

## **Identidad profesional en maestros indígenas. Un análisis desde el grupo focal.**

### **Introducción**

Para desempeñarse como profesor de educación indígena, así como para el resto de los maestros, es indispensable acreditar el grado de licenciatura. No obstante, atender al medio indígena ha demandado a lo largo de la historia de nuestro país, características especiales de los profesores que en éste laboran. Así, una gran cantidad de ellos inició sus funciones en las comunidades sin el título correspondiente, y para su nivelación profesional, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha ofrecido la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90), en un sistema semipresencial (los sábados), a fin de que continúen laborando durante la semana. Esto ha implicado que los profesores estudien y trabajen simultáneamente.

Debido a los cambios en la legislación educativa, para obtener una plaza de profesor de educación indígena, es ahora indispensable presentar el título de licenciatura y concursar presentando dos tipos de exámenes.<sup>1</sup> Así, la LEPEPMI'90 ha resultado idónea para estudiantes egresados del nivel medio superior que desean concursar por una plaza docente en este medio. Los estudiantes recurren a diferentes alternativas laborales en las comunidades indígenas, como se analiza en este estudio, bajo condiciones aún más desventajosas que las de sus colegas más veteranos. Este nicho de profesores y sus condiciones laborales ha sido objeto de esta investigación, a fin de indagar la conformación de su identidad profesional docente.

A continuación se presenta inicialmente una discusión sobre el trabajo en la actualidad, y el trabajo docente; en seguida se aborda la cuestión de la identidad, centrandó nuestro interés en las disquisiciones teóricas en torno a la conformación de la identidad profesional docente para finalmente identificar los rasgos de la identidad profesional de estos maestros.

### **Contexto laboral actual e identidad profesional.**

El trabajo asalariado, siendo una actividad exclusiva de los seres humanos, constituye no sólo un medio de sobrevivencia en esta organización occidental del mundo.<sup>2</sup> Representa también un elemento importante de significación para la propia existencia del hombre que da sentido a la vida (Bauman, 2010); un lugar para expresarse de manera productiva y creativamente (Harvey, 1990) y una razón de reconocimiento por los demás, por lo que se constituye en parte fundamental de la conformación de la propia identidad (Giménez, 2004; Schvarstein y Leopold, 2005).

---

<sup>1</sup> Cfr. La Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013) que regula el ingreso de los maestros al sistema educativo.

<sup>2</sup> Marx, por ejemplo, ha basado su teoría social en el estudio de las relaciones de producción, haciendo un minucioso análisis sobre el trabajo y su importancia en la conformación del orden social. (Cfr. Gutiérrez, 2012)

No obstante, en estos tiempos caracterizados por consignas neoliberales (Lanni, 2002), el trabajo ha sufrido un conjunto de modificaciones (Beck, 2007) presentando una sistemática pauperización, hasta límites “que recuerdan otros tiempos” (Judt, 2010). Así, las características del trabajo asalariado en los contextos latinoamericanos presentan, entre otros, elementos de precarización laboral: intensificación y flexibilización laboral; pérdida de derechos y segmentación salarial. (Sánchez y Corte, 2012).

Dentro de este panorama, el trabajo del docente también ha sufrido importantes modificaciones. Se encuentran fenómenos como los descritos, con características específicas para este grupo de trabajadores. (Hargreaves, 1999; Sánchez y Corte, 2013).

Un fenómeno importante dentro de la precarización del trabajo docente, es referido por Cornejo (2009), quien afirma que la intensificación laboral docente, a la luz de un conjunto de transformaciones en la organización del trabajo en América Latina, ha significado nuevas demandas laborales básicamente por el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión, así como la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos.

En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo (Schvarstein y Leopold, 2005). Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación, afirman, requiere de una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad. Sin embargo, señalan los autores, los cambios en la organización del trabajo han afectado regresivamente las condiciones laborales:

La actual presentación de postulados neoliberales de la economía y de la administración impone el pensamiento único y produce deliberadamente la fragmentación del entramado social, entorpeciendo la visión integradora de la organización del trabajo y destruyendo la capacidad de resistencia de los sujetos así devenidos en objetos del capital globalizado [...]. (Schvarstein, y Leopold, 2005:19).

Este contexto laboral, necesariamente propicia condiciones subjetivas particulares que van constituyendo la identidad profesional de los sujetos, en este caso, los profesores de educación indígena. A continuación se aborda una discusión sobre la conformación de la identidad y la identidad profesional.

Para Sayago y Rojas (2008), plantearse el tema de la identidad supone transitar por su multidimensionalidad y complejidad, por cuanto es un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros aspectos, lo cual nos coloca frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación. Por tanto, afirman las autoras, se asume la identidad como dinámica y progresiva de acuerdo con las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Giménez (2004) asevera que la función de las nuevas teorías sobre la construcción de la identidad, no se pueden pensar en un sujeto racional, con una sola identidad pura, sino en múltiples

procesos de identificación, producto del entramado histórico-social y los elementos subjetivos que los conforman; aquellos que tienen un significado cultural, según la definición de Strauss y Quin (citadas por Giménez, 2004), quienes afirman:

Si asumimos el punto de vista de los sujetos individuales, la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Pero debe añadirse de inmediato una precisión capital: la autoidentificación del sujeto de (este) modo [...] requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.

