de estos elementos, se construyeron estas tres figuras inductivas de la identidad: i) *identidad de resistencia*; ii) *identidad de transición* y, iii) *identidad de expansión*.

La virtud de estas dos etapas de análisis, es la de captar en las narrativas de los entrevistados (as), las emociones y, sentimientos que eventos diversos despertaron a lo largo de su trayectoria socio-laboral. Estas emociones afloraron en el contexto de la entrevista, ya que este acontecimiento, se convirtió en la oportunidad para expresar un cúmulo de malestares reprimidos por mucho tiempo. En este sentido, uno de los mayores aportes de este estudio, no solamente desde el punto de vista metodológico, sino empírico, es el gran peso que tiene este componente emocional en la construcción de la experiencia social e identidad de los maestros(as). Aunque no se partió de un marco interpretativo, las emociones surgen como un elemento central, el cual fue analizado desde la perspectiva sociológica, más no desde el punto de vista psicológico.

De este componente emocional resaltamos los sentimientos de afecto y nostalgia, por la escuela secundaria; la satisfacción y, gratificación por los frutos de su labor docente; las decepciones y, logros personales en la implementación de las reformas educativas; cómo los de mayor edad están sufriendo con la pérdida del estatus de un oficio protegido por el estado y, conciben la crisis de identidad como algo permanente; cómo los de menor edad, se muestran más apáticos e indiferentes ante las protestas colectivas y, perciben la crisis de

identidad desde la propia incapacidad personal para dignificar un oficio; la diversidad de emociones que experimentaron durante el paro magisterial de bases, tales como: la tristeza, el coraje y, la impotencia ante la traición de los colegas; los sentimientos de gozo y orgullo, al presenciar la unión y solidaridad de los compañeros (as) provenientes de diferentes municipios del estado durante este evento.

En síntesis, este ejercicio metodológico, fue novedoso, en la medida en que conjugó dos estrategias de análisis. La primera, “la comprensión vertical” que contempló la elaboración de relatos analíticos y, orientaciones de las experiencias sociales. La segunda, “la comprensión horizontal”, en la cual se construyeron tres 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. A su vez, se subraya la importancia que los sujetos le dieron al relato de emociones, sentimientos y, significados. Por lo tanto, este trabajo metodológico y sus hallazgos, se consideran una contribución significativa al campo de conocimiento sobre la sociología de la experiencia y, las identidades.

Aportes empíricos

Estas dos etapas de análisis de los relatos de vida, arrojaron resultados interesantes. Aquí se tuvieron en cuenta cinco criterios de comparación para el análisis de los relatos de vida: i) los maestros con edades entre los 20 y 35 años, denominados como los de menor edad; ii) con edades entre los 36 años y más, denominados los de mayor edad; iii) los de corta trayectoria laboral y, iv) los de larga trayectoria laboral. La aplicación de estos criterios, nos permitió establecer las diferencias, similitudes y, rasgos singulares, de estos grupos de maestros (as) en relación a las categorías centrales de análisis.

- 1) Orientaciones de las experiencias sociales:** En las experiencias sociales donde *persiguen sus intereses y se sienten bien en el lugar de trabajo*, existen diferencias importantes en la forma en la cual los maestros perciben esta dimensión instrumental. Para los de mayor edad, la interiorización de esta visión utilitarista, es el resultado de una amplia socialización secundaria en las instituciones (IEBEM, SNTE, Escuela Secundaria, los movimientos magisteriales). Ellos (as) terminan con el paso de los años, aceptando con resignación y, tristeza al sistema educativo con sus debilidades y fortalezas. Incluso algunas veces, deben

sumarse a prácticas de corrupción y tráfico de influencias para obtener beneficios personales. Para los de menor edad, esta dimensión, se asume desde una posición estratégica. Es decir, se implementa con la intención de lograr sobrevivir en un ámbito institucional marcado por la competencia y la falta de honestidad. No obstante, en ambos grupos de maestros esta visión utilitarista, se mezcla con un sentido de pertenencia y, de integración hacia el contexto laboral.

En esta orientación, de igual manera, se percibe de manera subjetiva, cómo los maestros de mayor edad, expresan sentimientos de compromiso y afecto, hacia su elección vocacional. Pero sobre todo, cómo sufren interiormente con la pérdida del estatus del oficio en la sociedad; cómo presenciaron durante el movimiento magisterial la traición de sus colegas, a cambio de prebendas personales. Mientras, los de menor edad, expresan sentimientos de apatía e indiferencia hacia las actividades colectivas y, buscan capacitarse para ingresar a programas de estímulos económicos como la carrera magisterial. En esta orientación se encuentran la mayoría de maestros (as) que no participaron el movimiento magisterial (Mónica, Gonzalo y, Amalia).

En las experiencias sociales, *donde se socializaron en el oficio y quieren a la escuela secundaria*, encontramos dos rasgos que diferencian a estos maestros con el resto del grupo: fueron socializados en ambientes familiares donde los padres eran maestros y, posteriormente eligen el camino de la docencia. Incluso, algunos cursan la secundaria en la escuela donde los padres laboraban y, posteriormente regresan a desempeñar el oficio en este espacio. Estos maestros interiorizan en el ámbito familiar un conjunto de esquemas de acción y de hábitos, que se van materializando a lo largo de su trayectoria de vida. No obstante, en las hijas mujeres, recae con mayor fuerza esta orientación, que en algunas ocasiones, se convierte en una fuerte presión, para que prosigan los pasos de los padres. Mientras que los hijos varones, pueden resistirse en un primer momento, pero terminan por diversas situaciones biográficas, dirigiendo sus aspiraciones vocacionales hacia el magisterio.

En orientación se destaca el gran peso que tienen las huellas de la infancia, adolescencia y juventud, en la experiencia social de estos maestros (as). Estas estructuras familiares (normas y valores), se graban en sus cuerpos y mentes, de una manera tan fuerte que terminan eligiendo el camino de la docencia. Un camino que los padres empiezan a

cultivar para sus hijos desde las primeras socializaciones en la escuela primaria y secundaria, pero que se vuelve más palpable en la preparatoria durante todo el proceso de elección vocacional. Aunque en algunos casos, tratan de resistirse a estas imposiciones familiares y, cursan otra carrera profesional, las condiciones locales del mercado de trabajo, los obligan a valorar este empleo, debido a que ofrece algunas garantías.

Adicionalmente, la práctica de la herencia de la plaza se convierte en un patrimonio valioso para estas familias, no sólo desde el punto de vista económico, sino porque representa los años de servicio, dedicación y, lucha en el magisterio. Por lo que, esta costumbre, se convierte en uno de los aspectos que más influye en esa insistencia de los padres para que alguno de los hijos prosiga con esta herencia familiar.

En las experiencias sociales, donde *quieren su profesión y se sienten comprometidos con su labor*, se encuentran los que eligieron ser maestros, no como resultado de las circunstancias familiares y laborales, sino como el fruto de una elección personal. Ellos (as), reflexionan activamente sobre las implicaciones de esta decisión en su experiencia de vida. En este sentido, son los docentes para quienes esta actividad laboral se desempeña con una dosis alta de compromiso y de vocación. Esto es, en las diferentes actividades en las que participan en el ámbito escolar, sindical y de lucha magisterial, se comprometen en función de su satisfacción personal, de los méritos alcanzados, antes que por los beneficios materiales. Se podría decir, que son las experiencias sociales donde el componente subjetivo, se encuentra más latente, es decir, existe una posición crítica y reflexiva frente a su quehacer docente y, experimentan una gran gratificación por su labor. De igual manera, fueron los maestros que expresaron una emotividad muy fuerte en relación a los eventos, acontecimientos o dificultades que atravesaron durante el paro magisterial.

- 2) Las figuras de la identidad:** éstas son otro aporte empírico de este trabajo. A la *identidad de resistencia*, pertenecen los maestros (as) con mayor edad, y que cuentan con una trayectoria laboral más larga. Ellos (as) expresan en su discurso, una gran desconfianza hacia las instituciones que tradicionalmente han protegido el oficio, como el SNTE y el IEBEM. Por tanto, se oponen de manera más drástica al cambio educativo debido a una diversidad de malestares interiores (represión en la protesta, inequidad en la distribución de estímulos, falta de reconocimiento a su labor, desprestigio de su imagen ante la sociedad,

corrupción en la esfera laboral y sindical) que han ido acumulando a lo largo de su experiencia laboral.

Es denominada, de resistencia, debido precisamente a que estos maestros (as) valoran el cambio educativo desde una perspectiva más subjetiva, es decir, en cómo ha impactado en su experiencia de vida. Ellos (as) se sienten comprometidos con las metas y, logros de la escuela secundaria, pero de forma condicionada. Es decir, la implementación de reformas educativas es percibida como el resultado de programas sexenales de gobierno, pero no están dirigidas a atender las verdaderas necesidades de la escuela y el sistema educativo en general. Son los que sufren más interiormente con la crisis de identidad, debido a la pérdida gradual de los referentes institucionales en los cuales se fundamentó el oficio de maestro; y de una vocación y, un compromiso que ya no hacen parte de la formación de las nuevas generaciones de maestros (as).

En la *identidad de transición*, se encuentran los maestros más jóvenes, y con trayectorias laborales más cortas. La peculiaridad de este grupo es que en su mayoría se socializaron en el oficio y, heredan la plaza de alguno de sus progenitores. Asumen el cambio como parte sustancial de su crecimiento personal; como un reto que es necesario enfrentar en diferentes ámbitos: la capacitación constante para ingresar a los programas de estímulos docentes (la carrera magisterial) y, de ascenso en la estructura burocrática (escalafón docente); la certificación en competencias; la formación profesional complementaria en diplomados y maestrías, entre otras.

Ellos (as) son los hijos e hijas, herederos de una tradición, que se debaten en ese proceso de *transición* entre lo viejo y lo nuevo: entre las prácticas que luchan por sobrevivir en el sistema (la herencia de la plaza) y, una serie de cambios propuestos en el discurso y, que empiezan a implementarse gradualmente (el concurso de oposición). A diferencia de los maestros de mayor edad (identidad de resistencia), experimentan la crisis de identidad desde una perspectiva coyuntural, es decir, como el resultado de algunos eventos (paro magisterial de bases); esta crisis es percibida desde lo individual, es decir, como la incapacidad personal para dignificar el oficio y ser competentes.