### **Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa**

Desde la perspectiva sociológica, Dubet (1987: 539), al discurrir sobre la identidad del sujeto, afirma que la definición de la identidad social como autoproducción, como trabajo sobre sí a partir de categorías y relaciones dadas, busca el recurso de la noción de sujeto. Afirma que la constitución de la identidad no puede llevarse a cabo por definición sino bajo el principio de la unicidad y de la unidad. Hay que administrar la existencia de un agente de organización de esta unidad y de un sentido capaces de ligar y de jerarquizar estos distintos niveles de la identidad: el sujeto. Hoy, continúa el autor, la identidad movilizada es la del sujeto mismo, definida como capacidad de ser actor<sup>3</sup>, afirmando que existen tantas dimensiones de la identidad como lógicas de acción social.

En el estudio de la identidad, para Arfuch (2005:24), la pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos se sustituye por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. La autora asevera que no hay identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo.

La dimensión narrativa, simbólica de la identidad, asevera Arfuch (2005) se construye en el discurso y no por fuera de él y coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas, en un primer plano. La autora plantea el “problema” de la identidad, de acuerdo con condiciones histórico-sociales particulares.<sup>4</sup>

Los diferentes autores revisados, coinciden en que no se puede hablar de un sujeto predeterminado por la cultura, el tiempo en el que se desenvuelve, ni por otras características externas. Todas estas influyen en su conformación, pero no lo determinan. Coinciden también en que la identidad se va conformando por la propia historicidad del sujeto; su capacidad de ser “actor”; sus procesos de identificación con o a partir del Otro, con sus connotaciones de poder; sus

---

<sup>3</sup> Este concepto de “actor” es retomado posteriormente por Schvarstein y Leopold (2005), para plantear su caracterización en torno a la subjetividad laboral, que se describirá posteriormente.

<sup>4</sup> Arfuch (2005) afirma que podemos pensar las “identidades” desde las orillas del dialogismo (Bajtín), como puntos de mira o diferencias que se intersectan simultáneamente en situaciones de comunicación variables, contingentes, nunca “jugadas” de antemano “porque toda identidad –o identificación- en tanto relacional, supone otro que no es “lo mismo” y a partir del cual puede afirmar su diferencia.” (Arfuch, 2005:31)

limitaciones; sus deseos. Todos estos factores se constituyen en elementos subjetivos a considerarse, a valorarse, a asumirse por el sujeto y expresarse a través del lenguaje.

Para Santibáñez (s/f), identidad es un término polisémico, que implica diferentes concepciones filosóficas, antropológicas y pedagógicas; la identidad profesional por tanto, es un elemento crucial en el modo como las personas, y en este caso los profesores, configuran, construyen y significan la propia naturaleza de su trabajo.

La identidad profesional, asevera Santibáñez (s/f), no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela (Prieto citado por Santibáñez, s/f).

Además, citando al autor, Santibáñez (s/f) asevera que este proceso de construcción comienza en los programas de formación inicial y continúa a lo largo de toda la vida profesional de una persona. Así, el término identidad sólo se puede lograr tomando en consideración que la identidad personal y profesional es a la vez una construcción subjetiva y una construcción social (Bolívar y Segovia, citados por Santibáñez, s/f).

Por otra parte, Sayago y Rojas (2008), afirman que frente a las instituciones escolares y exigencias del ejercicio profesional, es cuando el estudiante de educación se enfrenta a la inseguridad y dudas en relación con la práctica profesional, por lo que es importante indagar desde la vivencia de los sujetos, el proceso seguido para la construcción de su identidad profesional, tomando en cuenta la preponderancia del ámbito sociocultural en este proceso.

En este sentido, las autoras aseveran (citando a Hernández, 1999), que la identidad, en muchas esferas del quehacer social y educativo, ha encontrado mayor movilidad, transformándose continuamente, en particular, en relación con cómo somos interpelados o representados desde el contexto que nos rodea.

En un contexto de cambio, refieren Sayago y Rojas (2008), que la identidad docente no es sólo esencia o propiedad intrínseca del sujeto, es más de carácter intersubjetivo y relacional. Las autoras afirman (citando a Bolívar y Molina, 2004), que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro.

A la par de otros autores,<sup>5</sup> aseveran que ningún sujeto puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. Entre otros mecanismos, la identidad se anida en procesos biográficos, por ello necesita que se le complemente como acontecimiento social y relacional.

---

<sup>5</sup> Dubet (1985) afirma que la identidad, aun cuando pueda expresarse finalmente en características aparentemente “individuales”, se constituye siempre a partir del Otro y, por tanto, en un medio social. La identidad se construye a través de este Otro, del orden simbólico. Giménez (2004), también señala que la autoidentificación del sujeto de (este) modo [...] requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.

Schvarstein y Leopold (2005), en relación con el trabajo, para este caso el trabajo docente, afirma que éste tiene un papel central como organizador y articulador del sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad; un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico; por tanto, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas entre ellas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

### **Los maestros de educación indígena.**

Los maestros que participaron en la investigación presentan características laborales particulares, ya que se desempeñan como docentes en escuelas de educación preescolar indígena; son todas mujeres, cuyas edades oscilan entre los 21 y 39 años de edad y además, cursan el 8º. Semestre de la LEPEPMI'90, carrera que estudian con la finalidad de obtener un título universitario que les dé la posibilidad de obtener una plaza docente en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Las profesoras estudian en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la ciudad de Puebla, Pue., a la que acuden una vez por semana, (los sábados), ya que de lunes a viernes se encuentran laborando en diversas comunidades suburbanas o rurales, en instituciones preescolares generalmente unidocentes y/o multigrado, lejanas y/o de difícil acceso, características comunes de los espacios educativos en los contextos indígenas de México; por lo que se establecen en dichas comunidades y se desplazan únicamente los fines de semana a la capital del estado para cursar sus estudios en este sistema semipresencial. Las profesoras son originarias del estado de Puebla.<sup>6</sup>

La Universidad les exige como requisitos para inscribirse y cursar esta carrera hablar por lo menos en un 40% una lengua indígena <sup>7</sup>y estar trabajando en alguna escuela de educación preescolar. Para cubrir este último requisito, las profesoras se han desempeñado laboralmente en diversos sistemas y convenios, bajo condiciones muy precarias. Se aplicó una encuesta para recabar datos generales de las participantes (Anexo 1); mismos que se presentan a continuación. Véase cuadro uno.

---

<sup>6</sup> Los sujetos de este estudio son estudiantes de la LEPEPMI'90, pero al mismo tiempo se desenvuelven como "maestras" en algún establecimiento escolar rural y/o indígena, ya sea público o privado, a fin de cubrir el requisito de "estar trabajando" para poder cursar estos estudios. La finalidad es obtener el grado y concursar por una plaza docente en el SEN.

<sup>7</sup> Algunas profesoras-estudiantes hablan el náhuatl como primera lengua. En su gran mayoría, los estudiantes conocen o entienden alguna lengua indígena, pero no la hablan, ni escriben formalmente a pesar del requisito instituido. La Universidad les ofrece cursos introductorios de náhuath, ngigua y mixteco. Sin embargo, debido a que existe una gran cantidad de variantes de la misma lengua, ha sido muy problemático sistematizar mecanismos de evaluación, que validen objetivamente su dominio y gocen del consenso de la comunidad tanto académica como estudiantil, dificultando garantizar el porcentaje solicitado.

**Cuadro 1.**  
**Datos generales de las participantes**

Sujeto	Edad Años	Edad a la que inició a trabajar	Sistema en el que inició a trabajar	Sistemas en los que ha trabajado	Años de Experiencia
S1	25	18	CONAFE*	CONAFE, DIF, SEP Beca Bachiller**, Escuela particular	05
S2	39	16	CONAFE	CONAFE, DIF, Escuela particular	10
S3	26	16	CONAFE	CONAFE, SEP Beca Bachiller	05
S4	21	16	CONAFE	CONAFE	04
S5	22	17	CONAFE	CONAFE	04
S6	21	16	CONAFE	CONAFE, SEP Beca bachiller, Escuela particular	03
S7	22	18	SEP Beca bachiller	SEP Beca bachiller	04

\*Consejo Nacional de Fomento Educativo

\*\*La Beca Bachiller es un convenio entre la UPN y la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, a fin de que las estudiantes puedan cubrir el requisito de estar laborando como docentes e ingresar a la carrera.

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos recabados en la Encuesta (Anexo 1)

### **Metodología.**

Dadas las características específicas del grupo a estudiar, se optó por el grupo focal como recurso metodológico, ya que es una estrategia cualitativa de investigación que, de acuerdo con Reyes (2000), los grupos focales se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común, que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada: “Estos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grandes como para proveer diversidad de percepciones” (Reyes, 2000:04).

En este sentido, continúa Reyes (2000), los grupos focales son socialmente orientados y ubican a los participantes en situaciones reales y naturales, ofreciendo al facilitador o moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados, como en este caso las características específicas de su condición laboral.

Por otra parte, Huerta (2000) afirma que el grupo focal constituye una herramienta muy útil, en la que los participantes pueden expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas.

Amezcuca (2003) señala que el abordaje del grupo con fines de investigación, se encuadra dentro de las técnicas de conversación. Karremas (1994), por su parte, propone como método la “apreciación rural participativa”, que por sus características se equipara al grupo focal: “generalmente se reúnen varias personas en grupos [...] para discutir un tema entre ellos, para que ellos lleguen a conclusiones sobre lo que es su situación de vida” (Karremas, 1994:18).<sup>8</sup>

El autor sostiene que el escoger un método en vez de otro, o una combinación de métodos, obedece a los objetivos principales y las preguntas clave que persigue la investigación, al tiempo y los recursos humanos y financieros de que se disponga. Considerando estos factores, es que se definió la utilización de esta estrategia metodológica.