En la *identidad de expansión*, están agrupados los docentes que comparten una característica común: no participaron en el movimiento magisterial de bases de agosto de 2008. Aunque algunos (as) asistieron en un primer momento, decidieron abandonar el

movimiento y conservan una visión crítica en relación a los motivos por los cuales sus colegas deciden permanecer en pie de lucha. Perciben este evento como un suceso demasiado riesgoso, que podría afectar su estabilidad laboral; un suceso inesperado y poco planeado, en el que se enardecieron los ánimos y no se estableció un proceso de negociación que beneficiara al colectivo de maestros; como un evento que se convirtió en un mercado político y sirvió para negociar intereses personales. Desde esta posición, estos maestros no perciben a estos referentes colectivos, como mediadores en la negociación de sus intereses laborales y, prefieren buscar soluciones por sus propios medios, es decir, por sí mismos.

El cambio lo interpretan no como una necesidad, sino como una tendencia inevitable del sistema educativo; está despojado de valoraciones subjetivas en dos sentidos: i) no valoran la tradición del oficio representada en la adscripción a comunidades colectivas como el SNTE o el MMB (identidades de resistencia); ii) no están apegados a una tradición familiar, como la herencia de un oficio (identidades de transición). La crisis de identidad se experimenta como la imposibilidad para asumir estas transformaciones desde el proyecto de vida personal. Es de expansión, porque avanza de la resistencia al cambio; a la transición entre las prácticas y el discurso; y se encuentra bordeando los límites del crecimiento, de lo nuevo.

Tanto en las identidades de transición, como en las de expansión, estos docentes están pasando de la construcción de identidades para los otros, a identidades para sí. El significado de su experiencia social, ya no se inscribe en un referente comunitario, sino que responde a una valoración subjetiva sobre sus deseos y aspiraciones personales. Son los docentes que reflexionan activamente en su discurso, sobre las implicaciones de estos cambios o transformaciones, no solamente en su quehacer docente, sino en su sentir, emociones y, sentimientos.

- 3) Las escuelas secundarias son definidas como espacios de vida inter-generacional,** porque en ellas transcurre la trayectoria de vida de varias generaciones (desde padres, hasta hijos, sobrinos, nietos, bisnietos). Son espacios que se significan como inter-generacionales en dos sentidos: i) son los depositarios de una tradición que se enmarca en el contexto familiar y, comunitario. Éste se convierte en un referente primordial en el proceso

de socialización primaria y secundaria de los actores sociales, ya que permea su historia familiar y social; ii) todos los saberes, vivencias, logros, dificultades, sentimientos y emociones que emergen de este espacio se re-significan de generación en generación.

En la escuela de Altavista, se percibe un cambio generacional muy marcado en la forma de percibir este espacio. Los maestros (as) de más larga trayectoria laboral, muestran una mayor desmotivación para capacitarse en los cursos de profesionalización docente, certificación de competencias y, para cursar estudios de postgrado. No obstante, son los que expresan un mayor compromiso en su quehacer docente en el turno matutino. Mientras, los más jóvenes y, con una trayectoria laboral más corta, se capacitan constantemente como una estrategia para ingresar a los programas de mejora salarial. Pero estos conocimientos, no se ven reflejados en su labor en el aula de clases; estos jóvenes son los que manifiestan una mayor apatía por la situación familiar y social de los estudiantes del turno vespertino. Este cambio generacional, es percibido por los maestros (as) de mayor edad y, con más larga trayectoria laboral, como mucha tristeza, ya que el oficio está perdiendo los principios del compromiso y la vocación, que anteriormente lo dignificaban.

En la escuela de Xochitepec, las maestras que heredan el oficio, expresan un sentimiento de cariño y nostalgia ante las transformaciones que este espacio ha sufrido a través del tiempo. Asimismo, expresan un gran sentido de pertenencia hacia una institución en la que ha transcurrido su trayectoria de vida personal y familiar. Desde allí, la valoración de este espacio, se realiza con una carga de subjetividad, en la que se entremezclan sentimientos y, vivencias que implican una profunda nostalgia entre lo viejo y lo nuevo. Es decir, entre la disciplina rigurosa, un nivel académico elevado y, el mantenimiento de unas zonas verdes impecable, que hacían de esta escuela una de las más prestigiosas y bonitas a nivel regional; o entre la falta de disciplina y, de formación académica de las nuevas generaciones tanto de maestros, como de alumnos, así como, del abandono en el cuidado de los jardines, que la han hecho convertirse con el paso de los años en una institución sin reconocimiento.

- 4) **Los significados de ser maestro o maestra de educación secundaria**, dependen de las condiciones tanto objetivas, como subjetivas en las que cada maestro interpreta, siente y define el oficio. En estas significaciones encontramos un grupo de maestros (as) que se

conciben a sí mismos en la labor de enseñar desde varias perspectivas: la de ponerse en el lugar de los “otros”, para así sentir lo que ellos sienten; como la asunción de un compromiso individual con el propósito de desvendar a los estudiantes y aportar al mejoramiento de la sociedad; cuando se interpreta como la posibilidad de brindar herramientas y conocimientos para la vida; cuando el maestro se define a sí mismo como un ser imperfecto, en constante proceso de aprendizaje y, asume el rol de mediador y orientador; cuando se asume como un compromiso social con implicaciones significativas en el desarrollo psicológico de los alumnos. Estas formas de significar el ser maestro o maestra, resultan del entrelazamiento de tres elementos: la forma en la cual se perciben a sí mismos, las relaciones sociales con los “otros” y, cómo perciben su labor, tanto en el ámbito escolar, como en la sociedad.

5) Las condiciones laborales:

5.1) En las condiciones laborales de estos maestros (as), se agrupan elementos objetivos como subjetivos, que establecen diferencias significativas. Entre los elementos subjetivos, están los sentimientos de gratificación por los logros alcanzados en la labor docente. Desde allí, interpretan su labor y la valoración que tienen de sí mismos. Para los de mayor edad esta satisfacción, se concibe en dos sentidos: i) es el resultado de una búsqueda personal por alcanzar el reconocimiento social de los “otros”, no sólo en el ámbito laboral, sino en la comunidad; ii) se expresa en el reconocimiento de los logros o el éxito alcanzado por los “otros”. En ambas percepciones se realiza un proceso inverso. En la primera, se dignifica la identidad personal, a partir del reconocimiento social de los “otros”; y en la segunda, se fortalece la propia valoración personal y profesional, cuando se reconoce en los “otros”, los méritos alcanzados. Para los maestros más jóvenes, el proceso de edificación de la identidad personal y, profesional, se alcanza cuando logran impactar en la trayectoria de vida de los alumnos en dos sentidos: i) el *saber hacer*, con el propósito de desarrollar habilidades y destrezas que les sirvan para la vida; ii) en el aspecto cognitivo, mediante la reflexión y, crítica de los acontecimientos que han repercutido en la historia de la humanidad. Es la capacidad del docente de dejar una huella en los alumnos, para así darle un significado a su quehacer.

Entre los elementos objetivos, se encuentran las dificultades que deben enfrentar en el centro de trabajo. Algunas, ya han sido referidas en estudios sobre las condiciones laborales

de los docentes en América Latina (Tenti, 2005; 2006; Sandoval, 2001:89). Entre las que se destacan: i) cómo controlar a un grupo en la primera experiencia laboral; ii) el medio social y familiar en el que están inmersos los adolescentes y, iii) las carencias de implementos y de infraestructura. Cada uno de éstos, presenta diferentes connotaciones dependiendo del contexto escolar donde lleven a cabo su trabajo, sea en la escuela secundaria de Altavista o en la de Xochitepec.

No obstante, en el grupo de maestros (as) que participaron en este estudio, observamos algunas características. En su mayoría, tienen un horario fragmentado de clases, pero en un solo lugar de trabajo; no encontramos maestros ocupando interinatos, por lo regular, los maestros más jóvenes ingresan con plaza de base con mínimo seis horas frente a grupo; se formaron en las dos escuelas normales superiores de la entidad, por lo que, tan sólo encontramos un docente con formación universitaria. Como anoté anteriormente, estos rasgos sólo los encontramos en el grupo de docentes que participaron en este estudio (veinticinco en total). Por lo cual, no podemos afirmar, si el magisterio en Morelos en su totalidad a diferencia de otras entidades, presenta unas condiciones de trabajo relativamente favorables. Esto requeriría un estudio más detallado y, con una muestra representativa más amplia para poder constatar dicho supuesto. A diferencia de estudios realizados sobre las condiciones laborales de los maestros (as) en el Distrito Federal y el Estado de México, que muestran un mercado de trabajo que está adoptando la práctica de la desregulación laboral, en aspectos tales como: horas clase en varios centros escolares; gran proporción de asignación de plazas por interinato; competencia con profesionales de otras carreras, entre otras (Sandoval, 2001; Cerón y Corte Cruz ,2009).

5.2) La carrera magisterial es un programa de estímulos al desempeño docente, que afecta las condiciones laborales de los maestros(as). Existen diferencias generacionales en la forma de interpretar su participación en este programa. Para los maestros de mayor edad y, con una trayectoria laboral más larga, éste se convierte en un sueño difícil de alcanzar, ya que han intentado ingresar por varios años y, nunca han recibido una respuesta satisfactoria. Desde esta perspectiva, se valoran las relaciones políticas con funcionarios del SNTE y del IEBEM, con la intención de lograr ingresar o avanzar en la escala de estímulos.

Esta situación, les va creando con el paso de los años, un malestar, que afecta sensiblemente el clima laboral de las escuelas. Al interior del espacio escolar, se establecen diferenciaciones entre el desempeño laboral de los maestros más jóvenes y que logran ingresar, y los más antiguos, que se sienten más comprometidos, pero nunca logran alcanzar este estímulo económico.

Para los maestros más jóvenes, este programa se asume como una estrategia para mejorar el salario. Es un reto en el cual invierten económicamente en su capacitación para así obtener puntos que les permitan ingresar. Lo asumen desde una perspectiva más utilitarista, porque se encuentran en academias saturadas de colegas con pocas horas, donde no perciben en el mediano y largo plazo, la posibilidad de obtener su tiempo completo. Sin embargo, aunque aparentemente se persigue esperando obtener un beneficio económico, en realidad estos maestros más jóvenes, luchan por mejorar su estatus, no solamente económico, sino social.