El moderador en el grupo focal, señala Mella (2000), es un profesional generalmente miembro del equipo de investigación y con conocimientos calificado en la guía de grupos y su dinámica, quien trabaja durante el proceso focal partiendo desde un conjunto predeterminado de tópicos de discusión.

### **Los instrumentos.**

Inicialmente se aplicó una encuesta (Anexo 1)<sup>9</sup> y posteriormente un cuestionario (Anexo 2), como guía de la entrevista grupal, siendo ésta el instrumento por excelencia utilizado en el grupo focal. La entrevista funciona, de acuerdo con Reyes (2000), porque incide en las tendencias humanas; indaga las percepciones, los pensamientos, las actitudes de los sujetos al promover la autoapertura (sic) de los participantes y, a su vez, capacita al investigador para alinearse con éstos y descubrir cómo la persona ve la realidad.

De acuerdo con Reyes (2000) y Mella (2000), la entrevista semiestructurada es la herramienta fundamental en el desarrollo de una investigación tipo grupo focal, utilizada para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000). Desde esta perspectiva, se utilizó un guion de entrevista, con cuatro preguntas generales destinadas a todo el grupo, a las cuales se fueron incorporando otras subordinadas, dirigidas a algunas de las participantes en particular conforme se desarrolló la sesión. (Anexo 2)

---

<sup>8</sup> La referencia a contextos rurales supone una adecuada utilización de esta estrategia en el grupo particular que se conformó para la presente investigación.

<sup>9</sup> Con el objetivo de trabajar con docentes cuya experiencia es incipiente, se estableció un límite máximo de 10 años de antigüedad desempeñando labores educativas para las profesoras que integraron este grupo focal.

Desde la perspectiva de Arfuch (2002), es en la entrevista donde se generan lógicas comunicacionales entre el investigador y sus interlocutores, por lo que más allá de una cuestión de método, se trata de una búsqueda experiencial y testimonial. Así, el espacio dialógico que ofrece la entrevista, pone en escena el carácter narrativo, construido, de toda experiencia. El lenguaje, asevera Arfuch (2002), no es una materia inerte, sino un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial.

La autora asevera que sin una concepción sobre el lenguaje no hay trabajo de interpretación, por lo que propone considerar una concepción bajtiniana<sup>10</sup> del lenguaje: el dialogismo como un movimiento constitutivo del sujeto, permitiendo situarse ante esa materialidad del discurso de la palabra del otro, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad.

Así, la entrevista grupal se constituyó en un dispositivo pertinente para dilucidar los elementos más representativos de la identidad profesional de las profesoras entrevistadas.

Siguiendo la metodología señalada, se llevaron a cabo 3 sesiones de entrevista<sup>11</sup>: las dos primeras de 60 minutos de duración, que se utilizaron para la presentación y planteamiento de los objetivos a alcanzar; se obtuvo información importante sobre el primer empleo de las participantes y narrativas interesantes de algunas experiencias significativas. La tercera sesión, de 95 minutos, sirvió para recabar la mayor parte de la información; se agotó la participación de todas las integrantes y se dio por concluido el grupo<sup>12</sup>.

Una vez que se obtuvieron las narrativas de las participantes, se procedió a su análisis, siguiendo la propuesta de Morgan (1998), retomado por Mella (2000): “los grupos focales se planifican con base en tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad, y c) interpretación.

### **Tratamiento e interpretación de datos.**

El análisis e interpretación de las narrativas consignadas, arrojan los siguientes hallazgos: el primer bloque de análisis se denominó Puntos Nodales, consignando las ideas compartidas por el grupo. En el segundo nivel de análisis, se dilucidan los momentos de alta intensidad emocional. Finalmente, en el tercer nivel de análisis se detectan elementos que comparten y perduran a través de sus experiencias laborales.

---

<sup>10</sup> Bajtin resalta el dialogismo y la polifonía de voces: “La palabra (discurso) es la única posibilidad de transmitir y, lo que es más fundamental dar pensamiento... discurso ajeno es; discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado...” (Zavala, 1991: 20).

<sup>11</sup> Arfuch (2002) señala que es en la entrevista donde se generan lógicas comunicacionales entre el investigador y sus interlocutores, por lo que más allá de una cuestión de método, se trata de una búsqueda experiencial y testimonial. Así, el espacio dialógico que ofrece la entrevista, pone en escena el carácter narrativo, construido, de toda experiencia. El lenguaje, asevera Arfuch (2002), no es una materia inerte, sino un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial.

<sup>12</sup> Como colofón, se reunió a las integrantes del grupo para darles a conocer el documento elaborado y se recibieron sugerencias, mismas que se incluyeron en su contenido final.



En cada bloque se desmenuzaron los decires de los sujetos en 3 columnas: la primera señala la fase de análisis; la segunda retoma el decir de los sujetos y una tercera columna que presenta el análisis e interpretación de los datos<sup>13</sup>.

1.- Puntos nodales. De este primer análisis se identificaron cuatro ideas compartidas a lo largo de las sesiones, que reflejan a su vez emociones y afectos:

- Primeras experiencias
- Aprendizaje
- Desesperanza
- Ilusiones y metas

2.- En la segunda fase de análisis, se detectaron tres momentos de alta intensidad emocional:

- Experiencias traumáticas
- Solidaridad
- Decepción

3.- Los elementos que se comparten y que perduran a través de sus experiencias laborales son básicamente tres:

- Rasgos identitarios de “ser maestra”
- Rasgos identitarios de “ser maestra indígena”
- Independencia personal

Las participantes han compartido un inicio laboral prácticamente similar. La mayoría de ellas ha empezado a trabajar en alguna de estas opciones: CONAFE, SEP Beca Bachiller, DIF (Centros de Asistencia Infantil Comunitaria, CAIC) y escuelas particulares; todas las docentes motivadas por cumplir el requisito de estar trabajando para poder inscribirse en la Universidad: <sup>14</sup>

S1. Mi primera experiencia laboral fue en el sistema de CONAFE, ahí ingresé cuando tenía 18 años...

Se trata de mujeres que empezaron a trabajar muy jóvenes (16, 17 años de edad) y afrontaron situaciones muy difíciles, para las que no estaban capacitadas y en muchas ocasiones, solas:

S3. Empecé en CONAFE...tenía 17 años...te dan un mapa y te dicen ahí está tu comunidad... una semana antes de terminar la capacitación nos mandan a la comunidad... me mandaron a los días de práctica, yo llegué...En ese instante decaí...quise renunciar...tuve que llegar y abrir el servicio...como sabemos... todas las comunidades no tienen recursos, por eso pidieron el servicio de CONAFE...

---

<sup>13</sup> Se presenta un fragmento de dicho análisis en el Anexo 3

<sup>14</sup> Como se ha especificado, entre los requisitos para cursar la carrera de profesor de educación indígena, tanto del nivel de preescolar como de primaria en la Universidad, los candidatos deben estar desempeñando funciones docentes, ya que esta formación se diseñó para profesionalizar a los profesores en servicio.

Las opciones para desempeñar una función de docente de grupo que a este conjunto de mujeres se les han presentado, han sido muy limitadas, con ingresos económicos muy bajos.<sup>15</sup>

S1. Por eso es que yo me salí...los que ya están en octavo semestre, ya no hay contrataciones... bueno, ni que fuera mucho lo que te dan...ni un gracias...

S2. En beca bachiller... no tienes la documentación que te avale...pero te exigen de la misma forma, como a cualquier otra maestra...tú como no tienes el perfil...pero te exijo...siento que hay por ese lado, como la discriminación...no tienes el perfil, entonces tú eres menos, no eres igual, pero trabájale más...

Las condiciones en las que las entrevistadas han iniciado su historia laboral les han presentado situaciones y experiencias muchas veces desagradables, frustrantes y hasta peligrosas, que han sorteado con sus propios recursos y habilidades.

S1. Esa experiencia me marcó...siento que hice mucho, tratando de superarme (continúa llorando)...tenía sueños...fueron dos años tirados a la basura, porque al final no me dieron mi carta de liberación, ni tampoco mi beca...esas experiencias te ponen a dudar de ti...se me bajó la autoestima...

S4. Tengo a mi cargo 13 chicos, atiendo 14 comunidades diferentes... rayos! ahora yo que hago? yo nunca he pasado por una situación así ...lejos de que te apoyen y te motiven...no sirve de nada...CONAFE es...(guarda silencio y se le llenan los ojos de lágrimas)...y no puedes hacer nada...es como si le hablaras a una pared...

Constituyen éstos, espacios que inicialmente contribuyen al sentido de pertenencia de las participantes, así como a sentimientos de satisfacción por el trabajo que desempeñan y el gran esfuerzo realizado.

S1. Tengo la capacidad, puedo hacerlo, afortunadamente yo siempre he cumplido con mis trabajos...

S4. He solucionado los problemas...no sé cómo le he hecho, pero he solucionado las cosas...es el orgullo que yo tengo...con los 13 chicos que tengo a mi cargo...me ha servido para crecer...siento que he dejado algo bueno en todas las comunidades...tu como capacitador tienes que hacer todo...el jefe detrás de ti exigiéndote...soy muy rebelde...cuando no me parecen las cosas...no tienen derecho a gritarle.

S7. Tú les demuestras tu trabajo...con niños, con padres de familia y maestros

S6. Gracias a esas experiencias tú te paras bien firme, segura de lo que estás diciendo porque sabes de lo que estás hablando...el entusiasmo que tú le pones...