5.3) En este estudio las escuelas secundarias son percibidas como una arena de conflictos sociales, que repercuten no solamente en el clima laboral, sino en la interioridad de los maestros (as). Estos conflictos se manifiestan en diversos aspectos: i) las mafias de incondicionales, conformadas por maestros abúlicos, es decir, docentes sin voluntad para llevar a buen término su labor y, que están transgrediendo constantemente las normas escolares. Estos maestros, son en algunos casos, apoyados por las directivas escolares, quienes hacen caso omiso ante estas irregularidades y, solapan estos comportamientos; ii) las prácticas de corrupción y de clientelismo, que se trasladan del ámbito sindical e institucional, a la escuela secundaria. Allí se establecen tratos poco justos en las relaciones sociales entre maestros, o entre maestros y alumnos que pueden derivar en actividades ilícitas, como vender cigarros a los alumnos o, solicitar dinero a cambio de una buena nota para pasar el ciclo escolar; iii) las relaciones sociales viciadas entre directivos y personal, es decir, se establecen tratos de favoritismo para los maestros más cercanos a sus afinidades políticas y, personales.

Tanto para los maestros de mayor edad, como para los más jóvenes, estas prácticas poco transparentes, van creando un malestar interior, que se manifiesta en sentimientos de desmotivación y, resentimiento, porque no se sienten valorados no solamente como

personas, sino como profesionales. Un trato poco justo para los docentes que no participan en estos arreglos informales y, que contribuye a enrarecer el clima laboral de la escuela secundaria.

5.4) **El impacto de las reformas educativas** (1993, 2006) en las condiciones laborales de los maestros es otro de los hallazgos de este estudio. Los maestros las valoran de diferentes maneras, dependiendo de la especialidad académica. Para los que imparten clases en las áreas de los talleres de artísticas o tecnológicas, estos cambios en el plan y programas de estudio, representan una mejora sustancial en el estatus que estas asignaturas tenían en relación con las materias clásicas. De ahí, que las reformas los retan a una mayor capacitación y reflexión cotidiana para así adaptarlos en su quehacer docente.

Por el contrario, los maestros (as) de las asignaturas que han gozado de mayor relevancia en la estructura curricular (matemáticas, español, geografía, historia), no comprenden cuál es el propósito de estos cambios. Por esta razón, hacen uso de su capacidad de agencia y, creatividad en el aula de clases, para realizar una adecuación entre los conocimientos tradicionales y, los nuevos. Una constante en ambos casos, es que la aplicación de estos cambios, les genera una gran incertidumbre y desmotivación, porque las interpretan como el resultado de programas sexenales, más no como un verdadero diagnóstico de la educación.

5.5) **La crisis del oficio de maestro**, es otro tema central, que está relacionado con las tres figuras de la identidad descritas anteriormente. Esta crisis se expresa en la diferencia generacional con la que se interpreta el oficio de maestro. Los maestros de mayor edad, experimentan una gran desilusión al presenciar cómo han cambiado los referentes de la vocación. Es decir, al percibir cómo las nuevas generaciones asumen el oficio, mediado por un interés instrumental por obtener un empleo relativamente seguro, pero que no contempla los principios y valores que sustentaban el oficio. Para ellos(as) es una crisis permanente porque se asume como el resquebrajamiento de unos principios y valores que unificaban al colectivo magisterial.

Para los maestros más jóvenes y que, además heredan el oficio de los progenitores, esta crisis tiene otra connotación. Son conscientes del estigma social del cual son objeto, al ser

los depositarios de una tradición. Al situarse en esta posición, ellos (as) tratan de diferenciarse constantemente de los “otros”, es decir, de los maestros que ingresan al magisterio sin vocación, ni compromiso. Por esta razón, la crisis la interpretan como la incapacidad personal, para adecuar estas transformaciones y dignificar el oficio. Se asume como más transitoria y eventual, en la medida que no afecta a todo el colectivo, sino a un grupo de maestros (as), que no tienen claridad en su compromiso con esta labor.

Así, en su discurso estos maestros más jóvenes siempre están estableciendo una línea muy delgada de diferenciación entre los que valoran y no valoran el oficio; entre los que lo desempeñan por un beneficio, y los que aún lo entremezclan con una profunda tradición; entre los que todavía respetan los principios colectivos que lo sustentaban y, los que ya no lo aplican en su quehacer; entre los que deciden prepararse como maestros como una primera opción y, los que lo hacen al desechar otras opciones. Todas estas oposiciones hacen parte de las transformaciones de este oficio, tanto para las viejas generaciones de docentes, como para las nuevas que van ingresando al magisterio.

6) La vivencia del Movimiento Magisterial de Bases: Uno de los aportes más significativos de este trabajo, es precisamente recuperar desde la propia perspectiva de los docentes cómo se sintieron en este evento. Es recuperar en la narrativa de los entrevistados (as), las emociones, sentimientos y, hechos más impactantes durante este acontecimiento. De esta manera, el MMB es interpretado como una vivencia. Esto es, como la forma de experimentar ciertos eventos o sucesos que dejaron huellas muy significativas en la historia de vida de los actores sociales. Aquí se toman en cuenta seis perspectivas de análisis, desde las cuales los docentes significan esta vivencia.

Entre éstas cabe destacar: i) los motivos que enardecieron los ánimos. Es decir, todas las situaciones que impulsaron a los docentes a iniciar un paro laboral de esta magnitud. Como la pérdida de unos logros sindicales, luchados 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); la eliminación de la práctica 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 contexto del mercado de trabajo regional; el no ser valorados, ni reconocidos, ni tomados en cuenta,

por los entes gubernamentales y, sindicales, como actores indispensables para participar en el diseño e implementación de esta reforma educativa (ACE); y la organización logística de los Talleres Generales de Actualización (TGA), que se convirtieron en el evento histórico en el cual floreció este MMB en agosto de 2008.

ii) cómo se veían unos a otros en el contexto del MMB. Este hecho fue la oportunidad a través de la cual estos docentes se conocieron realmente como seres humanos. Es decir, sirvió para transparentar las verdaderas intenciones, sentimientos y, percepciones que los participantes tenían sobre sí mismos y, los demás. Los comportamientos de la doble moral y, el asumir una personalidad camaleónica, de parte de sus colegas, generaron un clima de desconfianza al interior del MMB, que posteriormente se plasmó en los centros de trabajo. Adicionalmente, la traición experimentada en dos sentidos: por un lado, de parte de sus compañeros que practicaban la doble moral; y por el otro, del sindicato, como el órgano encargado de velar por los derechos de los agremiados y, que les dio la espalda en esta dificultad. Por tanto, se estableció una fuerte línea de división entre los “disidentes”, quienes eran percibidos como seres oportunistas, holgazanes e, insubordinados ante el sindicato; y los “oficialistas” o “charros”, quienes eran definidos como seres traicioneros, vendidos y orejas.

iii) las sensaciones que dejó la traición. Aquí experimentaron dos estadios o etapas en ese proceso de asimilar el engaño y falta de honestidad de sus compañeros (as) de trabajo. En primer lugar, sentían enojo, al constatar que fueron utilizados como un escalón para que sus colegas ascendieran en la estructura burocrática o sindical. En segundo lugar, la tristeza e impotencia se apoderaban de su sentir, al presenciar el resquebrajamiento de las relaciones de confianza entre colegas. Sumado a lo anterior, se sentían sin poder alguno para transformar una realidad que los lastimaba interiormente.

iv) los sentimientos que les despertó este hecho. Desde la individualidad, estos docentes se sintieron deprimidos y, humillados a causa del trato que recibieron no solamente del gobierno de turno, sino de la sociedad en general. Su dignidad como personas se vio afectada porque fueron catalogados como *garrapastrientos*. Un término local usado por los estudiantes para denotar que sus maestros (as) se encontraban afrontando la lucha en condiciones denigrantes. Desde la colectividad, expresaron sentimientos positivos de solidaridad y, orgullo, al presenciar el apoyo de los docentes que llegaban desde las

diferentes regiones del estado para apoyar la lucha y, la unión en torno de un propósito común que los hacía sentir empoderados para seguir adelante en la lucha magisterial.

v) el regreso a las escuelas, el cual estuvo marcado por la confrontación de parte de los “disidentes” hacia los “oficialistas” o “charros” al interior de las escuelas secundarias. En este contexto laboral, los docentes más aguerridos con la lucha, aplicaron la sanción con los colegas que le faltaron al código de ética en dos sentidos: por un lado, una amonestación pública donde se les reprochaba sus comportamientos y, actitudes en contra de los compañeros (as) disidentes. La sanción consistía en no permitirles el reintegro al lugar de trabajo; y por el otro, cuando hacían caso omiso de esta sanción y permanecían en la escuela, se les aplicaba la táctica de la indiferencia total. Esto es, eran tratados como seres inexistentes, sin ningún tipo de valía personal o laboral.

vi) las secuelas que este evento les dejó no solamente en su trayectoria laboral, sino en lo personal y, familiar. Para los que decidieron no apoyar el paro, este hecho trajo como consecuencia dos situaciones: en primer lugar, los docentes apoyaron el MMB, sin tener claridad sobre los puntos centrales de la ACE y, las demandas centrales del colectivo magisterial. Es lo que denominan como: *nos fuimos todos como la borregada*. En segundo lugar, se dio una intensa fractura en las relaciones sociales entre compañeros (as) al interior de los centros de trabajo.

Esto último ocasionó, la disgregación de los grupos que conservaban algún tipo de afinidad y, la afectación de la gestión escolar. Para los más aguerridos o más combativos, este evento los afectó, desde una perspectiva más subjetiva. Por un lado, como personas se sintieron agotados en todos los sentidos (emocional, familiar, físico, social). Al no recibir sueldo durante estos ochenta y ocho días de paro, formaron redes de cooperación tanto al interior del MMB, como con familiares y, amigos. Pero éstas se fueron desarmando a medida que pasaba el tiempo y, no tenían como saldar estas deudas. Por el otro, 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 batalla, en la cual el gobierno y, el sindicato, se erigieron como los ganadores, porque *ahora tienen todo el poder de las plazas*.

Así, estas perspectivas de análisis recuperan el origen y, el desenlace de un movimiento magisterial que se convirtió en un movimiento emocional, porque removió fibras interiores

muy profundas, que los confrontó con sus temores, dificultades, debilidades y, que les dejó vivencias muy significativas y, a su vez, muy dolorosas.

Aportes de Política Pública

- 1) Es urgente diseñar canales de comunicación entre estos tres entes: gobierno, sindicato y, maestros de educación básica. Esta propuesta se lograría a través de la implementación de talleres regionales, donde se realicen diagnósticos dirigidos a evaluar dos aspectos: i) la estructura y funcionamiento de la educación secundaria a nivel regional. Es decir, todo lo relacionado con reformas a los planes de estudio; al funcionamiento y administración de los recursos económicos y, humanos en las escuelas secundarias; en la adecuación de programas a las necesidades locales y regionales; en la capacitación y profesionalización para los docentes, entre muchas otras y, ii) cómo se sienten los maestros (as), qué cambios experimentan; qué dificultades atraviesan; qué propuestas surgen a partir de la aplicación de estas reformas.

La imposición de estas reformas a través de una estructura jerarquizada donde se diseñan desde arriba, y se transmiten hacia abajo, sitúa a los maestros en una posición desventajosa y, les causa un tremendo malestar interior, porque terminan por interiorizar que éstas se realizan con fines estrictamente políticos e ideológicos. Esta situación genera una especie de rechazo a su implementación en el aula de clases. De ahí, la necesidad de diseñar estos espacios donde los sin voz, puedan participar no solamente como receptores, sino como proponentes de cambios y adecuaciones, de acuerdo a la realidad social y cultural en la que se encuentran sumergidos estos centros escolares.

- 2) Las escuelas secundarias como receptoras de una infinidad de cambios que ocurren no solamente en el ámbito educativo, sino en su entorno inmediato, se convierten en instituciones con rasgos culturales, sociales, políticos y comunitarios muy particulares. Por ello, no merecen ser encasilladas bajo los planteamientos universales de estas reformas educativas. Estos cambios o transformaciones se proponen bajo la óptica de principios homogéneos, que no toman en cuenta la diversidad regional y, local donde están asentadas estas escuelas secundarias.

Como ejemplo de lo anterior, la escuela de Altavista, en la jornada vespertina tiene inscritos a los alumnos provenientes de los sectores marginados de la zona (las denominadas barrancas), y además por lo regular, laboran en las horas de la mañana en actividades que les permitan solventar algunas de sus necesidades personales y apoyar el sustento familiar. De ahí, que los maestros se enfrentan a una creciente desmotivación de estos adolescentes en relación a los contenidos clásicos de las asignaturas del plan de estudios. Ante esta situación, deben adecuar los programas con estrategias pedagógicas acordes con la realidad social en la que están inmersos los adolescentes.

Por ello, es necesario adecuar estas reformas educativas de más largo alcance a las particularidades de los centros escolares. En el caso de los adolescentes trabajadores que acuden a la escuela en el turno vespertino, una propuesta sería el diseño de planes y programas de estudio centrados en actividades y estrategias pedagógicas, que los preparen en conocimientos técnicos y vocacionales, para su desempeño posterior en el mercado de trabajo. En este entorno social, las escuelas secundarias de modalidad general, deberían tener un mayor énfasis en la preparación de los estudiantes en ciertos conocimientos que pueden ayudarles a enfrentar las dificultades en el ámbito laboral y familiar.

En la implementación de estas reformas a las especificidades regionales y locales, habría que tener especial cuidado en adecuar los espacios físicos y, locales de las escuelas. Esto es, diseñar y dotar a los centros escolares de los materiales, herramientas y espacios físicos necesarios para impartir estos talleres especializados. Esta adecuación tendría un impacto favorable en las condiciones laborales de los docentes y por ende, en el aprovechamiento académico de los adolescentes. Por lo tanto, es necesario aplicar estos énfasis de la educación secundaria, dependiendo de los contextos regionales y locales. Pues no es lo mismo una secundaria como la No. 1, que recibe a estudiantes con un buen nivel académico y, con la expectativa de proseguir sus estudios superiores en el mediano plazo; a los alumnos del turno vespertino de la Secundaria de Altavista, para quienes posiblemente la secundaria, sea el último tramo de su formación académica.

- 3) Es urgente una revisión detallada de los programas de estímulos al desempeño docente, como la carrera magisterial. Básicamente del impacto que están teniendo no solamente en el clima laboral de las escuelas, sino en el sentir, las emociones, la motivación y, el

compromiso de los maestros en su desempeño cotidiano. Algunos estudios han mostrado que la medición del aprovechamiento escolar de los alumnos, mediante pruebas estandarizadas como Enlace no se traduce necesariamente en el mejoramiento de la calidad de la educación. De igual manera, han cuestionado las pruebas de evaluación diseñadas para los docentes, las cuales se centran en contenidos y conocimientos de las asignaturas, pero dejan de lado cuestiones subjetivas, tales como: la actitud ante las dificultades de los alumnos, habilidades pedagógicas y comunicativas, las relaciones sociales con los “otros”, entre otras. (Santibáñez *et al.*, 2010).

Estas críticas a las pruebas de medición tanto para maestros como para los alumnos, demuestran la necesidad de examinar a la carrera magisterial, desde otras perspectivas. Un tema presente en los hallazgos de este estudio, es analizar con más detalle, por qué los maestros (as) de larga trayectoria laboral y, comprometidos con su trabajo, nunca logran ingresar a este programa o, en algunos casos ascender de nivel. El no alcanzar este sueño de mejorar sus ingresos, les va generando con el paso de los años, un malestar interior, que se materializa en desmotivación, resentimiento y, una gran desvalorización personal.

A su vez, esta molestia individual va recreando un ambiente viciado al interior de las escuelas secundarias, donde se tejen una serie de supuestos y, relatos en torno a los maestros (as) que logran ingresar o ascender de nivel, debido a que cuentan con relaciones con funcionarios del SNTE o del IEBEM. Por tanto, es necesario diseñar mecanismos de intervención dirigidos a establecer procesos de medición de estas pruebas y, de rendición de cuentas más transparentes. Es decir, que los docentes puedan conocer abiertamente, cuáles son los puntos débiles que deben atender para lograr ingresar o ascender de nivel en este programa. Es más, es fundamental que sea administrado y, evaluado por un órgano independiente de las secretarías de educación estatal y, de las secciones sindicales a nivel regional, con la intención de despojarlo de las relaciones corporativistas, que convierten a este programa en un recurso político.

- 4) Los hallazgos de este estudio, han mostrado cómo las nuevas generaciones de maestros están replanteando su vinculación activa con gremios como el SNTE. Esa creencia absoluta en los beneficios de una comunidad que protegía y defendía al oficio está empezando a desvanecerse lentamente. Quizás como resultado de procesos de más largo alcance que

están tocando las fibras interiores de los actores sociales. Puesto que ya la redefinición de uno mismo, no pasa por las comunidades, ni organizaciones familiares, ni sindicales, ni laborales, sino que es producto de un proyecto personal inacabado y, en búsqueda de nuevas afiliaciones y, luchas.

Este cambio gradual de la creencia en lo colectivo, de igual manera, supone un replanteamiento de instituciones caducas y viciadas como el SNTE. Para la mayoría de los docentes que participaron en este estudio, es necesario dismantelar esta estructura burocrática y corporativista. El propósito convertido en un sueño difícil de alcanzar, es fomentar una organización sindical horizontal, donde el poder no se concentre en pocas manos y sea usado como un botín político, sino que pueda ser redistribuido a través de mecanismos de participación periódicos, donde sean los maestros, los que elijan a sus líderes sindicales. No sólo a nivel central, sino en cada región del país.

Esta sería la primera acción que actuaría en forma de derrame, porque permitiría sanear gradualmente a las secretarías de educación estatal y, a los centros escolares. Sin el derrumbamiento de este elefante blanco, los maestros seguirán siendo usados como títeres a cambio de los cuales se obtienen prebendas para la clase política y sindical de alto rango del país. Este estudio ha mostrado cómo estas prácticas de corrupción, de mafias de incondicionales, de relaciones de favoritismo y, de clientelismo político, se han convertido en un círculo vicioso, donde las nuevas generaciones de alumnos se socializan en este ambiente. Por lo tanto, este es un anhelo que se contempla en el imaginario social del gremio. Puesto que los movimientos o huelgas del magisterio, son los espacios privilegiados donde afloran estos malestares que históricamente han sido reprimidos y, castigados.

- 5) Finalmente, se habla de mejorar las condiciones laborales de los maestros y, de fomentar canales de participación para que sus demandas sean escuchadas, pero los adolescentes como receptores directos de las políticas educativas siguen siendo invisibles. Su posición de seres en proceso de crecimiento para llegar a ser adultos, los sitúa en una posición desfavorable en la estructura de la sociedad (Aguirre, 2008). En la aplicación de estas reformas, escasamente se contempla a los docentes, pero los adolescentes pasan desapercibidos para el sector educativo y sindical. Por ello, es urgente fomentar en estos talleres regionales, la participación de los estudiante en temas sensibles para su formación

académica y, futuro laboral, tales como: los contenidos de los programas de estudio; las propuestas para mejorar las relaciones generacionales entre maestros/alumnos; las expectativas que tienen acerca del desempeño de sus profesores y directivos, entre otros. De esta manera, en esta triada entre gobierno, sindicato y, maestros, es esencial introducir la participación activa de los estudiantes. Así, a grandes rasgos estas propuestas de política pública requieren de estudios que analicen más detalladamente los cinco puntos delineados en las reflexiones finales de este trabajo de investigación y, las posibles estrategias de intervención.

Nuevas pistas de investigación

- 1) En este estudio se ha querido profundizar en la perspectiva subjetiva de estos maestros (as) de educación secundaria. Básicamente, se ha resaltado cómo interpretan sus condiciones actuales, dejando fluir todo ese caudal de emociones y, sentimientos, que determinadas transformaciones en el desempeño del oficio, van dejando a lo largo de su trayectoria socio- laboral. Por ello, una de las líneas de investigación que se desprenden de este trabajo, es la de realizar estudios centrados en explorar la interioridad de estos docentes de educación secundaria. Investigaciones que no solamente partan del estudio objetivo de estas reformas educativas y, su impacto en el quehacer docente, sino que contemplen la interioridad, los sentimientos y, emociones de los actores encargados de plasmar estas adecuaciones en el aula de clases.

Reconocer las diferentes formas en las que los maestros adaptan estas reformas; cómo se sienten con la implementación apresurada de estos cambios; qué tipo de relaciones sociales se reproducen entre colegas y, líderes con los paros magisteriales; las secuelas que estos eventos dejan en el clima laboral de las escuelas secundarias; cuáles son las razones que los impulsan a participar en la protesta colectiva; cómo perciben al gobierno de turno y, a los entes sindicales; cuál es la opinión que conservan de los líderes que se erigen como vitalicios en estos órganos sindicales. Todos estos interrogantes, dejan abierto el camino de nuevos temas de investigación que merecen ser abordados en estudios centrados en alzar la voz de los docentes.

Sin este tipo de estudios, los malestares, resentimientos, dificultades y, temores de los maestros (as) de educación básica, seguirán aflorando cada periodo de tiempo (cada

década o cada dos décadas), a través de manifestaciones colectivas, como el MMB de agosto de 2008. Adicionalmente, crecerá la desmotivación, la falta de compromiso en su labor cotidiana. Esto último, trae como consecuencia la falta de interés en la realidad social y educativa de los adolescentes y, por ende, un bajo aprovechamiento escolar en estos centros escolares.