---

<sup>15</sup> La Beca Bachiller en la actualidad es de \$1,300.00 al mes (aproximadamente 65 dólares). En CONAFE, actualmente los líderes reciben \$2400.00 (120 dólares) al mes y el Capacitador Tutor, \$3,400.00 mensuales (150 dólares, aprox.); en el DIF, CAIC (Centro Comunitario Indígena), \$200.00 (10 dólares) por alumno al mes.

Sin embargo, estas mismas experiencias han provocado, como se presenta en este análisis, vivencias de sufrimiento. Cuando las participantes rememoran estas vivencias, aflora la sensibilidad (S1, S3, S4, S8).

S7. Se habla del desmantelamiento de las normales... ¿qué va a pasar con nosotras? ¿Qué va a pasar con la UPN?... ..no sé qué pase en donde la reforma se va a aplicar... ¿valdrá la pena que le siga? Yo quiero hacer las cosas bien pero...si no se puede...

S2. Estoy estudiando esto para que al final del día no se te den las oportunidades como tal... porque se supone que si te estás preparando es para que tengas mejores...

Es este un elemento de cohesión en el grupo así como componente importante de subjetividad laboral, S8. Estoy orgullosa de ser maestra...

S1. Yo sí siempre he querido ser maestra, en lo que cabe siento que sí me esfuerzo...me gusta mi trabajo, me gusta que me exijan, me centro más...me fascina estar en el aula con los niños...

S3. Pienso seguir, porque si yo elegí eso, es por algo...quiero la maestría...este país lo que más necesita es la educación...cómo está la sociedad...es porque te gusta

S1. Quiero capacitarme para ayudar a los que más lo necesitan, tengo ganas de ayudar a los que están abajo, porque a mí me ha costado, en cierto aspecto...deseo salir...luchar, seguir preparándome y después llegar más alto, para poder ayudar a las personas que estamos fuera y la verdad tienen muchas ganas de aprender y tener un buen trabajo como docentes...

S3. Y ¿por qué no? Hablo la lengua...Pienso seguir, porque yo elegí esto...No me arrepiento de la elección que hice. Tengo raíces, tengo cultura, tengo la experiencia...me voy por ese sueño...

### **Algunos resultados.**

La subjetividad del sujeto, asevera Schvarstein y Leopold (2005), puede entenderse como el resultado de un proceso de subjetivación en la relación individuo-organización, en la dinámica de lo interno y lo externo, en el escenario de la organización hecha espacio vital (Lewin, citado por Schvarstein y Leopold, 2005), representación en el sujeto de un lugar de sueños, de esperanzas y de temores.

Es para nuestros sujetos ese lugar, en donde se vivencian experiencias contradictorias, de sufrimiento y satisfacción, perfilándose rasgos identitarios. La subjetividad en el trabajo es un emergente sintético de la dialéctica entre el actor y el personaje,<sup>16</sup> afirma Schvarstein y Leopold (2005), entre el individuo y la organización.

Schvarstein y Leopold explican también la relación del sujeto con la organización a través de un contrato, del trato del sujeto con los otros y consigo mismo. En el caso del sujeto consigo mismo, se tensa en la organización, entre la autonomía impulsada por la autoestima y la sumisión

---

<sup>16</sup> Schvarstein y Leopold (2005:35-37), proponen que la subjetividad laboral emerge del contrato entre el actor (sujeto) y el personaje (sujeto laboral), y expresa un juego cruzado en la relación dialéctica necesidad-satisfacción que el sujeto obtiene de la organización.

originada por la dependencia. La autonomía conduce a la validez, -tanto como la dependencia a la caducidad- de los derechos que podemos y debemos otorgarnos para poder seguir siendo actores más allá de nuestros personajes: derecho a pensar por nosotros mismos, a decir que no, a vacilar, a reflexionar, a expresar los propios sentimientos, a tomarnos tiempo, a romper una relación, a ocuparnos de nosotros mismos (Muller, citado por Schvarstein y Leopold, 2005).

Se observa en las entrevistadas, ciertos rasgos de autonomía, en su afán de conseguir y mantener el empleo, que coinciden con la afirmación de autor en el sentido de que todos estos son derechos básicos y sin embargo, suena fuerte plantearlos en este momento histórico de prevalencia y primacía del capital sobre el trabajo, en el que las aspiraciones se reducen a conservar el empleo primero, y a tener la oportunidad de desarrollar el propio potencial después.

Porque, acotan Schvarstein y Leopold (2005), sólo queda la aspiración a ser tratados con equidad en la distribución de una magra recompensa. Sin embargo nuestras entrevistadas bien poco reciben de ese trato equitativo. Estamos viviendo, como afirman, un momento de supremacía de la organización sobre el sujeto.

Por otra parte, de acuerdo con Arfuch (2002), la colectiva armonía de voces, en relación con el dialogismo, es un fenómeno fundamental en la interpretación del decir de los sujetos en la entrevista.

Las profesoras entrevistadas narraron experiencias similares: expresaron sentimientos y mostraron emociones al contar su propia historia, mientras alguna asentía en silencio y alguna otra pedía la palabra para aseverar que también había vivido situaciones parecidas, en una polifonía de voces (la mirada bajtiniana), que permitió aglutinarlas en la construcción de un espacio biográfico particular.

Desde esta perspectiva teórica, siempre dentro del contexto socio histórico de los sujetos,<sup>17</sup> es como se han definido las categorías presentadas en el tercer cuadro: Rasgos identitarios de “ser” maestra; rasgos identitarios de “ser maestra indígena”, e independencia personal.

La trama, afirman Ruiz y Franco (2015), “tiene que ver con representarse desde el reconocimiento cultural, y en torno a él, surgen otros aspectos, como el social, el político, la condición de género”; en este caso, condiciones de: mujer, profesora, indígena. Constituyen éstos, desde nuestro análisis, los elementos constitutivos de su “espacio biográfico”.

## **Conclusiones.**

Se ha pretendido en este análisis “dar voz a los protagonistas” (Arfuch, 2002); de acuerdo con la autora: “tratando de darle significación a través de introducirnos en su universo existencial, intentando confrontar las biografías en un contexto de inteligibilidad lo más amplio y diverso posible, siempre dentro del contexto socio histórico de los sujetos”.

Sayago y Rojas (2008), afirman que es importante destacar que la identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los

---

<sup>17</sup> La marca histórica, señalan Ruiz y Franco (2015), articula la vida personal, familiar y comunitaria.

centros educativos y las relaciones con los docentes. De modo que una determinada formación profesional, pertenecer a un grupo, asumir los retos e innovaciones educativas, experimentar las crisis de identidad, constituyen etapas relevantes que configuran la identidad profesional. En el caso de las entrevistadas, un elemento importante de dicha construcción, es la experiencia laboral compartida y la pertenencia a un grupo específico de profesoras.

Las docentes entrevistadas están comprometidas con su condición indígena y bilingüe; saben que este trabajo no les va a reeditar grandes beneficios económicos y que será muy difícil obtener una plaza docente en el sistema formal de educación en México. Sin embargo, todas pretenden desarrollarse plenamente en este ámbito, con la intención de alcanzar sus metas profesionales; así como reeditar desde esta particular trinchera, a los grupos vulnerables a los que ellas mismas pertenecen y con los que se identifican y se sienten comprometidas.

A pesar de las dificultades laborales que afrontan, las profesoras se sienten orgullosas de su condición indígena, de su condición de maestras y de su condición de trabajadoras de la educación indígena. Así también, sus experiencias compartidas, reafirman su autonomía e independencia y determinan formas de ver y conformar ideales sobre el "ser" maestra de educación indígena.

## **Anexos.**

### **Anexo 1. Encuesta.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

¿Tienes hijos? \_\_\_\_\_ ¿Cuántos? \_\_\_\_\_ ¿De qué edades? \_\_\_\_\_

¿Con quiénes vives? \_\_\_\_\_

¿Contribuyes al gasto familiar? \_\_\_\_\_

¿A qué edad empezaste a trabajar? \_\_\_\_\_

¿Y como maestra? \_\_\_\_\_

¿En qué sistema? \_\_\_\_\_

¿En cuál(es) otro(s) sistemas has trabajado? \_\_\_\_\_

¿En dónde trabajas actualmente? \_\_\_\_\_

¿Cuántos años llevas trabajando como maestra? \_\_\_\_\_

Muchas gracias por tu participación.

### **Anexo 2. Las preguntas.**

#### **1.- ¿Cuál ha sido su primera experiencia laboral?**

- ¿Qué actividades desarrollan en CONAFE?, ¿Cuánto ganan? ¿Qué es un CT?
- ¿En qué consiste la Beca Bachiller?, ¿Cuánto les pagan? ¿Cambian de asignación de escuela cada 6 meses?
- ¿En qué consiste el trabajo en los preescolares DIF?, ¿Cuánto ganan?
- ¿Cuánto ganan en la escuela particular?, ¿Cuáles son las condiciones de trabajo ahí?

#### **2.- ¿Cómo han vivido esa experiencia?**

- ¿Cómo enfrentaron esos retos?
- ¿Han corrido algún peligro?, ¿Qué pasó?, ¿Cómo lo solucionaron?
- ¿Cómo se sienten con respecto a lo sucedido?

- ¿Por qué dicen que esa experiencia les marcó?

### 3.- ¿Qué piensan de su trabajo actual?

- ¿En dónde trabajan actualmente?, ¿Cuánto ganan?
- ¿Cómo se sienten con respecto al trabajo que desarrollan?
- ¿Qué piensan de las condiciones de sueldo?
- ¿Les gusta el lugar donde trabajan?
- ¿Cómo es el trabajo en la escuela particular?
- ¿Tienen plaza en la SEP?

### 4.- ¿Cuáles son sus expectativas a futuro?

- ¿Qué planes tienen a futuro en cuanto al trabajo?
- ¿Qué expectativas tienen con respecto al trabajo en el magisterio?

### Anexo 3. Fase de análisis (Fragmento)

Lo que trasciende y se comparte	Lo que se dijo...	Desmenuzando los decires:
Rasgos identitarios de "ser maestra"	<p>S8. Estoy orgullosa de ser maestra...</p> <p>S1. Yo sí siempre he querido ser maestra...siento que sí me esfuerzo...me gusta mi trabajo, me gusta que me exijan, me centro más...me fascina estar en el aula con los niños...</p> <p>S3. Pienso seguir, porque si yo elegí eso, es por algo...quiero la maestría...este país lo que más necesita es la educación...cómo está la sociedad...es porque te gusta...</p>	<p>A pesar De las manifestaciones de desesperanza y decepción, que expresan como una necesidad de compartirlas aprovechando el espacio que se ha creado, las profesoras concluyen con expresiones que ratifican su firme voluntad de dedicarse almagisterio y conseguir una plaza.</p>
Rasgos identitarios de "ser maestra indígena"	<p>S1. Quiero capacitarme para ayudar a los que más lo necesitan, tengo ganas de ayudar a los que están abajo, porque a mí me ha costado, en cierto aspecto...deseo salir...luchar, seguir preparándome y después llegar más alto, para poder ayudar a las personas que estamos fuera...la mayoría de los profesores que laboran en el medio indígena se quedan a laborar en la comunidad...</p> <p>S2. Mi sueño siempre ha sido que me manden a la sierra donde no hay nada... quedarme, mejor, no sé, no me ata nada ni a ningún lugar...pero...si me dijeran en este momento: "te vas a la sierra", ¡me voy!</p> <p>S3. Y ¿por qué no? Hablo la lengua...Pienso seguir, porque yo elegí esto...No me arrepiento de la elección que hice. Tengo raíces, tengo cultura, tengo la experiencia...me voy por ese sueño...</p>	<p>Su empeño ydedicación se orienta específicamente hacia el magisterio en el medio indígena. Se sienten parte de las comunidades en las que laboran, compartiendo sentimientos de pertenencia y se identifican con sus características, su lengua, su condición de "estar afuera" (S1).</p> <p>Encuentran bondades en su actividad laboral, así como gratificaciones emocionales y profesionales.</p> <p>El discurso de S3 autoafirma su propia decisión.</p>

## Bibliografía.

- Amezcuca, M. (2003). "La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa", en *Enfermería clínica*, vol. 13, núm. 2, Granada.
- Arfuch, L. (2002). "El espacio biográfico en las ciencias sociales", en *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE.
- Arfuch, L. (2005), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Argentina, Prometeo.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*, México FCE.
- Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Cornejo, R. (2008). "Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: salud laboral docente y condiciones de trabajo", en *Revista docencia*, núm. 35.
- Dubet (1987). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios subjetivos*, núm.7, México, COLMEX.
- Giménez, G. (2004). "Culturas e identidades", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, México, UNAM.
- Gutiérrez y Gálvez (2012). "El trabajo decente como política pública: una alternativa frente a la precarización laboral", en Gutiérrez, E., Sotelo, A., Castillo, D. (coords.) *Capital, trabajo y nueva organización obrera*, México, Porrúa.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*, Argentina, Amorrortu.
- Huerta, J. (2000). *Los grupos focales*, en [http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo\\_Focal.pdf](http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf).
- Ianni, O. (2002). *Teorías de la globalización*, México, Siglo XXI.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*, México, Taurus.
- Karremas, J. (1994). *Sociología para el desarrollo: Métodos de investigación y técnicas de la entrevista*, Cartago, CATIE.
- Kaës, R. (2008). "Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos", en *Subjetividad y procesos cognitivos*, UCES, núm. 12, Buenos Aires.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. ("Focus Groups")*. *Técnica de investigación cualitativa*, en *Documento de Trabajo*, núm. 3, CIDE, Santiago, Chile.
- Mezzada y Veleda, (2014), en <http://educacionyculturaaz.com>.
- Montaño, R. (2004). "El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la psicología social", en *LiberAdictus*, núm. 82.
- Reyes, T. (2000). "Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso", en *Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas de la Facultad de Administración de Empresas*, Forum Empresarial, vol.4, num.2.
- Ruiz, M. y Franco, J. (2015), "Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina", en Medina, P. (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Juan Pablos.
- Sánchez, M. y Corte, F. (2013), "La precariedad del trabajo: un estudio sobre la intensificación del trabajo docente", ponencia presentada en el Congreso de la AMET, México.
- Sánchez, M. y Corte, F. (2012), "La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 42, núm. 1, enero-marzo, Centro de Estudios Educativos, México.
- Santibáñez, E. (s/f), "Editorial", en *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 51, núm. 1, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, E. (2008), "Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios", en *Educare*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela Schvarstein, L. y Leopold L. (comps.) (2005), *Trabajo y Subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*, Buenos Aires, Paidós