- 2) Esta investigación fue realizada en el contexto regional de Morelos. Asimismo, pretendió comprender la construcción de la experiencia social y, la identidad de los docentes de educación secundaria en dos municipios: Xochitepec y, Cuernavaca. Los hallazgos podrían ser contrastados con estudios realizados en otras entidades como el Distrito Federal o el Estado de México. De esta manera, es necesario crear una línea de investigación para realizar análisis comparativos sobre la situación laboral y, la perspectiva subjetiva de los docentes de educación secundaria de otros estados de la república, tales como: Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Veracruz y, algunos de la frontera norte, que pasan desapercibidos en los conflictos magisteriales. Aquí sería muy interesante realizar un estudio en el caso de Oaxaca, una entidad con una tradición histórica de resistencia hacia el SNTE, para comparar sus hallazgos con Morelos, un estado donde la disidencia ha sido más tímida, pero que mostró un gran repunte en agosto de 2008.

Este desconocimiento de las peculiaridades regionales del magisterio a nivel nacional, ha ocasionado que estas políticas y, reformas educativas se diseñen de manera homogénea y, se implanten sin tener en cuenta a los actores sociales. Por ello, el personal docente presencia la llegada de estas transformaciones, sexenio tras sexenio, sin tener claridad de los verdaderos propósitos de éstas y, del rol que deben jugar en su materialización en el aula de clases. Por lo tanto, son urgentes este tipo de estudios centrados en el conocimiento de las especificidades regionales de los docentes de educación secundaria, ya que son imprescindibles para el diseño de políticas, programas o reformas educativas. De esta manera, la denominada descentralización de la educación, no solamente se enfatizaría en el manejo de recursos, de igual manera, es urgente que los estados dejen de depender de estas políticas centralistas y, empiecen a formular sus propios programas y, políticas de intervención educativa.

- 3) Los diferentes programas de estímulos al desempeño docente, son otro tema central que merecen ser abordados en diferentes estudios. Además de evaluar el tipo de pruebas realizadas; el porcentaje alcanzado por los docentes; el tipo de reactivos, conocimientos y, habilidades que miden, es necesario realizar investigaciones centradas en el impacto de estos programas en dos aspectos: en primer lugar, en el clima laboral de las escuelas secundarias. Esto es, analizar cómo estos estímulos, afectan la dinámica laboral, tanto de los docentes que han logrado ingresar a estos programas, como de los que nunca lo han alcanzado. En segundo lugar, cómo se sienten los docentes que nunca logran ingresar a estos programas y, cómo redundan estos resultados en su desempeño laboral y, en la forma en la cual se perciben a sí mismos. Estos serían estudios fundamentales porque develarían el trasfondo de estos programas que incentivan la competencia a nivel laboral, la desconfianza entre docentes y, el uso de prácticas clientelares, con el propósito de lograr mejorar los ingresos. Por tanto, antes de realizar evaluaciones objetivas, es urgente analizar a profundidad su impacto en estos dos sentidos, y diseñar estrategias para que los docentes menos competitivos puedan ingresar a estos programas.

- 4) Es necesario crear una línea de investigación centrada en las relaciones sociales entre maestros (as) y, adolescentes. No solamente desde la perspectiva pedagógica, es decir, en relación a los programas, planes de estudio y, las diferentes estrategias para impartir el conocimiento. Sino en las relaciones cotidianas en el aula de clase, en el centro escolar, en las diferentes actividades en las cuales es esencial este tipo de interacción. Es fundamental hacer énfasis en los significados, interpretaciones y, emociones que la interacción con adolescentes tiene para los docentes. De qué manera perciben a estos adolescentes; cuáles son los puntos de desencuentro entre ambas generaciones; cuáles son las situaciones que ameritan atención individualizada y cuál es el rol del docente con estos casos difíciles; entre muchas otras formas de estudiar este tipo de relación. Porque finalmente, las estrategias pedagógicas y, llevar a buen término el aprovechamiento escolar de los alumnos, depende en gran medida de la empatía y, el nivel de aceptación que los maestros (as) logren desarrollar con los alumnos. Sobre todo, en esta etapa de la adolescencia, donde los estudiantes están atravesando por múltiples cambios y, contradicciones.

- 5) Asimismo, es necesario expandir el campo de conocimiento actual sobre los estudiantes. De ahí, la necesidad de investigaciones centradas en los y las adolescentes y, en las diferentes formas en las cuales significan e interpretan el espacio escolar. Aunque se han realizado investigaciones centradas en la dimensión subjetiva de la adolescencia (Reyes, 2009; Reyes 2010), es necesario contrastar dichos hallazgos con estudios realizados en otros contextos regionales. Por ejemplo: el caso de Morelos, Oaxaca, Michoacán, Veracruz, Sinaloa. Estos estudios serían valiosos en la medida en que lograrían captar desde la propia perspectiva de los estudiantes cómo se sienten en los centros escolares; cómo interpretan las relaciones con sus profesores y directivos escolares; cómo se perciben a sí mismos y, cuáles son sus expectativas en el corto y mediano plazo; cómo perciben el desempeño de los maestros (as) en el aula de clases. Estos hallazgos serían muy útiles en el diseño de los programas y, planes de estudio; en el diseño de estrategias de intervención para las dificultades que estos adolescentes afrontan en esta etapa; para el acercamiento entre adultos y, adolescentes, mediante la conjunción de puntos de vista que mejoren el aprovechamiento académico.
- 6) Finalmente, la estructura y funcionamiento del SNTE, han sido abordados en una infinidad de investigaciones. Sin embargo, en este tema es necesario una vez más, abordar el punto de vista de sus agremiados, para comprender cómo interpretan las acciones de este organismo; cómo se sienten en este papel de sindicalistas; cuáles son las prácticas reprobables de esta institución; qué propuestas sugieren para mejorar la imagen y, el quehacer de este ente; si se sienten respaldados y, reconocidos por esta organización sindical; cuál es la imagen que tienen de sus líderes sindicales; entre muchas otros interrogantes. En el presente estudio salieron a relucir algunos de los malestares, que estos docentes han acumulado en su trayectoria laboral. Pero éstos no fueron abordados porque no hacían parte de los propósitos centrales del estudio, aunque estuvieron relacionados de manera indirecta con la vivencia del movimiento magisterial de bases. Por lo tanto, es de vital importancia realizar estudios que recuperen la perspectiva subjetiva de los docentes en un tema tan sensible en la historia y, conformación del oficio, como lo es el SNTE.

Bibliografía

Aboites, Hugo (2008), "Los pies de trapo de la ACE", en *La Jornada*, 1 de Noviembre.

_____ (2009), "La prueba Enlace una pésima medición para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación". Memorias del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el centro del debate, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM, UNAM. En: <http://132.248.35.1/ec/Foroed/programa.html> (7 de noviembre de 2009).

Alonso, Luis Enrique (2003), "Introducción: La mirada hermenéutica", en *La mirada cualitativa en sociología*, España: Editorial Fundamentos.

Amuchástegui, Ana (2001), *Virginidad e iniciación sexual en México: experiencias y significados*, México: Edamex.

Araújo, Kathya y Danilo Martuccelli (2010), "Individuation and the work of individuals", *Educacao e Pesquisa*, V.36, n. especial, Abril, Sao Paulo. En: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000400007&script=sci_arttext (5 de septiembre de 2010).

Araújo-Olivera, Sonia y Marcos Estrada (2009), "La Escuela Particular Normal Superior del Estado: Apuntes sobre su emergencia", en Adelina Arredondo (coordinadora), *Historias de normales. Memorias de maestros*, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos.

Arriaga, María de la Luz (2009), "Origen y Controversias de la Alianza por la Calidad Educativa". Memorias del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el centro del debate, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM, UNAM. En: <http://132.248.35.1/ec/Foroed/programa.html> (7 de noviembre de 2009).

Arnaut, Alberto (2010), "Gestión del Sistema Educativo Federalizado", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coordinadores), *Los grandes problemas de México*, Tomo VII, Educación, El Colegio de México. En <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf> (10 de junio de 2011).

_____ (2011), "Sugerencias para el capítulo IV. Los maestros y maestras de educación secundaria bajo múltiples tensiones". Lector tesis de doctorado, titulada: la construcción de las experiencias sociales y las identidades en maestros y maestras de educación secundaria en Morelos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Documento inédito.

_____ (2008), "Trayectoria de las Escuelas Normales y su proyección como instituciones de educación superior", 1er Congreso Estatal de Educación, Escuela Normal de Aguascalientes. 6 de agosto. En: http://www.iea.gob.mx/webiea/institucional/inv_educ/dr_arnautsalgado.pdf (10 de junio de 2011).

Ávila, Enrique (2006), "Algunos comentarios sobre la pretendida Reforma a la Educación Secundaria (RES)", *Trabajadores*, Universidad Obrera de México.

En http://www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/pdf/55/55_Enrique_Avila.pdf (4 de junio de 2011)

Ávila, Héctor (2008), "Enfoques geográficos en torno a la nueva ruralidad", en Edelmira Pérez *et al.*, (Comp.) *La Nueva Ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*, Bogotá: Editorial Universidad Pontificia Javeriana.

_____ (2001), *La agricultura y la industria en la estructuración territorial de Morelos*, Cuernavaca: CRIM-UNAM.

_____ (2008), *La agricultura urbana y periurbana en Morelos*, Cuernavaca: CRIM-UNAM (en proceso de edición).

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1979), *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora, S.A.

Bolívar, Antonio (2004), "La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad", *Revista Electrónica Iberoamericana, sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, enero-junio, año/vol.2, número 001. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55120105> (20 de Noviembre de 2010).

_____ (2007), "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional", *Estudios sobre Educación*, No.12, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, España.
En: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf> (20 Noviembre de 2010).

_____ (2009), "Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado", *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación en España*, No.11. En: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=334&Itemid=65. (20 de noviembre de 2010)

Bolívar, Antonio *et al.* (2005), "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Noviembre 23, Vol.13, Num.45, Universidad Estatal de Arizona, Universidad del Estado de Rio de Janeiro.
En: http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_educativas_reformas_identidades_profesionales.pdf (20 de Noviembre de 2010).

Bolívar, Antonio *et al.* (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial Muralla.

Castro, Roberto (1996), "En búsqueda del significado. Supuestos, alcances y limitaciones de los métodos cualitativos", en Ivonne Szasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México, pp. 57-85.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), Capítulo. 3: "Narrativas y relatos", en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia. pp. 64-98.

Corcuff, Philippe (1998), *Las nuevas sociologías*, Madrid: Alianza Editorial.

_____ (2005), "Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del habitus", en Bernard Lahire (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

_____ (2008), "Figuras de la individualidad: De Marx a las sociologías contemporáneas, entre clarificaciones científicas y antropologías filosóficas", *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 2, Núm.4, marzo, UNAM: Instituto de Investigaciones Sociales.

Coll, Tatiana (2009), "Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación", *El Cotidiano*, Vol.24, Núm. 154, marzo-abril, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Díaz, Ángel y Catalina Inclán (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm.25, Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI.

Dubar, Claude (2001), "El trabajo y las identidades profesionales y personales", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 7, Núm.13. pp. 5-16.

_____ (2002), *La Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Ediciones bellaterra.

_____ (2010), "Crisis de las identidades y mutación de la modernidad", en Laura Loeza R. (coordinadora), *Identidades, Subjetividades y Actores Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias.

Dubet, Francois (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Estudios Sociológicos*, Vol. VII, núm.21, septiembre-diciembre, El Colegio de México.

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998), "Escuela y Educación", en *la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, España: Editorial Losada.

Ducoing, Patricia (2007), "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.12, Núm.32, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.

Esteve, José (2006), "Identidad y desafíos de la condición docente", en Emilio Tenti F. (comp.), *el oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundación Este País e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004), Boletín: La Secundaria Principal Reto del Sistema Educativo Mexicano.

Geertz, Clifford, (1996), *Los usos de la diversidad*, España: Ediciones Paidós.

Giddens, Anthony (1995), *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la época contemporánea*, España: Editorial Península.

_____ (2003), *La Constitución de la sociedad, Bases para la teoría de la estructuración*, Argentina: Amorrortu/editores.

Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Gonzalez, Roberto (2009), "La irrupción. Condiciones de emergencia del Movimiento Magisterial de Bases", *El Cotidiano*, Vol.124, Núm.154, marzo-abril, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Gonzalez, Roberto *et al.* (2009), "La Normal del Sindicato: apuntes sobre una escuela particular", en Adelina Arredondo (coordinadora), *Historias de Normales. Memorias de maestros*, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos.

Gutiérrez, Daniel (2001), "Reseña de Sociología de la Experiencia de Francios Dubet", *Estudios Sociológicos*, año/vol. XIX, Núm. 003, México: El Colegio de México.

Guzmán, Carlota (2004), *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM.

_____ (2007), "Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que estudian y trabajan", en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coord.), *La Voz de los Estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM.

Hernández, Luis (2009), "Resistencia magisterial y privatización de la educación pública", *Cero en Conducta*. Memorias del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el centro del debate, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM, UNAM.

En: <http://132.248.35.1/ec/Foroed/programa.html> (7 de noviembre de 2009).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, (2004), *Desafíos educativos, reformar la secundaria*, Colección Brevarios, en: <http://www.inee.edu.mx> (21 de octubre de 2009).

Kornblit, Ana Lía (2007), "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas", en Ana Lía Kornblit (coordinadora), *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lahire, Bernard (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.

_____ (2005), *el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Latapí, Pablo (2004), "La política educativa del estado Mexicano desde 1992", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

En <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>. (29 de octubre de 2009).

Limón, Agustina y Juan García (2006), "Capítulo 6. Identidad", en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo, *Libro 02. Acciones, actores y prácticas educativas*, Colección la investigación Educativa en México 1992-2002, Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En: <http://www.comie.org.mx> (30 de octubre de 2009).

López, Alejandro (2007), "La actitud del maestro en la gestión escolar", documento final para obtener el título de Licenciado en educación secundaria en la especialidad de historia, Escuela Particular Normal Superior del Estado, Cuernavaca, Morelos.

Martuccelli Danilo (2006), "Lecciones de sociología del individuo", curso en el Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.

May, Carl y Andrew Cooper (1995), "Personal identity and social change: some theoretical considerations", *Acta Sociológica* (38), Sage publications.

Méndez, Marlon (2005), "Contradicción, complementariedad e hibridación en las relaciones entre lo rural y lo urbano", en Héctor Ávila (coord.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM.

En: <http://www.crim.unam.mx/drupal/?q=node/360> (31 de octubre de 2009).

Mendizábal, Nora (2007), "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa", en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.

Miranda, Francisco y Rebeca Reynoso (2006), "La Reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol.11, número 031, octubre-diciembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.

Morales, María (2007), "Nueva ley del ISSSTE y pensiones de retiro", *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, Núm. 5, julio-diciembre, UNAM: Instituto de Investigaciones Jurídicas. En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/revlads/cont/5/pr/pr16.pdf> (19 de junio de 2011)

Navarro, Luís (2009), “Resistencia magisterial y privatización de la educación pública”. Memorias del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el centro del debate, Cuernavaca: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, CRIM, UNAM.

En: <http://132.248.35.1/ec/Foroed/programa.html> (7 de noviembre de 2009).

Navarro, Cesar (2009), “La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y copular del modelo educativo neoliberal”, *El Cotidiano*, Vol.24; Núm.154, marzo-abril, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Neiman, Guillermo y Germán Quaranta (2007), “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa editorial.

Ochs, Elinor y Lisa Capps (1996), “Narrating the self”, *Annual Review of Anthropology*, Vol.25, Annual Reviews. En: www.jstor.org/stable/2155816

Ojeda, Ana María *et. al.*, (2003), “Diagnóstico estatal de educación secundaria en el Estado de Morelos”. Documento de la Reforma Integral a la Educación.

En: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/morelos.pdf> (20 de enero de 2011).

Pérez, Juan Carlos (2006), “Sobre la miseria del mundo de Pierre Bourdieu: un análisis de las consecuencias sociales de la globalización en el primer mundo”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 19:89-111. En: <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS0606110089A.PDF> (10 de septiembre de 2010).

Quiroz, Rafael (2006), “La reforma a la educación secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza”,

En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf> (31 de octubre de 2009).

_____ (2006), La educación secundaria en México: ¿reforma integral?

En: <http://www.quadernsdigitals.net> (31 de octubre de 2009).

Ramírez, Victoria (2008), “La construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaleñas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. Tesis para obtener el grado de Doctora en Estudios Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.

Reyes, Alejandro (2009), “La secundaria: ¿Una educación para adolescentes?”, en *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México: FLACSO.

Ricoeur, Paul (1996), “Quinto estudio: la identidad personal y la identidad narrativa” y “sexto estudio: el sí y la identidad narrativa”, en *Sí mismo como otro*, España: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1999), *Historia y Narratividad*, series de pensamiento contemporáneo, Barcelona: Paidós.

Ritzer, George (2001), "Parte II: Teoría Sociológica Clásica. 6. Emile Durkheim", en *Teoría sociológica clásica*, Madrid: McGraw-Hill.

_____ (2002), "Parte II: La teoría sociológica moderna: las grandes escuelas. 6. Interaccionismo simbólico", en *Teoría sociológica moderna*, México: McGraw-Hill.

Rojas W., Martha Luz (2008), "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Ciencia Social*, México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México, y FLACSO-México.

Sandoval, Etelvina (2002), *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés.

_____ (2001), "Ser Maestro de Educación Secundaria en México: Condiciones de Trabajo y Reformas Educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid.

_____ (2007), "La reforma que necesita la educación secundaria Mexicana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.12, Núm. 032, enero-marzo, pp. 165-182.

_____ (2008), "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro en secundaria en México", I congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, 26-27 de Junio.

Sánchez, Manuel y Corte Francisca (2009), "La flexibilidad laboral. Un estudio de caso de maestros de secundaria en Tlaxcala: 1995-2006", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núm.3-4, Centro de Estudios Educativos.

Santibáñez, Lucrecia y José Martínez (2010), "Políticas de Incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coordinadores), *Los grandes problemas de México*, Tomo VII, Educación, El Colegio de México.
En <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf> (10 de junio de 2011).

Santibáñez, Lucrecia *et al.* (2006), "Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes carrera magisterial en México", The RAND Corporation.
En: www.rand.org (4 de junio de 2011).

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2009), documento rector, Alianza por la calidad de la educación, En: <http://www.seg.gob.mx> (30 de octubre de 2009).

Secretaría de Educación Pública, Resumen ejecutivo: Programa Nacional de Mejoramiento de la Educación Pública

En: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/101879/5/resumen.pdf> (31 de octubre de 2009).

Secretaría de Educación Pública, El sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2009-2010.

En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf. (13 de agosto de 2011).

Secretaría de Desarrollo Urbano y Obras Públicas (2006-2009), Programa Municipal de Desarrollo Urbano de Xochitepec

S.J Taylor y R. Bogdan (1986), *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, Argentina: Paidós Studio básica.

Suárez, María Herlinda (2001), "Capítulo 2. Rezago educativo en Morelos", en *Rezago Educativo y Desigualdad Social en Morelos*, Cuernavaca: Miguel Ángel Porrúa.

Tarrés, María Luisa (2008), "Lo cualitativo como tradición", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*, México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México, y FLACSO-México.

Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2004), "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.2. núm. 1, en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Res_Tedesco.htm, (7 de noviembre de 2009).

Tenti, Emilio (2008), "Sociología de la profesionalización docente", Seminario Internacional: Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: Puntos de Referencia para Actuar, 2-6 de junio. Ponencia.

_____ (2006), "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas", en Emilio Tenti (comp.), *el oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Torres F., José Luís (2008), "Las maestras de educación primaria en México. Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en la construcción de la identidad profesional", en Betty Espinosa (coord.), *Mundos del trabajo: pluralidad y transformaciones contemporáneas*, Ecuador: FLACSO-Ministerio de Cultura.

_____ (2010) "El estudio de las identidades sociales. Una revisión metodológica y teórica, en Laura Loeza Reyes (coordinadora), *Identidades, Subjetividades y Actores Sociales*, Universidad Autónoma Metropolitana, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Touraine, Alan y Farhad Khosrokhavar (2002), *A la búsqueda de sí mismo, Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

Touraine, Alan (2005), "The Subject is Coming Back", *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Vol.18, No. 3/4, The New Sociological Imagination, Spring-Summer, Springer.

En: www.jstor.org/stable/20059683

_____ (1994), "Tercera parte: nacimiento del sujeto", en *Crítica de la Modernidad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Vela, Fortino (2008), "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Ciencia Social*, México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México, y FLACSO-México.

Velasco, Manuel (2010), "Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa", *Revista Realidad 123*, Departamento de Letras, Comunicación y Periodismo, Universidad San Salvador.

Weiss, Eduardo (2000), Reseña: "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar de Francois Dubet y Danilo Martuccelli", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol.5, Núm.10, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ANEXOS 2.

Cuadro 1. Características Socio- laborales de los Maestros y Maestras Entrevistadas en la Escuela Secundaria Mariano Matamoros del Municipio de Xochitepec.

Nombre	Edad	Ingresos mensuales	Especialidad	Formación académica complementaria	Asignatura que imparte	Número horas frente a grupo	Años de Servicio	Heredó la plaza
Susana	27 años	6,800 pesos	Lic. Historia Normal Superior Benito Juárez	Maestría en Calidad Educativa en la Universidad Tlahuica (cuenta con el certificado, no título)	Historia	19 horas	3 años	Si (tía materna)
Gonzalo	28 años	6,500 mil pesos	Lic. Ciencias del Ejercicio Universidad Autónoma de Nuevo León		Educación física	22 horas	3 años	No
Marcos	30 años	15,000 mil pesos	Lic. Educación Física Normal Superior Benito Juárez		Educación física	42 horas	9 años	No
José	31 años	10,000 pesos	Lic. Matemáticas Normal Superior Benito Juárez		Matemáticas	30 horas	10 años	Si (padre)
Rosa	32 años	7,000 mil pesos	Lic. Psicología Educativa Escuela Particular Normal Superior del Estado	Diseñadora de Modas	Mecanografía ,Taller de corte y confección	36 horas	9 años	Si (madre)
Mónica	35 años	15,000 mil pesos	Lic. Pedagogía Escuela Particular Normal Superior del Estado	Téc. Programador analítico; Lic. Psicología (Universidad Autónoma del Estado de Morelos); Maestría Docencia Universitaria (Fray Luca Paccioli)	Morelos nuestra riqueza patrimonial; Formación Cívica y Ética; orientación escolar	42 horas	14 años	Si (madre)
Alberto	36 años	8 mil pesos	Lic. Ciencias Sociales Normal Superior Benito Juárez		Morelos nuestra riqueza patrimonial; Historia	27 horas	14 años	No
Laura	46 años	15,000 mil pesos	Lic. Ciencias Sociales Normal Superior Benito Juárez		Geografía, Formación Cívica y Ética	42 horas	16 años	No

Cuadro 2. Características socio-laborales de los Maestros y Maestras Entrevistadas en la Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra de la Colonia Altavista (Cuernavaca)

Nombre	Edad	Ingresos mensuales	Especialidad	Formación académica complementaria	Asignaturas que imparte	Número Horas frente a grupo	Años de Servicio	Heredó la plaza
Gloria	28 años	6,800 pesos	Lic. Geografía Normal Superior Benito Juárez.	Lic. en docencia con especialidad en preescolar. Maestría en Educación Aplicada a las nuevas tecnologías	Geografía, Formación Cívica y Ética	20 horas	6 años	Si (madre)
Ángela	29 años	8,000 mil pesos	Lic. Matemáticas Escuela Particular Normal Superior del Estado	Maestría en Educación Matemática (UAEM)	Matemáticas	22 horas	2 años	Si (padre)
Fernando	31 años	6,000 mil pesos	Lic. Ciencias Sociales en la Normal Superior Benito Juárez	Técnico en Mecánica Automotriz	Taller de carpintería	18 horas	6 años	No
Jorge	45 años	30,000 mil pesos	Lic. inglés en la Normal Superior Benito Juárez	Lic. Danza Bellas Artes; Maestría Educación Formación Docente Universidad Internacional	Taller de artes visuales	42 horas	25 años	No
Manuel	50 años	15,000 mil pesos	Normal Básica Justo Sierra (Puebla) Esp. Educación Física	Lic. en Educación Física (no se tituló)	Educación física	42 horas	30 años	No
Bernardo	51 años	16,000 mil pesos	Normal Básica Justo Sierra (Puebla) especialidad Ciencias naturales		Biología	42 horas	32 años	No
Reinaldo	67 años	15,000 mil pesos	Lic. Inglés Normal Superior Benito Juárez	Cursos de plomería, electricidad, refrigeración e inglés	Inglés	42 horas	29 años	No

Cuadro 3. Características socio-laborales de los Maestros y Maestras Entrevistadas en la Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra de la Colonia Altavista (Cuernavaca)

Nombre	Edad	Ingresos Mensuales	Especialidad	Formación académica complementaria	Asignaturas que imparte	Número horas frente a grupo	Años de Servicio	Heredó la plaza
Jerónimo	25 años	9,000 mil pesos	Lic. Matemáticas Normal Superior Benito Juárez.		Matemáticas (apoya prefectura)	24 horas (11 horas frente a grupo, 13 prefectura)	14 meses	Si (la madre)
Alejandra	32 años	7,000 mil pesos. También trabaja en una escuela privada en el turno matutino	Lic. Español Normal Superior Benito Juárez		Español	20 horas	5 años en la escuela pública federal (3 años en escuela primaria, 2 años en la secundaria)	No
Amalia	34 años	7,000 mil pesos	Lic. Ciencias Sociales Normal Superior Benito Juárez		Formación Cívica y Ética; Morelos nuestra riqueza patrimonial	20 horas, 18 frente a grupo	18 meses	No
Mariela	49 años	27,000 mil pesos	Lic. Biología Escuela Particular Normal Superior del Estado	Maestría en Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Subdirectora turno vespertino	42	22 años	No
Néstor	49 años	17 mil pesos	Lic. Lengua y Literatura Españolas. Normal Superior Benito Juárez.		Español	42 horas	25 años	No
**Norberto MMB	54 años	17 mil pesos	Licenciado Lengua y Literatura Inglesa Normal Superior Benito Juárez	Maestría en Desarrollo Educativo	Español Subdirector turno vespertino	42 horas	24 años	No
*Rogelio Jubilado	65 años	15 mil pesos	Licenciado Historia Normal Superior Benito Juárez	Técnico Artes Plásticas Bellas Artes (Cuernavaca); diplomado arte prehispánico e historia (INAH)	Taller de dibujo técnico	42 horas	10 años en secundaria, 25 años en preparatoria	No

**Norberto es uno de los voceros del Movimiento Magisterial de Bases en la región Cuernavaca. Labora en la escuela secundaria Pablo Torres Burgos del poblado de Ocotepéc. *Rogelio fue maestro de dibujo técnico en la escuela Francisco González Bocanegra en Altavista (Cuernavaca). Actualmente es jubilado. Se realizaron 25 entrevistas y se transcribieron 23. La información contenida en los cuadros pertenece a estas 23 entrevistas.

Guía de Entrevista en Profundidad

Proyecto de Investigación Doctoral: *“Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros (as) de Educación Secundaria en Morelos”.*

Doctorado de Investigación de Investigación en Ciencias Sociales. FLACSO-México

Presentación

Hola, mi nombre es Lina María Aguirre R, y soy estudiante del Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales en la FLACSO. Actualmente me encuentro realizando mi trabajo de graduación denominado: *“Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en el Estado de Morelos”.* Por esta razón, estoy muy interesada en platicar contigo acerca de tu experiencia social como maestro de educación secundaria. Se tiene previsto que esta plática puede durar alrededor de 1:30 minutos, y te garantizo que la información que me compartas será confidencial y con fines estrictamente académicos. Asimismo, utilizaré seudónimos para conservar el anonimato de las personas que participen en este estudio. Agradezco de antemano tu gentileza en narrarme esta experiencia, la cual es de gran valor para mí.

Fecha de Realización de la entrevista:

1. Datos personales

Cuántos años tienes cumplidos:

Sexo: H__ M__

Cuál es tu estado civil: Soltero__ Casado__ Viudo__ Unión Libre__ Divorciado__ Separado__

¿Dónde naciste?:

¿Con quién vives actualmente?

¿Dónde vives?

¿Con qué estudios cuentas? (normal básica o superior, universitarios, postgrado)

¿Cuáles son tus ingresos mensuales?

¿Quiénes aportan ingresos al sostenimiento del hogar?

¿Cuáles son aproximadamente los ingresos mensuales de tu familia?

¿Este ingreso les alcanza para cubrir los gastos familiares?

1.1. Datos familiares

¿Cuál es la actividad o puesto que realizan tus padres (si están vivos)?

¿Cuántos hermanos (as) tienes?

¿A qué se dedican?

¿Qué grado educativo alcanzaron?

¿Cuál es el lugar de nacimiento que ocupas entre tus hermanos (as)?

¿Dónde vive tu familia de origen (padres y hermanos)?

1.2. Trayectoria académica

¿En qué escuela estudiaste la primaria?

¿Qué es lo que más recuerdas de esa época en la primaria?

¿En qué escuela estudiaste la secundaria?

¿Qué es lo que más recuerdas de esta época en la secundaria?

¿Conservas algunos recuerdos o imágenes de los maestros (as) de esa época de estudiante?

¿Cómo te imaginabas a ti mismo cuando te preguntaban sobre lo que ibas a ser de grande?

¿Cuál fue el recorrido académico después de la secundaria? (ingresó a la preparatoria, licenciatura o a la normal)?

¿Cómo veía tu familia que estudiaras?

¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?

En caso de que el maestro(a) sea normalista

¿Cómo veía tu familia que estudiaras en la normal?

¿Tu familia influyó en la percepción de la carrera de maestro?

¿Qué recuerdos más significativos conservas de tu paso por la normal?

¿Tienes familiares que sean maestros (as)?

1.3. Trayectoria laboral y Condiciones Laborales

¿En qué año ingresaste a trabajar como maestro (a)?

¿Cómo conseguiste el trabajo?

¿Recuerdas cuál fue la primera escuela en la que empezaste a trabajar?

¿Era rural, urbana u urbana-rural?

¿Cuáles eran las cosas que más te gustaban de ese primer trabajo?

¿Qué era lo que menos te gustaba?

¿Recuerdas algunas de las dificultades que afrontaste en esa primera experiencia laboral?

¿Cuál es el tipo de plaza que tienes actualmente? (base, interinato, por horas)

¿En qué plantel o planteles trabajas?

¿En qué turno laboras? Matutino _____ Vespertino _____

¿Qué grupos atiendes?

¿Cuáles son las materias que impartes?

¿Cuál de estas materias te gusta más? ¿Por qué?

¿Cuántas horas impartes frente a grupo diariamente?

¿Cómo son las aulas en las que impartes clases?

¿Qué significado tiene para ti este espacio?

¿Has impartido clases en otros niveles educativos?

¿Qué opinas de los libros de texto que utilizas para impartir las clases?

¿Te encuentras en la carrera magisterial? (en caso de ser afirmativo)

¿En qué año ingresaste?

¿En qué nivel te encuentras?

¿Qué requisitos cubriste para ocupar este nivel?

¿Qué opinas de los cursos de actualización y profesionalización?

¿Te has desempeñado en otras actividades laborales (aparte del oficio de maestro (a))?

¿Cuál de estas actividades te gusta más? ¿Por qué?

¿Me puedes platicar cómo es un día cotidiano de trabajo?

Segunda parte. Construcción de la Experiencia Social y la Identidad

2.1. Lógica de la integración. El sentido de pertenencia a la vida familiar, escolar, sindical y movimiento magisterial de bases.

¿Cómo te sentías con tu familia cuando eras niño (a)?

¿Cómo te sentías con tu familia cuando eras joven?

¿Cómo te sientes con tu familia actual? (en relación a la esposa y los hijos (as))

¿Cómo crees que te ve tu familia actual?

¿Cómo te sientes en la escuela donde laboras actualmente?

¿Te sientes a gusto con el trabajo?

¿Qué piensas de las normas que debes cumplir para llevar a cabo tu trabajo?

- ¿Te sientes comprometido con los logros y proyectos educativos de la escuela?
- ¿Eres tenido en cuenta en las diversas actividades que se llevan a cabo?
- ¿Cómo son tus relaciones con los compañeros(as) de trabajo?
- ¿Y con los padres de familia?
- ¿Y cómo son las relaciones con los alumnos (as)?
- ¿Qué sentimientos te despiertan los alumnos a los que impartes clases diariamente?
- ¿Desde tu perspectiva, cómo se sienten los alumnos en la escuela?
- ¿Cómo sientes que te ven los alumnos a ti como maestro (a)?
- ¿Cuáles son las actividades que se promueven para fomentar la integración de los maestros (as) en la escuela?
- ¿Qué opinas de estas actividades?

2.2. Lógica de la estrategia. Proyectos laborales, académicos, organizativos

- ¿Me podrías platicar sobre tus proyectos profesionales y académicos en el mediano plazo?
- ¿Cómo piensas llevar a cabo estos proyectos profesionales?
- ¿Sientes que cuentas con los medios necesarios para llevarlos a cabo?
- ¿Cuáles serían las limitantes? ¿Por qué?
- ¿Cómo te ves dentro de 10 años en la profesión de maestro?
- ¿Cómo ves a tus compañeros (as) de trabajo en 10 años?
- ¿Qué sientes hacia ellos (as) después del camino recorrido?
- ¿Cómo ves tu participación en alguna organización sindical o magisterial?
- ¿Qué beneficios tiene la participación en estas organizaciones?
- ¿Para tus condiciones laborales?
- ¿Para el cumplimiento de tus metas profesionales y académicas en el mediano plazo?
- ¿Cómo te has beneficiado materialmente de la profesión de maestro?
- ¿La profesión de maestro te ha permitido ocupar una posición social destacada en la sociedad?
- ¿Sientes que se han dado cambios en la posición social del maestro?

2.3. Lógica de la Subjetivación. Vocación, significados, experiencias, vivencias y crisis de la profesión y la identidad

¿Recuerdas cómo llegaste a ser maestro(a)?

¿Qué sentimientos tuvieron más peso en esa elección?

¿Qué pasó por tu cabeza el primer día que impartiste clase a un grupo de adolescentes?

¿Me puedes relatar alguna experiencia inolvidable en la escuela?

¿Cómo definirías el ser maestro hombre en Morelos?

¿El ser maestra mujer?

¿Aprecias diferencias significativas?

¿Cómo interpretas la denominada “crisis de la profesión de maestro”?

¿Qué ejemplos son más representativos en el caso de Morelos?

Desde tu perspectiva ¿Cómo podría cambiar esta crisis de la profesión?

¿Qué aprendizajes han sido más significativos en este recorrido personal y profesional?

¿Cómo definirías lo que es ser maestro de educación secundaria en Morelos?

¿Qué significa para ti ser maestro?

¿Cómo te ves a ti mismo a partir de todos estos cambios y transformaciones?

En caso de que el entrevistado se refiera a su experiencia en el MMBM (Movimiento Magisterial de Bases de Morelos)

¿Cómo ves al SNTE?

¿Cómo te sientes ante las últimas reformas educativas?

¿Cómo crees que afectan la profesión del maestro en Morelos?

¿Qué ocurrió cuando se dio el paro magisterial de labores en agosto de 2008?

¿Qué piensas de este hecho?

¿Qué sentimientos como maestro (a) te despertó el paro magisterial?

¿Qué dificultades enfrentaste durante este acontecimiento?

¿Cómo crees que la sociedad morelense percibe la profesión del maestro (a), a partir de lo sucedido?

¿Y la representación sindical en el Estado?

¿Y los padres de familia?

¿Y los medios de comunicación?

¿Qué opinas del movimiento magisterial de bases en Morelos?

¿Cómo ves a este movimiento en los próximos cinco años?

Guía de codificación temática. Entrevistas en profundidad maestros y maestras de educación secundaria en Morelos.

Primer nivel de análisis

1.1 Situación Personal

- 1.1.1 Edad
- 1.1.2 Estado Civil
- 1.1.3 Personas con las que vive actualmente:
- 1.1.4 Ingresos Mensuales
- 1.1.5 A qué dedica sus ingresos
- 1.1.6 Año en el que ingresó a laborar

1.2 Situación Familia de Origen

- 1.2.1 Lugar donde viven los padres y hermanos
- 1.2.2 Número de Hermanos
- 1.2.3 Posición que ocupa por lugar de nacimiento
- 1.2.4 Ocupación de padres y hermanos

1.3 Formación Profesional

- 1.3.1 Escuela Normal (básica o superior)
- 1.3.2 Carreras Profesionales y Posgrados

2.1 Vivencias en la Escuela Primaria

- 2.1.1 Recuerdo más significativo
- 2.1.2 Identidad para sí en la primaria
- 2.1.3 Identidad para los otros en la primaria
- 2.1.4 Significado de esta vivencia
- 2.1.5 Tensiones, conflictos

2.2 Vivencias en la Escuela Secundaria

- 2.2.1 Recuerdo más significativo
- 2.2.2 Identidad para sí en la secundaria
- 2.2.3 Identidad para los otros
- 2.2.4 Significado de esta vivencia

2.2.5 Tensiones, conflictos

2.3 Vivencias en la Preparatoria

2.3.1 Recuerdo más significativo

2.3.2 Identidad para sí en la secundaria

2.3.3 Identidad para los otros

2.3.4 Significado de esta vivencia

2.3.5 Tensiones, conflictos

2.4 Vivencias en la Normal (básica o superior)

2.4.1 Significado de esta vivencia

2.4.2 Tensiones o crisis en la Normal

2.5 Significados en la elección de la profesión de maestro

2.5.1 Sentido para los padres, madre o padre

2.5.2 Sentido en relación a sí misma

2.5.3 Tensiones, crisis o conflicto en la elección

2.6 Situación Laboral actual

2.6.1 Dificultades en el primer empleo

2.6.2 Dificultades en el empleo actual

2.6.3 Sentidos y significados en lo laboral (actual empleo)

2.6.4 Tensiones, conflictos en el empleo actual

2.7 Integración a la escuela secundaria

2.7.1 Relaciones sociales con compañeros de trabajo

2.7.2 Relaciones sociales con alumnos y padres de familia

2.7.3 Cómo la ven los alumnos

2.7.4 Identidad para sí en la escuela

2.7.5 Identidad para los otros en la escuela

2.7.6 Sentir de sí misma en la escuela

2.8 Integración al Movimiento Magisterial de Bases (MMBM)

2.8.1 Relaciones Sociales con los militantes del movimiento

2.8.2 Cómo la ven los compañeros y compañeras

- 2.8.3 Identidad para sí en el MMB
- 2.8.4 Identidad para los otros en el MMB
- 2.8.5 Sentir de sí misma en relación con la integración en el MMB
- 2.8.6 Significados y sentidos de esta vivencia

2.9 Estrategia. Finalidad de sus proyectos profesionales y personales en la escuela secundaria

- 2.9.1 Proyectos profesionales y personales en el corto y mediano plazo
- 2.9.2 Limitantes para llevar a cabo los proyectos
- 2.9.3 Beneficios materiales de la profesión
- 2.9.4 Cambios en la posición y estatus del maestro
- 2.9.5 Crisis, tensiones, conflictos para la obtención de estos logros
- 2.9.6 Significados y sentidos de estos proyectos y logros

2.10 Estrategia. Finalidad de sus proyectos profesionales y personales en el MMBM

- 2.10.1 Beneficios de la participación en el movimiento magisterial
- 2.10.2 Proyectos en el corto y mediano plazo
- 2.10.3 Logros de su participación en el MMB
- 2.10.4 Tensiones, conflictos en la obtención de estos logros
- 2.10.5 Significados, sentidos de estos logros al interior del movimiento

2.11 Subjetivación. Vocación, compromiso, identidad reflexiva y narrativa en la escuela secundaria

- 2.11.1 Sentido de la crisis de la profesión
- 2.11.2 Aprendizajes experienciales más significativos (reflexividad)
- 2.11.3 Significado del ser maestro o maestra
- 2.11.4 Identidad para sí en la trayectoria de vida (categorías para sí mismo)
- 2.11.5 Identidad para los otros en la trayectoria de vida (las categorías atribuidas por los otros)

2.12 Subjetivación. Vocación, compromiso, identidad reflexiva y narrativa en el MMBM

- 2.12.1 Sentimientos que le despertó el paro magisterial
- 2.12.2 Dificultades, tensiones, conflictos durante este acontecimiento
- 2.12.3 Sentidos, significados del paro magisterial
- 2.12.4 Identidad para sí en el MMBM (categorías para sí mismo)
- 2.12.5 Identidad para los otros (las categorías o palabras atribuidas por los otros)
- 2.12.6 Aprendizajes experienciales de su participación en el MMBM

Glosario de Siglas

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
DGE	Dirección General de Evaluación
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares
EPNSE	Escuela Particular Normal Superior del Estado
EPNSBJ	Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez"
IEBEM	Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos
INEE	Instituto Nacional de Evaluación de la Educación
MMBM	Movimiento Magisterial de Bases de Morelos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PNL	Programa Nacional de Lectura
PRONAP	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
RES	Reforma a la Educación Secundaria
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TGA	Talleres Generales de Actualización
TICs	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UPEPE	Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos