

Interventores educativos

Matices de una nueva profesión

Interventores educativos

Matices de una nueva profesión

Leonel Hernández Polo

Interventores educativos

Matices de una nueva profesión

Leonel Hernández Polo

Primera edición septiembre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Talpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos
ISBN 978-607-413-271-7

LB1775

H4.4

Hernández Polo, Leonel

Interventores educativos : matices de una
nueva profesión / Leonel Hernández Polo. --
México : UPN, 2017.

176 p. (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-413-271-7

1. Educación como profesión. 2. Intervención
educativa. 3. Juventud rural - Educación Superior -
Morelos. I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

Un especial y sincero agradecimiento a la doctora Teresa Negrete Arteaga, mi maestra, una académica extraordinaria y generosa a quien le debo el estar en el camino de la investigación y de la vida académica. Gracias por todo su apoyo, por su nobleza y franqueza. También agradezco profundamente a la maestra Teresa Martínez por creer en mí, por estar presente en los momentos dramáticos de mi carrera, por sus palabras de motivación y de orientación. A todo el Cuerpo Académico Estudios Sobre la Universidad Pedagógica Nacional que me enseñó tanto. Gracias al maestro Sergio Solís con quien he aprendido y discutido infinidad de temas y de cuyas charlas he tomado ideas que me ayudaron a desarrollar algunas de las tesis centrales de este trabajo. Agradezco infinitamente a la doctora Ruth Paradise, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, quien creyó en este proyecto y me enseñó que la investigación no tiene que ser dolorosa; me enseñó que la investigación se hace con amor, se hace por pasión, alegre y desinteresadamente. Gracias también a los grandes interventores educativos: Mayra, Jennifer, Irma, Oswaldo y Yeriel quienes hicieron posible desarrollar esta investigación con su invaluable y entusiasta colaboración. Gracias a todos.

Esta investigación se realizó con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Preguntas de investigación	12
Procedimiento metodológico: una historia a partir de cinco relatos de vida	14
DONDE LAS HISTORIAS DE VIDA SE CRUZARON	23
Rasgos generales de la LIE	23
El contexto socio-cultural de Ayala, Morelos.	37
MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR LA LIE	51
Razones socioeconómicas, ¿no era posible estudiar otra cosa?	52
La LIE como un camino hacia el magisterio.	55
Estudiar la LIE para satisfacer los deseos y las expectativas familiares	60
Vocación y deseo de ser mejor persona	64
Una carrera como superación personal	66
Conclusiones acerca de los motivos para estudiar la LIE.	68

LAS REDES DE LOS INTERVENTORES EDUCATIVOS	71
Las redes en el ingreso a la carrera: las personas como contactos que orientan hacia la acción	71
Las redes durante los estudios de licenciatura. Mantener la “apuesta”	77
Las redes después de egresar de la LIE.	84
Cuando las redes se transforman en palancas	91
Conclusiones acerca de las redes de los interventores.	96
DIVERSOS MODOS DE SER INTERVENTORES EDUCATIVOS: MATICES Y EMOCIONES	101
Emociones: a veces no es padre.	101
Condiciones laborales	111
La osadía de ser interventor educativo.	119
Conclusiones: diversos modos de ser interventores educativos	130
EXPERIENCIAS Y POSICIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES EDUCATIVOS	137
Una carrera profesional cambia la vida	137
Acciones y apreciaciones de los docentes de la LIE	143
Percepciones de los egresados acerca del papel de la institución	148
Conclusiones sobre la profesionalización de interventores	150
CONCLUSIONES	153
Los interventores educativos se hacen en las redes	154
La LIE no es para cualquiera	159
Muchas formas de ser interventor educativo. Una identidad compartida	162
La agencia y los procesos de cambio como un proceso compartido	168
REFERENCIAS	171

INTRODUCCIÓN

Este libro es producto de una investigación etnográfica realizada entre los años 2012 y 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ayala, Morelos. Muestra cómo un grupo de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) logró ingresar a la universidad y llegar a convertirse en profesionistas. Estos jóvenes se desarrollaron en sectores rural-urbanos y, en su mayoría, provienen de familias con desventajas socioeconómicas. Podría pensarse que por sus condiciones de origen, de relativa marginación, sus posibilidades de llegar a la educación superior eran limitadas. No obstante, las prácticas en red y los procesos de agencia desde la colectividad, les permitieron superar muchas de sus desventajas estructurales y aprovechar las oportunidades que les ofreció su contexto social y cultural.

Los interventores educativos de este estudio ahora ejercen como profesionistas en lugares cercanos al municipio de Ayala, Morelos. Municipio en el que los campesinos jornaleros, obreros, pequeños comerciantes, artesanos y, en menor medida, los productores agrícolas, representan los oficios más comunes pues sólo 2.2% tiene empleo urbano permanente (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2010). Por lo general, los jóvenes de esta zona tienen pocas opciones para estudiar la educación

superior. En este texto se describe con detalle cómo fueron los procesos de ingreso a la educación superior de jóvenes con desventaja socioeconómica, cómo percibieron la oportunidad estructural que les ofreció su propio contexto, y qué factores contextuales y subjetivos que están relacionados con su acceso a la educación superior. Se describe como fue su proceso de incorporación social como profesionales y finalmente las implicaciones de la inclusión de una licenciatura relativamente nueva y poco conocida en este contexto rural-urbano.

Ya se ha documentado que los jóvenes que provienen de sectores populares se enfrentan a restricciones estructurales y tienen mayores dificultades para acceder a la educación media superior y superior. Por ejemplo, Guerra (2012) explica de qué manera un grupo de jóvenes de sectores populares que lograron acceder a la educación media superior, tuvieron que apropiarse “subjetivamente de una oportunidad de escolarización” que se presentó en su *horizonte estructural y cultural* (p. 244). Muchos de ellos no tuvieron elección por sus condiciones estructurales de desventaja, pero aprovecharon lo que el contexto les ofreció. También se ha dicho que los jóvenes que pudieron contar con una oportunidad educativa están mejor preparados emocional e intelectualmente para hacer frente a las dificultades laborales (Ibarrola, 2011). Incluso, los jóvenes creen que obtendrán una mejor posición social y económica al considerar que la escolarización coadyuvará a su movilidad social (Guerra, 2012). En el estudio de Negrete (2012) –acerca de los egresados de la LIE de la primera generación– se reportan cambios en los hábitos personales y en las formas de afrontar la realidad. La autora argumenta que los interventores educativos tienen mayor confianza en sí mismos, que son competentes profesionalmente y que han sido capaces de cambiar sus condiciones y perspectivas de vida gracias a que accedieron a la LIE. Puede decirse que, en una situación de desventaja y de marginación relativa, el acceso a la escolarización es una oportunidad que tienen los jóvenes de cambiar sus condiciones estructurales de vida.

No sólo la oferta de una licenciatura en regiones rurales y rurales-urbanas transforma la vida de quienes la cursan. En este estudio se argumenta que los entrevistados transformaron sus condiciones de vida gracias a un conjunto de circunstancias familiares, económicas, contextuales, de motivaciones personales y, especialmente, a las redes que ellos van conformando. También en esta investigación se encontró que las redes son un elemento central en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de la licenciatura así como en la ubicación en distintos espacios profesionales. Esto se parece a lo que Lomnitz (2011) denomina *redes sociales de intercambio*, para quien –en el caso de los marginados de un barrio de la Ciudad de México que ella estudió– *las redes son centrales para explicar la supervivencia de los marginados*. Como se verá más adelante, las redes en sus diversas manifestaciones son un elemento central para explicar el éxito de los jóvenes entrevistados desde antes de ingresar a la carrera y hasta después de su egreso. Con base en la idea de redes, se analizan las trayectorias de algunos interventores educativos para comprender los procesos de *agencia* que han cambiado sus condiciones de vida a partir de sus relatos de vida [*Life stories*]. El concepto *agencia* se usará aquí para designar la *capacidad* que tienen los actores entrevistados de actuar y de transformar sus condiciones de vida.

Agencia proviene del latín *agentia* (que deriva de *agere* - hacer) y significa “Algo o alguien que toma un rol activo y cuya acción produce un efecto particular”. En inglés *agency*, como verbo, refiere a la “acción o intervención que produce un efecto particular” y *agent*, como sustantivo, a la “persona o cosa que toma un rol activo o que produce un efecto específico” (*English Oxford Dictionary Online*, 2014).¹ Al final de este trabajo se realizará un “diálogo” con algunas concepciones teóricas sobre el concepto de agencia (Giddens, 2011; Holland, *et al.*, 1998; Holland y Lave, 2001) y sus alcances cuando se realiza como un proceso colectivo.

¹ Traducción del autor.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para analizar estos problemas, se comenzó con las siguientes preguntas generales de investigación: ¿Cómo son los procesos de ingreso a la universidad de jóvenes que provienen de sectores rurales-urbanos que tienen desventajas estructurales? ¿Qué elementos contextuales, familiares, económicos y subjetivos están relacionados con estos procesos desde el ingreso a la educación superior hasta su incorporación social como profesionistas? De las que se derivaron estas dos: ¿Cómo cambia la vida de estos jóvenes al estudiar una licenciatura? ¿Qué percepciones tienen acerca de sus vidas después de haber estudiado específicamente esta licenciatura? Posteriormente, con la finalidad de hacer operativas las preguntas y responderlas en un contexto específico, se replantearon y quedaron de la siguiente forma:

a) Preguntas relacionadas con los procesos de ingreso a la educación superior en condiciones de desventaja y marginación relativa:

1. ¿Qué condiciones de orden familiar, contextual y cultural están implicados en el acceso a la educación superior de jóvenes que provienen de condiciones socioeconómicas desfavorables?
2. ¿Cómo están implicados los factores del contexto sociocultural local con los aspectos subjetivos: deseos, intereses y expectativas de los egresados en el proceso de transformación de las condiciones estructurales de vida de estos jóvenes?
3. ¿Qué elementos sociales y subjetivos destacan los interventores educativos en sus relatos de vida que permiten comprender sus trayectorias en estos contextos?

b) Preguntas relacionadas con las trayectorias y percepciones de los interventores educativos:

1. ¿Cómo fueron los procesos de ingreso a la educación superior, de permanencia, de egreso y de ubicación en espacios profesionales de los egresados de la LIE de la UPN de Ayala, Morelos?

2. ¿De qué manera los egresados de la LIE se van incorporando a ciertos espacios profesionales y no a otros?
3. ¿Cómo conciben los egresados su papel como interventores educativos? ¿Cómo se definen y se van construyendo a sí mismos como profesionales?

c) Preguntas relacionadas con la incorporación de la LIE en un contexto rural-urbano:

1. ¿Qué ámbitos profesionales están prefigurados y destinados para los egresados de la LIE en una zona rural-urbana desde el plano del currículum oficial y desde la lógica del mercado en esa región particular?
2. ¿Qué ha ofrecido la institución (UPN) para satisfacer las necesidades y expectativas profesionales de los jóvenes rurales-urbanos que estudiaron la LIE?
3. ¿Cómo perciben la institución y sus representantes a la LIE y cómo influyen en las percepciones que los egresados tienen de su profesión?

En este trabajo se usa el concepto de relatos de vida [*Life stories*] de Peacock y Holland (1993) para hacer referencia a los episodios y acontecimientos importantes en las vidas de los entrevistados. Los relatos de vida y el análisis de los contextos en los que ocurrieron los acontecimientos, fueron la base para comprender las trayectorias de cada uno.

Los relatos de vida como base del análisis provocan una discusión entre dos perspectivas sobre las narraciones de los agentes. Por un lado, están aquellas que consideran la narración como *un espejo de la realidad*, en las que los agentes son meros informantes. Por otro, están aquellas que consideran que la narración *es la realidad*, argumentan que lo central es comprender al agente sin importar si lo que dice es falso o verdadero. Para Peacock y Holland (1993) hay un proceso dialéctico entre ambas perspectivas:

La narración del *self* es considerada como un dato primario, pero al *self* y otras experiencias narradas también se le conceden un estatus ontológico.

La narración de los relatos de vida, para otros o para ellos mismos, tiene importancia para la reconstrucción de acontecimientos y procesos psicológicos y sociales; sin embargo, los relatos de vida en sí mismas se desarrollan en (y son resultado de) el curso mismo de esos y otros acontecimientos de la vida (p. 371).²

Considerar esta dialéctica en los relatos de vida permitió reconstruir acontecimientos importantes, sus contextos y responder a las preguntas de investigación.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO:

UNA HISTORIA A PARTIR DE CINCO RELATOS DE VIDA

Los datos se obtuvieron por medio de entrevistas en profundidad a cinco egresados de la LIE de distintas generaciones. A partir de algunas lecturas (Taylor y Bogdan, 1987; Arfuch, 1995), se utilizó una forma de entrevista en profundidad donde el guión pasó a segundo término y adquirió más importancia la charla abierta y fluida. Las entrevistas con los egresados fueron más bien hondas conversaciones acerca de muchos temas de sus vidas y de sus experiencias más significativas. Entrevistador y entrevistados olvidaban que se trataba de una entrevista formal, se convertía en una charla abierta y amistosa. Esta forma permitió obtener datos acerca de temas y problemas diversos que no se hubiesen podido considerar previamente en un guión ni en las preguntas iniciales.

Se seleccionó a los egresados mediante el criterio de que provinieran de zonas rurales-urbanas y de familias en condiciones socioeconómicas desfavorables –niveles de ingreso económico– y que se ubicaran en espacios profesionales diversos, independientemente de la generación a la que pertenecieran. Para establecer el contacto con ellos, se acudió a una reunión que tuvieron un grupo de 15

² Traducción del autor.

egresados de la sede Ayala el 10 de noviembre de 2012.³ Ahí acordaron dos reuniones más: una el 24 del mismo mes y otra el 8 de diciembre de ese año —esta última se canceló por falta de *quorum*, se pospuso para enero de 2013, pero ya no se realizó. La asistencia a las reuniones como observador permitió obtener datos relacionados con sus dilemas y con los problemas de definición de su identidad como grupo profesional o gremio.

En la primera reunión se identificó que los egresados cumplían con los rasgos que se requerían para este estudio. Aunque se requería que todos tuvieran los mismos antecedentes socioeconómicos y regionales, también se buscaban los contrastes y las diferencias entre ellos en cuanto a su ocupación profesional. Se seleccionó a una maestra de primaria (Irene), a una estudiante de posgrado y profesora de educación superior en universidad privada (Yehudit), a un maestro de educación especial (Gabriel), a un profesional liberal (Orlando)⁴ y a una egresada sin empleo profesional formal (María).⁵

Además, acudí como observador participante (Becker y Geer, 1973) a un Congreso Internacional de Intervención Educativa que se realizó en Guadalajara Jalisco del 28 al 30 de noviembre de 2012. Ahí se reunieron estudiantes y profesores de la LIE que compartieron sus experiencias, dilemas, debates e incertidumbres acerca de ser interventor. Los temas dominantes eran las prácticas y experiencias así como los problemas a los que se enfrentan por pertenecer a una licenciatura nueva y poco conocida. La asistencia al congreso

³ Ellos planeaban crear una organización civil que ofreciera diversos servicios educativos a instituciones y escuelas para cobrar por ellos, además de afianzar la identidad de otros interventores, dándoles talleres de motivación e identidad, permitiéndoles hacer el servicio social o prácticas profesionales.

⁴ El término “profesional liberal” designa a quienes ofrecen sus servicios directamente al cliente a través de contratos por obra o por producto. Generalmente es un trabajo intelectual o especializado opuesto al obrero o manual.

⁵ Se han cambiado los nombres de los entrevistados para respetar la confidencialidad que algunos de ellos solicitaron.

me permitió obtener más datos contextuales que irán apareciendo a lo largo del texto.

Esta investigación es un estudio etnográfico que integró las técnicas de recolección –entrevista profunda, observaciones y charlas informales– con una perspectiva analítico-explicativa para el análisis de los datos. Así, de acuerdo con Paradise: “La etnografía se entiende más como procedimientos para la investigación socio-cultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa” (1994, p. 74).⁶

Las técnicas más distintivas de la etnografía son la entrevista en profundidad y la observación participante (Guber 2001). La mayor cantidad de datos analizados en esta investigación provienen de las entrevistas en profundidad, dado que el fundamento de la etnografía radica en que “son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en sus palabras [...] el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2001, p. 7). El marco interpretativo está basado en el análisis que se hizo de los testimonios –relatos de vida– obtenidos de los propios labios de los actores y que ellos expresaron libremente. Fue una entrevista etnográfica profunda que permitió expresar a los actores cómo conciben, viven y asignan sentido a una situación (Guber, 2001, p. 33). De esta manera, se pudo acceder al universo cultural de la realidad en que están inmersos.

El método analítico-explicativo utilizado en esta investigación se basa en los principios de la teoría enraizada [*Grounded Theory*] de Glaser y Strauss (1967) y de Strauss y Corbin (1998):

la teoría fue derivada de los datos, sistemáticamente generados y analizados a través del proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la eventual teoría que surja están en estrecha relación unos

⁶ También diseñé un cuestionario con la finalidad de obtener datos estadísticos, pero tuve que descartarlo. Se requería que al menos respondieran 20 egresados y sólo recibí respuesta de tres. Por lo que me centré en las observaciones y entrevistas.

con otros. Un investigador no comienza un proyecto con una teoría preconcebida en la mente (a menos que su propósito sea extender la teoría existente). Más bien, el investigador comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja de los datos. La teoría derivada de los datos es la más apropiada para reconstruir la “realidad” que la teoría que pone toda una serie de conceptos basados en la experiencia o que únicamente se basa en la especulación (lo que uno piensa que debería ser). Las teorías enraizadas, toda vez que han sido extraídas de los datos, ofrecen un *insight*, mejoran la comprensión y proveen una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 1998, p. 12).⁷

Esta perspectiva analítico-explicativa permitió hacer el análisis y la interpretación de datos sin encasillarse en una teoría previa (Paradise, 1994), ni tratar de forzar los datos a una perspectiva teórica o a un procedimiento de análisis particular (Kelle, 2005). Los principios generales de la teoría enraizada: descripción, codificación y elaboración de categorías, permitieron analizar sistemáticamente los datos y describir el contexto socio-cultural de los entrevistados a partir de sus relatos de vida.

La teoría enraizada no tiene un procedimiento para ser seguido dogmáticamente, pero sí un esquema general para trabajar con datos de manera libre y creativa sin perder la lógica y el rigor metodológico. Así,

Aunque enraizar los conceptos en los datos sea la característica más significativa de este método, la creatividad de los investigadores es también un ingrediente esencial. Se requiere ser crítico y de pensamiento creativo para el análisis. El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos y representa dos cosas: ciencia y arte. Es ciencia en el sentido de que mantiene el rigor y por fundar el análisis en los datos. La creatividad [el arte del análisis] se manifiesta en sí misma en la habilidad de los investigadores para dar nombres a las categorías,

⁷ Traducción del autor.

responder preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista a partir de datos brutos desorganizados [...] Hay técnicas que ayudan a proveer rigor y estandarización en los procedimientos. Sin embargo, esas técnicas no fueron diseñadas para ser seguidas dogmáticamente sino más bien para ser usadas creativa y flexiblemente por los investigadores como ellos lo consideren apropiado. El esquema de la metodología de la *grounded theory* se sintetiza en los siguientes términos: descripción, ordenamiento conceptual y teoría (Strauss y Corbin, 1998, p. 13).⁸

Ciertamente, Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1998) hablan de generar una teoría que emerja de los datos. No se pretende generar una teoría a partir de esta investigación, ni tampoco discutir las teorías existentes. Lo que se ofrece es una comprensión más abierta de la realidad de los interventores a partir de los datos empíricos. Esta perspectiva empírico-analítica también permitió responder a las preguntas de investigación sin nombrar los datos de acuerdo con conceptos preconcebidos o con teorías establecidas. Finalmente se realizó un “diálogo posterior” con diversas teorías y conceptos que ayudó a la argumentación. Como diría Eduardo Weiss (2012) con relación a esta metodología:

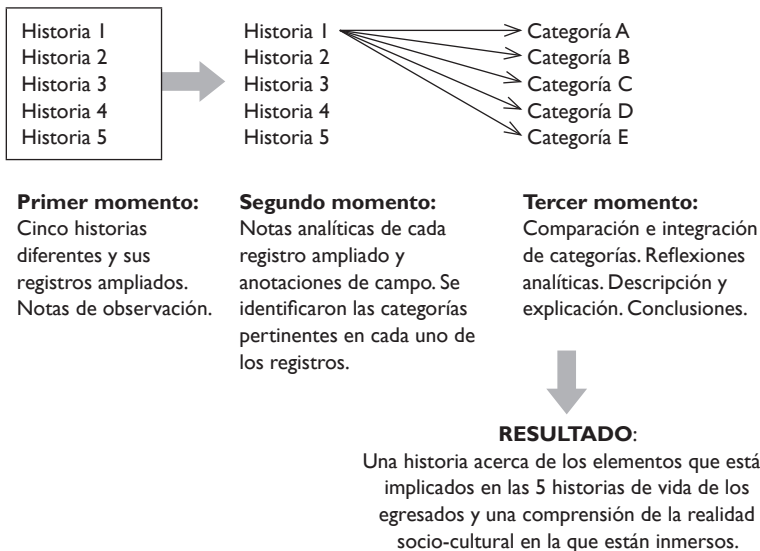
Me parece una exageración pensar y proponer que cada investigación construye a partir de datos empíricos una nueva teoría. Más bien dialogamos con diversas teorías a partir de nuestros datos empíricos, luego buscamos exponer lo encontrado en una argumentación coherente, sustentada teórica y empíricamente, y buscamos que lo expuesto sea considerado por otros como una aportación al conocimiento, y a veces como nueva propuesta de teorización (Weiss, 2012, p. 28).

Este trabajo es la narración de una historia (Peacock y Holland, 1993; Becker y Geer, 1973) a partir de cinco historias diferentes.

⁸ Traducción del autor.

El procedimiento evita contar cinco relatos individuales. Se buscó una integración de las narraciones para comprender los elementos que están implicados en las experiencias de los entrevistados y comprender la realidad socio-cultural en la que están inmersos. Lo que nos permitirá comprender cómo estos cinco jóvenes rural-urbanos fueron configurando prácticas en red que les permitieron acceder a la educación superior y transformar sus condiciones de vida. De cada uno de los testimonios emergieron categorías que fueron constantemente comparadas y analizadas en conjunto (Glaser y Strauss, 1967). El siguiente esquema muestra cómo integraron los relatos de vida:

Figura 1. Metodología de análisis de los relatos de vida



Fuente: Elaborado por el autor.

Para la presente investigación, primero se organizaron los datos en tres momentos correspondientes a las trayectorias de cada uno de los entrevistados: *a)* su acercamiento a la licenciatura, *b)* durante su formación escolarizada y *c)* en su práctica profesional. Posteriormente, se hizo el análisis que permitió dar cuenta de algunas

características relevantes de sus experiencias de vida. Éstas se relacionaron, además, con la particularidad de la licenciatura en cuanto al plan de estudios y al perfil profesional que busca lograr.

A partir del análisis se identificaron y se construyeron categorías, como lo sugieren Glaser y Strauss, 1967; Coffey y Atkinson, 1996 y Kelle, 2005, que resultaron útiles para la descripción y comprensión de los procesos individuales y colectivos. Finalmente, cuatro ensayos analíticos se elaboraron sobre los temas emergidos que se convirtieron en los capítulos de este libro: 1. Donde las historias de vida se cruzaron; 2. Motivaciones para estudiar la LIE; 3. Redes de los interventores educativos; 4. Diversos modos de ser interventores educativos: matices y emociones; y 5. Experiencias de formación: posiciones acerca de la formación de interventores educativos.

Contenido de cada capítulo

En el capítulo titulado Donde las historias de vida se cruzaron a manera de ubicación contextual, se habla de la LIE, su origen y su propósito así como de los problemas y las vicisitudes que ha tenido y que algunos investigadores ya han documentado. Se describen los aspectos generales del municipio de Ayala Morelos, lugar donde se ofrece esta licenciatura y se cruzaron las trayectorias de los entrevistados. Se muestra una síntesis del perfil y de la biografía de cada entrevistado (agente) y finalmente, algunos rasgos de la sede de la UPN en Ayala, Morelos.

En el capítulo intitulado Motivaciones para estudiar la LIE se analizan las razones que los entrevistados tenían para ingresar a la carrera y las condiciones familiares y contextuales que estuvieron relacionados con su decisión de estudiar la licenciatura.

En el capítulo denominado Redes de los interventores educativos se analiza de qué manera las redes estuvieron presentes en las historias de vida desde antes del ingreso a la licenciatura, durante los estudios y después del egreso. Se describen los tipos de redes, sus

características, las percepciones que tienen de ellas los entrevistados y las implicaciones que tienen en sus trayectorias.

En el capítulo designado *Diversos modos de ser interventores educativos: matices y emociones* se presentan las diversas formas en que los entrevistados se definen como interventores educativos: las condiciones sociales, económicas y laborales relacionadas con ejercer su profesión, los problemas de identidad que enfrentan y cómo se perciben y se construyen a ellos mismos [*Authoring Selves*] como profesionales. Se revisa también de qué manera las emociones que expresan están relacionadas con su situación laboral.

En *Experiencias y posiciones acerca de la formación de interventores educativos* se describen las experiencias de formación que los entrevistados tuvieron durante sus estudios, las dudas y antagonismos que hubo entre las autoridades de la UPN y sus maestros, de qué manera éstos influyeron tanto en las percepciones y emociones como en las decisiones que tomaron los estudiantes. Se hace un análisis del papel que juega la experiencia educativa con una licenciatura de estas características, en relación con otros elementos implicados, en la transformación de las condiciones de vida de los jóvenes de una zona rural-urbana que estudiaron en ella.

Contribuciones de este estudio

El propósito de esta investigación ha sido conocer aspectos que no se habían tomado en cuenta sobre

- a) La experiencia de egresados de la LIE que provienen de sectores rural-urbanos, desde su ingreso a la UPN, su proceso de formación hasta su desempeño y experiencia profesional después de egresar.
- b) Los aspectos de la LIE como carrera emergente y su expresión en un contexto rural urbano específico, como lo es Aya-la, Morelos.

Se analizan las realidades institucional y social dentro de las cuales se construye la experiencia profesional de ser interventor educativo como rasgos de la identidad.

En este trabajo se destaca el valor de comprender las formas en que los egresados, que provienen de familias con desventajas socioeconómicas y estructurales, lograron transitar a la profesión y afrontar los problemas desde la colectividad. Las redes fueron el vehículo principal que permitió este tránsito. La configuración de las redes en las trayectorias de jóvenes, en estas condiciones de desventaja y en estos contextos de relativa marginación, es un elemento poco conocido y explorado en investigaciones previas.

Las experiencias de los entrevistados son bastante particulares en comparación con las de egresados de otras licenciaturas. Aquí se describen y analizan las vivencias de los egresados, sus procesos de formación –tanto formales como informales– así como sus prácticas profesionales reales, ya como interventores educativos. La experiencia de ser interventor educativo y los aspectos particulares de la LIE tienen matices y emociones que ponen a los egresados entre dilemas, redes y posiciones. A lo largo del texto se desarrollarán aportaciones delineadas para esta nueva carrera en cuanto a que:

- a) Los interventores educativos se hacen en las redes.
- b) La LIE no es para cualquiera.
- c) Hay muchas formas de ser interventor educativo y esto es una identidad compartida.
- d) La agencia y los procesos de cambio de los interventores educativos se viven como un proceso compartido.

DONDE LAS HISTORIAS DE VIDA SE CRUZARON

En este capítulo se ofrece, en primer lugar, un panorama general de lo que es la LIE para conocer sus características, su origen y sus vicisitudes. En seguida, se hace una descripción del contexto y una breve mención de los perfiles de los agentes entrevistados. También se argumenta que la puesta en práctica de la LIE por parte de la UPN y el contexto donde se ofrece, sirven de punto de convergencia para poder analizar las trayectorias de los agentes y a partir de ahí identificar sus experiencias comunes.

RASGOS GENERALES DE LA LIE

La UPN cuenta con 77 sedes, llamadas unidades, y 208 subsedes ubicadas en los 31 estados de la República y la Ciudad de México que integran lo que la UPN denomina Red de Unidades UPN. En el año 2011, la UPN tenía 53 783 estudiantes inscritos en diversas carreras y modalidades, y la LIE contaba con 8 500 alumnos escolarizados en 49 unidades (Ortega, 2012).

La LIE es una carrera que se ofrece desde año 2002 en las unidades UPN, por lo que es relativamente nueva. Su objetivo es:

formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002, p. 29).

En el plan de estudios de la LIE se señala que los egresados se desempeñarán en “diversos campos del ámbito educativo” a través de “procesos de intervención” para “solucionar problemas diversos”. El siguiente extracto define lo que es la intervención educativa:

La denominación de la Licenciatura en “Intervención Educativa” responde a la intención de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos. La identificación de los elementos teóricos y metodológicos de la intervención educativa, en este sentido, permitirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación (UPN, 2002, p. 24).

Las unidades de la UPN que ofrecen esta nueva licenciatura se encuentran ubicadas en las capitales y principales ciudades de los estados. Las subsedes, que son más pequeñas y pertenecen a las unidades, se localizan en regiones más alejadas, particularmente en zonas rurales con transición a lo urbano conocidas como *sectores rural-urbanos*. Por lo tanto, se infiere que será en estas regiones donde los interventores educativos solucionarán “problemas diversos”.

La presencia de esta nueva licenciatura en el estado de Morelos se destaca en las subsedes que están ubicadas en los municipios rural-urbanos de Ayala y Galeana. El plan de estudios refiere que “Una característica de la LIE es la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades

UPN de los estados” (UPN, 2002, p. 20). La sede de la UPN en Ayala, Morelos es uno de estos contextos específicos.¹

Origen de la LIE

La UPN ha ofrecido desde su fundación en 1979 programas de formación y actualización dirigidos al magisterio de México. Sus estudiantes generalmente eran maestros que ya estaban en servicio y acudían a la UPN para obtener la licenciatura, una especialización o un posgrado. Sin embargo, en 1984 hubo una reforma en el plan de estudios de las Escuelas Normales de México y éstas empezaron a otorgar el título de licenciatura. Al parecer, esto propició una reducción en la demanda de maestros que acudían a la UPN para obtener el título. En el documento del denominado Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN (UPN, 2002) se justifica la creación de la LIE como una estrategia para fortalecer la presencia de la Universidad en las distintas regiones, ante la disminución de su demanda. Justifican la creación de la LIE con tres razones principales:

1. La diversificación de la oferta educativa como estrategia de posicionamiento institucional. Si bien en algunas Unidades no hay un decremento a corto plazo en la matrícula de la LE 94, como visión prospectiva se plantea la posibilidad de crecimiento institucional, a partir de diversificar los Programas Estratégicos de desarrollo institucional y, en ese sentido, de ofrecer un servicio a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades.
2. El descenso de la matrícula de la Licenciatura en Educación, Plan 94. Existen entidades que han cerrado la inscripción a primer ingreso en

¹ La Subsede Ayala se inauguró el 22 de agosto de 2011, anteriormente se encontraba en Cuautla Morelos. Yehudit y Orlando estudiaron toda la carrera en Cuautla; Irene, María y Gabriel vivieron el cambio a Ayala y ahí concluyeron la licenciatura.

virtud del agotamiento de la demanda, otras que experimentan un franco decremento y todas prevén la condición finita de la LE 94, ya que desde la aprobación del Plan 84 para las Escuelas Normales los profesores normalistas egresan con grado de licenciatura.

3. Las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y los sectores sociales de las entidades federativas han planteado a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad participante en el proyecto (UPN, 2002, p. 18).

En los dos primeros puntos se menciona, por un lado, el decremento del número de estudiantes dado que los maestros normalistas dejaron de acudir a la UPN para obtener la Licenciatura en Educación (LE). Por otro, la Universidad no admitía a egresados de bachillerato si no demostraban ser maestros en servicio. Estas dos circunstancias ocasionaron que los directivos de la UPN previeran “la condición finita de la LE 94”, por lo que propusieron la creación de la Licenciatura en Intervención Educativa. En el tercer punto destaca el deseo de atender las exigencias de las autoridades estatales y demandas de los “sectores sociales” reconocidas a partir de un diagnóstico realizado por las unidades UPN en los estados de la república.² Por lo que, puede sostenerse que la LIE es resultado de una política educativa para que la UPN no perdiera presencia en los estados, además de ser una política cuya finalidad es atender a las “necesidades de las regiones”, que no eran otra cosa más que las exigencias de las autoridades de los estados de la república.

En el mismo documento del Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN se expresan las necesidades y los problemas socioeducativos “a los cuales se propone dar respuesta con la formación de un profesional de la educación capaz de intervenir eficazmente” (UPN, 2002, p. 20), entre otros que señala atenderá esta nueva licenciatura, se destacan los siguientes:

² Un análisis detallado del proceso de elaboración del diagnóstico en cuyos resultados se basa la propuesta de la LIE se encuentra en la tesis de Negrete (2012).

- Formación de la población infantil entre los 0 y los 4 años de edad.
- Atención a las personas jóvenes y adultas que no han tenido acceso a la alfabetización y a la escuela, capacitación para el trabajo, educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad.
- Diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país.
- Necesidad de plantear estrategias de integración social y educativa, para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares.
- Formas de organización, gestión y administración educativas, no sólo en el ámbito escolar tradicional sino en el de otras instituciones y del propio sistema educativo.
- Orientación para la toma de decisiones de jóvenes y adultos respecto a las opciones profesionales que definen su proyecto de vida.

Cabe destacar que los principales problemas y las necesidades que atenderán los profesionales egresados de la LIE están en su mayoría fuera del ámbito escolarizado. Se pretende que trabajen con niños de 0 a 4 años (educación inicial), personas jóvenes y adultas que requieran alfabetización, capacitación y orientación educativa ante las diferencias culturales entre los grupos sociales; por la búsqueda de integración social en poblaciones con “necesidades sociales y educativas particulares”; en pro de la organización y gestión de instituciones.³ Para poder atender estas necesidades, la UPN declara que su propósito es lograr que los egresados de la nueva carrera sean capaces de “trascender los límites del aula” y “atender las necesidades del sector social”. Este propósito a los interventores educativos

³ Detalles sobre la estructura oficial de la LIE en el “Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN” (UPN, 2002) y en Negrete, T. (2012).

les anticipa un perfil profesional amplio y a la vez ambiguo, además de que les prevé un campo profesional amplio, pero a la vez indeterminado. Quizá por ello, la UPN ha definido las siguientes características que deben tener los interventores educativos egresados de la LIE:

- *Polifacético* en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- *Polivalente*, es decir, encontrar en diferentes ámbitos una aplicación de sus conocimientos y competencias.
- *Flexible* ante la diversidad de necesidades sociales y educativas.
- Preparado para la internacionalización del mercado laboral, mediante una comprensión de diversas culturas y el dominio de otros idiomas.
- Capaz de contribuir a la innovación y ser *creativos*.
- *Emprendedor* para crear sus propios negocios o empresas (empleabilidad).
- Capaz de *trabajar en equipo*.
- Capaz de comunicarse y poseer *sensibilidad social*.
- Capaz de hacer frente a las *incertidumbres*.
- *Solidario* y con un fuerte compromiso social.
- Poseedor de una sólida cultura general.
- Apto para resolver problemas.
- *Crítico* de la realidad social.
- *Autocrítico* en su desempeño profesional.
- Hábil en el uso de las nuevas tecnologías.
- Tolerante, *cooperativo* y dispuesto a mejorar la convivencia humana.
- Respetuoso ante la diversidad (UPN, 2002, p. 21).⁴

Puede verse en esta caracterización que los egresados deben saber proceder ante la incertidumbre y lo desconocido. Aunque en el plan de estudios de la LIE, contenido en el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, se mencionen

⁴ Las cursivas son del autor.

los problemas y necesidades detectados mediante un diagnóstico, por la generalidad con que se los describe puede suponerse que en realidad dichos problemas y necesidades son desconocidos, por lo que los egresados deben atender lo emergente (Negrete, 2012). Se abre entonces un abanico de posibilidades que indudablemente van más allá de la escuela. Desde el plano formal, los licenciados en Intervención Educativa de la UPN no ejercerán su profesión dentro de las escuelas y esto los distingue de profesiones como la docencia, orientación educativa, psicología educativa o gestión escolar. Esto ha dado pie a toda una problemática en cuanto a las funciones del interventor educativo, sus espacios de práctica, su identidad como profesional y su ubicación respecto a otras profesiones.

Las vicisitudes de la LIE

Se han realizado investigaciones que describen los problemas que los interventores educativos enfrentan en el ejercicio de su profesión. Páez (2011) en su estudio *La intervención educativa como profesión emergente* afirma que

La tensión profesional aquí se explica desde las fuerzas sociales, políticas, económicas e institucionales que están interviniendo en el procesos de profesionalización y que pueden generar un efecto adverso en la profesión que emerge al desencadenar conflictos internos respecto al valor o importancia de lo que se hace, incertidumbre laboral y frustración profesional [...] las tensiones profesionales que los Interventores Educativos manifiestan tienen que ver con la precariedad del salario, con la inestabilidad del empleo, el poco reconocimiento social y con la ausencia de la acreditación institucional respecto a su formación profesional (Páez, 2011, p. 301).

Como se verá en Ser interventor educativo: matices y emociones algunos de los entrevistados manifiestan abiertamente que no tienen

claro a qué van a dedicarse, no saben ubicar su espacio de trabajo, además expresan incertidumbre laboral y frustración profesional. No se trata de emociones aisladas de algunos egresados, sino emociones compartidas ante una realidad que viven como interventores educativos, misma que se ha documentado en otros contextos:

La inestabilidad laboral es también parte de las tensiones profesionales que viven los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco; la indefinición permanente respecto a su condición laboral es una constante en su ejercicio profesional. El riesgo del desempleo genera la sensación de pérdida respecto a la apropiación del rol y respecto al terreno que se van ganando como profesionales de la educación; el desequilibrio y la ambigüedad limitan la capacidad para construir una conciencia de sí y con ello su identidad profesional (Páez, 2011, p. 304).

También, se han documentado vicisitudes en el mismo proceso de formación de los interventores educativos dentro de la LIE (Negrete, 2012) lo que coincide con los resultados de los análisis de los relatos de vida, mismos que se exponen detalladamente en *Experiencias y posiciones sobre la formación de interventores educativos*. Al respecto, Negrete también refiere que

el proceso de formación de los interventores educativos en la UPN mantiene una tensión constante entre la dualidad del ser docente/ser interventor como un elemento que puede generar conflicto... Esta situación sobrepasa inclusive a la UPN, pues hay estudiantes que llegan a la carrera deseando ser docentes porque sus papás lo fueron y pueden heredar su plaza, o bien, porque querían ser docentes y no lograron ser admitidos en una Escuela Normal [...] y piensan que la Universidad Pedagógica puede ser una opción que, de algún modo, compense o cumpla esa expectativa (Negrete, 2012, p. 102).

Como se verá en *Experiencias y posiciones sobre la formación de interventores educativos*, la idea de ser docente sigue permaneciendo

entre los estudiantes y egresados de la LIE, tanto en algunos entrevistados, como en los demás estudiantes que ellos refieren en sus narraciones. Este problema ha generado confusiones y tensiones entre el ser docente o el ser interventor educativo, de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios. En dicho capítulo también se expondrá que algunos docentes de la LIE muestran fuertes oposiciones entre ellos; hay quienes piensan que están formando por un lado, maestros de educación básica y por otro, interventores educativos de acuerdo con el plan de estudios.

Negrete (2012) menciona, además, cómo los interventores de la primera generación de egresados de la Subsede de Cuautla, Morelos que no tienen espacios definidos para laborar los van conformando sobre la marcha, van creando sus estrategias para enfrentarse a la contingencia y la emergencia de problemas insospechados:

Otra de las tensiones resulta del sentido de ambigüedad, porque la diseminación práctica imposibilita pensar en determinaciones fijas en sus procedimientos, pues al parecer los proyectos que logran un despliegue táctico son aquellos cuya mediación instrumental se define en la marcha dependiendo del contexto y las exigencias de los lugares, como si fuera una especie de encadenamientos de contingencias (Negrete, 2012, p. 123).

Es decir, el contexto y los problemas determinan las acciones de los interventores. Se convierten en profesionales capaces de hacer frente a las incertidumbres sobre la marcha. No tienen espacios definidos lo que ha generado incertidumbre en los interventores acerca de su función y la importancia de lo que hacen.

Los estudiantes, los profesores de la institución y los empleadores perciben a la LIE de formas diversas. En numerosas ocasiones, los egresados de dicha licenciatura son considerados profesores de educación básica y les ofrecen trabajo como tales; en otras, los empleadores (que pueden ser el sector público, empresas privadas o escuelas) desconocen las habilidades profesionales de los interventores. Un egresado considera que:

Sí hay trabajo como interventor educativo pero no tenemos un nombre reconocido [profesión] y se nos hace complejo hallarnos en un ambiente de trabajo definido. Muchos egresados nos hemos ubicado como profesores de primaria, esto debido a las condiciones del contexto, aunque lo podemos hacer, pues nuestra formación en la LIE lo permite, no es para lo que estudiamos (Gabriel, 27 de octubre, 2012).

Este egresado comentó que él decidió ser profesor de educación básica, por lo que ha participado en el Concurso Nacional de Ingreso para Plazas Docentes. Por ahora, ha obtenido una plaza de profesor de educación especial, pero espera obtener la de maestro de primaria, al igual que muchos de sus compañeros:

Pues afortunadamente yo acabo de obtener mi plaza, que es de educación especial pero aspiro a una de profesor de primaria. Voy a hacer de nuevo el examen porque eso es lo que yo quiero. Muchos de mis compañeros son profesores de primaria en el Estado de México, hubo un año en que solicitaban específicamente a egresados de la LIE para trabajar en el Estado de México como maestros y yo creo que más de la mitad de mis compañeros se fueron para allá. Todavía tengo contacto con ellos (Gabriel, 27 de octubre, 2012).

Al parecer, las experiencias en el proceso de elección de la profesión pueden ser muy variadas, y no dependen sólo del contexto, ni de la formación recibida en la UPN; sino de los propios intereses y deseos personales de los interventores. De hecho, en las reuniones con egresados también identifiqué a otras dos maestras de primaria, una profesora de universidad, un asesor pedagógico itinerante y tres egresados sin ocupación remunerada (dos egresados en 2008 y uno en 2012). De entre quienes son docentes, dos manifestaron que fue su elección y una dijo que fue debido a las circunstancias del contexto. Esto hace pensar que algunos aún tienden a equiparar la LIE con el quehacer docente, pero otros, en cambio, han tenido que enfrentar dilemas en la elección de su quehacer profesional:

han aceptado ser maestros de primaria estando conscientes de que no han sido formados para ello.

Las vicisitudes de la nueva carrera se han manifestado en algunos foros y congresos donde estudiantes y profesores de la LIE se han reunido para repensar y replantear sus rasgos de identidad. Por ejemplo, en el Congreso de Intervención Educativa de Guadalajara (2012)⁵ se presentó una ponencia que sugiere que las movilidades laborales de un grupo de interventoras educativas –Guadalajara y Tijuana–, ocurren porque no encuentran un trabajo adecuado y deben luchar *individualmente* para buscar mejores oportunidades:

Estas búsquedas persistentes ponen al descubierto un proceso de individualización, esta reiterada orientación a fabricar, auto diseñar y auto escenificar no sólo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida. Por otra parte, la movilidad entre uno y otro empleo es a su vez un elemento constitutivo de su construcción biográfica personal y única de las interventoras, derivada de las condiciones cotidianas del mundo del empleo (Secundino y Vera, 2012).

Según esta afirmación, las condiciones del mercado ya están dadas y las interventoras educativas tienen que “auto diseñar” su biografía en esas circunstancias. De acuerdo con Secundino y Vera la movilización profesional no sería característica de la LIE, sino de las condiciones del mercado laboral que hacen que las interventoras se muevan rápido de un trabajo a otro en la búsqueda de progreso profesional en forma individual.⁶ Pero esta búsqueda individual de oportunidades contrasta con los datos obtenidos en

⁵ 1er Congreso Internacional de Intervención Educativa. Guadalajara, Jalisco, del 28 al 30 de noviembre de 2012.

⁶ Esto quedaría sumado a la discusión sobre las vicisitudes dado que la movilidad y la versatilidad profesional son rasgos centrales de la LIE de acuerdo con el Plan de Estudios como se acaba de ver en los párrafos anteriores.

esta investigación, donde destaca que la búsqueda de progreso profesional se hace de manera colectiva.

Por otro lado, apareció la idea del trabajo del interventor educativo como una función de beneficencia social, una labor humanitaria en beneficio de los “desfavorecidos”, idea que concuerda con algunos resultados del análisis de los datos, que se expondrán más adelante, donde pareciera que el trabajo del interventor educativo es similar al de “misionero”, tema que será tratado a detalle en Redes de los interventores educativos. En la ponencia de Pérez *et al.* (2012), del mismo congreso de Guadalajara, mencionaron que los estudiantes de la LIE de la Unidad UPN de de dicha ciudad perciben la intervención educativa como:

mecanismo de readaptación e inserción social, a partir de establecer mediaciones entre los sujetos en conflicto y las instituciones sociales que los atienden. Aquí la noción de intervención, está ligada con el compromiso hacia las personas insertas en condiciones de riesgo o vulnerabilidad social, el dispositivo es la reinserción o readaptación social, sin cuestionar la génesis de las problemáticas ni tampoco la perversidad real o latente del conjunto de instituciones que la propia sociedad ha construido para legitimar sus políticas de asistencia social (Pérez, *et al.*, 2012).

Se aprecia una noción del interventor como misionero,⁷ dado que los estudiantes asumen su compromiso social, pero sin cuestionar sobre la génesis de los problemas, ni de “la perversidad real o latente” de las instituciones. Sólo se trataría de resolver los problemas ya existentes. Otra expresión en la que aparece dicha idea se encuentra en una ponencia de Valencia (2012), quien entrevistó a otro grupo de estudiantes de la LIE de la UPN de Guadalajara, acerca de cómo perciben su profesión. Ella elaboró y presentó un esquema en el que resalta que ellos conciben la intervención educativa de la siguiente forma:

⁷ La noción de interventor como *misionero* es mía, no de los ponentes. Es un nombre que he dado a esta forma de ver la intervención educativa.

Intervención es ayudar a los marginados, es: ayudar a un sector golpeado por los sistemas de gobierno; ayudar a que las personas mejoren sus condiciones de vida; crear soluciones para que se den cambios; ayudar a hacer proyectos que ayuden a la gente a salir de la ignorancia; ayudar, animar, guiar, educar [...] Los alumnos [la] refieren con la lógica de la ayuda a los marginados, que apunta hacia un sentido mesiánico y salvador... ayuda al prójimo, apoyo a los más débiles, ignorantes, desprotegidos y marginados (Valencia, 2012).

Este tipo de actividades son las que generalmente realizan los egresados de la LIE en Morelos, donde tienen un amplio abanico de ámbitos para ejercer profesionalmente. Por ejemplo, hay egresados que trabajan en: ayuntamientos, Desarrollo Integral para la Familia Morelos; Instituto de Capacitación del Estado; fundaciones y asociaciones civiles, hay quienes fueron invitados a las ya existentes y otros que ellos mismos las crearon; interviniendo en comunidades vulnerables como empleados del estado; docencia en niveles básico, medio y superior; impartición de talleres de manera oficial o por iniciativa libre y propia; creación de clubes; Organizaciones No Gubernamentales; entre otras (UPN-Morelos, 2012a).

Encontramos diversas experiencias documentadas acerca de la naturaleza y las vicisitudes de la LIE (v.g. Campero y Rautemberg, 2006). Pero, con lo señalado hasta ahora, ya se pueden sintetizar algunos rasgos centrales de la carrera:

- Naturaleza amplia y variada en su campo laboral.
- Una licenciatura que surgió más para atender una problemática de política institucional de la UPN que para resolver problemas sociales.
- Un plan de estudios que busca formar un profesional versátil y flexible ante las demandas del campo laboral.
- Un plan de estudios que busca formar profesionales polifacéticos, polivalentes, flexibles, creativos, emprendedores, sensibilidad social, capaces de trabajar en equipo y de hacer

frente a las incertidumbres, solidarios, con un fuerte compromiso social, autocríticos, tolerantes, cooperativos y dispuestos a mejorar la convivencia humana.

- Una carrera que no busca formar docentes, sino profesionales que trabajen fuera de las escuelas.
- Vicisitudes permanentes en la formación que se tensionan con la idea de ser docente-ser interventor.
- Rápida movilidad laboral debido a las condiciones inestables y precarias, inestabilidad profesional (salto de un espacio a otro).
- Incertidumbres y frustraciones enfrentadas por los interventores acerca de su función y sus tareas.
- Búsqueda individual de oportunidades de empleo que se han documentado en otros contextos
- Los interventores crean sus propios espacios de ejercicio profesional en las instituciones o sus propias fuentes de empleo.
- Están ubicados principalmente en zonas rural-urbanas.

La LIE, con estas características y con sus vicisitudes, fue una opción accesible para los entrevistados. Aparentemente, ellos tenían pocas posibilidades de ingresar a la educación superior debido a su situación de relativa marginación.

Larissa Lomnitz llama a las condiciones de pobreza y de desventaja socioeconómica que tienen las familias marginadas de Latinoamérica *marginalidad de pobreza*:

Llamamos “marginalidad de pobreza” al tipo de marginalidad que podemos observar en las barriadas latinoamericanas [...] Esta marginalidad de pobreza se caracteriza principalmente por la inestabilidad ocupacional, los bajos ingresos y la falta de prestaciones sociales [...] podríamos definir como marginados a todos aquellos que ganan menos del salario mínimo y que se encuentran incluidos en las siguientes ocupaciones: 1) vendedores ambulantes; 2) obreros no calificados de la construcción [albañiles y chalanés]; 3) obreros no calificados de la producción; 4) trabajadores

no calificados de los servicios; 5) agricultores y trabajadores del campo (Lomnitz, 2011, pp. 95-96).

A continuación describiré algunas de las condiciones contextuales de Ayala, Morelos, los perfiles de los entrevistados y la sede de la UPN en dicha unidad.

EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE AYALA, MORELOS

Los entrevistados provienen de lugares diferentes y no están en un sólo espacio geográfico. Ciertamente la LIE se ofrece en la subse de Ayala, Morelos, una zona rural-urbana, pero los estudiantes y egresados son de distintos municipios, incluso son de otros estados. Por ejemplo, en un estudio en proceso de Negrete *et al.* (2012) se muestra que, de 128 estudiantes encuestados de la LIE de Ayala, sólo 31 son del municipio de Ayala; 86 son de otros municipios de Morelos y 11 más provienen de municipios del Estado de México. Por ello, en esta investigación no se habla de rasgos socioculturales particulares de un contexto específico, sino de generales. Los cinco entrevistados muestran trayectorias muy diversas debido a la movilización que han tenido de un contexto a otro:

Irene tiene 37 años de edad, es originaria de Ayala, Morelos. Ahí estudió la primaria, la secundaria y el bachillerato en el CBTIS [Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios] 194, de Ayala. Egresó de la LIE en el 2008 cuando la sede de la UPN estaba en Cuautla, Morrellos. Actualmente es maestra de primaria en el municipio de San José Villa de Allende, Estado de México (ahí renta un cuarto y viaja a su casa en Ayala cada fin de semana para ver a sus padres). Ella trabajó en una agencia de automóviles, logró estudiar el bachillerato gracias a una beca del CONAFE, fue instructora comunitaria durante dos años. Proviene de una familia muy humilde, campesinos del municipio de Ayala por lo que ella misma se solventó sus estudios.

María tiene 30 años de edad, es originaria de Tlayacapan, Morelos. Ahí estudió la primaria y la secundaria. El bachillerato lo cursó en el Colegio de Bachilleres Casasano en Cuautla, Morelos. Egresó de la LIE en el 2008. Ha trabajado como maestra de primaria y de preescolar por periodos cortos en Tlalnepantla, Morelos, y en Cuernavaca; ha solicitado ingreso al servicio docente en Chalco Estado de México en más de una ocasión. Durante la realización de la entrevista, ella trabajaba con un contrato temporal en Tlalnepantla, Morelos, como maestra de primaria. Su familia es muy humilde, su padre es campesino y su mamá es ama de casa. Ella tuvo que solventarse los estudios.

Yehudit es originaria del Distrito Federal; estudió la secundaria en el Instituto Nueva Galicia en Guadalajara, Jalisco. Estudió el bachillerato en el CBTIS 194 en Ayala en el área de económico-administrativas y egresó en 1994. Entró a la LIE en el año 2003 y egresó en año 2007 con la segunda generación cuando la sede estaba en Cuautla en un edificio prestado. Es profesora universitaria en una institución privada en Cuautla, Morelos y se encuentra estudiando la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN de Cuernavaca, Morelos. Ha trabajado en diversos proyectos de intervención educativa, ha dado talleres, creó una organización civil que no prosperó por falta de recursos y fue también maestra de primaria en una institución privada.

Gabriel es originario de Cuautla, Morelos. Ahí estudió primaria, secundaria y educación media superior en el Bachillerato #04. Egresó de la LIE en el 2008, la tercera generación. Actualmente es profesor de educación especial en el municipio de Yautepec, Morelos. Fue el principal promotor de la creación de una asociación de egresados de Ayala, pero no prosperó. Actualmente está formando junto a otros egresados una organización civil con la que piensan trabajar de forma liberal y ofrecer servicios educativos a las instituciones. Sus padres y sus tíos son maestros, lo cual es un elemento contextual que marcó su trayectoria hacia el sector educativo.

Orlando es originario de la ciudad de Puebla, Puebla. A los 5 años viajó con sus padres a Cuautla, Morelos, donde realizó sus estudios de primaria, secundaria y el bachillerato en el CBTIS 76 con la Carrera Técnica de Análisis Clínicos. Egresó de la LIE en el 2010. Durante la realización de la

entrevista, Orlando ejercía como profesor de licenciatura en una universidad privada en el municipio de Oaxtepec, Morelos. Ha impartido cursos en los estados Morelos, Jalisco y Veracruz; elaborado proyectos para distintas organizaciones civiles, en las cuales ofrece talleres profesionales a las instituciones que se lo requieran; y ha trabajado en diversos proyectos para el Instituto de Educación del estado de Morelos en Cuautla y Cuernavaca. Es un profesional respecto al plan de estudios. Antes de convertirse en interventor educativo era policía federal y también ejerce el oficio de carpintero.

Como puede verse, los egresados están en permanente movilización y no están anclados en un contexto específico. Ser interventor educativo implica “estar movilizado” (Nespor, 1994, p. 22). Ante este permanente movimiento, difícilmente podríamos ubicar a los entrevistados en un contexto particular.

Por un lado, unos convivieron en el mismo contexto y tiempo, intercambiando experiencias, expectativas y prácticas sociales pero no están —ni podrían estar— “contenidos” en un espacio específico. Si quisiéramos ubicar a los egresados en un contexto cultural particular o integrarlos a una “cultura”, tampoco sería posible, aunque en términos de Sewell (2005) ésta sea difusa y descentrada. Para el autor “la cultura no es una especie de práctica particular [individual] ni una práctica que se lleva a cabo en un espacio social determinado. Es más bien la dimensión semiótica de la práctica social humana en general” (p. 16) y “la práctica cultural en una sociedad dada es difusa y descentrada” (p. 25). Por otro, los demás egresados se conocen entre sí y estudiaron en la UPN Ayala, pero en distinta generación, por lo que no vivieron la experiencia de la licenciatura al mismo momento; y aun cuando se hubiesen formado al mismo tiempo, sus interacciones sociales van más allá de un tiempo y un espacio limitado al encuentro como dice Nespor (1994), pues

la “práctica” misma no es reducible a las actividades observables de individuos en dichos entornos locales. La práctica se distribuye en los espacios y tiempos que produce, y las “interacciones sociales”, los “entornos”

y “sucesos” son intersecciones de trayectorias que vinculan tiempos y espacios distantes, y que los dotan de forma como espacio social. Los administradores en sus oficinas interactúan (literal, no metafóricamente) con muchos otros que no ven ni toman conciencia de su existencia como individuos. Los estudiantes de física, al solucionar problemas en grupos, ya bien entrada la noche, no sólo interactúan entre ellos sino con sus profesores (quienes están a salvo en sus hogares), con los autores de sus libros de texto (que ignoran la existencia de los estudiantes) y con practicantes de la física dispersos en el mundo entero, y cuya obra se redujo y simplificó en los libros de texto. Las interacciones “cara a cara” ya no son sucesos estrictamente locales (Nespor, 1994, p. 25).

Aunque no todos los estudiantes y egresados se han encontrado cara a cara, sus trayectorias convergieron en un punto por los que hubo asociaciones entre ellos. En términos de Bruno Latour (2005) podemos hablar de *relaciones y asociaciones entre actores*. Aquí se trata de un conjunto de interventores educativos que se asocian por medio de las redes –aunque ahora los separa la distancia física, la red se mantiene en el tiempo y en el espacio “la formación y reformación de los encuentros ocurre, necesariamente, en trechos espaciales más amplios que los de contextos inmediatos de la interacción cara a cara” (Giddens, 1983, en Nespor, 1994, p. 25)– y que representan un tipo de grupo social como el que señala Latour en la teoría del Actor red:

no existe grupo relevante alguno del que sea posible afirmar que constituye los agregados sociales [como los que menciona Lomnitz, 2011], ningún componente establecido que pueda establecerse como punto de partida incontrovertible [...] La palabra grupo es tan vacía que no establece el tamaño ni el contenido, y no es tarea del científico “estabilizar” lo social en nombre las personas que estudia; tal deber se deja enteramente a los “actores mismos” [...] para delinear a un grupo, sin importar si tiene que ser creado desde cero o simplemente actualizado, tiene que haber voceros que “hablen a favor de” la existencia del grupo (2005, pp. 49-53).

La noción de grupo social de Latour es adecuada para esta investigación. El grupo lo arman los actores mismos con sus asociaciones, con lo que dicen que son y con lo que dicen que vivieron. Lo arman con sus redes. El investigador social, sólo hace una reelaboración, hace un *reensamble* (Latour, 2005).

Siguiendo la idea de este mismo autor, las redes tienen un lugar común: los “nudos y nodos” que están conectados entre sí y unen las redes (Latour, 1987 en Nespors, 1994, p. 17). En este sentido, el nudo es la LIE en la Unidad UPN Ayala, es el enlace de los elementos de las redes de los actores entrevistados. Nespors agrega:

El contenido de los elementos en una red y la estructura de los enlaces que los conectan no son fijos ni estáticos [...] Las redes se expanden, contraen y cambian de configuración con el tiempo, e incluso las más estables y previsibles son reapropiadas y redefinidas constantemente por la naturaleza de los flujos que las animan. Sin embargo, entender estos flujos no es sólo una cuestión de comprender las trayectorias “individuales”, sino que requiere comprender las *actividades sociales* que vinculan a toda la red (Latour, 1987 en Nespors, 1994, p. 18).

Las trayectorias “individuales” serán comprendidas dentro del marco de las actividades sociales que vincularon a los actores a través de diversas redes. Así podremos hablar de historias de vida y procesos de agencia de cinco interventores relacionados. Dado que las movi­lidades convergieron en un espacio es conveniente describir los rasgos generales de este contexto, ubicar aquí el *nudo* de sus redes y el punto de convergencia de las trayectorias.

El concepto de trayectorias no será discutido teóricamente en esta investigación. Pero es útil mencionar que *trayectoria*, no como concepto teórico sino como una forma de nombrar un referente empírico (las historias de vida), incluye todos los elementos contextuales y subjetivos que están implicados en las historias de vida de los agentes (Dreier, 2010). Usaré esta noción en juego con los datos empíricos a lo largo del libro.

Ayala, Morelos

Ayala es un municipio que se encuentra en el centro del estado de Morelos. En términos de extensión territorial ocupa 7.74% de la superficie total del estado. Cuenta con 106 localidades o rancherías diseminadas a lo largo y ancho del municipio en las zonas de selva y cultivo. El INEGI define una localidad rural o ranchería como aquel asentamiento humano con menos de 2 500 pobladores; aunque en promedio, estas poblaciones tienen 126 habitantes, lo cual constituye un indicador de la dispersión de la población rural (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2013). Respecto a su territorio 0.36% está dedicado a la agricultura, 6.24% a los pastizales para ganado, 29.66% es selva y tan sólo 3.67% es zona urbana (INEGI, 2010) ocupada por la cabecera municipal Villa de Ayala, y por la zona conurbada entre ésta y la ciudad de Cuautla. Para llegar a Ayala se requiere abordar un transporte colectivo que sale de la ciudad de Cuautla con un letrero que dice Villa, UPN o San Vicente. Se encuentra aproximadamente a 30 minutos de Cuautla en colectivo y 20 en automóvil.

Saliendo de la ciudad de Cuautla se observan casas a lo largo de la carretera hasta Ayala, la mayoría de cemento con techos de losa o lámina de zinc; asimismo, hay plantaciones de caña de azúcar, de maíz y sorgo. En 2011, había 13 319 hectáreas de tierras de cultivo en esta zona, principalmente de alfalfa, frijol, sorgo, maíz y caña de azúcar (INEGI, 2010).

Las personas que viajan en los colectivos generalmente son campesinos que llevan consigo sus herramientas de trabajo (machete, azadón, sombrero), jóvenes estudiantes, señoras y señores con vestimenta aún indígena (ropa de manta y huaraches de correa) y en varias ocasiones los escuché hablando náhuatl. Según el Censo del 2010, en Ayala 2 589 personas de más de 5 años hablan alguna lengua indígena (3.3% de la población total del municipio): 43.4% náhuatl, 38.0% mixteco, el resto no especificado; y 127 personas hablan alguna lengua indígena pero no el español (INEGI, 2010).

La carretera pasa por el centro de Villa de Ayala, ahí se observa el mercado, el palacio municipal, vendedoras y vendedores indígenas de productos de la región (nopales, frijol, cacahuates, nanches, ciruela jobo, tamales, tlacoyos y dulces); a 10 minutos más, sobre la carretera Cuautla-Moyotepec, el colectivo pasa por la subse de la UPN, ubicada en el Ejido Rafael Merino que congrega a 30 ejidatarios.

Por sus características, Villa de Ayala se clasifica como una zona rural-urbana, denominación que no delimita la identidad de la zona. Gran parte de su población proviene de las localidades aledañas y la mayoría del municipio se encuentra en las localidades rurales y viajan a esta cabecera municipal. Quienes viven, trabajan o estudian en Ayala mezclan lo rural con lo urbano. Esta población rural-urbana tiene un estilo de vida rural (campesino, artesano o comerciante de productos de la tierra) mezclado con hábitos urbanos, dado que en estas regiones las personas

cuentan de modo creciente con infraestructura y servicios públicos que les ofrece algunas condiciones de “vida urbana” [como] energía eléctrica, agua y drenaje entubado, pavimentación de calles, centros de salud comunitarios y escuelas de distintos niveles educativos, tiendas, e incluso cibercafé (Tapia, 2015, p. 37).

Estos servicios se encuentran en Villa de Ayala. Las localidades aledañas más importantes son: San Pedro Apatlaco, Anenecuilco, Tenextepango, Jaloxtoc y Tlayecac; todas ellas se dedican a la agricultura y en muy poca medida a la producción de carne: bovino 335 t, porcino 143 t, ovino 13 t, caprino 29 t, 6 511 t de pollo y 29 t de miel en el 2011 (INEGI, 2010). Según estos números, la principal producción de carne en Ayala es la carne de pollo. Frente a la sede de la UPN en Ayala hay una enorme granja de pollos.

La vida rural en la ciudad se aprecia en el comercio, casi todo gira en torno a productos alimenticios derivados de la agricultura. No hay sucursales bancarias, no hay establecimientos de hospedaje (ningún turista ha sido registrado como huésped en ningún

establecimiento). De acuerdo con datos del INEGI, en el 2010 en el municipio de Ayala sólo se ejercieron 58 184 pesos de inversión pública de los 2 273 007 que se utilizaron en el mismo año en todo el estado, lo que indica una muy baja inversión en el desarrollo del municipio en todos los ámbitos. Aunque debemos de considerar, claro, que Ayala sólo ocupa el 7.7% de extensión territorial. En 2010 no se invirtió ni un peso en urbanización, ni en cuidado del medio ambiente (INEGI, 2010) lo que remarca su toque rural.

En cuanto a los aspectos sociales, 3 958 personas mayores de 18 años tienen estudios profesionales (técnico o superior), lo que representa 7.21% de la población en esta edad, de éstos 24% (965) son maestros (138 de preescolar, 440 de primaria, 226 de secundaria, 206 de bachillerato, 13 de educación especial y 42 en formación). Son trabajadores permanentes y eventuales afiliados al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) 8.77% y 2.3% al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. No obstante, estas cifras oficiales de personas aseguradas son engañosas. El seguro médico del IMSS, por ejemplo, se otorga a los campesinos cortadores de caña y transportistas sólo durante el periodo de zafra que dura aproximadamente tres meses por año; por lo que, el porcentaje de trabajadores empleados permanentes con seguro social baja considerablemente a 2.2% (INEGI, 2010).

Por otro lado, solamente 37.4% de los jóvenes de 15 a 24 años se encuentran en la escuela, lo que indica un alto grado de marginación en la educación media superior y superior (63.6% no accedió). De hecho, la cobertura en educación secundaria es de 87.8% y en primaria es de 93.4% (INEGI, 2010); por lo que no se logra el total en el nivel básico (900 niños en edad no están en la primaria y 1 708 en edad no están en la secundaria).⁸

El municipio de Ayala cuenta en total con 131 instituciones educativas: 51 de preescolar, 53 de primaria, 20 de secundaria, 7 de

⁸ Números aproximados que he calculado sobre la base de 14 302 niños en edad de 6 a 14 años.

bachillerato, 1 de formación para el trabajo en Anenecuilco y una universidad, la subsede de la UPN.

La subsede de la UPN en Ayala

La subsede de la UPN se encuentra a 3 km de la ciudad de Ayala, a orilla de la carretera. Está construida en un terreno ejidal llamado Rafael Merino. Anteriormente, esta subsede se encontraba en la ciudad de Cuautla en un edificio prestado pero en septiembre de 2011 la trasladaron a Ayala. La sede corresponde al modelo típico de escuelas de educación básica construidas por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tiene dos edificios, en uno de ellos se encuentran las oficinas, la biblioteca, la sala de cómputo y los salones; en el otro están el auditorio y la cafetería. En conjunto, la sede tiene una extensión de 12000 m².

No hay ninguna restricción para entrar a la subsede UPN Ayala; la puerta principal siempre está abierta, ni es necesario registrarse durante el horario de clases. No existe turno vespertino, sólo matutino. El horario en el que atienden a los estudiantes (oficina) es de 8:00 a 13:00 horas.

La subsede de Ayala es considerada como una opción de educación superior para jóvenes de escasos recursos. Las colegiaturas son bajas y los gastos de inversión en materiales o recursos didácticos también. Cada año se publica la convocatoria para estudiar la LIE y la LE. El ingreso a las carreras se logra mediante la presentación de un examen de admisión.

El 12 de marzo de 2013 tenía cita en la sede Ayala para entrevistar al maestro Gonzalo Flores, quien era el coordinador de la sede aquel momento pero no llegó a la cita. Ese día subí al segundo piso y ahí estaba un policía quien cumplía la función de vigilante de la escuela. Al parecer es muy apreciado por los estudiantes pues le hablan muy amigablemente y él interactúa con ellos. De forma

amable, este policía me preguntó si yo venía a clases y le respondí que no, que estaba esperando a un profesor. Según mi parecer, rápidamente identificó que yo no pertenecía a la institución. El “poli”, como le dicen los estudiantes, estaba armado con pistola y tenía un radio transmisor.⁹

Había quedado con el coordinador a las 10 am para la entrevista. Mientras esperaba, observé a dos grupos de estudiantes en clase. El primer grupo parecía que realizaba una actividad individual, el profesor los supervisaba, hacía comentarios. Algunos estudiantes reían y bromeaban entre ellos con lo que estaban haciendo en clase. El segundo grupo trabajaba en equipo en otro salón, algunos dialogaban pero otros estaban en silencio con sus compañeros. El profesor de este segundo grupo estaba sentado frente a la computadora en su escritorio y parecía que no observaba a los estudiantes.

Vi también a un grupo de 15 estudiantes, más o menos, desayunando en la cafetería. Otro grupo estaba sentado en la base del asta bandera que está en la cancha de la subsede y estaban platicando sin hacer ningún ruido. Se observa en esta universidad mucha tranquilidad y silencio. Noté que hay un prefecto que vigila el orden y cuidado de las instalaciones (unos estudiantes me comentaron que tienen prohibido sentarse en el pasto y en las áreas verdes de la sede). No parece haber actividades recreativas para quienes no están en clases salvo en días especiales. Un grupo de tres estudiantes camina hacia la dirección, preguntan algo y luego se retiran de ahí y deambulan. Se observa que no tienen a dónde ir dentro de la sede, no tienen mucho que hacer para pasar el tiempo más que platicar entre ellos (más adelante, en Redes de los interventores educativos, este hecho ayudará a entender cómo las charlas entre estudiantes dentro de la sede sirven para automotivarse, compartir información y experiencias y construir redes de ayuda mutua). Platican y caminan

⁹ La imagen me llamó la atención, me hizo preguntarme si era necesario que en una universidad esté un policía armado; quizá esto diga algo de la cultura escolar de la sede o de la violencia en la región.

de un lado a otro pasando por el mismo lugar varias veces, yendo y viniendo al mismo sitio. El espacio se les acaba muy pronto.

Su ubicación en un terreno ejidal, alejada de la zona urbana le ha traído algunas vicisitudes. Por ejemplo, se llega a la subsele sólo en transporte público o en automóvil, no hay comercios cercanos como papelerías, tiendas de abarrotes o lugares para comer. Hay un par de señoras que preparan quesadillas y tlacoyos en la entrada de la sede por las mañanas. Los estudiantes comen generalmente ahí o en la cafetería, donde los alimentos son económicos. La granja de pollos, que está justo en frente de la sede, emite de forma permanente ruidos molestos e intensos que penetran hasta los salones. Después de unas horas uno se habitúa a este “ruido de pollos”.

Otro problema fue un conflicto que tuvo la sede de la UPN con los ejidatarios, quienes el 17 de septiembre de 2013 llegaron al punto de desalojar a todo el personal y a los estudiantes de la UPN, junto al mobiliario y herramientas de trabajo, alegando que el terreno es de ellos. Justo un año después, la UPN volvió a ocupar su edificio a través de las negociaciones que tuvieron las autoridades locales con los ejidatarios.

Los acontecimientos, de acuerdo con diversos testimonios y con la información registrada por los periódicos locales, ocurrieron así. El 17 de septiembre de 2013, los ejidatarios del ejido Rafael Merino desalojaron a los estudiantes y profesores de las instalaciones de la UPN de Ayala, sacaron todo el mobiliario y equipos de cómputo a la calle. Los ejidatarios reclamaron el terreno como suyo y al parecer un tribunal agrario les dio el fallo a su favor. De acuerdo con algunos testimonios, la autoridad local debió dar otro terreno a los ejidatarios a cambio de esta parcela para construir la sede de la UPN, pero no lo hizo y hasta la fecha no les ha dado nada.

De acuerdo con los ejidatarios, el ex presidente municipal de Ayala, Pedro Pimentel Rivas, se comprometió a entregarles un predio en el Ejido de Villa de Ayala a cambio de la donación de la parcela para la construcción de la universidad (Martínez, 2013).

Un ejidatario dio su testimonio:

Este es un ejido muy pobre, sí, y pues el gobierno tiene lo suyo. Tiene condiciones económicas favorables. Aquí no tenemos ni de comer. Somos muy pobres. Entonces vienen a quitarnos lo poquito que tenemos, a arrebatar lo poco que tenemos. Yo considero que sería una injusticia, ¿me entiendes? Nosotros no queríamos que se fuera la escuela, no estábamos en la idea de perjudicar a la escuela o al municipio. Pero desde hace 9 años, con la administración de Pedro Pimentel no hemos llegado a ningún acuerdo. El gobierno no se ha preocupado por resolver este problema. Apenas antier vimos una manifestación de estudiantes que fueron a pedirle al municipio de que les regrese la institución, y ellos están en su derecho. Pero al gobierno no le ha interesado. Nadie se ha venido a parar desde el desalojo. Eso que quede muy claro. Nadie ha venido a dialogar con nosotros. Tenemos la intención de cooperar pero nadie ha venido a dialogar con nosotros. Nosotros no queremos perjudicar a la escuela ni a nadie (*Periódico Nuevo Sol*, 8 de octubre de 2013).

Durante un año, la sede de la UPN se alojó en un edificio del Instituto de Capacitación para el Trabajo del estado de Morelos (Icatmor) ubicado en Anenecuilco. Ahí siguieron las clases hasta el 19 de septiembre de 2014, día en que regresaron a sus instalaciones. Durante ese año, los estudiantes se manifestaron varias veces en las calles y frente a los edificios del gobierno local para exigir su regreso a la sede. Al parecer, el terreno sigue siendo propiedad de los ejidatarios y ahora el gobierno del estado de Morelos les paga renta para que la sede de la UPN continúe ocupando el edificio: “El secretario de Gobierno, Jorge Messeguer, sostuvo que ‘se realizan las gestiones, de manera que a fin de año, el inmueble podría pasar nuevamente a ser propiedad de las autoridades’” (Olivarez, 2014).

Por otra parte, es interesante analizar la vida escolar en esta sede de la UPN. Por ejemplo, en una ceremonia de graduación de la LIE, realizada el 30 de junio de 2012, se observan prácticas usuales de una escuela de educación básica y también se aprecia la tradición

magisterial de algunos de los profesores y autoridades de la UPN. Lo que sigue corresponde a una descripción de lo que observé en un video de una ceremonia de graduación en la UPN Ayala:

Egresados, estudiantes y familiares están sentados en la cancha de la sede bajo una lona que los cubre del sol. Es una ceremonia típica de graduación escolar donde los estudiantes reciben un documento y son felicitados por los familiares y profesores. Hubo una sesión de “palabras de despedida”: palabras de motivación a que sigan adelante, de agradecimiento y de reflexiones en torno a la misión que deben cumplir los profesionales de la educación. Un dueto musical de Piano y Saxofón toca intermitentemente entre el paso de un acto a otro. Hay aplausos. Se celebra el “último pase de lista” que consiste en que los egresados pasen al presidium (integrado, como es costumbre en las zonas rurales, por el director, una autoridad local, un representante del sindicato y otras figuras, como el coordinador de la sede, en este caso) a recoger su documento conforme son nombrados. Una profesora da el “último pase de lista” a un grupo. Otro profesor a otro grupo. Aplausos. Todos se ponen de pie. Finalmente, un profesor les dedica las siguientes palabras a los que egresan: “Muchas felicidades a todos. Y no olviden que ustedes como maestros, deben de hacer de esto algo importante en cada momento de su práctica docente. Citaré las palabras de un ilustre maestro: todas las letras para todos. No para que todos seamos poetas o doctores, sino para que todos seamos libres”, dijo el profesor. Vinieron los aplausos (UPN-Morelos, 2012b).

Este profesor rescata, sin duda, la visión del magisterio sobre la función de los maestros. La idea de que los egresados de la LIE serán maestros sigue presente en la UPN (como se verá en Experiencias y posiciones sobre la formación de interventores educativos). La ceremonia cierra con el discurso de otro profesor de la UPN quien pidió a todos que se pongan de pie:

Siendo las 11:40 horas del día 30 de junio de 2012 quiero clausurar formalmente los cursos de la Licenciatura en Educación y la Licenciatura en

Intervención Educativa. Felicidades a los egresados y a sus familias. Felicidades a los docentes que van acercándose a la panacea de la educación, de servir día con día a la educación de las personas que más los necesitan (UPN-Morelos, 2012b).

Después de la clausura, toca una banda de música popular. La banda toca también música tradicional y los docentes y estudiantes bailan. Es interesante que esto ocurra de la misma forma que en las escuelas públicas de primaria y secundaria, especialmente en las escuelas rurales. Este es un rasgo de las prácticas institucionales de la sede de la UPN de Ayala que requerirá ser estudiado en otra investigación para conocer a fondo la cultura escolar de esta sede.

En el siguiente capítulo se analizarán las razones que motivaron a los entrevistados a ingresar a la UPN Ayala y a la LIE. Se trata de un análisis de las razones y motivaciones a partir de sus narraciones, que dan cuenta de las condiciones socioculturales y económicas en las que estaban los entrevistados, así como la forma en la que ellos veían su horizonte de oportunidades. También se aprecia ya la importancia de las redes familiares, compañeros de universidad, vecinos y amigos externos a la carrera.

MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR LA LIE

Los entrevistados mencionaron diversas razones que los impulsaron a ingresar a la LIE en la UPN Ayala, las cuales he agrupado en *cinco motivos*: *a)* socioeconómicos, *b)* como un camino hacia el magisterio; *c)* para satisfacer a la familia; *d)* motivación por vocación y *e)* para ser mejor persona. En éstos se ponen en juego las acciones e intenciones personales con las acciones colectivas y sus relaciones con distintos aspectos familiares y contextuales.

En este trabajo, la noción de Anthony Giddens (2011) de razones y motivos es altamente útil para entender los procesos de motivación y las acciones de los entrevistados:

Si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que las mueven. Pero una motivación no se une tan directamente a la continuidad de una acción como su registro reflexivo o su racionalización. Motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inveteradamente. Motivos alcanzan dominio directo sobre la acción solo en circunstancias relativamente inusuales, en situaciones que de algún modo quiebran la rutina. Las más de las veces, unos motivos proveen planes generales o programas dentro de los que se escenifica un espectro de conducta. Buena parte de nuestra conducta cotidiana no reconoce motivación directa. Mientras que actores

competentes casi siempre pueden ofrecer un informe discursivo sobre las intenciones y las razones de su actuar, no necesariamente podrán aducirlo sobre sus motivos (Giddens, 2011, pp. 43-44).

Como se verá en este capítulo, los entrevistados no siempre son conscientes de sus motivaciones durante la realización de las acciones, pero son muy capaces de racionalizar los motivos después de la acción. Los motivos que se describen en este capítulo son una categorización producto del análisis de lo que ellos expresaron en los relatos de vida.

A partir del análisis de sus testimonios se puede visualizar cómo han sido sus procesos de acercamiento e ingreso a la LIE desde un contexto rural-urbano y se puede comprender por qué ingresaron a esta licenciatura y no a otra. En lo que sigue se describen estos motivos y su relación con las condiciones socioeconómicas y familiares de los interventores educativos entrevistados.

RAZONES SOCIOECONÓMICAS, ¿NO ERA POSIBLE ESTUDIAR OTRA COSA?

Una razón para ingresar a la LIE fue la *accesibilidad económica y la cercanía que tiene con sus domicilios*, dado que la UPN es una institución pública y las cuotas de inscripción son bajas. Los jóvenes de este contexto rural generalmente trabajan para solventar sus estudios. Este es el caso de cuatro de los cinco entrevistados, ya que sólo uno de ellos, Gabriel, tuvo apoyo económico y social de su familia de clase media. El factor *condición socioeconómica* estuvo presente en casi todos los testimonios, incluso en el de Gabriel (maestro de educación especial) quien quería estudiar danza folclórica pero esta decisión implicaba que sus padres le negaran el apoyo económico:

Bueno, mira, en ese entonces cuando iba en el bachillerato, yo estuve en danza, yo quería ser maestro de danza y mis papás decían: “No, estudia

la licenciatura”. “Yo no quiero la licenciatura”, –les decía–, “yo quiero ser maestro de danza porque me gusta mucho la danza folclórica y los bailes de salón. Yo quiero esto”. Y mi papá decía: “No, primero estudia una licenciatura y ya después si quieres te pagas una carrera de danza; yo te voy a pagar una licenciatura y si quieres bien y si no pues no te pago nada”. Así en esas palabras me lo dijo. Bueno, dije yo, voy a estudiar una licenciatura (Gabriel, 11 de agosto de 2013).

El caso de Gabriel muestra cómo su deseo de estudiar la carrera de danza fue suprimido para estudiar una licenciatura por presión de su papá; cuando el padre dice: *estudia la licenciatura*, no sólo le está indicando un camino, sino que implícitamente le está sugiriendo que una carrera de danza no tiene el mismo estatus, ni reconocimiento que una licenciatura; que la danza es como una actividad de menor importancia y que la puede estudiar después por gusto, como algo más y bajo la responsabilidad de Gabriel. Con la expresión “*yo te voy a pagar una licenciatura y si quieres bien y si no pues no te pago nada*”, queda claro el papel que jugó el aspecto socioeconómico en Gabriel para decidir estudiar la licenciatura. Cuando ya había ingresado a la LIE pensó:

¡Qué bueno!, tenían razón mis papás, si yo hubiera estudiado una carrera de danza ahorita estaría pensando: “¿en qué trabajo?” Pues me iría mal, porque los maestros de danza trabajan por horas y las horas de educación artística son muy pocas. Dije: “no, pues estuvo bien, mis papás me orientaron bien” (Gabriel, 11 de agosto de 2013).

Aquí aparece la idea de que una carrera de danza no brinda el trabajo, ni la estabilidad económica que podría desear Gabriel, que en la carrera de danza le “iría mal”. En cambio, tanto para él como para su padre, una licenciatura puede dar más garantías de un buen trabajo.

Por otro lado, Yehudit, quien egresó de la LIE en el año 2007, es profesora de educación superior y estudia la Maestría en Desarrollo

Educativo en la UPN de Cuernavaca Morelos, señaló que fue la situación socioeconómica lo que la condujo a decidirse por la LIE porque no le fue posible estudiar otra cosa:

¿Cómo llegué a la LIE?, ya después de que terminé la prepa en el 94, hice el examen de la UAEM, aquí en el estado, quedé en psicología. Yo iba a estudiar psicología pero debido a la falta de recursos en casa ya no, ya no estudié psicología. Pasé el examen, estuve viniendo [un mes a Cuernavaca] pero pues ya no había recursos, y me salí. Pero yo dije: “quiero seguir estudiando” [...] y también como me casé, pues dejé de estudiar alrededor de unos seis años porque entré a la LIE en el 2003 y ya tenía yo una hija. Era la única opción económica accesible la que me quedaba, ya había yo dado clases de inglés en primarias y quería estudiar algo de educación. Y ahí fue cuando entré a la LIE, en Cuautla, vivía yo en Cuautla, entonces me quedaba como a 20 minutos de donde yo vivía entonces era una opción muy económica (Yehudit, 12 de marzo de 2013).

Yehudit deseaba estudiar la carrera de psicología desde 1994; para ese año, la LIE todavía no existía pues fue creada en el año 2002. Puede decirse en primer lugar, que su *deseo* de seguir estudiando le permitió ver en la LIE la oportunidad para obtener una licenciatura. Su condición económica era difícil, además ella agrega la dificultad de ser madre de familia y el no vivir cerca de una universidad. Ya no podía seguir costeadando sus estudios por lo que decidió abandonar la carrera de psicología. Sin embargo, la LIE “era una opción económica accesible”, le quedaba muy cerca, “como a 20 minutos de donde vivía”, por lo que se convirtió en razón para estudiar esta licenciatura.

Otro caso es el de Irene, quien proviene de una familia muy humilde (expresión de Irene) del municipio de Ayala, y le hubiera sido difícil estudiar otra licenciatura a causa de la distancia de su domicilio y del escaso apoyo económico que le hubieran podido dar sus padres. No hace mención explícita a la dificultad económica pero se aprecia la influencia de este factor en su decisión:

Vengo de una familia muy humilde pero mis padres siempre me dieron todo, bueno, a sus posibilidades, y sí, me costó estudiar porque a mis quince años me tuve que ir al CONAFE [Consejo Nacional de Fomento Educativo],¹ ¡ahí cumplí mis quince años! [ríe] luego entré al bachillerato, bueno, fue un CBTIS, y ahí tuve beca. De ahí a estudiar a otras escuelas pero ya no se pudo, yo misma me pagaba la escuela, hasta que entré a la UPN (Irene, febrero de 2013).

Con dichas condiciones socioeconómicas sus padres no le hubieran podido costear los estudios de licenciatura a Irene y a ella le hubiera sido difícil, puesto que no tenía los medios para irse a estudiar fuera de Ayala; la LIE de la UPN se convirtió para Irene en la posibilidad de tener una carrera.

María, en cambio, habló más acerca de su ingreso a la LIE como un medio para ser profesora de educación básica. Sin embargo, sus estudios en la licenciatura también están marcados por la condición socioeconómica. Sus padres son de origen humilde, del municipio de Tlayacapan, Morelos. Su madre es ama de casa, su papá campesino y ella tuvo que solventarse los estudios trabajando los fines de semana. La licenciatura la obtuvo con base en su esfuerzo, por la cercanía y la accesibilidad económica de la LIE.

LA LIE COMO UN CAMINO HACIA EL MAGISTERIO

La LIE también es vista por los entrevistados *como un camino hacia el magisterio*. Ésta es otra motivación que incide en la decisión de estudiarla.

La historia de María es muy parecida en el inicio a la Yehudit, sobre todo en cuanto a la dificultad económica, pero el desenlace

¹ Ofrece a los jóvenes de escasos recursos económicos la posibilidad de estudiar el bachillerato o una carrera profesional a través de un sistema de becas, mismas que otorga a cambio de uno o dos años de servicio como maestro comunitario.

es completamente diferente. Mientras la segunda afirma que la LIE le ha transformado la vida, que le ha gustado mucho la carrera y le hizo tener una visión más amplia del mundo; la primera sostiene que la LIE no le ha servido “para nada”.

María quería estudiar para ser maestra, pero, recuerda, no pudo pasar el examen de ingreso a la escuela normal. Ella tenía un familiar en la UPN de Cuautla que era secretaria, quien le platicó que la LIE también estaba enfocada en la educación, que ella podría ser maestra y entonces decidió entrar ahí. Hizo el examen y se quedó. María terminó la LIE sin olvidar su objetivo: ser maestra, al parecer *no dejó de aspirar a la normal*; su testimonio, además de manifestar la frustración y el desánimo por la intervención educativa, expresa un gran deseo de volver a *estudiar otra carrera*. Le interesa ser profesora de Formación Cívica y Ética, carrera que ella quería estudiar desde antes de ingresar a la LIE, o de Telesecundaria. Además de que, en ese momento de su vida, escuchó que la carrera de Profesora Normalista con Especialidad en Educación Cívica y Ética la iban a cerrar. Ella creyó en esa versión y decidió entrar a la UPN como camino alternativo para ser maestra, tal como se lo había planteado su familiar. Esto no significa que las expresiones verbales, el habla, sean acciones que provocan reacciones mecánicas en los otros, como en una conversación de gestos (Mead, 1973), sino que se trata de una comunicación en la que se comparten significados y en función de éstos, las personas pueden tener reacciones. En este caso, el familiar de María concebía a la LIE como un camino hacia el magisterio y se lo comentó, ambas compartían el mismo significado y esto contribuyó a que María optara por la LIE como un camino hacia el magisterio. No fue un acto aislado:

La significación aparece dentro de este proceso [...] la conducta de un individuo sólo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro, puesto que sus actos individuales están involucrados en actos sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan a otros miembros de ese grupo (Mead, 1973, p. 54).

Más adelante, María expresó que

Estudiaría otra carrera para ser maestra [...] y sería la carrera de Educación Cívica y Ética, esa carrera desde antes de que entrara a la UPN la tenía en mi mente, sabía que existe en la Escuela Normal Superior en Cuernavaca. [En aquel entonces] ya no quise estudiar esa licenciatura de cívica y ética porque me enteré, por una tía que es maestra, que esa licenciatura la iban a cerrar porque sabían que no iba a funcionar. Pero no la han cerrado, sigue ahí (María, 16 de febrero de 2013).

Pese a su deseo de volver a estudiar otra carrera, esta vez para obtener el título de Maestra Normalista, María tiene dudas de intentarlo realmente, ya que visualiza el costo tanto económico como de desgaste. Le resultaría “pesado”. Afirmó que le costaría volver a estudiar y terminar otra carrera, por lo que ha decidido quedarse con la LIE como el camino hacia el magisterio.

No sólo María estudió la LIE *como un camino hacia el magisterio*; en este factor entra también el caso de Gabriel, quien proviene de una familia de maestros que permanentemente lo estuvieron *motivando* a que llegara a convertirse en docente. Los caminos eran diversos para él, pudo haber elegido la escuela normal, en una universidad particular o la LE en la UPN; pero decidió estudiar la LIE en esta última porque consideró que era el camino más seguro hacia el magisterio.² Esta apreciación de seguridad se la otorgó uno de sus tíos, maestro, que estudiaba la LE en la UPN:

Yo quería ser maestro. Casi toda mi familia ha sido docente, se puede decir que un 80% es maestro. Entonces tenía yo un tío que me decía: “métete a la UPN, métete a la UPN” y bueno, él estaba estudiando en la LE. Me decía: “métete a la LE”. Pero pues ahí te pedían copia del talón de pago,

² Las unidades UPN han tenido una tradición magisterial desde su fundación en 1978 y han gozado de prestigio entre el magisterio. Esta tradición quizá aún permanece y fue lo que probablemente motivó a Gabriel a ingresar a la LIE por recomendación de sus familiares.

para demostrar que ya eres maestro en servicio, entonces, pues yo tengo unos tíos que tienen una escuela particular y me decían: “te metemos a la planilla y te metes, o sea, métete a la UPN”. Y yo decía: “bueno”. Pero mis papás decían: “pues está buena la propuesta pero preferimos que te vayas derechito, no queremos que ya estando dentro del magisterio te descubran y te vayan a decir que te vas por esto... o sea, sí vas a ir pero no así” [...] Entonces entré directito a la LIE y con esa misma idea de ser maestro, entonces yo entro. Si no hubiese sido así yo hubiera estudiado en una particular (Gabriel, 11 de agosto de 2013).

Puede verse que Gabriel tenía diversos caminos para llegar al magisterio y algunos de ellos consistían en prácticas hereditarias como la obtención de talones de pago, las posibilidades de comprar una plaza o de obtenerla por medio del apoyo de sus padres maestros (como se apreciará más adelante).

Turner habla de cuatro procesos de motivación en las situaciones de interacción, dos de ellos son:

los relacionados con el mantenimiento de la “seguridad ontológica” (Giddens, 1984), o necesidad implícita de reducir la ansiedad y lograr una sensación de confianza respecto a los demás; [y] los procesos que giran en torno al mantenimiento de lo que algunos interaccionistas denominan autoconcepción “intima”, o reafirmación de la definición básica de uno mismo como determinado tipo de ente (Turner, 1990, p. 223).

Esta seguridad ontológica, este “tipo de ente” que buscaron los familiares de Gabriel y que después él mismo reafirmó es *ser maestro*. Por lo tanto, para éste la LIE también significó un camino hacia el magisterio desde el principio y una reafirmación “ontológica” con respecto a sus familiares.

En los dos casos anteriores (María y Gabriel) se observa cómo la LIE se concebía como un camino al magisterio de forma consciente y planeada; ambos la eligieron como una alternativa, puesto que ambos disponían de otras formas para llegar a la docencia.

Gabriel pudo haber estudiado en una escuela particular y María, pudo ignorar los rumores que circulaban acerca del cierre de la carrera de profesor de Cívica y Ética e ingresar a la Normal.

Por otro lado, aparece el caso de Irene, una egresada de la LIE que ahora es profesora de educación primaria sin haber deseado precisamente eso:

Lo que quería era terminar mi carrera e irme a Cancún o irme a una institución o asociación dedicada a hacer proyectos. En Cancún me llamaba mucho la atención, no porque esté bonito, sino porque allá tengo unos familiares pues que les va bien, entonces como que me llamaba la atención ir a trabajar allá. Mi idea era lograr tener un poco de capital para poder viajar. Sentía yo que no me detendría allí, sentía que podría salir del país, conocer lugares (Irene, 16 de febrero de 2013).

Sin haber sido su motivo principal, con la LIE Irene se convirtió en profesora de primaria; ocurrió lo que Giddens llamaría actos que tienen “consecuencias no buscadas” (2011).

Yehudit, por su parte, no usó la LIE como camino hacia el magisterio pero narra que la mayoría de sus compañeros sí lo hizo:

sí hay como varias personas que dicen sí a la LIE, pero hay un grueso importante que dice que no. En la segunda generación, todas mis compañeras estaban como muy definidas a decir justamente que querían entrar al nivel básico y casi todos sus esfuerzos han estado en eso y cuando me las he encontrado he platicado con ellas y, sí, la mayoría están en nivel básico o en estancias infantiles, o sea, la mayoría sí lo lograron, sí, eso se propusieron desde el principio y tomaron a la LIE como apoyo para llegar a ese lugar (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Esta decisión es muy respetada por parte de Yehudit. Para ella no es algo negativo de la carrera o una mala decisión de sus compañeros de la generación; simplemente ese fue su plan y reconoce que ahora son docentes gracias a la LIE.

ESTUDIAR LA LIE PARA SATISFACER LOS DESEOS Y LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES

Los deseos y las expectativas de la familia son otro factor para estudiar la LIE. Irene por ejemplo, no tenía deseos de estudiarla, ella deseaba la carrera de Psicología al igual que Yehudit. Sin embargo, la LIE se le presentó como una oferta inesperada, como una opción y una oportunidad en la vida que ella no esperaba. Estudiar una carrera profesional fue para Irene *una oportunidad de darle gusto a su familia, de hacerles sentir satisfacción* porque una de sus hijas se convertiría en profesional (este hecho resulta muy valioso para una familia rural que tiene dificultades para enviar a sus hijos a cursar estudios universitarios). El impulso moral de sus padres y de sus hermanos la condujo a decidir estudiar una carrera. Pudo haber sido cualquier otra, pues comenta que hizo el examen a otras universidades pero que no se quedó, “quería ser psicóloga [...] también hice el examen para maestra en la normal y tampoco se me dio” (Irene, febrero, 2013):

Fui a hacer el examen solamente por *darle gusto a mi familia*. Me quedé en la UPN, *se me dio la oportunidad de entrar*. Ya ni me interesaba, era poco creíble, ni fui a ver mis resultados, nada más fue *el gusto de complacerlos* y hacer el examen, la que vino a ver si nos habíamos quedado fue mi hermana. Ella vino y todavía no lo creía y pues, finalmente, pues yo ingreso a la escuela, ella también hizo el examen a la escuela y no se quedó (Irene, 16 de febrero de 2013).

Irene considera que las cosas están dadas por la vida, por las circunstancias y que ella “se le dio la oportunidad” de estudiar la LIE por un suceso fortuito. En un principio, puede parecer que Irene no tenía alguna motivación personal para estudiar la LIE. Aunque sí tenía deseos de cursar una carrera, ella consideraba que ya no era necesario para su desarrollo personal, pues tenía ya un trabajo con el que consideraba su “vida resuelta”:

Siempre me quedé con la inquietud de estudiar, pero por circunstancias de la vida no quedé en las escuelas en donde yo había hecho examen. Prácticamente fue porque mi mamá se quedó como con esa inquietud, quería que yo estudiara y mi hermana Mariana me motiva de cierta manera, y finalmente yo entro a la carrera como para darles gusto porque yo ya tenía mi vida resuelta (Irene, 16 de febrero de 2013).

Irene ya trabajaba en una agencia de automóviles y por eso consideraba su “vida resuelta”. Fueron su mamá y hermana quienes la motivaron a estudiar una carrera; en este caso, era la segunda quien le expresaba abiertamente su deseo de estudiar, pero no Irene y lo interesante es que ambas fueron a la UPN a presentar el examen pero sólo Irene logró ser admitida. Esto muestra que su familia tuvo una fuerte influencia para que decidiera postularse para ingresar a la LIE; no era precisamente la carrera que deseaba, pero le sirvió como un camino hacia el magisterio. Además, al parecer, Irene no menciona el imaginario social tan extendido de que una carrera profesional es para ganar más, para ascender en la escala social, para un mejor trabajo, una vida mejor que sin estudios. Ella indica que sus estudios profesionales no los hizo para buscar una vida mejor, sino que fue principalmente *para complacer a su familia* que sí la motivaba a estudiar. Obtuvo una plaza de profesora de primaria después de haber egresado.

Los consejos y las recomendaciones de una madre, de una hermana o de algún otro miembro de la familia son una fuente de motivación muy importante para que las personas se decidan a iniciar estudios de licenciatura. De esta manera aparece el deseo de superarse como individuo y como miembro de una familia. Es así como el deseo de darle gusto a la familia se convierte en una motivación personal para Irene.³

³ En el capítulo 3 se analizarán los aspectos familiares como un sistema de redes que ayudan a comprender los procesos de ingreso a la carrera y de incorporación al mercado laboral.

La motivación de los jóvenes de comunidades rurales para estudiar una carrera está íntimamente relacionada con las expectativas familiares, con el orgullo de que uno de sus hijos sea el primero en lograr obtener una licenciatura. Irene expresa al respecto: “Yo vengo de familia muy humilde, yo soy la primera y soy la primera mujer que tiene una licenciatura, y hay un hombre, más pequeño que yo que tiene licenciatura, somos dos de la familia” (Irene, 16 de febrero de 2013).

Puede decirse que Irene es una pionera en su familia, es la primera mujer que obtiene una licenciatura y ello le da una satisfacción. Como lo han documentado Guerra y Guerrero (2012) en el caso de egresados de bachillerato, esto suele ser común entre los jóvenes de familias en situaciones económicamente desfavorables:

el certificado o título [es] un objeto de satisfacción por aquello que los estudiantes han logrado en situaciones o condiciones adversas, como la falta de apoyo familiar, las carencias económicas o las situaciones desfavorables asociadas al género; [para] algunos estudiantes –sobre todo los que contaron con el apoyo moral y económico de sus familias– estudiar el bachillerato requirió de recursos, estrategias y apoyos que de algún modo se desplegaron colectivamente en el seno de la familia, el certificado [en este caso, el título] representa la culminación de ese proceso y tiene efectos de satisfacción para el grupo familiar (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 49-50).

Irene se refiere a su ingreso a la universidad y a su trabajo como profesora como algo que “se le da” del exterior, algo que ella no consiguió sino que le fue dado. En su manera de ver la vida, pareciera que se trató de un destino; sin embargo, su ingreso a la carrera puede explicarse como una consecuencia de sus acciones y como un resultado de sus deseos de darle gusto a su familia. Irene consiguió ingresar y terminar la carrera por su propio esfuerzo, no como algo que le fue dado del exterior. Aunque no tenía la intención de ser maestra de primaria, su “obrar” la llevó a ese logro porque tenía la capacidad de hacerlo. Giddens dice al respecto que:

Obrar no denota las intenciones que la gente tienen para hacer las cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas. Obrar concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente. Lo que ocurrió no hubiera ocurrido si ese individuo no hubiera intervenido [...] Soy el autor de muchas cosas de las cuales no me propongo hacer, y que quizás no quiero producir, a pesar de lo cual las hago (Giddens, 2011, p. 46).

Se aprecian aquí consecuencias no intencionadas de acciones que los actores aparentemente no han registrado de forma consciente; algunos creen que fue una determinación de algo ya predestinado para ellos o como una consecuencia de factores externos que no tienen que ver con su capacidad de acción. Sin embargo, aunque sea inconsciente, hay gran capacidad de actuar y de hecho actúan, produciendo consecuencias importantes para sus vidas aunque no sean intencionadas:

Para comprender lo que es hacer algo sin intención, tenemos que lograr primero claridad sobre el modo de entender “intencional”. Defino este concepto como lo propio de un acto del que su autor sabe, o cree, que tendrá una particular cualidad y resultado, y en el que ese saber es utilizado por el autor del acto para alcanzar esa cualidad o ese resultado. Haceres no intencionales se pueden distinguir conceptualmente de consecuencias no buscadas, aunque el distingo perderá sentido si el foco de interés cae sobre la relación entre lo intencional y lo no intencional [...] Las consecuencias no buscadas de las acciones de los actores se dan cuando su acto tenía una intención pero en el contexto original del acto había elementos contingentes de los cuales el actor no tenía conocimiento y por tanto, su acción tuvo “demasiados resultados contingentes” [...] Las consecuencias de lo que los actores hacen con intención o sin ella, son sucesos que no habrían ocurrido si tal actor se hubiera conducido diversamente, por más que el haberlos producido no hubiera estado en el poder del agente [con independencia de las intenciones que este pudo tener] (Giddens, 2011, p. 48).

En los casos analizados en este trabajo, es sensato decir que las consecuencias no fueron sólo producto de la acción individual de los entrevistados. El hecho de que Irene haya presentado el examen de la LIE junto a su hermana y que la expectativa familiar estuviera puesta en ellas o el hecho de que Gabriel haya sido influido por los consejos y sugerencias de sus padres y tíos para que se hiciera maestro, son indicios de la importancia que tiene la familia en las trayectorias de los entrevistados. Como se verá más adelante, se pueden analizar las acciones de los entrevistados en términos de actos *individuales* pero también *colectivos*, dado que el poder de obrar que tienen los agentes (Giddens, 2011) no sólo es personal sino que está inmerso en un complejo de actividades individuales y de consecuencias contingentes que involucran las acciones de otros agentes.

VOCACIÓN Y DESEO DE SER MEJOR PERSONA

La *vocación* y *el deseo de ser mejor persona* son elementos que aparecieron explícitamente sólo en uno de los entrevistados: Orlando. Él mencionó abiertamente que ésta fue una de sus motivaciones centrales para estudiar la LIE. Relata que el día que observó una de las clases de la LIE en la UPN:

Bueno, así, concreto, un día mi esposa estaba cursando la licenciatura y yo llegué. Yo llegué porque era un policía que cuidaba a su esposa de que nadie se la fuera a bajar. Me senté ese día en la jardinera y atrás de la jardinera estaba una ventana. Yo estaba con mi esposa pero mi esposa entró porque llegó el maestro. Vi llegar al maestro Gonzalo Flores, en aquel tiempo con una cabellera larga, para mí todo un *hippie*, y yo me hice una pregunta: “¿bueno, pues éste qué puede enseñar?”. Cuando escuché su clase, pude poner atención en la gran pasión que él proyectaba y despertaba por la intervención y yo dije, yo quiero estudiar esto (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

Sin embargo, el hecho de presenciar una clase en la UPN no fue un suceso fortuito, ni aislado; sería equivocado pensar que sólo su preocupación por el bien de su esposa lo condujo a acompañarla a la UPN y que haya quedado determinado a estudiar la LIE por causa de la fascinación que le produjo el profesor Gonzalo. Aunque Orlando expresa que fueron los celos los que lo impulsaron a acompañar a su esposa, me parece plausible la hipótesis de que probablemente ya tuviera un conocimiento previo y un posible interés en la LIE debido a que su esposa estudiaba esta carrera y seguramente le hablaba de ella.

Orlando también expresó que tenía dificultad para comprender a los demás, que era una persona muy rígida, de un trato difícil por su condición de policía y que estudiar esta licenciatura le ayudaría a ser “mejor persona”.

En el caso de Orlando, estudiar la LIE tiene un enorme valor simbólico y subjetivo, le atribuye la posibilidad de ser una mejor persona, obtener reconocimiento y autovaloración de sí mismo, por lo que estuvo motivado para estudiarla. El trabajo del interventor educativo también atrajo su atención e interés, lo cual se manifestó desde que presenció aquella clase de la LIE en la UPN. Se podría decir que él ingresó a la LIE porque le interesó, le agradó lo que ofrece la carrera, consideró que ahí estaba su vocación y que además le ayudaría a ser mejor persona: “En el aspecto de desarrollo humano yo creo que me ha dejado demasiado porque yo era una persona muy rígida, toda la caracterología de un policía (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

Además de la vocación y del interés personal en la LIE, es evidente que las relaciones familiares están presentes en Orlando dado que su esposa estudiaba la LIE y por tanto, él no la desconocía. Aquí aparece otra vez un vínculo familiar que contribuye de alguna manera a que alguien tome la decisión de estudiar una carrera. Por ello, será sumamente difícil mantener estos elementos como motivos diferentes para la decisión de estudiar la LIE en cada entrevistado.

UNA CARRERA COMO SUPERACIÓN PERSONAL

La motivación anterior enlaza con otra de las motivaciones que aparece en casi todos los testimonios y donde está presente en alguna medida un deseo de superación personal: tener una carrera por el valor social que representa; ascender en la escala social; satisfacer los deseos familiares y/o personales por tener un título de licenciatura; desarrollar una vida profesional que les ofrezca una identidad; ver las cosas diferentes o simplemente darse gusto a ellos mismos. Por ejemplo, Yehudit, quien expresó que su deseo original era estudiar la carrera de Psicología y que entró a la LIE porque era la más accesible y económica, deja ver también que la eligió por lo que le podía ofrecer el plan de estudios: “Somos como dos o tres compañeras que no hemos podido ser maestros, yo creo que la LIE puede dar mucho más, otros caminos, otras vertientes y no solamente nos podemos centrar en la educación básica” (Yehudit, marzo de 2013).

Aunque era muy poco lo que Yehudit sabía acerca de la LIE, lo que conoce ahora lo descubrió ya estando dentro de la carrera, por lo menos sabía que no era una carrera que le formara para ser docente de educación básica. No tenía otras posibilidades, pero en cierta medida se sintió atraída hacia esta licenciatura, pero *no* la estudió con el fin de salir y obtener cualquier trabajo, ni con el fin de ser maestra, puesto que consideraba que la LIE podía abrirle nuevos caminos.

Por otro lado, Gabriel también vio en la LIE algo más que un camino para ser docente, sentía una necesidad interior de llegar a tener una carrera por satisfacción y superación personal: “Pensaba en satisfacer mi gusto, estar emocionalmente bien” (Gabriel, 11 de agosto de 2013). Gabriel quería sentirse bien consigo mismo teniendo una carrera.

En María también está claramente definido su deseo de superación personal y el de tener una licenciatura como fuente de motivación para entrar a estudiar la LIE. Ella es la hermana mayor y

la única de su familia que tiene una carrera universitaria, por lo que sus hermanas la ven como una motivación para continuar estudiando ya que ella ha sido el mejor ejemplo de que *sí se puede* a pesar de las dificultades económicas. María se expresa de esta forma en un cuestionario: “Mi motivación principal era entrar a una carrera a base de esfuerzo y *ver qué pasaba con mi vida* y con la carrera tener la esperanza de entrar a trabajar y tener una plaza de primaria” (María, febrero de 2013).

Irene, quien a pesar de que ya trabajaba y que consideraba tener la vida resuelta, no dejó de desear estudiar una licenciatura, como una motivación personal, además de ser una manera para darle gusto a su familia. Comenta que en realidad “no apostaba por la carrera”, sin embargo, sabía que el lograr tenerla sería muy bueno para ella y para su desarrollo, dado que renunció a su trabajo y buscó otras formas para solventar sus estudios, pues ya había despertado en ella una fuerte expectativa de superación personal al tener una licenciatura:

el primer año fue el más difícil porque, incluyéndome a mí, no apostábamos nada por la carrera, era una carrera nueva, una carrera que apenas era la tercera generación [...] Finalmente renuncié a mi trabajo para dedicarme a estudiar con otras alternativas de empleo que me permitían tener más tiempo (Irene, 16 de febrero de 2013).

La apuesta que Irene hizo por la carrera puede estar relacionada, en gran medida, con el aún fuerte imaginario social en sectores rural-urbanos de que una carrera profesional mejorará su posición social y económica (Guerra, 2012, p. 252). Los egresados, tanto de bachillerato como de licenciatura:

no sólo asocian su certificado o título con un valor material en términos de las posibilidades que se abren en el mercado de trabajo, o de las posibilidades de movilidad laboral, sino también parece asumir un valor de carácter simbólico y otro de tipo subjetivo (Guerra y Guerrero, 2012, p. 47).

CONCLUSIONES ACERCA DE LOS MOTIVOS PARA ESTUDIAR LA LIE

Como se ha visto, las razones que intervienen en el proceso de elección de la LIE son de diverso orden: socioeconómicas; motivación por ser docente, por satisfacer a la familia, ser mejor persona y superarse como persona; y salir adelante. Todos los entrevistados pueden racionalizar los motivos y las intenciones ya después de haber egresado de la carrera, lo que permite reconstruir sus motivos, es decir, los deseos que los movieron a la acción (Giddens, 2011).

En varios testimonios se expresa que *no había otra opción* dado que hay pocas oportunidades de estudiar en una universidad pública y en Ayala está la UPN como la única opción. Sin embargo, esta condición no debiera ser considerada necesariamente como un aspecto negativo. Al parecer, ha resultado positiva para quienes supieron aprovechar la posibilidad que les representó ingresar a la LIE. Algunos interventores están satisfechos con la LIE, aunque no haya sido su aspiración inicial; otros sienten cierta frustración porque no les ha funcionado como camino hacia el magisterio, pero no han dejado de intentarlo y probablemente lo lograrán. El último caso es el de María quien repite “hubiera estudiado otra cosa”, “hubiera querido ser maestra de educación básica, ya sea en primaria o en secundaria” y “hubiera deseado estudiar para maestra”. La LIE constituyó para ella el camino que le pareció más propicio ante las inseguridades que se manifestaban en la normal superior de Cuernavaca. Sin embargo, el hecho de que la LIE no la esté encaminando directamente a la docencia la mantiene en suspenso y en frustración dado que María la había elegido como el camino hacia el magisterio. Pero ella continúa buscando esa plaza de maestra de educación básica. Como se verá en el siguiente capítulo, todas sus acciones van encaminadas a eso.

Los agentes, con o sin conocimiento de las consecuencias de sus acciones, las llevan a cabo de forma intencional. Al respecto Giddens diría que:

Si hay complejidades en esto, conciernen a determinar cómo puede ser que un acto en apariencia trivial desencadene sucesos muy alejados en el tiempo y espacio, y no a si esas consecuencias fueron intencionadas por el autor del acto original. Es cierto que mientras más alejadas en tiempo y espacio estén las consecuencias de un acto del contexto original del acto, menos probable será que esas consecuencias hayan sido intencionales; pero desde luego, esto se ve influido tanto por el alcance del saber que los actores poseen como por el poder que son capaces de movilizar (2011, p. 48).

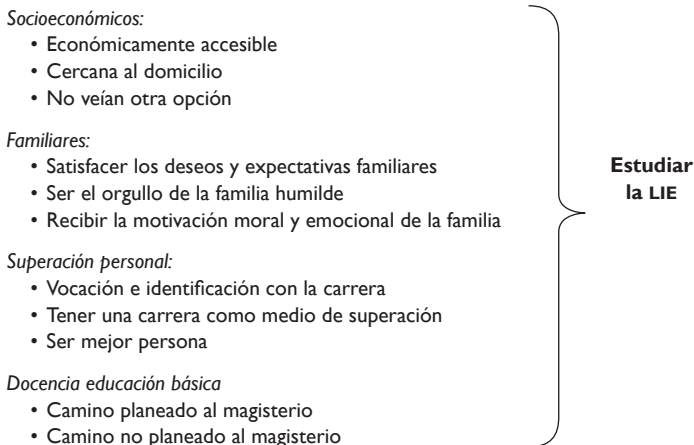
Muchas veces, con una intención (como la de satisfacer a la familia o desear ser maestro de danza), logran cosas imprevistas, que no tenían pensado (como obtener una plaza de maestro de primaria o de educación especial, o ser interventor educativo por presenciar una clase). En estas circunstancias, como se verá en el capítulo Redes de los interventores educativos, fueron otros actores los que coadyuvaron a que la acción individual tuviera esos efectos.

Este análisis permite hacer un bosquejo de las diversas razones y motivos que están relacionados con la decisión de ingreso a la LIE. Esto puede ayudar a comprender un aspecto de las trayectorias y conocer quiénes son los interventores educativos y por qué estudiaron esta carrera. La figura 2 puede sintetizar y complementar lo que se ha descrito en este capítulo.

Es difícil separar los motivos y las intenciones como elementos diferentes que influyeron de manera independiente en la decisión de estudiar la LIE. Hay razones e intenciones que motivaron a estudiar la carrera. También hay motivaciones personales conscientes que hicieron que algunos elementos contextuales y familiares fuesen más relevantes que otros para tomar la decisión.

Más adelante, en el capítulo Redes de los interventores educativos, se analizará también el significado que los egresados dan a la intervención educativa y los roles que juegan, pero puedo adelantar que en muy pocos casos, éstos están relacionados con las motivaciones y las expectativas iniciales.

Figura 2. Razones, motivos e intenciones para tomar la decisión de estudiar la LIE



Por último, un argumento importante que se propone en este libro, es que las razones, intenciones y motivaciones no son determinantes de las trayectorias: incidieron en la decisión de estudiar la LIE, pero no en el recorrido que empezaría a partir de entonces. No obstante, es necesario reconocer que las razones, intenciones y motivaciones son elementos importantes en los caminos de vida.

Como se verá en el siguiente capítulo, las circunstancias del mercado laboral, el contexto familiar y las nuevas motivaciones e intenciones van configurando un complejo de redes entre los interventores educativos. Estas redes, tanto estructurales como no estructurales, explican la forma en la que los egresados aprovecharon el potencial de sus motivaciones para ingresar a la carrera, sostenerse en ella y ubicarse en diversos espacios profesionales después del egreso. Se intentará argumentar que las redes son un elemento central de los procesos de agencia que se desarrollan.

LAS REDES DE LOS INTERVENTORES EDUCATIVOS

Las interacciones de los entrevistados con sus amigos, familiares, conocidos o empleadores, fueron configurando redes que intervinieron en la elección de la carrera, en sus experiencias durante la época de estudiantes, en los caminos hacia sus espacios de práctica actuales y en sus posibilidades de funcionar como interventores educativos. En lo que sigue, se mostrará de qué manera las redes están presentes en las historias de vida de los egresados, desde que decidieron ingresar a la carrera hasta sus experiencias laborales. Se verá que las redes se manifiestan de forma distinta. Su presencia se destaca en tres momentos de las trayectorias de vida: *a)* desde el ingreso a la carrera, *b)* durante los estudios y *c)* después del egreso.

LAS REDES EN EL INGRESO A LA CARRERA: LAS PERSONAS COMO CONTACTOS QUE ORIENTAN HACIA LA ACCIÓN

Las redes juegan papeles importantes en la decisión de cursar una licenciatura. Unos decidieron estudiar la LIE porque algún familiar o conocido les dijo que también era un camino para ser maestro, como es el caso de María quien quería ser profesora desde antes de ingresar a la licenciatura. Ella considera que las relaciones con

las personas son los medios para recibir la ayuda que le permitirá ingresar a la docencia. Con esta idea en mente ingresó a la LIE: “Mis papás no son maestros, mi tío que está en el Distrito Federal y que me iba a ayudar ya se jubiló, dijo que en cuanto tuviera mi título lo buscara pero pues ya no” (María, 16 de marzo de 2013).

Aquí se aprecia la importancia de la cercanía física de los familiares para establecer relaciones sociales de intercambio. Las redes pueden ser más fuertes o más débiles en función de la distancia física que separa a los agentes entre sí. Lomnitz diría que no basta una relación de parentesco para hacer una red:

En la situación de marginalidad, la mera consanguinidad no es condición suficiente para el intercambio recíproco. Es necesario que exista además una vecindad física que permita un flujo continuo y recíproco de intercambios. Cuando el pariente vive lejos, la intensidad del intercambio disminuye y puede llegar a cero cuando es necesario utilizar medios de transporte para mantener el contacto (Lomnitz, 2011, p. 142).

Sin embargo, aunque María no haya recibido la ayuda de su tío lejano para ingresar al servicio docente, la promesa de aquel de ayudarla a obtener una plaza probablemente influyó en la decisión de estudiar la LIE. María deseaba ingresar a la Escuela Normal pero no pudo, pero otro familiar de ella, una prima que es maestra de primaria, le platicó que la LIE es también para educación, que podía ser maestra. Por lo tanto, María decidió entrar ahí. Puede decirse entonces que las palabras o las promesas de ayuda mutua son detonantes de ciertas acciones en los agentes y son elementos importantes de las redes que se extienden en el tiempo y en el espacio pues el vínculo permanece latente.

Las personas que tienen contacto directo con una profesión muchas veces son fuente de información valiosa para la toma de decisiones. En la entrevista con María, por ejemplo, se observó que ella desconocía la LIE, su perfil de egreso y sus espacios de trabajo cuando decidió estudiarla. La idea de aquella familiar, de que la LIE

“también es para educación”, está asociada seguramente al nombre de “educativa” y asociada a la creencia generalizada de que lo educativo es para ser maestro. De este modo, el hecho de que la prima fuera maestra de primaria le dio legitimidad y su afirmación posiblemente contribuyó a que María decidiera estudiar la LIE. Este tipo de conexión es muy importante antes de ingresar a la carrera, le da una idea al aspirante y puede ser crucial para decidir estudiar o no cierta licenciatura. Puede decirse que quienes están en ese momento confían en las afirmaciones u opiniones de las demás si aquellas tienen una posición profesional o experiencias que otorgan valor a lo que dicen.

La opinión de las personas, al parecer, constituye un elemento importante que interviene en la elección de estudiar o no cierta licenciatura (como se vio en el capítulo Motivaciones para estudiar la LIE con el testimonio de María, cuando una de sus tías le dijo que cerrarían la carrera de Cívica y Ética y entonces ella decidió no entrar ahí). La opinión de los demás se convierte en un elemento: de los procesos de reflexión personal y para la acción en una circunstancia particular. Como dice Dreier (2010), los procesos de reflexión personal:

son parte importante de las trayectorias personales de vida. Están relacionadas de manera íntima y diversa a nuestra orientación y comprensión, en la acción, de nuestras participaciones en las estructuras de práctica social [...] Nuestras preocupaciones principales también son re-flexionadas y re-configuradas con relación a las de los otros, en formas hasta aquí no re-conocidas [...] en ningún caso la reflexión es un distanciamiento del mundo, sino que se trata de ver las cosas desde la perspectiva de posiciones y ubicaciones distintas, sean mis propias perspectivas en otros contextos o las perspectivas de otros en un contexto común o en otros contextos (pp. 96-97).

La historia de Irene también muestra la influencia de los contactos familiares que pueden orientar y motivar a alguien a estudiar una

licenciatura como un proceso de toma de decisión. En el capítulo Motivaciones para estudiar la LIE se analizó este factor como una *motivación familiar* para estudiar una carrera, pero aquí se puede analizar también desde el punto de vista de una red estructural: la familiar.

En la historia de Irene aparece una relación familiar que se convirtió en *una red de apoyo emocional y motivacional* desde que ingresó a la licenciatura:

Lo que pasa es que para mí siempre ha sido mi ilusión estudiar, pero el hecho de haber fracasado en los exámenes de admisión me desmotivé y me quedé con la sensación de que ya no se me hizo estudiar y tengo que dedicarme a trabajar y entonces mis papás siempre estaban al pendiente de fomentar mi interés. Yo me había quedado como con un miedo, un miedo de enfrentarme otra vez: ¿y si ya no quedo? En esa etapa con muchos fracasos... ya no lo intentaba. Pero no me forzaron, más bien me motivaron (Irene, 16 de marzo, 2013).

Con este testimonio se puede pensar que la decisión de estudiar no sólo se debe al complacer a su familia, como si sólo se tratase de una imposición externa. Irene tuvo el deseo de estudiar porque su familia la animó, motivó y apoyó emocionalmente. Esto le generó un impulso interno de estudiar. Ella sostiene que no la forzaron, ni le impusieron, ni le exigieron que estudiara: simplemente le manifestaron su apoyo y esto la motivó.

Las razones para estudiar la LIE tienen que ver con diversas motivaciones: satisfacer las expectativas familiares, responder al apoyo emocional recibido o desear internamente ser el orgullo de su familia. Pero no tendría sentido separarlas y clasificarlas. Como diría Husserl:

¿Quién pretendería separar la subjetividad concedora de la subjetividad afectiva, de la subjetividad que aspira, que desea, que quiere y que actúa, de la subjetividad que, en el sentido que sea, evalúa y obra en pos de un

fin? [...] La subjetividad no se descompone [...] en elementos separados que se yuxtapondrían, como partes externas entre sí, en la misma subjetividad (Husserl, 1990, citado por Lahire, 2004, p. 29).

No obstante, analíticamente se pueden distinguir las intenciones de: *a)* satisfacer a la familia, como un deber moral; *b)* cursar una licenciatura, como un deseo interno o personal; y *c)* el impulso de tener la carrera gracias al apoyo de la familia, recibir el apoyo para lograrlo; motivos que se combinan. Aquí, el deber externo se convierte en un deseo interno de cumplir con ese deber.

El origen de las motivaciones es un tema complicado y no se discutirá aquí. Lo que se expone en este apartado parece ser un mecanismo circular de inculcación de valores que la sociedad o la familia imponen a los sujetos y que éstos asumen inconscientemente. Las formas de obrar de los individuos le han sido impuestas por medio de una coacción disfrazada de “lo natural”, “lo mejor”, “lo bueno”:

Estos tipos de conducta o de pensamiento no solamente son exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se le imponen, quiera o no quiera [...] Entonces somos víctimas de una ilusión que nos hace creer que hemos elaborado lo que nos ha sido impuesto desde el exterior. Pero aunque la complacencia con que nos dejamos arrastrar, oculta la coacción sufrida, no la suprime (Durkheim, 2006/1895, pp. 8 y 10).

La sociedad o la familia impondrían valores e ideas en las personas desde muy temprana edad y luego éstas desean vivir cumpliendo con los valores e ideas impuestas como si se tratase de una elección propia. Sería un mecanismo cíclico exterior-interior-exterior. Ciertamente, este modo de mirar el problema implicaría asumir que los agentes no tienen libertad de elegir y sería contrario a la idea de agencia; sin embargo, un trabajo como *La educación Moral*, de Emilio Durkheim (2001/1902) deja planteadas muchas conjeturas respecto de la inculcación que son todavía difíciles de refutar.

En el caso de Gabriel, muchos de sus familiares son docentes, lo que probablemente influyó en su deseo de ser maestro. Pero, para su ingreso a la LIE, se percibe la influencia directa de uno de sus tíos:

Entonces tenía un tío que me decía “métete a la UPN, métete a la UPN”. Y bueno, él estaba estudiando en la LE, me decía métete a la LE, pero pues ahí te pedían copia del talón de pago, para demostrar que ya eres maestro en servicio, entonces, pues yo tengo unos tíos que tienen una escuela particular y me decían –te metemos a la planilla y te metes, o sea, métete a la UPN (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Para Gabriel, sus tíos representaron las redes más importantes en el momento de ingresar a la LIE; no sólo lo convencieron de escoger esa carrera como una alternativa a la LE sino que le ofrecieron los medios para poder entrar sin dificultades.

Para ingresar a la LE de la UPN se requiere que los aspirantes sean maestros en servicio y se les pide como comprobante un talón de pago de la SEP o de alguna otra institución. Sus tíos ofrecieron a Gabriel este documento; sin embargo, por consejo de sus padres, decidió no aceptar este mecanismo y optó por la LIE, que no pide ese requisito: “Entonces entré directito a la LIE y con esa misma idea de ser maestro, entonces yo entro. Si no hubiese sido así yo hubiera estudiado en una particular” (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Los consejos de su tío maestro y la propuesta de sus otros tíos que son dueños de una escuela representan las primeras redes de Gabriel que están relacionadas con su ingreso a la licenciatura. También las recomendaciones de sus padres pudieron haber influido en la decisión de ingresar a la LIE, ya que estaba la promesa de la compra de una plaza:

Mi papá es quien me decía: –Estudia una carrera [...] te voy a ser sincero, te voy a decir lo que me decían mis papás: –Estudia una carrera, te compramos una plaza–. Porque antes se podía, ¿no?, comprar una plaza. De hecho, cuando yo terminé la UPN, fue así que ya me iba a meter a trabajar y fue cuando

se vino esto de la huelga del magisterio y ya no pudieron comprarme plaza, pero fue así que me metí al examen, salí dentro de los 35 y sí nos dieron [plaza] a casi todos porque se vino una gran demanda de maestros porque muchos se jubilaron en ese momento (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Estas redes al principio fueron importantes para Gabriel; durante sus estudios y después de haber egresado, parece que sólo estuvieron latentes como un apoyo moral, dispuestas a activarse en cualquier momento. Sin embargo, él asumió que no estaba formado para ser maestro de educación básica (como se verá más adelante) y también sucedió que ya no estuvo esa posibilidad de comprar la plaza, la obtuvo por medio de un examen. Sin embargo, esos hechos dan cuenta de las redes estructurales (familiares) que estuvieron presentes en su proceso de ingreso a la LIE.

LAS REDES DURANTE LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA.

MANTENER LA “APUESTA”

Durante su época de estudiantes, los entrevistados establecieron relaciones y construyeron redes que les sirvieron para mantenerse en la carrera o abandonarla y para hacer el servicio social o sus prácticas profesionales. Irene por ejemplo, se relacionó con una amiga y se motivaban mutuamente para tener confianza en que habían tomado una buena decisión:

Sí, me tocó esa parte, pero bueno ya después [...] creo que al menos yo me hice de una gran amiga, bueno de varias, pero especialmente una, Alejandra, y pues entre ella y yo, al platicar y pensar nos dimos cuenta de que si la carrera no nos servía para algo laboral, sí nos tenía que servir para nuestra vida (Irene, 16 de marzo, 2013).

En contraste, las relaciones cercanas con jóvenes de su misma generación no fueron tan comunes para Irene; al parecer, sólo una de

ellas tenía la empatía y la comprensión quizá por tener la misma edad, experiencias o condiciones similares. La mayor parte de sus compañeros corresponden a otras generaciones en cuanto a edad, gustos y actividades, como se ve en este testimonio:

Con las generaciones más chicas se nos dificultaba un poco convivir. Nosotras éramos las más grandes, ellos eran de dieciocho años, veintitantos años. Finalmente sí eran los mismos gustos pero ya no podíamos darnos el gusto de hacer las mismas actividades que los más jóvenes, los más jóvenes dependían de sus papás y pues al convivir, a lo mejor al venir aquí a sentarse a tomarse un agua yo ya no lo podía hacer tan frecuentemente (Irene, 16 de marzo, 2013).

Durante la carrera, la generación de Irene recibió diversos cursos de capacitación, de autoestima y motivación por parte de Asociaciones Civiles (AC) invitadas por profesores de la UPN. Con estas asociaciones, Irene estableció relaciones que le permitieron después hacer su servicio social y sus prácticas profesionales. Ella se refiere especialmente a una AC llamada TEPAL AC, con la cual trabajó durante sus estudios en la LIE:

Y pues ya [...] las prácticas yo las hice ahí con ellos, con este grupo de terapia. Mi servicio social lo hice en una fundación comunitaria en Cuernavaca y también iba relacionada con la autoestima, ahí en el proyecto donde nosotros entramos, digo nosotros porque fuimos varios de mi grupo y fue sobre prevención de infección y talleres de autoestima y dirigir a los jóvenes de secundaria a un proyecto de vida. Pues en esos talleres nos dieron herramientas, trabajaron con nosotros eran la parte de trabajar con nosotros y después nosotros ir a aplicarlos (Irene, 16 de marzo, 2013).

Las relaciones que los entrevistados mantuvieron con estas organizaciones no necesariamente estuvieron directamente relacionadas con la búsqueda y obtención de empleo; más bien se vincularon con

la realización de servicio social, prácticas profesionales y sirvieron como redes de apoyo para continuar en el programa.

Las redes, como están siendo analizadas aquí, no siempre significaron apoyo o ayuda mutua para seguir en el programa. María, por ejemplo, narra un episodio donde las percepciones y las exclamaciones de Rubén, un estudiante enojado y decepcionado, influyeron en la decisión de muchos de su generación de abandonar la carrera. A él le dijeron en el municipio de Cuatla que la LIE no servía para nada, que con esa licenciatura no podrían ser maestros, que no era ese el perfil si deseaban ser maestros. Él les comunicó al grupo la noticia. Muy decepcionado y enojado decidió salirse y trató de convencer a los demás estudiantes de que no valía la pena estudiar la LIE, de que sería una pérdida de tiempo. Muchos de su generación desertaron ese mismo semestre. Por este suceso de los 35 alumnos que habían ingresado 15 abandonaron la carrera; pues se sentían inseguros, con incertidumbre y en crisis al no saber con precisión de qué se trataba la LIE:

y dijo: bueno, si ustedes quieren perder su tiempo adelante, yo me salgo. Y se salió. Convenció a varios. Se llama Rubén Escanga. Él fue quien se dio cuenta de todo y movió a todos, hasta le dijeron “No Rubén, por qué viniste a alarmar a los chicos, mira, ve, ya todos se están saliendo” (María, 16 de marzo, 2013).

Las interacciones entre estudiantes de la LIE se convirtieron en *redes de intercambio de ideas y de percepciones* y fueron detonantes de una acción colectiva. Aquí las decisiones se tomaron *en relación con los otros*. Al respecto, Blumer (1982) considera que:

La interacción es un proceso que *forma* el comportamiento humano en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo. Simplificando, podría decirse que un ser humano en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer: es decir, está obligado a orientar su propio

comportamiento o a manejar sus situaciones en función de aquello que toman en consideración (p. 6).

En este caso, Rubén funcionó como el detonador de la reacción de un grupo que terminó abandonado la LIE. Podríamos pensar que los estudiantes que asumieron esta postura y que concordaron con Rubén actuaron en colectivo, es decir en red, con el propósito de abandonar la carrera. *Los actos de Rubén influyeron en los actos de los demás*. Blumer explica que:

Por consiguiente, las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento: ante los actos ajenos, una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla. Los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer, pueden oponerse o impedir tal proyecto, exigir una revisión o motivar un planteamiento muy distinto del mismo. Todo individuo ha de lograr que su línea de acción *encaje* de alguna manera en las actividades de los demás (Blumer, p. 6).

En el periodo de estudiantes, a veces no es fácil para los interventores formar redes. Gabriel y Yehudit, por ejemplo, dan testimonio de casos donde los mismos estudiantes se resisten o no tienen las posibilidades de hacer grupos de trabajo para darle fuerza a sus estudios y esta misma resistencia o desencanto puede afectar, como en el caso de Rubén, el camino de los demás. Gabriel tuvo una experiencia cuando visitó la UPN de Ayala siendo ya egresado y la expone de esta forma:

hace años, fuimos allá a la UPN y estuvimos echándole la mano con algunos proyectos a Nashely y Ana Alicia [profesoras de la LIE] con sus estudiantes y era así de: “¿Qué vas a querer hacer?” “No sé”, [Gabriel lo dice como imitando un tono de apatía] “y bueno, ¿qué tienes?” “Nada” [mismo tono] “¿de verdad? Y ¿ya vas en séptimo semestre y no sabes?” “Sí”. “Es que

no sé, a lo mejor me cambio de carrera”. “¡Cómo! ¿ya estando en séptimo semestre te quieres cambiar de carrera?” “Sí, es que ni sé qué hacer” [mismo tono]. Sí, de verdad, y bueno, desafortunadamente tú dices, oye, estos chicos le vienen a dar en la madre a alguien que ya está haciendo que la carrera suba, es como una montaña a la que se va subiendo pero ellos jalan hacia abajo, y uno va cargando con ellos (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Aquellos estudiantes, al no saber qué hacer o qué quieren de su vida profesional en el sentido formal de la LIE, al parecer no pueden formar redes que les permitirían seguir encaminados en la carrera y después funcionar como profesionales.

Por otro lado, Yehudit habla acerca de sus compañeros en forma positiva como una forma de red de amistad. Ella rescata el compañerismo y la camaradería que surgió entre ellos cuando alguien se encontraba en dificultades:

Otra de las cosas que me cambió mucho, fue la forma en que mi grupo aprendió a cooperar en diferentes cosas, en una fue de manera personal, fue hacia mi persona, fue que yo me embarqué a mitad de la licenciatura en quinto semestre de mi segunda hija y mis compañeras logran cooperar, a pesar de que había grupos muy competitivos y que justamente nos peleábamos mucho, logran cooperar y logran hacerme un *baby shower* y logran darme algún dinero para mi bebé, para que me ayude con los gastos. Esto fue una cosa que me cambió y se logró a base de la cooperación. Ellas decían: “a ver chicas, hay alguien que necesita ayuda, vamos a cooperarnos”. Y a partir de ahí fue que comenzamos a construir esto de la cooperación. Eso fue muy interesante y me gustó mucho (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Esta cooperación del grupo fue muy significativa para Yehudit porque se trataba de una generación que tenía poco interés en la carrera, muchos estaban confundidos y estaban planeando abandonarla. La cooperación y la integración eran muy débiles dado que eran muy *competitivos entre sí y se peleaban mucho*. No obstante, una serie de talleres de autoestima y de motivación ayudaron a que no la

abandonaran, desarrollaron habilidades de cooperación y actitudes de compañerismo. Al parecer, los talleres que pusieron en práctica los profesores de la UPN fomentaron la integración: “Entramos en un grupo muy amplio, éramos 40 alumnos, conforme fue avanzando la licenciatura fueron desertando y nada más quedamos 19” (JA, 12 de marzo, 2013). La siguiente generación de estudiantes, sostiene Yehudit, estaba muy mal y los talleres hicieron que se quedara la mayoría:

La tercera generación, ya sí tuvo muchísimos apoyos porque en el quinto semestre estaban a punto de irse, fue porque empezó a haber muchos ataques a la LIE y dijeron: “es que la LIE no sirve” y en la sede empezaron a implementar talleres de autoestima, talleres, para que la generación lograra avanzar y fue así como se quedaron esos chicos, sino, se hubiera quedado sin alumnos esa generación (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Con estas características de los estudiantes parece que no siempre es fácil la creación de redes entre ellos. Los talleres de integración y motivación generan las condiciones para que construyan grupos cohesionados, pero sin la visión de las redes como apoyo para fortalecer la LIE, a sus estudiantes y a sus egresados. La generación de Yehudit aprendió a apoyarse en momentos de crisis, como un acto de bondad y solidaridad pero no como una red permanente.

Hay otro momento en que las prácticas de cooperación evitaron que un docente de la LIE, que era acosador sexual, diera clases al grupo de Yehudit:

hubo un problema que fue muy sonado, fue un problema de acoso sexual hacia algunas estudiantes [...] fue muy sonado y nosotras quedamos muy preocupadas porque lo conocíamos, el profesor nos daba clases a nosotras y queríamos protegernos y queríamos ver cómo hacerlo. Y él hizo una cosa así como muy fuerte y nos amenazó, diciendo que éramos unas revoltosas. Pero sí lo logramos, con prácticas de cooperación fue como logramos salir. Si no ahí nos atontamos y dejamos que nos dé clases (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Este acto fue nuevamente para resolver un problema interno en la institución durante su periodo de estudiantes y no se le ve trascendencia más allá de ese problema inmediato, tal como la recolecta de dinero para un compañero en dificultades económicas. No obstante, se puede reconocer que este tipo de relaciones inciden en las condiciones que pueden alentar a seguir o abandonar el programa.

Gabriel habla también de esta cohesión grupal a partir de los talleres que las organizaciones civiles les dieron mientras eran estudiantes. El logro de estas actividades no va más allá de la cohesión e integración grupal durante los estudios, pero da una idea de cómo los educandos pueden establecer vínculos con esas organizaciones después de haber egresado:

Las maestras Nashely y Ana Alicia nos llevaron un taller de TEPAL, es una asociación civil, son una AC como promotores de la salud, algo así, son psicólogos [...] Y platicando con Orlando, le digo a él que yo no quiero dejar a TEPAL, yo quiero que TEPAL venga, y nos apoye en la AC que queremos hacer. Eso fue lo que me dejó, nos enseñaron de qué manera podemos trabajar con las personas. Me encantó trabajar y platicar con las psicólogas, me gustó lo que hicieron con nosotros, logramos una cohesión muy agradable en el grupo, nos fuimos a una excursión a unas aguas termales, fueron como dos días, la pasamos muy bien (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Los talleres se disuelven después del contexto universitario; los alumnos toman de ellos lo que consideran que les servirá para su desarrollo profesional, por tanto hacen contactos con las organizaciones civiles que los ofrecen. Estos vínculos se hacen por iniciativas de los estudiantes para trabajar con ellas, hacer prácticas o servicio social o invitarlas a proyectos. Aunque en esto, no está la promoción ni la participación oficial de la UPN.

Puede decirse que las redes, durante la etapa en que los entrevistados eran alumnos, les ayudaron a mantenerse en la carrera con grandes expectativas y a “mantener la apuesta”. Los casos de otros estudiantes que desertaron muestran que eligieron en un acto

colectivo; fue una toma de decisiones en red para la búsqueda de otro camino que los conduzca al logro de sus propósitos.

LAS REDES DESPUÉS DE EGRESAR DE LA LIE

Al parecer, por los datos con los que contamos, las redes son más intensas y necesarias para los interventores educativos después de haber egresado de la licenciatura. Ellas se utilizan, sobre todo, para: la obtención de un puesto de trabajo –como una plaza de maestro–, la creación de sus propias fuentes de empleo –como crear una organización civil–, darse información mutua que los conecte con la gente o “pasarse” trabajos temporales entre ellos.

Para Orlando, por ejemplo, las redes son centrales en la profesión. Mediante éstas, los interventores educativos pueden ubicarse en espacios de trabajo, compartir información y asociarse para la creación de organizaciones civiles donde presten sus servicios profesionales. En el siguiente testimonio se observa la importancia que tienen las redes y la forma en que Orlando las usa:

Yo sabía que irme a Cuernavaca implicaba más gastos, más tiempo, menos tiempo con mi familia, etc., pero pues lo decidí y me fui y entonces establezco algo que es muy importante para mí que son las *redes*. Cuando yo estuve en Cuernavaca me conecté con Conagua, con el INCA, con Semarnat, etc., con Organizaciones Civiles principalmente. Entonces yo empiezo a trabajar, el trabajo de intervención que yo empiezo a hacer es relacionarme con las redes y empecé después a trabajar aquí en Cuautla con el Consejo Cultural Cuautla, con la Organización Tzinemi, en Cuernavaca y con la organización COMALETZIN, estos dos en Cuernavaca y con ellas empiezo a trabajar y a desarrollar la educación popular (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Pareciera ser que Orlando estableció sus redes como una acción individual; sin embargo, él mismo hace notar que no se trata de una

búsqueda individual, sino que es necesario impulsarse entre compañeros y familiares para “conectarse” y “conseguirse” los espacios:

Nosotros como interventores educativos necesitamos tener una conexión entre nosotros para apoyarnos. Mi esposa es egresada de la primera generación, es LIE, de hecho ella ya tiene la maestría en innovación educativa, y ella es la que me empieza a conectar con la gente y nos empezamos a pasar trabajo entre nosotros. O sea, ella me consigue a mí unos espacios y yo le consigo unos espacios a otra compañera, entonces estamos [...] por ejemplo con Gabriel en contacto de trabajo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Orlando y su esposa se pasan el trabajo entre ellos, se avisan en cuanto se enteran de alguna oportunidad, la comparten con otros interventores educativos. Ella también es egresada de la LIE de la primera generación y actualmente tiene la maestría en Innovación Educativa. Esto les permite a ambos apoyarse, conectarse con gente y conseguir espacios de trabajo.

Los proyectos en los que ha trabajado Orlando son de diversa naturaleza y de temas variados: educación popular, jóvenes de bachillerato, proyecto de vida, alcoholismo, drogadicción, embarazo temprano, deserción escolar, violencia, entre otros dentro de las organizaciones civiles. Según Orlando, esta variedad de temas pueden ser abordadas si hay conexiones entre varios interventores educativos para apoyarse y para dividir las tareas:

Entonces los elementos que yo tengo de la licenciatura a mí me permiten encajar perfectamente en estas temáticas; desde luego, con el apoyo incondicional [...] bueno, nosotros creemos, tenemos esa *ideología* algunos interventores aquí en Cuautla que este es un *trabajo de red* (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Al mencionar “apoyo incondicional” Orlando se refiere al apoyo que recibe de sus compañeros y al que él mismo les ofrece, lo que Lomnitz (1988) llamaría “redes de intercambio recíproco”. Cuando

tienen frente a ellos una oportunidad de intervenir y no son especialistas en ese tema o problema recurren a sus compañeros, ya sea para invitarlos a participar o para recibir la asesoría. Este acto es recíproco, por lo que habla de una *ideología* del trabajo en red, de un “*coacheo*”, como dice Orlando. Larissa Lomnitz también menciona este tipo de relaciones que se generan de manera *informal* entre las personas y los grupos marginados de las: redes oficiales promovidas por el estado, organizaciones, y la economía formal. Los agentes tienen que hacer sus propias redes basadas en la confianza y en el apoyo mutuo:

La importancia de la reciprocidad en la economía informal es que presupone entre los participantes del intercambio un tipo especial de cercanía psicosocial [...] llamada *confianza*. Esta refiere al tipo de confianza que debe existir hacia una persona a quien uno va a solicitarle un favor o servicio determinado. Si el grado de confianza requerido no existe, el favor puede ser requerido a través de una tercera persona quien goza de la confianza de ambas partes. Esto conduce a la proliferación de **redes de reciprocidad** inicialmente basada en la afinidad o parentesco, ya que normalmente existe confianza entre parientes cercanos, pero frecuentemente se extiende para incluir a cientos de personas entre amigos y conocidos (Lomnitz, 1988, pp. 44)¹.

Basados en la confianza y en la ideología de ayudarse mutuamente, Orlando narra la forma en que armaron un proyecto para el sistema de educación media superior del Estado de Morelos después de haber trabajado para una organización civil:

es una red, la compañera que trabajó este proyecto conmigo, Diana, fue mi compañera de generación, entonces siempre estuvimos haciendo un *coacheo* entre nosotros y con otra chica de LIE pero de Cuernavaca [...] Entonces les llevamos el proyecto, solicitamos techo

¹ Traducción y negritas del autor.

financiero² con Lalo Castillo, el representante legal del Consejo Cultural Cuautla. Entonces, le llevamos la propuesta, lo consideró en su consejo, nosotros les presentamos el plan, de cómo se maneja e hicimos una propuesta para el PNUD pero ya como Consejo Cultural Cuautla. Entonces competimos con organizaciones, que en el estado ya tienen concursando en estos proyectos quince o diez años, y la propuesta que Diana y yo hicimos junto con Lalo Castillo, les gustó y nos convocaron para entrar por seis meses, estos últimos seis meses (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Este fue un trabajo de colaboración entre Orlando, Diana y Lalo Castillo, quien representaba a una organización civil llamada Consejo Cultural Cuautla. Ellos se aliaron y con el nombre legal de esa organización compitieron y ganaron el trabajo. Realizaron actividades de intervención educativa con jóvenes de educación media superior. Orlando se muestra muy contento con ese trabajo que le dejó “un buen sabor de boca” (OR, 4 de septiembre, 2013).

Aunque dichos contratos no signifiquen estabilidad laboral son la base para ir haciendo nuevas redes. Orlando, después de ese proyecto, ahora trabaja a título individual para la misma institución y tiene en puerta su ingreso como empleado formal. Quizá su trabajo de intervención fue lo que le abrió esta puerta. Las redes para él van más allá de encontrar trabajo, también significan participar con sus conocimientos y creatividad en otros contextos educativos, además del que ya ha sido invitado y con los cuales se ha estado formando:

Pues mírame aquí, vale lo que hago y principalmente, el *estarte formando*, para mí es muy importante dejar claro las redes de apoyo. Tengo amigos en Aguascalientes [...] yo no sé si fue el destino, o qué pasó, las redes, yo creo en las redes, me dieron la oportunidad desde que estaba en cuarto semestre de la carrera y tuve que hacer mi proyecto de intervención en la

² Un presupuesto calculado para desarrollar un proyecto específico.

Policía Federal y tuve el apoyo, el acompañamiento de los docentes todo el tiempo de la universidad y eso me permitió que me convocaran a la Universidad de Aguascalientes, me pagaron en dos ocasiones, dos años seguidos los viáticos para compartir esta experiencia. El proyecto de intervención que yo hice con la Policía Federal empezó con un muestreo de treinta y tres, les gustó tanto el modelo, que de estar en Morelos, luego, lo llevé a la Ciudad de México, Aguascalientes y Veracruz; y de ser treinta y tres, luego, nos fuimos a mil trescientos capacitandos (*sic*), en esta temática (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Esta experiencia con el proyecto de intervención en la Policía Federal, cuenta Orlando, pudo haber tenido una gran expansión. Lo empezó desde que estaba estudiando la licenciatura y lo realizó como parte de sus prácticas. Es importante notar que recibió también la orientación y el acompañamiento de sus profesores. Posteriormente, el proyecto crecía pero Orlando no lo pudo continuar porque se lo financiaban para otro estado de la república, lo que le implicaba un cambio de domicilio con toda su familia y por esta razón, tuvo que rechazar la oferta.

Yehudit por su parte, hace referencia a una organización civil que ella y una amiga construyeron, otra forma de hacer una red:

Antes de entrar a trabajar en la universidad, me puse a dar talleres en primarias, junto con otra chica, formamos una cooperativa [...] Sostuvimos la cooperativa año y medio pero por la falta de recursos no pudimos, no pudimos gestionar ya la otra parte para empezar a jalar recursos de la Sedesol, nos comió y pues tuvimos que cerrarla por falta de recursos, pues todos sosteníamos la cooperativa con nuestros recursos, con nuestros esfuerzos, y ya no pudimos concretarlo y terminamos dando otras cosas. Cada quien siguió sus trayectorias y hemos estado otra vez pensando en organizar la cooperativa pero ha sido muy difícil (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Es de notar las dificultades que tienen los interventores para sostener una AC, ni siquiera les fuera posible concebir e intentar lograr

dar un paso más en su profesión sin dependerse de las redes ya formadas. Estas actividades no las realizan solos, las construyen en equipo, en red. Gabriel está teniendo una experiencia similar junto a Orlando y Diana, compañeros de generación, que también han tenido dificultades, en su caso, para poner en marcha su AC:

Llevamos un año, lo que fue tardado fue hacer el reglamento, el asunto legal, ponernos de acuerdo para quién vamos a trabajar [...] teníamos polémicas y tuvimos que llegar a acuerdos y quedamos en que vamos a realizar sólo proyectos de gobierno, destinados a las escuelas [...] Orlando es el director de nuestra AC y más que nada estos puestos son a votación, yo no puedo ser director porque tengo que estar todo el tiempo y pues Diana es la secretaria y yo soy el tesorero (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Esto es un ejemplo de prácticas de autogestión en redes para la concepción, organización, financiamiento y prestación de servicios a escuelas. De esta manera, Gabriel y sus compañeros crean sus espacios de trabajo, aunque no son las únicas fuentes de ingresos económicos: Gabriel es maestro de educación especial, Orlando es profesor de universidad y Diana es profesora de telesecundaria. Su AC es como un extra.³

Con relación al papel que las organizaciones civiles jugaron en la formación de los interventores educativos, ya se ha mencionado que ayudaron a la integración grupal y a la automotivación pero, al parecer, no cooperaron en la creación de redes entre los estudiantes. Al respecto, Orlando hace notar que efectivamente, en la UPN no existen mecanismos de vinculación con esas organizaciones para formar redes con los estudiantes; es más, parece que la misma UPN no tiene redes con esos organismos:

³ Este tema será revisado con detalle en el apartado Crear organizaciones civiles, perteneciente al capítulo 4, cuando se analicen las condiciones en que los interventores educativos construyen sus AC.

Otras de las dificultades es que los organismos civiles o de organizaciones civiles son como que este brazo izquierdo o derecho que nos pueden ayudar a formarnos todavía más. Entonces no se desarrolla desde la misma universidad un vínculo fuerte con las organizaciones civiles. Cuando el interventor se conecta con la organización civil sale todo lo demás solito (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Con esto se reafirma el hecho de que los interventores educativos tienen la necesidad de establecer sus redes *por cuenta propia*, es decir, sin contar con la participación de la Universidad o sin convenios entre la UPN y las organizaciones civiles. “Los modos informales de intercambio crecen en el intersticio del sistema formal, se desarrollan sobre sus ineficiencias y tienden a perpetuarse por la compensación de las deficiencias” (Lomnitz, 1988, p. 43).⁴ Cada estudiante se ve orillado par crear sus propias redes, tal como lo hizo Orlando cuando conoció los talleres y después se fue a trabajar con ellos:

Yo inicié con el Construye-t un año, yo tengo de egresado dos años y medio y esto que te estoy platicando lo hice en el 2009, entonces yo llegué al Construye-t y lo que hice fue *establecer relaciones*, mostrar mi capacidad y habilidades y eso ya me está dando de comer y ya no dependo de programas y proyectos, ya dependo de mí mismo. Pero esta visión es de Orlando (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

A continuación se mostrará cómo en algunas ocasiones las redes de apoyo pueden percibirse como aspectos negativos, mecanismos que propician oportunidades desiguales especialmente cuando llega el momento de búsqueda de un espacio de inserción en el campo laboral.

⁴ Traducción del autor.

CUANDO LAS REDES SE TRANSFORMAN EN PALANCAS

Cuando el egresado tiene que buscar un empleo o está en busca de su plaza de maestro recurre generalmente a sus *redes familiares o conocidos*. A este tipo de relaciones una de las egresadas, María, le llama *palancas*. Ella lo cuenta de la siguiente forma:

De ahí [unos compañeros] dijeron: “¿sabes qué? Mi papá y mi mamá son maestros, a ver si ellos me pueden ayudar a buscar una plaza” El primero que se tituló fue uno de esos chavos, le dio continuidad a su proyecto [...] sí, su papá, como es maestro buscó la manera de que lo acomodaran en Toluca, luego al año se fue, encontró trabajo, se fue como maestro, su papá le consiguió una plaza. Ya después me entero al siguiente año, de que otros compañeros también entraron como maestros pero porque sus papás les ayudaron. [Así que] para entrar a trabajar tienes que tener una palanca (María, 16 de marzo, 2013).

Ella ve que esa es la forma de ingreso al magisterio, que los padres maestros conocen los mecanismos y los trucos para poder ingresar. En otros casos, pueden comprar una plaza para sus hijos si tienen los recursos para hacerlo, como ya se ha comentado.

Otra forma de entrar al magisterio es la recomendación de alguna persona que esté dentro de la institución o que tenga contactos con gente de ahí dentro. Irene y María son ejemplo de haber ingresado como maestras de primaria gracias a que algún conocido les dio los consejos, las recomendaron y les abrieron una posibilidad de ingreso. A Irene la invitó una conocida de su mismo pueblo:

Yo salgo de la escuela [UPN], se me da la oportunidad, salgo en el 2008, salgo y en enero entro ya a trabajar allá en el Estado de México, en una escuela primaria. Se me da la oportunidad porque una maestra vecina, de allá del pueblo donde vivo [Ayala], que ya se iba a jubilar y es cuando me dijo que si le cubría su pre jubilatorio y es cuando empecé a trabajar y ya desde ahí me quedé (Irene, 16 de marzo, 2013).

Irene obtuvo la plaza después de ocupar el interinato y presentar el examen de oposición. María, por el contrario, aún no tiene la plaza de docente pero está ejerciendo en una escuela de tiempo completo gracias a que su prima la recomendó para cubrir una plaza vacante de forma temporal:

Entonces me dice mi prima: “sabes qué, la directora me dijo que hacía falta un grupo y le hablé de ti. Es algo que sí puedes hacer, necesitas saber planear, dar una clase”. Y bueno, no sólo entré yo; entramos varios compañeros, yo tomé el grupo de tercero [de primaria], fue cuando ya llevaba tres años de haber salido de la UPN y pues tenía que conseguir trabajo, terminar mi proyecto [de tesis] y titularme. Fue temporal (María, 16 de marzo, 2013).

María continúa dando clases sin estar contratada formalmente. Su primera experiencia en esa escuela le permitió establecer relaciones con otros profesores y con la directora, misma que le ofreció ocupar una plaza después de haber suplido a su prima que se encontraba de licencia médica:

Para eso me dice mi prima: “sabes qué, vete a cubrir mi grupo, yo hablo con la directora que tú lo vas a cubrir y que te deje entrar, que no te ponga peros”. Le dije que sí. Estuve trabajando como cuatro meses con su grupo. Ya después la directora me dijo que estaba trabajando muy bien con el grupo, que estaba muy a gusto con mi trabajo y ya después empezó el tiempo completo y me dice la directora: “sabe qué maestra, ¿usted no quiere entrar de tiempo completo?” (María, 16 de marzo, 2013).

María aceptó. Este tema será retomado en el momento de analizar las condiciones laborales de los interventores educativos entrevistados en el capítulo Diversos modos de ser interventores educativos: matices y emociones. Por ahora, la atención está centrada en la manera en que las distintas redes han funcionado para que los egresados se coloquen en puestos de trabajo.

El tema de las palancas es muy recurrente en el discurso de María, quien constantemente dio ejemplos aquellos compañeros que han ingresado al servicio docente por la ayuda de sus padres o de sus conocidos. Esto forma parte de su imaginario y cree que ese es el principal modo de entrar al magisterio, aunque menciona también a algunos que ingresaron por concurso:

A Jesús, su papá le ayudó a buscar su plaza, hizo el examen y pasó el examen [...] Gustavo, que salió en el 2009, él entró a la plaza, hizo su examen, lo pasó, su papá le ayudó y ya le dieron su plaza [...] Cristóbal, él es maestro de primaria, entró por concurso, pasó el examen él salió hace tres años, en el 2009 [...] También están Ilce y Rubí. Todos ellos están en Toluca como maestros (María, 16 de marzo, 2013).

En las referencias a egresados que obtuvieron la plaza por concurso, María menciona además la influencia de las palancas. Además, en su experiencia en Chalco, Estado de México, el ingreso es sólo por medio de palancas:

Para entrar como docente, para encontrar trabajo como profesor cuesta mucho trabajo, *tienes que tener una palanca*, un apoyo o si tienes dinero pues comprar la plaza. Y ya he dicho, bueno, ¿por qué ellos han pasado el examen y yo no? Lo que pasa es que [...] empezamos a darnos cuenta de que a algunos les daban la clave, la clave el examen. Para esto, la clave del examen la conseguimos nosotros, sentíamos que la teníamos segura, lo más seguro es que pasábamos. Pero, para esto, se enteraron en toda la región de Chalco, y todos empezaron a tener esa clave, pues todos tenían la posibilidad de sacar buenos lugares (María, 16 de marzo, 2013).

María y un grupo de aspirantes intentaron ingresar mediante el examen. Se trasladaron al Estado de México para presentarlo pero notaron que algunos tenían las claves de respuesta y ellos no. Posteriormente, cuando María y sus compañeros consiguieron esas claves se dieron cuenta de que las palancas eran más importantes:

Y ya nos decían: “no compañeros, aquí pasa el que le cae bien y el que tiene palancas. Los demás se quedan esperando, ahí para la siguiente”. Ahí fue donde yo pensé que pues sí, *así era la realidad*. Para esto, nos habían dicho antes de que hiciéramos el examen, unos ocho días antes y nos preguntaron: “¿Quiénes de ustedes tiene familiares (tíos, etc.) que sean maestros aquí en el Estado de México”. Y pues yo no levanté la mano porque mi tío está en el Distrito Federal y les comenté eso, que tenía un tío en el DF y me dijeron que tenía que ser de aquí, de esta parte de acá de Chalco (María, 16 de marzo, 2013).

Parece ser que no hacía falta la ayuda directa de un familiar, sino que por el hecho de tener parientes dentro ya se era candidato para ingresar al magisterio, como un gremio. María continúa:

Y pues sí, les dieron preferencia a ellos. Fueron como ocho, de treinta y cinco que hicimos el examen entraron ocho y eso fue porque tenían familiares: papás, tíos. He ahí la importancia de que, siempre hace falta que tengas un familiar o alguien conocido que sea maestro (María, 16 de marzo, 2013).

Los casos donde las redes familiares influyen en la obtención de empleos han sido documentados en otras investigaciones. De Ibarrola menciona que:

independientemente del mismo certificado formal, el entorno social y familiar demuestra su contribución en el acceso diferencial a la hora de conseguir un empleo, ya que la mayoría de los jóvenes encuestados manifestaron que lo han conseguido por intermedio de conocidos o parientes (2005, p. 308).

Para María es una situación difícil dado que no tiene familiares dentro del sistema del Estado de México, sólo tiene una tía lejana que es maestra pero no es parte de su red, y las palancas no están a su alcance:

Algunos, a quienes sí les han ayudado sus papás sí se sienten satisfechos, pero pues yo en verdad no tengo familiares que sean maestros, ¿cómo voy a poder entrar a trabajar? Pues sólo con mis méritos y buscarle (María, 16 de marzo, 2013).

María dijo que no tiene familiares maestros más que su tío que vive en el Distrito Federal. Sin embargo, en varias ocasiones mencionó a otros, como su prima que la invitó a trabajar. Pienso que, en el contexto de las palancas, ella indica que no tiene familiares profesores porque, al parecer, se trata de personas que no tienen la capacidad o las posibilidades de ayudarla a ingresar al servicio docente. María había comentado que ella no tenía a ningún familiar ni conocido que la pudiera “meter” como maestra. Puede uno fácilmente encontrar que se contradice (dice que no tiene familiares maestros pero en realidad sí tiene). Quizá se refiriera a que no tenía quién la metiera a trabajar. Aunque sí tiene familiares maestros, éstos no funcionan como palancas para ella.

Con estas experiencias como base, María va construyendo su ideología y su mundo: “La ideología no es, sin embargo, un abstracto, retenido en la mente como un conjunto de proposiciones o un hábito como si fuese un conjunto de tropos. En su lugar, es un habituado mundo figurado” (Holland, 1998, p. 189).⁵

Domina la idea de que no se puede ingresar a la docencia sin palancas, en este mundo figurado éstas son el medio para lograr su aspiración de obtener una plaza de maestra. En función de esta idea, María actúa. Desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, se diría que María tiene muy reforzada esta idea por su experiencia personal y por las creencias y testimonios de sus amigos con quienes interactúa:

El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con

⁵ Traducción del autor.

esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma [...] el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definatorias de los individuos a medida que estos interactúan. [Pero] la utilización del significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo [...] un proceso formativo en que los significados son utilizados y re-visitados como instrumentos para la orientación y formación del acto (Blumer, 1982, p. 4).

Los significados que María otorga a las cosas van configurando sus formas de actuar respecto a esas cosas. “Las personas viven en un mundo de objetos y el significado de los mismos es lo que les guía en su orientación y sus actos” (p. 16).

Finalmente, para María la palanca es un tipo de red. Su ideología y su mundo figurado le permiten construir así sus propias redes. El ejemplo es la relación que está estableciendo con la directora de la escuela donde trabajaba en el momento de la entrevista, 2013, para poder ingresar como maestra. Por la forma en que María se está moviendo, podría decirse que está construyendo sus propias palancas, pero más bien puede decirse que *está construyendo sus propias redes*.

CONCLUSIONES ACERCA DE LAS REDES DE LOS INTERVENTORES

Los contactos y las interacciones en forma de red, juegan un papel muy importante en las experiencias de los entrevistados, desde antes de entrar hasta después de concluir la carrera. No sólo se trata de redes funcionales, sino que implican todo un conjunto de vivencias y experiencias en común, y la solidaridad social y emocional que conlleva. En otras palabras, las redes son una manera de vivir el ejercer una profesión: se comparte la experiencia estrechamente con otros a partir de la solidaridad y la confianza y por buscar y lograr la

misma meta conjuntamente. En este sentido, la experiencia de solidaridad, de compromiso con los otros puede representar un fin en sí mismo, por lo menos en cuanto a la familia y los compañeros con quienes los interventores educativos ejercen la profesión cuando se trata de ayudarse y trabajar en equipo.

Cada uno de los entrevistados vive la experiencia de las redes de distinta forma. Para algunos es una práctica indispensable para el desarrollo y crecimiento de los interventores, una manera de: fortalecerse, apoyarse, compartir trabajos y enfrentarse a las incertidumbres del mercado laboral mediante la creación colectiva de sus propios espacios de trabajo. Para otros, en cambio, las redes no se aprovechan para apoyar a los interventores, sino que son prácticas negativas, prácticas que propician oportunidades desiguales que benefician a unos y que excluyen a otros. Estas últimas, que también pueden ser redes familiares, comúnmente reciben el nombre de palancas.

Algunos entraron a la carrera por la *promesa* de recibir ayuda de alguien para conseguir trabajo después de titularse, como la compra de una plaza. Otros ingresaron sólo con la *expectativa* de poder ser ayudados por algún conocido o familiar lejano. En ambos casos, aunque no se haya materializado la ayuda, la promesa y la expectativa fueron fuertes detonantes de la decisión de ingresar a la LIE, por lo que sirvieron como un tipo de red.

Durante la época de estudiantes, las redes estuvieron *latentes* por medio del apoyo moral de los familiares o por la *posibilidad* de conectarse con las organizaciones civiles. Algunas relaciones adquirieron fuerza y se convirtieron en redes de intercambio recíproco, de ayuda mutua. En algunos casos, las redes que se formaron durante los estudios no fueron más allá del compañerismo y la solidaridad durante momentos de crisis; en otros funcionaron como una forma de automotivarse y de alentarse a seguir con los estudios, a “mantener la apuesta”. En el caso de los estudiantes que abandonaron la carrera puede decirse que también se trata de un tipo de red de interacciones, dado que la toma de decisión fue una reacción grupal ante una persuasión para buscar otro camino.

Después del egreso los interventores buscaron trabajo. Se asociaron para crear organizaciones civiles, sostener proyectos y se apoyaron mutuamente para estar informados. Las redes se convirtieron en un elemento fundamental en la práctica profesional de todos los entrevistados.

Independientemente de cómo las percibe cada uno de los egresados, las redes están presentes de distintas formas: padres, familia nuclear o lejana (estructurales), amigos, conocidos de la comunidad, maestros, profesores o compañeros de la LIE y amigos que se conocen en la carrera (no estructurales). Además, estas formas de red no funcionan de manera automática, ni están esperando a que el interventor las utilice: están siendo formadas constantemente por ellos mismos, con sus acciones, ya sea dentro de la familia, en sociedades de egresados o en actos individuales para abrirse espacios de trabajo. María, Yehudit y Orlando han tenido que construir sus redes para obtener diversos puestos de trabajo. Irene y Gabriel tuvieron relaciones sociales y conexiones previas que los pusieron en contacto directo con el magisterio; ya dentro, gracias a su esfuerzo personal pudieron participar en los concursos de oposición y obtener las plazas docentes.

Es difícil distinguir la participación de las redes por etapas, dado que están presentes en todo momento y cambian de nombre y naturaleza. Sin embargo, para fines analíticos en la tabla 1 se pueden ubicar principalmente en tres momentos de las trayectorias de los entrevistados y clasificarlas por tipo y función.

Las redes que construyen los egresados tienen matices y vicisitudes que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Son necesarias en cada momento para que el interventor pueda funcionar.
- Algunas se originan desde el principio, otras se construyen sobre la marcha.
- Las decisiones de los egresados se toman en interacción con otros.

Tabla 1. Tipos y funciones de las redes en cada momento de la trayectoria

Momento de la trayectoria	Tipo de redes	Función
Antes de ingresar	Familiares	Motivación familiar; promesas de ayuda para obtener trabajo, apoyo económico y material, convencimiento y dirección.
	Conocidos distantes y cercanos	Compartir información, promesas de ayuda para obtener trabajo, consejos, orientación.
Durante los estudios	Colaboración entre compañeros de carrera	Motivación a continuar estudiando, apoyo moral, camaradería, cohesión e integración, cooperación grupal, intercambio de ideas y percepciones.
	Organizaciones civiles	Contactos con AC.
Después de egresar	Familiares	Ayuda de padres y otros familiares para obtener trabajo, prácticas discrecionales.
	Colaboración entre egresados	Búsqueda de trabajo en grupo (tocar puertas), creación de proyectos, pasarse trabajos, asociarse para crear organizaciones civiles, identidad de gremio.
	Organizaciones civiles	Creación de proyectos, obtener trabajo, prácticas profesionales.
	Institución formadora	–
	Conocidos distantes y cercanos	Prácticas discrecionales, compartir información, obtener trabajo.

- Son medios para la obtención de información sobre el campo laboral.
- Generan oportunidades desiguales en función de los tipos de redes.
- Algunas redes implican prácticas discrecionales.
- A veces las palancas se convierten el único medio para ingresar al campo laboral.
- Las redes se convierten en una práctica que caracteriza a los interventores educativos que, aunque no garanticen el éxito, son necesarias para que los interventores puedan funcionar como tales.

En el siguiente capítulo se analizarán las dificultades que enfrentan los egresados al crear sus propias organizaciones, las exigencias que requieren satisfacer, las condiciones del contexto y la manera en la que las redes se activan cuando los interventores educativos deben poner en práctica su profesión. Crear una Organización Civil o trabajar para una de ellas aparece como un rasgo central en el perfil de los interventores educativos desde el plan de estudios. Se describirá de qué manera construyen una AC, en qué circunstancias y qué dificultades tienen para hacerlo. Este problema se vincula estrechamente con las redes que van configurando, con la identidad profesional de los egresados, con los imaginarios sobre la profesión y con los procesos de agencia ante la falta de participación y apoyo institucional por parte de la UPN.

DIVERSOS MODOS DE SER INTERVENTORES EDUCATIVOS: MATICES Y EMOCIONES

En este capítulo se presentan datos acerca de las apreciaciones que los cinco egresados tienen acerca del perfil profesional del interventor educativo, de los espacios que ocupan, de sus condiciones laborales y de sus realidades socioeconómicas. También se describirán las emociones que manifiestan después de egresar de la carrera, cómo asumen la idea de la creación de sus propios espacios de práctica, cómo describen su papel como interventores educativos y en qué medida consideran que la carrera ha cumplido o no con sus expectativas y necesidades.

Se realizará una descripción de los procesos sociales, culturales, institucionales y subjetivos que están en juego en la configuración del ser interventor educativo, en los procesos de agencia y en las posibilidades que tienen para funcionar como interventores educativos.

EMOCIONES: A VECES NO ES PADRE

Los entrevistados experimentan diversas emociones según sus condiciones laborales, sus expectativas y las representaciones que se tienen acerca de la LIE en los contextos donde ellos se encuentran.

Desde su etapa de estudiantes, tuvieron experiencias que también les hicieron sentir y compartir emociones, como inseguridad, incertidumbre, decepción, alegría, satisfacción, insatisfacción, impotencia y esperanzas.

Por ejemplo, cuando la LIE no cumple sus expectativas, cuando no ha funcionado como un medio para ser docente, los egresados pueden sentir decepción, frustración e impotencia, como se ve en el testimonio de María:

La LIE me hizo sentir como mal, mal porque la licenciatura a mí no me ha ayudado bien, te digo que ya desde ahí cuando el compañero dijo: “es que no sirve para nada” se salieron 15, nos quedamos 20, esos 20 nos quedamos a probar nuestra suerte (María, 16 de marzo, 2013).

Esta decepción también la sintieron sus compañeros desde que eran estudiantes, pues 15 de ellos abandonaron la licenciatura porque supieron que no era un camino hacia el magisterio y habían concluido que la carrera les ofrecería muy poco desarrollo profesional:

Muchos de ellos dicen “pero para qué le buscamos si sabemos que la licenciatura no da mucho, no es reconocida, mejor me quedo a estudiar otra cosa”. Pero te digo, no me siento muy contenta, yo creo que voy a estudiar otra carrera (María, 16 de marzo, 2013).

Pero María continuó estudiando; pensó, como se ha visto en los capítulos anteriores, que con un título de interventor educativo podría obtener una plaza de docente, por lo que decidió “probar suerte”. Actualmente manifiesta sentirse frustrada dado que no la ha conseguido y para ella, la razón por la cual es tan difícil obtener la plaza de profesor con título de LIE es porque la carrera tiene poca importancia en el estado de Morelos:

Pero sí, no te creas. Es como muy frustrante, es frustrante y a la vez me siento impotente de no poder hacer algo, ¿cómo es posible que la licenciatura

no tenga valor aquí? Decía otra compañera, que está en Oaxaca, que allá la LIE es lo mejor, que ella podía entrar a trabajar y al poco tiempo podría ser directora de un jardín de niños, siendo egresada de la LIE. Y pues yo pienso: ¿cómo es que en otros lugares sí tiene valor la licenciatura y aquí en Morelos no? (María, 16 de marzo, 2013).

Debido a esta situación, María considera haber perdido el tiempo al estudiar la LIE, cree que pudo dedicarse a algo más provechoso y no haber tirado cuatro años “a la basura”. Esto provoca en ella y en otros de sus compañeros un sentimiento de tristeza:

Pues te digo, a muchos les ha ido muy bien, a otros no, están decepcionados, están *tristes*. También querían ser maestros pero como no tienen quién les apoye para entrar ahí es donde empieza la preocupación y la tristeza. Te digo, ha sido algo así como muy pesado. De haber sabido esto, hubiera estudiado otra carrera, aunque sea en la UPN o me hubiera salido cuando aquel compañero nos dijo que esto no tenía futuro, iba a ser tiempo desperdiciado, un esfuerzo tirado a la basura (María, 16 de marzo, 2013).

El “hubiera”, es un término que no solo denota una idea arbitraria o una reflexión interna sin posibilidades de impacto en las prácticas e interacciones sociales. Para Holland el “*hubiera*”, el “*como sí*”, el “*qué tal sí*” expresa una posibilidad, una realidad arraigada en los agentes:

el como-si [que tal si] es un carácter de posibilidad que marca campos (y mundos figurados) y no es una abstracción “mental” indiferente o un “imaginario” en su sentido usual, sino que es una realidad social que vive dentro de las disposiciones mediadas por relaciones de poder (Holland, 1998, p. 60).

En contraste con María, los demás entrevistados no manifiestan su decepción a tal grado. Irene, quien es maestra de educación básica,

ve la LIE de otra forma a pesar de que no “apostaba nada por ella” y tenía una gran incertidumbre:

no apostábamos nada por la carrera, era una carrera nueva, una carrera que apenas era la tercera generación [...] los maestros se dividían, unos nos decían que valía la pena, que había mucho campo laboral, pero yo quería que me dijeran exactamente dónde yo podía trabajar, dónde podía ir a meter solicitud, dónde podía yo ingresar, a qué campo (Irene, 16 de marzo, 2013).

En el plan de estudios de la carrera y en los discursos cotidianos de buena parte de los profesores de la LIE no se habla de campos de trabajo definidos, sino que se manejan como amplios y abiertos. Pero esta idea de campo abierto e indefinido hizo que Irene y su grupo se sintieran en crisis:

Siempre nos hablaban de un campo muy abierto pero realmente yo quería que me aterrizaran en algo, por ejemplo un doctor, en una institución de salud. ¿Sí? Algo así. Pero un interventor educativo ¿dónde? ¿En qué instancia? Yo creo que es el año en que todos entramos en crisis o al menos la gran mayoría porque hicimos examen pero no sabíamos hacia dónde nos iba a dirigir esta carrera y pues a partir de ahí fue, creo que fue el año de pruebas, ese año fue muy difícil (Irene, 16 de marzo, 2013).

Sin embargo, después de esta sensación de crisis e incertidumbre, Irene cuenta que sintió una gran alegría y satisfacción cuando terminó la carrera e hizo su examen, especialmente porque ello representó un logro y una satisfacción familiar:

Todavía recuerdo la cara de mis papás cuando estaba presentando mi proyecto, así como de orgullo, y luego, bueno te voy a presumir: me dieron mención honorífica. Entonces, verles la cara, el impacto, fue así como algo que me llenó de mucha satisfacción, quería llorar (Irene, 16 de marzo, 2013).

La alegría y satisfacción que Irene siente después de estudiar la LIE es reforzada por la felicidad de sus padres; estas sensaciones parecen ser más fuertes que las de incertidumbre y decepción, pues a pesar de que la LIE no aparece en el profesiograma y no es valorada en el estado de Morelos, ella se siente muy contenta porque la LIE le ha cambiado la vida:

Cambió mi vida y la forma de ver mi trabajo. Son situaciones que a veces te enseña, el por ejemplo, que a veces no apuestes por la carrera y luego ver que valió la pena estudiarla. Es algo muy fructífero. Sí, me siento contenta con la carrera aunque a veces sí me decepciona porque no estamos dentro del profesiograma aquí en Morelos, aquí no puedo acceder (Irene, 16 de marzo, 2013).

Yehudit también expresa felicidad por ser Licenciada en Intervención Educativa; su trabajo le ofrece la sensación de libertad en cuanto a tiempos y espacios, le permite estar en varios lugares y no estar sujeta a las normas rígidas de las instituciones. Esto, dice Yehudit, es lo que hace que los demás interventores educativos tengan miedos e incertidumbres, aunque ella también los tuvo. A esta situación de no estar bajo la norma y de estar sin un espacio definido Yehudit le llama “estar en el no lugar”:

El no lugar es no estar sujeto a la norma de una institución, puedes hacer varias cosas y eso es lo que a mí me ha gustado; yo puedo estar con las personas, hacer otras muchas cosas [...] es bueno estar en el no lugar [ríe], porque no te toca la norma directamente [...] Pero eso es lo que más me ha costado porque sí te causa *incertidumbre*. Al principio yo decía: “pero ¿qué cosa estudié? ¿Por qué estoy así, dónde está mi lugar, mi espacio?” Pero conforme vas observando, vas generando varias cosas, puedes trabajar en muchas cosas a la vez y creo que eso es lo que les ha costado o les ha dado *miedo* a mis compañeros, el no sentirse ubicados en un lugar, bajo las normas, horarios de entrada y de salida, lo que es un trabajo normal. Pero justamente eso es lo interesante de la LIE, por eso es innovadora, porque el

contexto social en el que nos estamos construyendo actualmente eso está generando: gente que esté en el no lugar (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Yehudit habla de esta idea del “no lugar” y de la incertidumbre como una condición del contexto actual. Pareciera que ha aceptado un discurso que sostiene que así son las condiciones de la vida laboral moderna (Bauman, 2002; Piketty, 2014). Ella sería un ejemplo del tipo de trabajadores y profesionales de hoy que, según Jacques Atalli, mencionado por Bauman:

“les encanta crear, jugar y estar en movimiento”. Viven en una sociedad “de valores volátiles, despreocupada acerca del futuro, egoísta y hedonista”. Ellos “creen que la novedad es la buena nueva, la precariedad, un valor, la inestabilidad, un imperativo, y lo híbrido, una riqueza”. Si bien en distinto grado, todos ellos dominan el arte de la “vida laberíntica”: la aceptación de la desorientación, la predisposición para vivir al margen del tiempo y del espacio, en el vértigo y en la vorágine, sin noción de la dirección ni de la duración del viaje en el que se embarcaron (2002, p. 163).

La incertidumbre y el no lugar, dice Yehudit, hacen que otros interventores educativos sientan miedo y desorientación; en cambio, ella tiene la sensación de libertad, de estar en movimiento, lo que le permite ver con claridad las oportunidades que le brinda la LIE. La inestabilidad y la precariedad son para ella una oportunidad para vivir de forma libre y despreocupada. Sin embargo, aunque Yehudit ve esta situación como algo positivo y característico de su profesión, estas condiciones laborales también le hacen sentir que “no es padre”:

Pero ese es el contexto que nos están marcando. A veces *no es padre*, no tener esas situaciones: estabilidad laboral, tareas y espacios definidos con sus respectivos beneficios; pero bueno, *así es la actualidad*, por eso creo que la LIE va respondiendo a la propia necesidad del propio contexto a nivel nacional y por eso es interesante. Ni los docentes de la LIE, no logran

observar la *claridad* de la LIE y ahí es cuando hay una confusión en los chicos en la identidad (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Para Yehudit así es el contexto actual, así “se los están marcando”. Esta apreciación quizá corresponde con algunas posturas que sostienen que en la modernidad (posmodernidad para algunos), que en los tiempos actuales la incertidumbre, inseguridad y flexibilidad ante la emergencia de lo inesperado son la normalidad de la vida y que los agentes deberían de aceptarla gustosamente:

La “flexibilidad” es el eslogan de la época, que cuando es aplicado al mercado de trabajo presagia el fin del “empleo tal y como lo conocemos”, y anuncia en cambio el advenimiento del trabajo regido por contratos breves, renovables o directamente sin contratos, cargos que no ofrecen ninguna seguridad por sí mismos sino que se rigen por la cláusula de “hasta nuevo aviso”. La vida laboral está plagada de incertidumbre (Bauman, 2002, p. 157).

Ante esta situación, Yehudit experimenta sensaciones contrarias simultáneas: el gusto y agrado por la libertad en su trabajo, pero también incertidumbre y *desagrado* por la inestabilidad. Además de haber dicho que vivir así a veces no es padre, en otro momento afirmó que le “gustaría obtener un mejor beneficio económico” (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

El testimonio de Yehudit nos da una idea sobre las *emociones* que experimentaron algunos de sus compañeros de diferentes generaciones. Al inicio de la entrevista, mencionó lo “decepcionados” que estuvieron los egresados de la primera generación, que “no sabían qué habían estudiado” y los malestares de la tercera generación, misma que había sido muy cuestionada. Incluso hubo una directora de la UPN en ese periodo que proponía cerrar la LIE pues decía que “no era una carrera importante y que no debía ofrecerse más” (Yehudit, 12 de marzo, 2013). No prosperó la idea de esta directora pero “desmotivó mucho a los estudiantes”, sostiene Yehudit.

De hecho, tuvieron que hacer diversos talleres de motivación, integración e identidad con los estudiantes porque muchos de ellos, si no es que todos, planeaban abandonar la carrera (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Las decepciones y desmotivaciones de aquella primera generación parecen repetirse en las posteriores pues también Irene, María, Gabriel y Orlando hablan de las mismas crisis en sus compañeros. Estos datos se oponen a la idea de la modernidad líquida de Bauman de que la incertidumbre es una cualidad y que las personas la aceptan gustosamente como un valor. Aquí domina la sensación de malestar, temor e inseguridad.

Por otro lado, Gabriel, un egresado que muestra estar especialmente identificado con la carrera, con el perfil de egreso y con las funciones que debe realizar, expresa cierto desánimo cuando percibe la apatía y las dificultades de los demás interventores para comprender en qué consiste su carrera. Desde el año 2012, los egresados de la LIE de la subsede Ayala se reunían para crear una organización civil, una sociedad de egresados para fortalecerse y apoyarse como gremio. Gabriel es uno de los egresados que estuvieron muy activos en esas reuniones; había también otros diez egresados que compartían los mismos intereses y tenían disposición para conformar la sociedad.¹ Sin embargo, abandonaron el proyecto, no fue posible continuar dado que la mayoría de los interesados no podía asistir a las reuniones. Muchos otros egresados, dice Gabriel, simplemente no tienen interés, no había acuerdos. Aunque sostiene que a la mayoría no le importa, reconoce la existencia de dificultades personales y condiciones laborales que les impiden invertir el tiempo necesario para la creación de una AC.

Gabriel afirma que es muy difícil y cansado “estar detrás de ellos”, es decir, estar presionándolos e invitándolos a participar cuando la mayoría “no jala”. La creación de la Sociedad de Egresados ya

¹ Notas de campo de observación participante en reuniones de egresados en la subsede de la UPN Ayala, Morelos (octubre y noviembre de 2012).

no prosperó porque no tuvieron tiempo, hubo poca voluntad de la mayoría, cada quien tenía ya sus propias actividades laborales y familiares. Él muestra cansancio, una especie de hartazgo de que sus compañeros no comprendan lo que es la LIE, de que no “jalen” para armar una asociación de egresados, ni otras organizaciones, ni se esfuercen en pensar en sus propios proyectos de intervención educativa. Gabriel considera que ellos:

Son personas que van a darle una mala reputación a la escuela porque les dicen: “¿Qué estudiaste?” “Ah pues la LIE. Pero no te metas porque no sirve para nada” [hace un tono de desprecio]. Yo diría que el que no sirve para nada eres tú, no, porque no has visto la *riqueza* que te da la LIE (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

La sensación de cansancio de Gabriel, está en función de lo que él observa en sus compañeros, pero con relación a sí mismo siente satisfacción, alegría, se considera “con estrella” por haber estudiado la LIE y haber obtenido una plaza de profesor de educación especial gracias a la licenciatura:

Y fue así como estuvimos aquí hasta terminar la carrera. Fue muy padre. Yo sí me considero una persona con mucha suerte, con estrella, porque se me ha dado todo, todo lo que he querido se me ha cumplido... cuando iba a entrar a trabajar ya en educación especial me iban a mandar hasta... se me fue el nombre... Zacatepetl, Yo iba llorando, mi novia también, pues ya íbamos a vernos sólo los fines de semana y me dice mi mamá: “¿sabes qué? no llores, entrar al magisterio es lo importante, el chiste es entrar y ya después pides tu cambio. Tú tranquilo, el chiste es que tienes ya plaza” (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Egresar de la carrera es para Gabriel motivo de alegría y de satisfacción. Para su mamá, una de las cosas más importantes es que tenga una plaza, sin importar si está lejos de casa. El trabajo como profesor le ha dejado satisfacciones pues, cuando platica sobre sus

experiencias laborales, concluye que “esto es muy padre, todo esto te lo llevas como experiencias muy agradables una ganancia que no tiene precio, vale mucho más que cualquier otra cosa (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

De igual manera, Orlando es un egresado que expresa emociones consideradas positivas; confianza, seguridad de sí mismo, satisfacción, pasión, diversión y éxito:

Empiezo a hacer el trabajo con esta organización [llamada] CONSTRUYE-T con un sueldo muy aceptable, con horarios disponibles a uno, y lo interesante es que haces pedagogía popular y te diviertes [...] si tú *crees* y te sientes en *confianza* con lo que sabes y te *apasionas* con lo que aprendiste vas a ser un excelente interventor educativo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Las emociones positivas parecen haber aflorado cuando logró empezar a trabajar como interventor educativo, ya que no describe episodios en su vida de estudiante, ni cuando era policía. Sus experiencias de éxito las relaciona con el ejercicio profesional como interventor educativo:

Mi trabajo de intervención lo hago con mucha pasión; en este trabajo de CONSTRUYE-T fueron 32 escuelas, yo trabajé en 7 de ellas y no es por nada pero yo tuve los mejores planteles, o sea en el sentido de que levanté los planteles con el apoyo de los docentes y tuvimos los mejores resultados. Y desperté en los docentes, con apoyo de la pedagogía del cuidado, el interés por recuperarse a sí mismos y hacer un buen trabajo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Hay otras narraciones de Orlando relacionadas con el éxito en su trabajo, como el proyecto de capacitación de policías –del que se habló en el anterior capítulo– y la forma en que la licenciatura lo ha convertido en mejor persona. No obstante, siente incertidumbre y angustia cuando no encuentra trabajo rápidamente: “Pues yo no le veo dificultades, dificultades para la intervención para mí no. O tal vez en

los momentos en que quieras conseguir trabajo y sales y te sientes un poco medio angustiado” (Orlando, 4 de septiembre, 2013). Él justifica esta sensación debido a que tiene una familia que sostener, quizá la angustia provenga de la obligación de trabajar para obtener el dinero para satisfacer las necesidades familiares diarias.

CONDICIONES LABORALES

En los casos de Orlando y Gabriel se observa una estrecha relación entre las emociones positivas y los éxitos en el campo laboral. En contraste, María, quien no ha conseguido una plaza docente, manifiesta emociones negativas. Se puede reconocer una relación entre las condiciones laborales, las emociones y las ideas acerca del ser interventor educativo.

María es quien muestra más insatisfacción hacia la carrera. El no conseguir la plaza no es la única razón de esta insatisfacción; ella expresa que le pagan muy mal en la escuela donde trabaja y que se encuentra en una situación muy inestable:

Y ahorita estoy en una escuela de tiempo completo, no es mucho lo que pagan pero ahí me doy cuenta de lo mal que pagan en la licenciatura... Y bueno, tenemos que aprender a sobrevivir con eso. A veces tardaba el pago en salir, tardaba dos meses, al menos, lo bueno es que yo todavía vivo con mis papas, la casa y la comida las tengo seguras, pero ¿los que no? Y hay compañeros que ya están casados, tienen gastos pero con eso se sustentan. *Tenemos que aprender a sobrevivir con un sueldo tan bajo*, es un salario que yo sí lo siento muy miserable pero *no nos queda de otra mas que aguantarnos y seguir ahí, sobreviviendo* y ver cómo en otro lado podemos buscar algo mejor (María, 16 de marzo 2013).

La experiencia de María tiene mucha relación con la forma en la que ve el mundo. Ella considera que su profesión es muy mal pagada, que en el campo laboral les dan poca importancia, pero que

no hay de otra; sólo le queda aguantarse y sobrevivir así. Quizá, su mundo figurado (Holland, 1998) no le ha permitido participar de otra forma y entonces se ha apropiado de un sentido de inferioridad con respecto a otras carreras que sí son valoradas social y económicamente. Con esta postura, María aprende a aceptar su condición. Estas personas, dice Holland:

pueden siempre sentirse cohibidos, vinculando de forma duradera en sus personas las estructuras de privilegio con una disposición hacia el silencio y la aceptación de lo que la estructura les demanda. Esas son las dimensiones de la diferencia a la cual Lykes (1985) alude cuando ella argumenta que los individuos tienen diferentes sentidos acerca de sí mismos porque, los sentidos acerca del sí mismo están enraizados en las experiencias de poder, los individuos tienen acceso diferencial a las posiciones de poder que permiten ciertas experiencias. Las personas desarrollan diferentes identidades relacionales en diferentes mundos figurados porque ellos asumen diferentes posiciones en esos mundos [...] Las posiciones sociales, en otras palabras, se convierten en disposiciones a través de la participación en, y de la identificación con, el desarrollo de la experiencia dentro del mundo figurado (Holland, 1998, p. 136).²

María ha tenido un acceso diferenciado en el mundo laboral, ha ejercido en condiciones laborales precarias y su participación y posición social no han resultado muy ventajosas. Con un salario precario, sin seguridad laboral, ni estabilidad, es comprensible que sienta que la carrera no le ha ayudado mucho, por ello el sentimiento de frustración y decepción. Por otro lado, su condición laboral la aflige un poco más dado que sólo ha tenido trabajos temporales y los últimos han sido bajo condiciones como estas:

Entonces que me dice la directora, “¿usted podría prestar su nombre para que otra persona...?” [María se detuvo, hizo unos ademanes con

² Traducción del autor.

los que ocultó las palabras que podrían continuar y luego repuso]: y pues le dije que sí, ¿pero quién sería? “Vamos a hacer de cuenta –dice la directora– que en Cuernavaca aparece su prima [en la nómina], pero quien va a entrar a trabajar es usted”. Pero me dice la directora: “eso sí maestra, todo lo vamos a hacer ‘debajo del agua’ porque esto no está permitido. Si llega a pasar algo a quien le echarían la culpa sería a su prima no a usted, todo se va a ir sobre su prima”. Bueno, está bien, dije. Fue así como entré a trabajar ahí (María, 16 de marzo 2013).

Esta situación es lo que comúnmente se llaman *prácticas discrecionales*. El término suele usarse como una manera de nombrar actos realizados en los sectores de la administración pública que están fuera de la reglamentación o que no está prevista su regulación, pero que esa misma legislación lo permite por una ambigüedad o “espacio vacío”. En México, la expresión se usa regularmente en los diarios para referirse a una práctica negativa. La discrecionalidad es:

un espacio o ámbito no regulado o solo parcialmente regulado por el derecho, que el ordenamiento, y en concreto el legislador, ha otorgado a la administración [...] dejando un espacio vacío que ha de ser rellenado por la administración con criterios no necesariamente explicitados por el derecho (Mora, 2012, p. 93).

María obtuvo también otro trabajo temporal en la comunidad de Tlalnepantla, Morelos, como profesora de preescolar. Al parecer, al día de la entrevista ella llevaba pocas semanas de haber ingresado. Ella no estaba contratada por la escuela sino por el municipio, quien aportaba 2 500 pesos y los padres de familia otros 1 000 más para completar los 3 500 pesos que recibe María mensualmente. La primera quincena recibió sólo 3 000 y le quedaron a deber los 500 (María, 16 de marzo 2013). Dichas condiciones ha resultado desgastante para María, pues ambos trabajos le quedan lejos de su casa, gasta mucho dinero en transportarse y el tiempo de traslado le implicaba salir desde las 4:30 de la madrugada. Es complicado comprender

cómo hace ella para estar en una escuela de tiempo completo y para asistir al preescolar; probablemente son pocas horas, dado el salario tan bajo que recibe. En ambos casos, desconoce por cuánto tiempo estará trabajando de esta forma pues dice: “Ahorita estoy esperando, todavía no hay respuesta, no sé si esto va a continuar así o van a cambiar las cosas” (María, 16 de marzo 2013).

Para Yehudit, la situación laboral tampoco ha sido fácil, aunque su visión más amplia de la LIE hace que no sienta tanta frustración. Ha tenido diversos empleos en algunas organizaciones civiles como docente de educación básica en una escuela particular y ahora trabaja por horas en una universidad privada. Yehudit cuenta por qué está así su situación laboral:

Yo tuve que entrar a dar clases porque no hay otro empleo, es muy difícil como ir abriendo camino en la LIE. Yo estuve como dos años de voluntaria en una asociación civil en (CIDAL), asociación de mujeres, trabajando proyectos pero pues era voluntaria con un título universitario, y bueno, es padre porque vas aprendiendo muchas cosas y vas conociendo cómo se mueve el mundo de las organizaciones... pero bueno, no podía solamente sobrevivir con los viáticos y con algunas de las comidas que te dan. Es cuando decidí ingresar a dar clases y cuando decido dar clases no fue tan sencillo pues me metí a los tres sistemas, me metí a dar clases en secundaria, a dar clases en la preparatoria y hasta en la universidad (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Esta necesidad de trabajar la orientó a la docencia en el nivel básico pero no era éste su propósito. Puede verse que las necesidades económicas hacen que un interventor educativo trabaje en distintas cosas que no sean propias de su formación. El voluntariado le ofreció a Yehudit la oportunidad de aprender el oficio de ser interventor educativo pero no le fue redituable ofrecer sus servicios a las organizaciones a cambio de un pago muy pequeño. Luego ingresó a una universidad privada como profesora pero la abandonó a los cuatro meses. Yehudit cuenta:

llegué a otra universidad, ahí a Dorados de Oaxtepec pero ahí fue muy chistoso, la paga era mayor pero no había libertad de cátedra, tu trabajo es muy automática, tenías que entregar una planeación cuatrimestral antes de entrar a trabajar, una planeación cuatrimestral de todo lo que ibas a hacer y eras revisado por el propio... [se detiene y luego prosigue] Tenías una persona que te revisaba, tus clase y tus planeaciones y si veían en tu planeación, tal día y si no estabas haciendo lo que habías planeado te castigaban, o sea y ¿cómo te castigan? pues te quitaban el 30% de tu salario, por no cumplir tu planeación [ríe] (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Además de las sanciones, la presión, el control y la rigidez, en este trabajo también se le presentaron situaciones con las que ella no estuvo de acuerdo y tomó la decisión de abandonarlo, lo que muestra que tiene sus criterios y principios profesionales al considerar absurdas algunas de las exigencias de la institución:

la otra es que te uniforman y yo eso del uniforme lo pude soportar, dije: bueno, lo puedo hacer. Pero lo que ya no soporté fue cuando nos quisieron dar un curso de imagen y maquillaje... O sea, te dicen qué tipo de ropa te queda, qué tipos de colores te quedan cómo debes maquillarte y yo dije: “no, esto no lo puedo hacer” (ríe) “eso ya no lo tolero” y me fui (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

En párrafos anteriores se mencionó que para Yehudit, la libertad es una de las cosas más agradables de la LIE. Por ello resulta congruente que, ante estos controles y estas presiones laborales, lo abandonara. En el momento de la entrevista, ella había empezado a trabajar en otra universidad privada. Expresa en la que tiene la libertad de cátedra que no tenía en la institución anterior y en la cual se siente contenta, pues la dejan tomar decisiones libremente respecto de sus clases. Sobre esto, ella comenta:

Y en la universidad llevo tres años y medio, ya voy para cuatro... Esa universidad me ha dejado hacer muchas cosas [narra cómo ha trabajado con

los chicos que estudian pedagogía, los ha hecho que hagan talleres, les ha mostrado que la pedagogía no es dar clases, ser maestro, sino ir más allá, hacer más cosas, ha hecho foros]. La paga es mala pero me da la libertad de hacerlo (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Yehudit sostiene que como docente ejerce su profesión de interven-tora educativa; no tiene estabilidad laboral, le pagan poco pero con eso se está pagando su maestría y se siente libre.

Gabriel tiene plaza de profesor de educación especial, que obtuvo por a través de la presentación de un examen. Él expresa que ha vivido experiencias agradables en ese trabajo: es bien tratado por la gente de la comunidad, lo respetan, le otorgan autoridad para educar a sus hijos, lo invitan a comer y a convivir y experimenta retos interesantes con la educación especial. Sin embargo, parece empezar a mostrarse inconforme debido al exceso de labores burocráticas que se le exigen como profesor, pues realiza demasiado papeleo, lo que se suma al desgaste por el trabajo diario y programado con los niños especiales. Es por ello, Gabriel planea no dedicarse solamente al magisterio:

Yo la verdad no pienso vivir del magisterio, yo juntaré un dinero y me voy... La verdad es que ahorita por ejemplo, ya empezaron las clases, nos aumentaron los días de clases, ya no tenemos vacaciones de julio y agosto, ya nada más las de diciembre y semana santa. Actualmente se nos hace más difícil porque, en mi caso, yo tengo niños de educación especial y llega la boleta y dice: "califícalo conforme a su lectura: mal lector, buen lector, cuántas palabras lee por minuto... etc." y entonces en educación especial ¿cómo pretenden hacer eso? Planeo quedarme ahí por el momento y trabajar pero por proyectos, o sea con otros trabajos (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Pareciera ser que a Gabriel le está cansando el trabajo rutinario y burocrático de la docencia en educación especial, aunque goza mucho su labor con los niños:

Me gusta estar en mi trabajo con niños de educación especial, he aprendido mucho, he estado con sordos, me encanta el lenguaje de señas, he estado un poco con ciegos, el *braille* también es muy interesante [...] He estado con niños con autismo, son muy difíciles pero muy bonito trabajar con ellos. Yo sí me veo a futuro ahí, mi trabajo me gusta, me agrada, lo malo es todo esto lo de los documentos, la gestión, que te piden esto, te piden lo otro, mucho papeleo e incluso eso es más desgastante que trabajar con los niños (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Gabriel habló acerca del trabajo típico de los docentes y lo sometidos que están a un calendario escolar con actividades rutinarias que les impiden dedicar el tiempo necesario a los niños. Por eso, planea abrirse camino en otros proyectos laborales, para realizar otras actividades que lo saquen de la rutina de una escuela y al mismo tiempo obtener ingresos económicos extras: “Mi idea es entrarle también a otra cosa, tener otra entrada de dinero más que nada; tengo esta idea de tener la asociación civil para realizar proyectos y obtener ingresos” (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Irene a su vez, también obtuvo su plaza de maestra de primaria por medio de un examen; ella está consciente de que no fue formada para eso pero dice sentirse bien dado que “un LIE también puede dar clases y puede ser buen docente”, puede hacer intervención educativa en la escuela ayudando a los niños y comprendiendo a los maestros. Actualmente Irene da clases a primer grado, lleva tres años trabajando ahí y habla de su trabajo de la siguiente forma:

Ahorita sí me siento muy bien, antes como que me sentía incomprendida porque es un ambiente muy pesado, es un ambiente como de guerra, pues todos los maestros te hacen un chismerío, ningún maestro se escapa del chisme pero como que la carrera [la LIE] te deja seguridad, te ayuda a comprenderlos. Sí me costó trabajo pertenecer al grupo del magisterio, sí me ha costado trabajo. Pero también es la parte donde te tienes que adaptar y la LIE me sirvió porque prácticamente los maestros, a las escuelas donde yo llegué pude trabajar en equipo con ellos, ahorita donde estoy puedo

trabajar en equipo con ellos, aunque hay un ambiente muy hostil, no se hablan... eso se me hacía muy pesado (Irene, 16 de marzo, 2013).

Cuando ella estudiaba en la UPN sus maestros estaban divididos, unos opinaban que la LIE no era para ser maestro y otros les decían que sí. Esta diferencia le había ocasionado confusiones. Pero ahora que es maestra, se da cuenta de que la LIE le ayudó para poder enfrentar el trabajo de docente, a comprender mejor a sus maestros y a poder colaborar con ellos en equipo. Esto, dice Irene, le hace sentirse bien en su espacio de trabajo.

Como ya se mencionó, Orlando ha laborado en varias organizaciones civiles; actualmente funge como profesor en una universidad privada. También ofrece talleres, trabaja para la Subsecretaría de Educación Media Superior de Morelos, capacita a maestros y participa en la elaboración de proyectos para distintas organizaciones. Él manifiesta no importarle si la LIE no tiene un campo laboral definido, él ofrece sus servicios, trabaja de manera autogestiva y “cobra caro”. En uno de esos trabajos para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Orlando comenta que no le han pagado pero que la LIE le “ha dado de comer”: “El PNUD no me ha pagado desde hace dos meses y quien me ha dado de comer ha sido la LIE porque me contratan y la verdad sí cobro caro, cobro caro” (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

En su trabajo actual como profesor de universidad, Orlando se siente presionado; los horarios son rígidos y tiene que dar clases en varios niveles educativos. Por el momento, dice estar trabajando ahí de forma temporal por la necesidad de tener un trabajo para solventar sus gastos familiares. Está construyendo una AC con sus compañeros Gabriel y Diana, pero eso les está tomando tiempo. Tiene también una oferta para ingresar a la SEP del estado de Morelos pero está en espera de respuesta. Orlando no está muy convencido ante esta oferta, pues su trabajo será administrativo, con pocas posibilidades de ejercer como interventor educativo; aceptará solamente si se le permite ejercer su profesión:

También hicimos algunos exámenes para el Instituto de Educación Básica del Estado (IEBEM), y pues ahorita está en definición, bueno, ya estoy trabajando con ellos pero estamos definiendo ahorita porque me están dejando como un apoyo técnico, en el IEBEM, una situación mitad administrativa, mitad de diseño, pero estoy buscando la manera de quedarme completamente con diseño, no administrativo (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Además de esta diversidad de empleos como interventor, Orlando es propietario de una carpintería y realiza esta actividad sin dejar las otras. No tiene un trabajo fijo pero eso le permite moverse en distintos lugares sin sentir angustia o frustración. Por el contrario, tiene paciencia y considera que así es la profesión y le aterra la idea de un trabajo estable:

el problema es que a veces pues queremos hacer las cosas de golpe, queremos llegar a un puesto donde tengamos a un salario de burócrata, estable, sin estar batallando. Mira, por ejemplo en el IEBEM, yo sé que tengo un sueldo seguro ya, pero eso me aterra porque voy a entrar en un proceso en el que si yo no desarrollo planes y programas educativos, voy a caer en el séptimo estadio de Erikson [Generatividad vs Estancamiento] (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Estas diferentes condiciones laborales, sumadas a las diferentes expectativas, a las experiencias de formación en la LIE y a las representaciones que se tienen de la LIE en los contextos donde los interventores se mueven, hacen que la idea de ser interventor educativo sea diferente en cada uno de ellos.

LA OSADÍA DE SER INTERVENTOR EDUCATIVO

¿Qué es ser interventor educativo? Se revisará esta pregunta desde las percepciones, experiencias y nociones de los egresados

entrevistados. Se hablará acerca de las posibilidades de crear organizaciones civiles, sobre las percepciones que tienen de sí mismos (autopercepción) y las formas en que van construyendo su idea de interventor educativo desde sus posiciones laborales.

Crear organizaciones civiles

Irene considera que ejercer la profesión de acuerdo con el ideal del interventor (un empleador autogestivo que crea sus propios espacios de trabajo creando asociaciones civiles) es muy difícil para aquellos que no tienen un empleo fijo o que tienen necesidades apremiantes e inmediatas:

Pero por ejemplo, para hacer una asociación sí debes contar con un apoyo y ¿cómo le vamos a hacer? Pues trabajando. Sí, tenemos muchas fuentes de trabajo pero casi siempre es en lo privado, desarrollas un proyecto y ya estuvo. Pero es temporal, es solamente una etapa, pero ¿cómo entras a lo público? ¿Con esos trabajos temporales te vas a mantener? Bueno, cuando tienes una asociación ya bien estructurada, con funcionalidad, a lo mejor sí alcanzas a sostenerte, pero al inicio ¿cómo le haces? ¿Cómo le haces si eres una persona que no tiene trabajo y quieres hacer una asociación? Y si eres empleado, también ¿cómo le haces? (Irene, 16 de marzo, 2013).

Esto ofrece otro sentido de la realidad, ya que hacer una AC no sólo es un asunto de querer o no querer sino que está en función de las posibilidades de cada interventor. Para crear una los interesados deben tener cierta cantidad de dinero como base, un fondo económico de inicio, como lo expresa Gabriel:

si nos vamos a meter como asociación civil tenemos que tener un colchoncito [dinero] de cierta cantidad porque hay proyectos donde nos piden que tengamos una cierta cantidad de dinero, como requisito para poder ofrecer el servicio. Hasta apenas ahora nos dimos cuenta de que este era

uno de los requisitos; no sólo es elaborar los reglamentos, los estatutos, más que nada los estatutos, pues deben estar adecuados al municipio, depende de tu zona, de las políticas de la zona, estar acorde con las leyes y los reglamentos de la región (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Como ya se mencionó en el capítulo Redes de los interventores educativos, Yehudit cerró una cooperativa que tenía junto a una de sus compañeras por problemas financieros, debido a que tenían que sostenerla con sus propios recursos y ya no pudieron:

Sostuvimos la cooperativa año y medio pero por la falta de recursos... no pudimos, no pudimos gestionar ya la otra parte para empezar a jalar recursos de la SEDESOL, nos comió y pues tuvimos que cerrarla por falta de recursos, pues todos sosteníamos la cooperativa con nuestros recursos, con nuestros esfuerzos, y ya no pudimos concretarlo y terminamos dando otras cosas. Cada quien siguió sus trayectorias y hemos estado otra vez pensando en organizar la cooperativa pero ha sido muy difícil (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Se observa que sostener una AC no sólo requiere voluntad, requiere dinero, por lo que es comprensible la reflexión de Irene acerca de que no es fácil hacerlo, se necesitan condiciones económicas favorables: un fondo personal o un financiamiento externo y si no lo tienes, “¿Cómo le haces?”. Orlando diría que buscando el apoyo en las instituciones o empresas, ser autogestivo, buscar esos recursos; sin embargo, por ahora Orlando y Gabriel no lo han hecho tampoco, están esperando mejores condiciones.

Irene imagina que la AC puede ser una buena inversión para el largo plazo, pero le es difícil ignorar las dificultades del presente y piensa que aquellos que tienen un trabajo estable tienen más posibilidades de hacer su propia organización civil:

La asociación puede dar frutos pero a largo plazo, y mientras tanto ¿qué haces? Gabriel por ejemplo, tiene su trabajo estable, y él dice: –voy a hacer

una asociación con otras personas– pero eso es algo extra, no es su fuerte. Puede ser nomás una temporada, un año, dos años, no sé, pero sigue trabajando en su plaza, ¿pero el que no tiene empleo? Con lo que le paguen [a quien haga proyectos desde su AC], tendría que ser muy redituable para que se mantenga por un año hasta que salga otro proyecto y que una institución se lo compre. Como que en ese aspecto sí... está bien que hagas una asociación, pero tendría que ser con personas que ya estén laborando y que le den la oportunidad a las personas que quizá no laboran ¿pero en cuanto tiempo? No estoy tan convencida (Irene, 16 de marzo, 2013).

En palabras de Irene, los pagos que recibiría un interventor educativo por proyecto en su propia AC tendrían que ser lo bastante “redituables” para que se mantenga durante el tiempo que no trabaja, hasta que le aparezca otro proyecto; o bien, tendría que ser estable para que sea autogestivo, un extra, una actividad alterna pero sin dejar su empleo estable, como lo hace Gabriel. Esta, desde mi punto de vista, es una asociación de ideas muy interesante: *tener trabajo o no tener trabajo fijo como una condición para ser interventor educativo autogestivo*. Por otro lado, Irene considera que el interventor educativo ideal trabaja por gusto y satisfacción personal más que como una manera de obtener ingresos para sobrevivir:

Estoy convencida de que la asociación [A.C.] es un buen trabajo, pero es un trabajo que te llena a ti, como persona, pero no en lo económico, es como... ¿cómo será? Como para gratificarte a ti, como un premio o satisfacción personal pero no esperar más (Irene, 16 de marzo, 2013).

La idea de una AC como una actividad gratificante concuerda con la visión, como se señaló en Donde las historias de vida se cruzaron, sobre que un interventor educativo es un misionero: que trabaja con sus propios recursos para ayudar a los demás, como una satisfacción personal “sin esperar más”.

Hay que reconocer que las diferentes posturas que tienen los cinco entrevistados acerca de la creación de organizaciones civiles

están relacionadas con sus posiciones laborales y con sus experiencias. Dorothy Holland (1998) dice que las posturas están en función de las posiciones sociales en las que se desenvuelven los agentes [*positional Identities*] y que sus posiciones les proporcionan ciertas experiencias (en el caso de los entrevistados, con relación al trabajo autogestivo y autónomo):

Las identidades posicionales tienen que ver con lo que se hace día a día y con el terreno de las relaciones de poder, civilidad y derecho, afiliación social y distancia con las estructuras social-relacionales y social-interaccionales del mundo vivido. La narración y las identidades figurativas [el cómo las personas narran el mundo vivido] en contraste, se hacen con las historias, los actos y los elementos que hacen del mundo un mundo cultural. La identidad posicional, como usamos el término, es una apropiación de la persona de su posición social en un mundo vivido: esto es, en función de la presencia de los otros, de su mayor o menor acceso a los espacios, a las actividades, a los géneros –y a través de esos géneros–, a las voces de autoridad [voces autorizadas] o a ninguna voz en absoluto (pp. 127-128).³

Las posturas que tomaron los entrevistados acerca de los problemas de la profesión son un elemento importante en la formación de la identidad de los actores a partir del rol social o posición, pues están en función de las experiencias que han tenido y en la forma en que han afrontado esos problemas. El cómo asumen la idea de crear asociaciones civiles es un ejemplo de cómo se mueven en su mundo profesional. La posición social y laboral en la que se encuentran, las relaciones e interacciones que establecen les permiten tener cierta disposición a involucrarse en la creación o no de una organización civil. A su vez, la posición les otorga cierta disposición a experimentar y a vivir mundos figurados diferentes. Esto ayudaría a comprender por qué Irene y María presentan poca disposición hacia la creación

³ Traducción del autor.

de una AC y por qué Orlando, Yehudit y Gabriel ven esta actividad como central en su mundo profesional.

Autopercepciones. Algunos rasgos de identidad

Para María, la profesión de intervención educativa es una ilusión. No sabe si hay interventores educativos que ocupen puestos importantes en la SEP o que sean exitosos con sus organizaciones civiles:

Es una licenciatura que da para más pero aquí en Morelos no es reconocida. Se dice que los egresados de la LIE pueden hacer planes, programas, proyectos. etc. en la SEP pero, ¿cuándo se ha visto a un egresado haciendo esas cosas en la SEP? No hay esos espacios, no la reconocen, no le dan ese valor. Buscar hacer eso es luchar contra tanta gente y siento que ha fallado desde la UPN (María, 16 de marzo, 2013).

Reconoce que la LIE da para más, pero su experiencia en la búsqueda de trabajo como profesora no le ha permitido ver los problemas que hay para ejercer como interventor; sólo la dejaron ver que no es fácil obtener una plaza docente. En su experiencia como maestra, María expresa que los LIE son buenos maestros, son mejores que los normalistas.⁴ De acuerdo con María, la directora la reconoció ofreciéndole un contrato discrecional, como se ya se relató en apartados anteriores, aunque no esté preparada como maestra, porque es capaz de hacerlo gracias a su formación.

Es necesario hacer notar que a lo largo de toda la entrevista, María estuvo centrada en la docencia en educación básica como la actividad principal a la que se dedicarían los interventores educativos y a la que ella busca dedicarse. No habló mucho de la formación

⁴ Probablemente, esta representación que hacen de los LIE sea la razón de que en el Estado de México les dieron preferencia de trabajar como interinos sobre los normalistas y los contrataban como maestros.

recibida, sino de sus expectativas para ejercer como profesora y habló mucho de sus compañeros que sí han conseguido una plaza docente. Al parecer, ella tiene la idea de que ser maestro es tener éxito en la carrera y si no se ha obtenido la plaza, entonces no se ha tenido éxito.

Irene considera ser una maestra que realiza intervención educativa en la escuela, que cuenta con la capacidad para comprender a sus compañeros profesores, que puede entender los problemas de los niños, que es capaz de trabajar en equipo con sus colegas; esto se lo atribuye a la LIE:

Finalmente eres interventor educativo en la escuela. Yo creo que a un normalista le falta esa parte, el lado humano. La LIE te da como la comprensión de uno mismo. A lo mejor sí, el lado académico del normalista sí nos cuesta porque no tenemos los elementos suficientes para desarrollar una labor de normalista. Pero tienes otra parte más amplia, de comprensión, de ver lo que los demás no ven, de tener la creatividad de ver, de motivar... ellos son más de protocolo, nosotros vemos a las personas como personas, no como objetos. En ese aspecto yo siento que sí hacemos intervención (Irene, 16 de marzo, 2013).

Nuevamente aparece el contraste entre un interventor educativo y un maestro normalista; los entrevistados dicen tener una visión más completa y comprensiva de las cosas, por lo que Irene se autopercibe como una buena interventora educativa dentro de su escuela. Yehudit, por su parte, tiene una percepción muy positiva de sí misma como interventora educativa, asume que es mucho más que ser maestro:

Somos como dos o tres compañeras que no hemos pedido ser maestros, yo creo que la LIE puede dar mucho más, otros caminos, otras vertientes y no solamente nos podemos centrar en la educación básica y que hemos hecho otras cosas pero nomás somos dos o tres de las 19 que había en mi generación (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Para Yehudit hay muchos caminos, pero cuando tiene que explicárselo a los demás, encuentra que es difícil hacer que entiendan lo que hace un interventor:

Bueno eso me pasó cuando empecé yo a trabajar, cuando llegué con mi curriculum pues me decían: “¿intervención educativa? ¿Qué es eso?” y pues tenías que explicarle: “bueno es un profesional de la educación que de alguna u otra manera elabora diagnósticos de las necesidades de la población y a partir de eso da propuestas, se implica y puede ayudar a observarlas. Pero bueno, también puedo dar clases, tengo la capacidad de dar clases.” Y bueno, siempre ha sido muy difícil explicar a las demás personas, decir qué cosa eres. Tú sabes que la intervención es muy ambigua (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

Es un contraste interesante que Yehudit reconozca y asuma en su discurso el abanico de posibilidades y la falta de reconocimiento de la LIE en los empleadores, pero que al mismo tiempo resienta la dificultad de explicar a los demás lo que hace un interventor; ella incluye en sus explicaciones que también puede ser maestra de educación básica. Lo que ella rescata y percibe como positivo de su carrera es el manejo de sus propios tiempos. Más arriba se mencionó que esta condición le produce gusto y satisfacción, además de que lo considera un rasgo central de la LIE:

pero es que eso no ha sido mi prioridad, [buscar trabajo formal] realmente a mí me gusta esta parte de yo jugar con mis tiempos, lo que llamo el no lugar, eso de estar en un horario de nueve a seis de la tarde es horrible, cumpliendo con exigencias y yo no. Yo decido a qué hora me pongo a trabajar. Y bueno, siempre voy poniendo como mis horarios, a esta hora puedo hacer esto o lo otro, a esta hora puedo dar mis clases, a esta hora puedo dar mi taller, o sea, eso es lo que me ha permitido a mí flexibilidad de tiempo, me ha permitido hacer como muchas cosas y pues la red social con la que me he conectado pues me ha aportado eso, he logrado que haya gente que me dice: “Necesito un taller, por qué no vienes”,

y también dicen: “¿tienes tiempo para tal semana? Tú dime cuándo y a qué hora” (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

No obstante, ésta es la percepción de Yehudit y de Orlando. La forma en la que Irene y María perciben este aspecto de la carrera es muy diferente porque tienen una posición laboral distinta. Podemos argumentar que las autopercepciones están en función de las relaciones sociales y de las condiciones materiales de los agentes y son un elemento central para la conformación de la identidad. “Lo que llamamos identidades permanecen dependientes de las condiciones materiales y de las relaciones sociales. Si esas relaciones y condiciones materiales cambian, las respuestas que teníamos acerca de quiénes somos se pueden deshacer” (Holland, 1998, p. 189).⁵

Los rostros de la ambigüedad

La ambigüedad como ventaja de la LIE queda contrastada con su idea de tener un trabajo fijo, con salarios y tiempos establecidos. En el discurso de Yehudit la ambigüedad de la carrera se convierte en algo positivo, en algo normal; pero al mismo tiempo, ella aspira a tener algo fijo, a algo menos ambiguo:

Y pues eso ha sido como muy interesante pues lo he logrado. A lo mejor no tengo esa posibilidad de un sueldo de, no sé, de 5 000 pesos al mes pero bueno. Pues esto me ha hecho muy feliz, esta parte de poder mover mis horarios como a mí me plazca y siendo libre pues justamente pues yo lo hago así. Yo adapto mis horarios a las necesidades de mi familia y de los niños, entonces eso es lo que voy haciendo y pues eso me encanta. Eso es una parte. En algunas cosas he logrado viajar y estando en un trabajo de 8 o 10 horas yo creo que no lo hubiera podido hacer. Y por eso me gusta.

⁵ Traducción del autor.

Después sí tendré que buscar un trabajo con cierto horario. Eso es lo que he querido lograr (Yehudit, 12 de marzo, 2013).

La expresión “eso es lo que he querido lograr” desconcierta un poco, ya que en el testimonio anterior Yehudit afirmó que “no es su prioridad” buscar un empleo formal pues quedaría limitada en el manejo de los tiempos. Ella argumentó sobre las ventajas de la libertad de horarios y de las desventajas de un trabajo fijo, como la imposibilidad de viajar. Sin embargo, al final del testimonio ella expresó también que tendrá que buscar un trabajo fijo. Considero que Yehudit puede estar experimentando una lucha interna en un intento de *conciliación* entre el ideal del perfil de egreso de la LIE (mundo figurado, deseo) y las condiciones (mundo estructurado, experiencia vivida) en las que se encuentra. Esto es algo similar a la idea de Bernard Lahire (2004) del *desajuste* o *desacoplamiento* que existe en los actores entre sus experiencias vividas, sus deseos y las funciones que deben cumplir en determinado rol social. Para el autor los actores no pueden experimentar un “acoplamiento mágico” donde, como en el caso de Yehudit, la aspiración inicial se suprime a favor de una nueva:

el modelo de ajuste mágico de los hábitos incorporados a las situaciones a las que se enfrenta el actor, se muestra ciego a las múltiples ocasiones de desajuste, de desacoplamiento, generadoras de crisis y de reflexiones –que evidentemente, no deben entenderse sistemáticamente como reflexiones sabias o metafísicas– sobre la acción, sobre los demás y sobre sí mismo. Crisis de adaptación, crisis de lazos de complicidad o de convivencia ontológica entre lo incorporado y la nueva situación, dichas situaciones son numerosas, multiformes, y caracterizan a la condición humana en las sociedades complejas, plurales y en transformación (Lahire, 2004, p. 73).

Pero esto no es anormal o negativo. Por el contrario, es un rasgo distintivo del actor plural, aquel que enfrenta situaciones muy contradictorias entre sí y que sin embargo, está capacitado para actuar

exitosamente, aunque llegue a experimentar algunas sensaciones de crisis o “desajuste”.

Conviene exponer aquí el testimonio de Gabriel con relación a lo que comentó Irene. Ella relató que para él es fácil pensar en una AC dado que tiene un trabajo fijo. Efectivamente, Gabriel asume que la LIE no es sólo para ser maestro sino que puede hacer muchas cosas más, pero que son varios los que no lo saben:

Y son varios, de verdad. Orlando y yo hemos querido levantarlos, les decimos: mira, puedes trabajar en esto y aquello, claro, no vas a ver la millonada ni nada al principio pero en unos años vas a ver resultados, no. Es poco a poco... el chiste es empezar desde abajo. Pero pues simplemente ellos no, no saben (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

De hecho, Gabriel hará su AC sólo como una actividad extra y como una forma de tener más ingresos, pero sin dejar su trabajo fijo. Orlando, igual que Gabriel, mantiene en toda la entrevista una defensa del ideal y del papel del interventor. Él se denomina “interventor” y considera su trabajo muy interesante:

Soy interventor educativo. Mi experiencia de trabajo, mejor dicho, lo que me ha producido la licenciatura es muy interesante [...] uno de mis primeros trabajos como interventor educativo fue dando clases en una universidad aquí en Cuautla” (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Al reflexionar sobre los aspectos que él considera necesarios y positivos acerca del trabajo del interventor, como son las redes y asumirse como interventor, menciona que lo único que reconoce como negativo es que muchos de sus compañeros desconocen la LIE. Orlando aprovecha esta duda para reafirmar su propia noción de interventor educativo:

Lo negativo para mí es el desconocimiento de lo que es un interventor educativo, que al mismo interventor educativo le preguntas y te dice que

no sabe; algunos de ellos sí te podrían contestar. De las dificultades es que están acostumbrados todas las personas a que tengas que estar en un profesiograma, entonces pues yo debato esa idea, me he podido colocar donde yo he querido y estoy haciendo lo que quiero hacer [la LIE] no está ofertada, es decir, no estamos en un profesiograma, esto para mí no es problema, para muchos de mis compañero sí lo es (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Para Orlando, no hace falta estar en un profesiograma con una función fijada de antemano para ser interventor; este profesional puede estar donde quiera estar. Él tiene muchas expectativas en el trabajo con las organizaciones civiles: “Cuando el interventor se conecta con la organización civil sale todo lo demás solito” (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

CONCLUSIONES: DIVERSOS MODOS DE SER INTERVENTORES EDUCATIVOS

Como se ha mostrado con estos datos, cada entrevistado tiene una noción distinta de lo que es ser interventor educativo, la que está en función de las experiencias que han tenido desde antes de ingresar, cuando eran estudiantes, mientras buscaban trabajo y según las posiciones en que se encuentren laborando. Las representaciones que se tengan acerca de la LIE en los contextos donde se desempeñan y las creencias que tienen los propios interventores acerca de su persona también les hacen ver y vivir la carrera de formas distintas entre ellos.

Los interventores tienen formas distintas de percibir y apreciar su contexto. Ellos actúan de formas muy diversas. Las interacciones y actuaciones desde sus posiciones les van configurando *mundos figurados diferentes* y viceversa (Holland, 1998). En función de estos mundos figurados, los agentes van dando significado a las cosas. Dorothy Holland dice:

Bajo la rúbrica de mundos figurados culturalmente o *mundos figurados* incluimos todos esos reinos culturales poblados de características que provienen de las imaginaciones colectivas: la academia, la fábrica, el crimen, el romance, el activismo medioambiental, los juegos de calabozos y dragones, la casa de los hombres entre el Mehinaku del Brasil. Esos son mundos compuestos de “redes de significado” (Geertz, 1973). Los mundos figurados toman forma dentro y a partir de la coproducción de actividades, discursos, actuaciones y artefactos. Un mundo figurado está poblado de figuras, características y formas de llevar a cabo las tareas. También tienen formas y estilos de interacción dentro y a partir del mundo figurado [...] Por mundo figurado, pues, nos referimos a un reino de interpretación construido social y culturalmente en el cual los actores y ciertos rasgos particulares son reconocidos, se asignan significado a ciertos actos y los resultados particulares son valorados [juzgados] por los otros (Holland, 1998, p. 51).⁶

En las experiencias de los entrevistados existen emociones negativas en relación con sus situaciones laborales y ellos lo reconocen de manera consciente. Ocurre lo que Giddens denomina:

El registro reflexivo de una acción supone una racionalización de la acción. [...] Por racionalización de la acción entiendo que los actores –también por rutina y casi siempre sin esfuerzo– tienen una “comprensión teórica” continua sobre los fundamentos de su actividad (2011, pp. 41 y 43).

Algunos entrevistados sostienen que quienes asumen los ideales de la intervención educativa y del plan de estudios lo hacen porque no han experimentado las dificultades de obtener un puesto de trabajo, ni tienen necesidades económicas apremiantes. Esto permite plantear la siguiente hipótesis: quienes asumen los ideales de la carrera es porque ya tienen un trabajo estable que les permite idealizar a la intervención educativa. En cambio, quienes no han obtenido un

⁶ Traducción del autor.

puesto de trabajo fijo o una plaza de docente y tienen que trabajar ininterrumpidamente para satisfacer sus necesidades económicas apremiantes, no idealizan la intervención educativa. Además, quienes no tienen la posibilidad de ir creando redes u organizaciones civiles para ejercer la profesión de forma liberal tampoco parecen asumir los ideales del plan de estudios. Habría que investigar más a fondo qué mecanismos, procesos o dinámicas están en juego en la configuración de la identidad, además de las condiciones laborales y rastrear qué otros elementos unen a los interventores educativos como grupo.

Lo anterior permite advertir que el ejercicio de la profesión de interventor educativo es una tarea delicada. No sólo requiere que los interventores asuman el ideal establecido en el plan de estudios y comprendan que ser interventor es “ser más que un maestro de básica”. Requieren también que las condiciones laborales o económicas les permitan invertir tiempo y dinero para la creación de una organización civil, para prestar sus servicios temporalmente o para hacer méritos en organizaciones sociales a cambio de una pequeña compensación económica –casi siempre para adquirir conocimientos o consolidar una red durante ese tiempo. Cuando el interventor educativo permanece mucho tiempo en esta situación de precariedad laboral –dos o tres años– decide buscar un trabajo estable, ya sea de profesor de educación básica o como empleado de alguna institución gubernamental. Ante estas situaciones, aparecieron dos posturas respecto al contexto y a las condiciones laborales: por un lado, algunos entrevistados consideran que los interventores educativos deben ser capaces de visualizar las múltiples posibilidades de trabajo en un contexto ambiguo e incierto y ser capaces de salir adelante a pesar de la adversidad (agencia). En cambio, otros entrevistados sostienen que hay demasiadas dificultades para ejercer profesionalmente, que las condiciones laborales son precarias y que hay muy poco o nada que hacer para enfrentarlas. Ambas posturas pueden tener razón y son dos modos de ver la misma realidad.

Esto se vincula con lo que Giddens denomina dualidad de estructura (2011), dado que la estructura constriñe a los actores pero a la vez los habilita. De acuerdo con el autor existe una dualidad entre el agente y la estructura. Nos son entes separados, sino que hacen una misma estructura:

Con arreglo a la noción de dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva. Estructura no es “externa” a los individuos. En tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más “interna” que exterior, en un sentido durkheimiano, a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento, sino que es a la vez constrictiva y habilitante. Esto, desde luego, no impide que las propiedades estructurales de sistemas sociales rebasen, en tiempo y espacio, las posibilidades de control por parte de actores individuales cualesquiera (Giddens, 2011, pp. 61-62).

Todo depende de cómo los agentes van asumiendo la estructura y qué postura toman para actuar en ella. Por esta razón, hay casos de interventores que se desaniman y dicen que “así es la triste realidad” y “hay que aguantarse”. Pero hay quienes toman una postura optimista ante las dificultades económicas o laborales y aprovechan las oportunidades que aparecen en su horizonte estructural. Por eso, el ideal de interventor educativo que está expresado en el plan de estudios, como se vio en Donde las historias de vida se cruzaron, debe ponerse en contexto. Hay que considerar las condiciones personales y contextuales y la variedad de oportunidades o dificultades que posibilitan o que impiden que los interventores educativos ejerzan la profesión de acuerdo con el perfil de egreso establecido.

Para los agentes entrevistados, ejercer la profesión no sólo consiste en identificarse con el perfil de egreso y asumirlo, sino que también este ejercicio profesional está constreñido a las condiciones institucionales, económicas y laborales en las que se mueven. Por ejemplo, los egresados que son maestros expresan que ser

interventor educativo es también ser un buen docente. En esta idea de maestro como interventor educativo se observa que los LIE se consideran a sí mismos más comprensivos, con más herramientas para la acción, que saben trabajar en equipo y que entienden mejor a los alumnos en contraste con un profesor normalista. Esto ayudaría a explicar por qué son solicitados como docentes y muchos se convierten en maestros interventores.

Se ha visto también que para los egresados no es fácil construir sus propios espacios de trabajo, construir su propia organización civil, por ejemplo, si no tienen los recursos económicos para financiar sus proyectos. Les es difícil si no tienen un trabajo fijo que les permita mantenerse mientras su organización comienza “a dar frutos”. Así mismo, para quienes sí tienen un trabajo fijo, tampoco les es fácil construir su AC dado que también tienen dificultades para obtener los financiamientos necesarios. En los textos se aprecian sentimientos de angustia debido a no tener claridad sobre las funciones de un interventor, ni de sus espacios específicos de trabajo (ambigüedad e incertidumbre). Aunque algunos tengan claro el perfil oficial del interventor y consideren que la ambigüedad es una cualidad de la LIE, eso no les impide sentir miedo y angustia al no encontrar trabajo rápido o al observar que socialmente la carrera es desconocida. Pues los interventores tienen que estar explicando a cada momento lo que es intervención educativa y lo que sabe hacer un interventor.

Todos los egresados demuestran que están conscientes sobre los muchos lugares donde pueden ejercer: organizaciones civiles, haciendo proyectos para el estado, vendiendo proyectos, ofreciendo talleres, trabajando como docente en una escuela, siendo burócrata en una oficina o creando sus propias organizaciones civiles. Sin embargo, cada uno lo cree y asume de forma diferente de acuerdo con sus experiencias y situaciones laborales presentes. Aquellos que ejercen vendiendo proyectos al estado, ofreciendo talleres o creando sus propias organizaciones civiles reportan experimentar sentimientos de angustia por la brevedad de los contratos, por las

dificultades económicas y desean obtener con el paso del tiempo una estabilidad laboral.

Lo interesante de todas las experiencias documentadas en este trabajo con diferentes: posturas, condiciones laborales, emociones, roles y funciones, discursos, y modos de interactuar y de relacionarse es que todos los entrevistados se consideran a sí mismos *interventores educativos*. Ya sea como maestros de primaria, docentes de educación especial, como profesionales liberales, como profesores de educación superior, entre otros, todos comparten una imagen de interventor educativo, algunos más contentos, algunos más insatisfechos. Por ello, puede decirse que: con sus matices y emociones *hay muchas maneras de ser interventores educativos*.

Por último, algunos entrevistados expresan la necesidad de convenios entre la UPN y otras instituciones para ayudarles a colocarse en espacios profesionales. Sin estos convenios, será más difícil para los interventores educativos ejercer su profesión. El ejemplo del convenio entre la UPN Morelos y el SNTE del Estado de México hace pensar que tiene que haber condiciones políticas e institucionales que permitan la creación de espacios y la demanda de interventores educativos para que trabajen ahí. Estos vínculos representan otro factor a considerar para analizar las posibilidades que tienen de laborar como interventores educativos.

EXPERIENCIAS Y POSICIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES EDUCATIVOS

Este capítulo describe las experiencias de formación que los cinco entrevistados vivieron durante sus estudios en la LIE y cómo consideran que cambió su vida gracias a esta licenciatura. Se mostrarán las posturas opuestas de los docentes de la LIE acerca de la profesión de interventor y se analizarán los posibles efectos que tienen sus acciones en las apreciaciones de los estudiantes. Finalmente, se analizará el papel que juega y que debería jugar la UPN para la formación de interventores desde el punto de vista de los entrevistados.

UNA CARRERA PROFESIONAL CAMBIA LA VIDA

Todos los egresados entrevistados consideran que la LIE les ha cambiado la vida en muchos aspectos. Algunos, como Orlando, señalan que se han convertido en mejores personas, más comprensivos, con una visión más humana y humilde de las cosas:

Entonces la Intervención Educativa a mí qué me deja, a mí como Orlando: le recupera el padre a los hijos porque tenía un grado tan alto de presión

que yo ejercía con la familia, la esposa, los hijos, que me tenían mucho miedo. Rompo con el machismo, esta es una parte importante que trabajé en el taller; rompo con esta situación de género, de machismo. Todavía tengo algunos rasgos, no te voy a decir que no. Me ha costado mucho trabajo. Vengo de un machismo histórico de mi familia y entonces ahora me siento un tanto liberado de eso, muy liberado de eso diría. Y hay beneficio porque mi familia ya no tiene ese miedo, ya hay un diálogo con mi esposa, ahora las discusiones son académicas, y de iguales. Eso me permite darle la libertad a mi esposa de su trabajo y de su persona (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

En los contextos rurales es común que el hombre sea el dominante, el que manda, el que ejerce la autoridad por medio de la imposición; en este caso, una licenciatura como la LIE le ha servido a Orlando como un elemento para la transformación de estas prácticas hereditarias, y de salir de “un machismo histórico”. La licenciatura le ha permitido establecer un diálogo con su esposa y con sus hijos; puede ahora tener discusiones académicas e iguales. Orlando se considera ahora un mejor padre y esposo, dado que ya no es autoritario con sus hijos, ya no le tienen miedo. Es más académico e igualitario con su esposa pues le permite “darle libertad” en su trabajo y en su persona. “Pues bueno lo más significativo en mi vida personal es que me cambió la vida. Me cambió la vida” (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

Yehudit igualmente considera que la LIE la ha convertido en una mujer mucho más desarrollada intelectualmente, con mayores conocimientos y las herramientas para transformar prácticas tradicionales de las zonas semi-rurales. Ella expresa que no es una mamá común que se dedica al hogar y al cuidado de los hijos:

dejé de hacer muchas cosas que se hacen en las típicas familias y pues [mis familiares] fueron intervenidos. Y pues ahorita... mis hijas se dan cuenta que no soy una mamá como las otras que están en casa preparando la comida, o sea, soy una mamá que se viene a estudiar y de ahí voy abriendo

otra forma de reproducción social, ¿no? es decir, eso es lo que me ha dado la LIE, me ha dado mucho, sí he estado muy contenta respecto de cómo logré, de cómo he trabajado esa parte (Yehudit, 12 de marzo de 2013).

Yehudit ahora se ha dado cuenta de que hay muchas prácticas tradicionales que se reproducen, como el ser la típica ama de casa, el desconocimiento de los daños que genera la comida chatarra (su mamá dejó de comer hamburguesas y papas fritas) y ahora sus hijos se dan cuenta de que hay otras formas de vivir en familia; “otra forma de reproducción social”. Reconoce que el panorama académico se ha abierto, que ella puede entender elementos más complejos, como por ejemplo, las explicaciones teóricas y los conocimientos que ayudan a comprender las situaciones en las que se encuentran; es decir, considera que se ha convertido en una persona con más conciencia de su realidad:

Lo que sí me transformó... recuerdo justamente los primeros semestres de la LIE, justamente me dan clases cuatro maestros y me transformaron las primeras lecturas que tuve, con respecto a la globalización, a la cultura, respecto a los problemas sociales, porque justamente yo, bueno, mi familia tenía una postura muy tradicional y cuando leo que hay otras formas de hacer o cuando leo que el mundo no es como se dice ser, que se va construyendo a partir de la propia explotación de los sujetos, eso fue lo que me cambió, fue como la primer mirada que me cambió (Yehudit, 12 de marzo de 2013).

De esta manera, el mundo deja de ser plano para Yehudit, quien siempre tuvo las ganas de estudiar:

A mí me ha gustado mucho porque la LIE no sólo me dio la formación profesional sino también me dio la parte de ir conociendo que el mundo no es tan plano. Yo no soy de aquí de Morelos, soy de Distrito Federal y siempre tuve las ganas de estudiar la universidad y bueno, yo quería estudiar otra cosa, no la LIE (Yehudit, 12 de marzo de 2013).

Se puede ver que, aunque la LIE no haya sido la primera opción de carrera para Yehudit, ella reconoce que la licenciatura no sólo le dio un título profesional, no sólo era estudiar la universidad, sino que le ha permitido tener una visión más amplia y compleja del mundo, una identidad universitaria con otros saberes y prácticas culturales que no tenía antes de ingresar a la licenciatura.

Otra forma de transformación de la vida a través de la LIE lo muestra Irene, quien sostenía que “ya tenía la vida resuelta” (capítulo Motivaciones para estudiar la LIE) pero con la carrera ahora tiene una visión más comprensiva de los maestros y sus dificultades:

Yo misma me pagaba la escuela, hasta que entré a la UPN. Siempre estuve con esa mentalidad, de que a mí la escuela sí me hubiera dado un giro a mi vida ¿por qué?, porque sí te transforma, porque cuando estudias un grado más arriba las cosas se ven diferentes. Se conceptualiza mejor, se obtiene una mejor comprensión, se puede comprender al otro y tener un poco de humildad. Se ven las cosas diferentes (Irene, febrero de 2013).

Irene no sólo tiene una mejor comprensión de “las cosas”, sino que se siente transformada en varios sentidos: ella proviene de una familia humilde y debía costearse sus estudios; la carrera no la ha convertido en una persona arrogante, sino que ha aprendido que la humildad es una cualidad básica para los profesionales de la educación. Además, con su plaza de docente de primaria, sus condiciones materiales y económicas han cambiado favorablemente, lo que la ha convertido en el orgullo de su familia humilde de campesinos: “Yo vengo de familia muy humilde, yo soy la primera y soy la primera mujer que tiene una licenciatura, y hay un hombre, más pequeño que yo, que tiene licenciatura, somos dos de la familia” (Irene, febrero de 2013).

Para Irene no sólo tiene significado ser la primera de su familia en tener una licenciatura, sino que es “la primera mujer”, lo que muestra otra forma de transformación propiciada por la LIE, dado que también en las zonas rurales es muy raro que las mujeres

alcancen la educación superior. Irene siempre tuvo la confianza en que estudiar una carrera le transformaría la vida.

El caso de María requiere un análisis más profundo. Ella afirma que la LIE “no le ha servido para nada” (capítulo Diversos modos de ser interventores educativos: matices y emociones). A primera vista, sus testimonios parecen decir que a ella la carrera no le ha transformado la vida. María considera que ha “desperdiciado su tiempo” dado que no ha logrado su mayor aspiración: ser maestra de educación básica. Sin embargo, ella sigue luchando por conseguir una plaza y su título le ha permitido laborar en escuelas, aunque sea por contratos temporales y discrecionales. Ella confía en que con estos trabajos y con la experiencia que obtiene tendrá en el futuro la posibilidad de ser docente con plaza de base:

Sí, pues así es la triste realidad de todo esto. Pero no hay que darnos por vencidos. Ya llevo dos años trabajando en la escuela de tiempo completo. Es cuestión de seguirle buscando. Por lo menos estoy obteniendo experiencia, no me estoy quedando sin hacer nada, no estoy descansando. Estoy practicando y me va a servir la práctica (María, 16 de febrero de 2013).

Aunque María parezca tener una actitud de conformismo y resignación, en realidad está actuando. Coincide con los argumentos de Giddens: María actúa, tiene agencia. Aunque muestre un sentido de conformidad esto no la hace carecer de acción:

Muchos casos interesantes para el análisis social se centran en las márgenes de lo que se puede computar como acción: donde el poder de los individuos se ve reducido por un espectro de circunstancias especificables. Pero es de primera importancia advertir que circunstancias de constreñimiento social en que individuos “carecen de opción” no equivalen a la disolución de la acción como tal. “Carecer de opción” no significa que la acción haya sido reemplazada por una reacción [...] algunas escuelas muy destacadas [...] supusieron que los constreñimientos operaban cual fuerzas naturales, como si “carecer de opción” fuera equivalente a ser impulsado

por presiones mecánicas de manera irresistible y sin darse cuenta de ello (Giddens, 2011, p. 51).

El hecho de que María afirme que “no hay que darnos por vencidos” muestra que ella está dispuesta a transformar sus condiciones, a “seguirle buscando”. Está dispuesta a obrar. Retomando la idea de Giddens ya señalada, puede decirse que: “Obrar no denota las intenciones que la gente tiene para hacer las cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas” (2011, p. 46). Ella considera que está en un momento de práctica y de obtención de experiencia, la LIE le ha ayudado a no resignarse a las condiciones del contexto, como sucede generalmente con jóvenes de zonas rurales.

María muestra que tiene la capacidad y la perseverancia para lograr su aspiración. Ella constantemente estuvo tocando puertas, buscando que las cosas sucedan, luchando en contra de las dificultades que le han impedido obtener su plaza. Ella tiene ahora más herramientas para luchar por lo que quiere, lo que muestra otra forma en que la LIE transforma a los jóvenes, aunque parezca que no está consciente de su capacidad. María ha realizado muchas cosas que quizá no se ha propuesto hacer y, a su vez, ha logrado otras que no han sido directamente por su obrar sino por las circunstancias (Giddens, 2011).

Al parecer la LIE no únicamente transforma las condiciones materiales de los egresados y sus percepciones acerca del mundo, también les ofrece las competencias necesarias para enfrentarse a ese mundo. Orlando considera que la LIE los preparó bien, lo que les permite competir y ganar en distintos ámbitos. Incluso da un ejemplo de cuando concursó para obtener un proyecto para el Consejo Cultural Cuautla. Con esta experiencia, explica que la carrera le ha dado buena preparación:

y nos deja un excelente sabor de boca porque sabemos de la preparación que tenemos de LIE al presentarnos en una situación de evaluación ya con profesionales. No te evalúan si eres güerito, moreno, etc., sino que

hubo realmente una exigencia desde la imagen que proyectamos como profesionales y los conocimientos. Afortunadamente, pues les gustó, pasamos y ahí estamos. Es aquí donde te doy un marcador, parecido analógicamente al resultado de un partido de fútbol: el resultado fue UPN 3, y la Universidad Latina 1, con maestría; y tres de la UPN éramos LIE los que nos quedamos (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

En otros momentos de la entrevista, Orlando describió el caso de Diana quien logró obtener una plaza en telesecundaria con los más altos puntajes y el suyo cuando concursó por un puesto en el Instituto de Educación Media del Estado de Morelos, en el que están por contratarlo.

Por otra parte, como se vio en el capítulo Diversos modos de ser interventores educativos: matices y emociones, Gabriel e Irene consideran que la LIE les dio una preparación adecuada para llegar a obtener una plaza de maestro y que la están ejerciendo de manera competente. Ellos declaran que poseen una visión amplia acerca de las prácticas escolares, mejor comprensión del comportamiento de los maestros, de las tareas burocráticas y de sus responsabilidades con los niños.

ACCIONES Y APRECIACIONES DE LOS DOCENTES DE LA LIE

Los egresados entrevistados constantemente hacen referencia al papel que jugaron sus profesores en su formación durante la LIE. Unos les otorgan un papel central y los responsabilizan de los resultados de su formación, como María y Yehudit. En cambio, Gabriel y Orlando consideran que son los estudiantes y egresados quienes deben entender y asumir el papel del interventor, prepararse bien y ejercerlo bien a pesar de que muchos de sus profesores de la LIE no entiendan a la intervención educativa.

Yehudit, por ejemplo, sostiene que no son pocos los profesores que no entienden lo que es la LIE; algunos les inculcan la idea a sus

estudiantes de que ellos, los interventores educativos, serán maestros de primaria:

Es el reto para los mismos docentes que están formando a los LIE ya que muchos de ellos no logran observar la claridad de la LIE y ahí es cuando hay una confusión en los chicos en la identidad. Muchos maestros les dicen: ustedes pueden ser maestros, pueden dar clases en el nivel básico, ellos se convencen. Y otros maestros dicen, no, para eso no los estamos formando, sino para otra cosa [...] eso genera una confusión en los estudiantes, sobre su propia formación (Yehudit, 12 de marzo de 2013).

La idea de que los interventores educativos serán docentes de educación básica no sólo está presente en los aspirantes y estudiantes sino en los mismos profesores, lo que genera más confusión en el educando. María, por ejemplo, describe cómo una de sus profesoras les decía que no pueden ser maestros de primaria, pero sí de secundaria para adelante:

Cuando la maestra Tonda se dio cuenta de que estaba pasando todo esto [discusiones sobre si la LIE es o no es para ser maestro], dijo: “Bueno, ustedes sabían que la licenciatura no cubre un perfil al cien por ciento para maestros de primaria, pueden estar solamente a partir de jóvenes de secundaria en adelante pero en primaria no cubre mucho” (María, 16 de febrero de 2013).

Esto de “no cubre mucho” es ambiguo. Parece negar a los alumnos la posibilidad de ser maestros de primaria, pero al mismo tiempo les brinda esperanzas. Ello, dice María, confundía más a los estudiantes, se podía entender de varios modos o admitía distintas interpretaciones, lo que generaba en el alumnado dudas, incertidumbre. Al ver esta confusión, otro de sus maestros intervino expresando:

Y pues ya, empezamos a platicar, muchos estaban confundidos y el maestro Efraín vio esa inquietud de que estábamos alarmados y dijo: “saben

qué, estudien una maestría o posgrado en educación para que puedan entrar de lleno a ser maestros de primaria. Pero eso sí, estudien una maestría en educación, eso los va a hacer más fuertes.” Yo siento que le falta mucho a la licenciatura (María, 16 de febrero de 2013).

Algo similar narró una egresada de la primera generación de la LIE entrevistada en 2006 por Negrete:

hubo un momento de confusión, creo que eso era general, casi todos mis compañeros pensaban que veníamos a estudiar para maestros de primaria o de preescolar o, [...] que la SEP [del estado], nos iba a reconocer como maestros. Durante ese proceso a mitad de año, [...] algunos maestros nos decían que sí, otros maestros definitivamente nos dijeron que no y todos nos sentíamos confundidos (2012, p. 101).

Que un profesor de la LIE les diga a sus alumnos que estudien un posgrado en educación para que puedan ser maestros de primaria demuestra el desconocimiento del docente al precepto oficial de la LIE. Lo que hace pensar a María “que le falta mucho a la licenciatura”.

Irene también considera que los docentes están divididos:

Pues bueno, había maestros muy buenos en la LIE, había un poco de rivalidad entre ellos, había como dos bandos, pero había maestros muy buenos. Los que más trabajaron en nosotros pues fue la maestra Nashely, Ana Alicia, la maestra Conchita, Gonzalo. Sí, ellos fueron los que se involucraron más con nosotros (Irene, febrero de 2013).

Ella muestra a su vez comprensión acerca de las distintas posturas de los profesores de la licenciatura y considera que la LIE ha sido un reto para todos los maestros:

Yo creo que también fue un reto, pues ellos nos veían así como en la indecisión, así de estar y no estar. Se logró ver que teníamos un nivel de autoestima muy bajo en los grupos porque nos buscaron mucho ese alivio

en eso. Ellos [los maestros LIE mencionados en la cita anterior] se enfocaron en nuestra autoestima. No éramos todos, es cierto, pero ellos se caracterizaron por esa forma tan peculiar de buscarnos tantos cursos (Irene, febrero de 2013).

Añade Irene que no todos los profesores están confundidos ni consideran que los interventores educativos serán maestros de primaria. Estaban divididos en su forma de ver la LIE, lo que originó prácticas diversas como la iniciativa de incorporar los talleres como parte de la formación de los interventores. De modo que justifica estas diferencias argumentando que los estudiantes también estaban separados, indecisos.

Orlando por su parte, considera que los docentes de la LIE no están preparados para dar clases en esta licenciatura, que les falta formación, experiencia y sobre todo, creer en la LIE y en la formación de interventores:

El punto de reflexión es el siguiente: o sea, como que al alumno le cuesta mucho trabajo creérsela, incluso los mismos docentes no se la creen. Una de las discusiones que he tenido con las autoridades cuando he estado cerca, es que contratan a gente que no tiene el perfil, que desconoce la intervención y eso hace que el alumno salga como un reflejo de ese docente. Entonces se requiere urgentemente que se integren interventores con experiencia a dar clases de intervención (Orlando, 4 de septiembre de 2013).

Como señala Orlando no sólo los estudiantes de la LIE requieren cumplir con un perfil sino los docentes. Sostiene que la UPN contrata a profesores que desconocen la intervención y los alumnos “absorben” muchas de las afirmaciones y prácticas de estos maestros; por eso, Orlando propone que se integren profesores a la LIE que tengan experiencia en intervención, lo cual es lógico y deseable en cualquier licenciatura.

Los entrevistados señalan que hay docentes que promueven la integración, la cohesión grupal y que les mencionan el amplio

panorama profesional en el que pueden trabajar, por ejemplo las maestras que llevaban talleres a la UPN por iniciativa propia (como se vio en el apartado Las redes durante los estudios de licenciatura. Mantener la “apuesta”). El taller, iniciativa de dos profesoras y no de política institucional de la UPN, tuvo efectos en los entrevistados. Irene por ejemplo, considera que gracias a la iniciativa de estas maestras obtuvo un crecimiento personal importante:

A mí me gustaba mucho aprender en los talleres, enfrentarte a ti mismo es muy complicado. Todos tenemos la capacidad de enfrentarnos a nosotros mismos pero no todos nos atrevemos. A mí me gustó mucho, fue una parte importante de mi crecimiento personal. Prácticamente, antes de que nos dieran los talleres, no tenía claro qué [qué hacer en la LIE] (Irene, febrero de 2013).

Gabriel manifiesta que los efectos de los talleres fueron importantes como un complemento a la formación:

Me gustó porque nos dieron muchas ideas para trabajar con los grupos, qué hacer si se nos presentaba una dificultad emocional con las personas en las intervenciones. Me imagino en una secundaria hablándoles de sexualidad y qué haría si de momento se me presenta una situación de una chica o chico que se ponga mal, que reaccione de manera difícil. A mí me gustaría trabajar como ellos. Ellos nos capacitaban a nosotros para que pudiéramos trabajar con salud emocional (Gabriel, 11 de agosto, 2013).

Hubo entonces, tareas de formación y de docencia que cumplieron los talleres. Esta participación de las organizaciones civiles en la UPN propició también que algunos estudiantes pudieran establecer redes con ellos, como se ha visto en el capítulo Redes de los interventores educativos. Esto es una de las formas alternas que los docentes de la LIE encontraron para apoyar la formación de interventores educativos. Puede decirse que uno de los rasgos principales del perfil de los profesores de la LIE es que sepan relacionarse

con sus semejantes o con miembros de organizaciones civiles que dominan ciertos temas, para invitarlos a dar talleres o cursos a los estudiantes y complementen su formación.

PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS ACERCA DEL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN

Los interventores educativos que responsabilizan a algunos docentes de generar confusión entre los estudiantes, también acusan a las autoridades de la institución de falta de claridad respecto de la LIE. Algunos manifiestan la falta de relación con el mercado laboral. María, por ejemplo, sostiene que las autoridades de la UPN deben velar por el desarrollo de la carrera y por la integración de los egresados al mercado laboral:

También pienso que a lo mejor, el maestro Miguel Ángel [Izquierdo, anterior director de la UPN Morelos] debe ser el encargado de defender a la licenciatura a capa y espada, que no crean que estamos en una escolita chafita, estudiando a ojos cerrados, que no sabemos ni qué. Es una licenciatura que da para más pero aquí en Morelos no es reconocida [...] No hay esos espacios, no la reconocen, no le dan ese valor. Buscar hacer eso es luchar contra tanta gente y siento que ha fallado desde la UPN, la UPN Cuautla.¹ Digo, porque el maestro Efraín ya no ha querido luchar, la maestra Tonda² tampoco, ya nadie (María, 16 de febrero de 2013).

María hace responsables a los directivos de que la LIE no sea reconocida en el estado de Morelos, de que no hayan querido luchar, por tanto: “la UPN ha fallado”. Irene considera que esta desvinculación entre la universidad y el mercado laboral genera falta de

¹ Cuando María estudió la carrera, la sede de la UPN Ayala aún estaba en Cuautla.

² Concepción Tonda directora de la UPN Morelos al momento de la realización de las entrevistas.

reconocimiento. Sostiene que, desde el plano de la política educativa, la SEP es incongruente al ofrecer una licenciatura en esta región que no aparece ni en el profesiograma del estado de Morelos:

Se supone que la SEP cuando genera licenciaturas, debe hacer que estén en el profesiograma; se me hace incoherente que ofrezca algo y no esté dentro de profesiograma. Porque en otros estados te permiten tener la opción [de ser maestro] y ¿por qué en Morelos no la tienen? A lo mejor, no necesariamente en la institución, en la escuela, pero puede ser en otras ramas, en salud, por ejemplo. Hay muchos ramos pero no lo hace. En ese aspecto, no está bien definido (Irene, febrero de 2013).

Como se vio en el capítulo Redes de los interventores educativos, la UPN no tiene vínculos con el mercado laboral, particularmente con las organizaciones civiles, lo que dificulta a los egresados definirse en el ámbito profesional y obtener un trabajo de interventor educativo. Cuando la UPN tiene convenios con otras instituciones, puede generar oportunidades a sus egresados de ubicarse en un espacio laboral, como en el caso que narra Irene:

En la época en que yo accedí allá [al magisterio], es porque la UPN de allá [Estado de México] tuvo un convenio con el sindicato. Es por eso que yo accedí al magisterio. Es justo en la temporada en la que yo me voy. Buscaban licenciados en Intervención Educativa, mi carrera. Es como se accede a todos los ramos de la educación en esa temporada, justo en ese ciclo en que yo me voy. Bueno, a mí se me facilitaron las cosas (Irene, febrero de 2013).

El convenio de la UPN con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación del Estado de México probablemente fue temporal y fortuito porque sólo Irene ha hecho referencia a él. Esto no significa que se sugiera que la universidad establezca vínculos que abran los espacios a los egresados para ingresar al magisterio. Podría establecer redes con todo tipo de instituciones, tanto civiles

como gubernamentales, para que el abanico de posibilidades de los interventores educativos se materialice en espacios de ejercicio profesional reales.

CONCLUSIONES SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE INTERVENTORES

Como se ha señalado, ofrecer una LIE en las zonas rurales tiene fuertes implicaciones en la vida de quienes la estudian. Los entrevistados consideran que la LIE ha transformado sus vidas, que les ayudó a comprender mejor el mundo, a ser mejores personas, a ser más sensibles y humanistas y a romper con los esquemas tradicionalistas que imperaban en el seno de sus familias. Queda abierta la pregunta sobre las diferencias entre estudiar una carrera magisterial y una universitaria como la LIE: ¿Sería lo mismo si hubieran estudiado para maestros, por ejemplo? ¿La marca universitaria es más fuerte en la LIE que en la carrera magisterial?

Por otro lado, también reconocen problemas en la misma formación. Éstos los tratan de explicar diciendo que es una carrera nueva y que los mismos profesores de la UPN no siempre están preparados para ofrecerla. Los entrevistados se quejan de que muchos de los docentes no comprenden lo que es la LIE, que la consideran una carrera para ser maestros de educación básica. Argumentan, a su vez, que otro grupo de docentes sí entienden la carrera, la defienden y buscan ampliar el panorama de los estudiantes ofreciéndoles talleres que complementen su formación. Los profesores de la LIE que buscan talleres complementarios y que establecen redes con las organizaciones civiles, lo hacen por iniciativa personal, no como una política de la institución. Desde el punto de vista de los entrevistados, se requiere en la UPN el establecimiento de vínculos con las organizaciones civiles y con otras instituciones para ayudar a ubicar a los egresados en el mercado laboral o a encontrar lugares para que realicen sus prácticas profesionales.

Los entrevistados responsabilizan a muchos de los docentes de la LIE de generar desmotivación y de generar confusión en la construcción de una identidad profesional. Esta idea puede apoyarse en la noción del *Authoring Selves* [construcción del sí mismo], como una forma de ir construyendo la identidad acompañada también de lo que los otros dicen y dentro de contextos de interacción específicos:

En la construcción del significado, somos “autores” del mundo. Pero el “Yo” no significa un agente despreocupado, creando mundos desde saltos creativos que vienen desde dentro. Más bien, el “Yo” es como el *bricoleur* [en francés, es un término que designa a un trabajador que velozmente hace cosas con los recursos de que dispone] de Lévi-Strauss, quien construye con materiales preexistentes. En la autoría del mundo, poniendo palabras al mundo al que se dirige, el “Yo” se configura sobre los lenguajes, los dialectos y las palabras de los otros para los cuales ella ha sido expuesta. Uno está más o menos condenado, durante las expresiones a escogerlas porque en la “heteroglosia”, en la simultaneidad de diferentes lenguajes y de sus presuposiciones y valores asociados, está el rol en la vida social (Holland, 1998, p. 170).³

Un profesor que ve a la intervención educativa como una carrera para el magisterio, les puede inculcar esa idea a los estudiantes y una vez egresados, éstos quieren ser maestros. En cambio, los profesores que asumen el ideal de la licenciatura establecido en el plan de estudios y el ideal del interventor educativo (desde el punto de vista formal, ver capítulo Donde las historias de vida se cruzaron), promueven este ideal, de tal manera que:

La propia experiencia del hablante [del entrevistado en este caso] no sólo depende de las palabras de los otros; él también debe responder a, dar respuesta a, las relaciones sociales entre él mismo (su habla interna) y su destinatario, socialmente hablando [...] Para Bakhtin y Voloshinov, el

³ Traducción del autor.

movimiento del habla interna hacia el habla externa es un proceso en el cual la situación social inmediata moldea profundamente la experiencia desde dentro (Holland, 1998, pp. 188-189).⁴

Desde el punto de vista de los estudiantes, muchos profesores no comprenden lo que es la LIE y sus afirmaciones han incidido profundamente en las experiencias de formación de algunos estudiantes. Al parecer nos encontramos ante un problema recurrente que es necesario tomar en cuenta: *la formación y las prácticas de los docentes de la LIE influyen de manera importante en la construcción del perfil profesional y de la identidad de los interventores*. Esto es una buena razón para pensar que la LIE de la UPN de Morelos, requiere maestros con *experiencia en intervención educativa*, que sean capaces de transmitir un campo profesional más abierto, con matices y posibilidades diferentes.

⁴ Traducción del autor.

CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, las redes juegan un papel muy importante en las experiencias de los interventores educativos: desde antes de su ingreso a la universidad hasta el compartir ejercer una profesión. Estas redes influyeron en la configuración de sus trayectorias de vida profesional.

Queda, como uno de los resultados de esta investigación, la necesidad de indagar más sobre esta temática para conocer acerca de aspectos centrales de la experiencia de ingreso, formación y el desarrollo laboral del egresado de esta nueva profesión. El propósito de este análisis ha sido conocer aspectos que no se habían tomado en cuenta respecto a:

1. La experiencia de los egresados de la LIE que provienen de sectores rural-urbanos, desde los procesos de admisión, formación, desempeño, experiencia profesional, hasta después de egresar.
2. El contexto y la realidad institucional de la LIE en Ayala, Morelos dentro de las cuales se va construyendo la experiencia profesional como rasgos de la identidad de los interventores educativos.

Las experiencias de los entrevistados son bastante particulares en comparación con las de los egresados de otras licenciaturas. Sin duda, sus vivencias, procesos de formación –formales e informales–, así como sus prácticas profesionales reales, ya como interventores educativos, requieren mayor profundización y el reconocimiento de otros elementos que no pudieron ser incluidos en este trabajo (políticos, culturales y sociales del contexto). Pero, con lo que se ha mostrado aquí, se pueden delinear algunas aseveraciones acerca de la experiencia de ser interventor educativo y de los aspectos particulares de la LIE. Tales aseveraciones son las siguientes.

LOS INTERVENTORES EDUCATIVOS

SE HACEN EN LAS REDES

Como se ha visto, las redes se manifiestan en la historia profesional de los interventores entrevistados desde el momento en que deciden estudiar la LIE hasta que egresan y buscan sus espacios de ejercicio laboral. Las redes son mecanismos importantes para: la obtención de información sobre las posibilidades de desarrollo profesional, conocer las ventajas o desventajas de la LIE, apoyarse emocionalmente y conseguir puestos u ocupaciones específicas al término de la carrera. Se puede ubicar las redes en los tres momentos de las historias narradas por los entrevistados: antes, durante y después de egresar de la licenciatura.

Redes antes de ingresar a la LIE

Antes de que ingresen a la LIE de la UPN, los interventores son influenciados por la información que reciben de las personas que han conocido de cierto modo la LIE, quienes les platicaron lo que han observado de la carrera, les compartieron sus visiones y sus expectativas. Los datos que les aportaron los otros fueron importantes

para que algunos entrevistados hayan decidido estudiar la licenciatura. Otra forma en que las redes se hacen explícitas en estas historias previas, es por medio de gente que promete brindarle al futuro interventor ayuda para conseguir una plaza de profesor o trabajos diversos mediante conexiones con organizaciones civiles o con proyectos autónomos; es decir, algunos entran a la carrera con la promesa de recibir ayuda de alguien para conseguir trabajo después de titularse.

En esta etapa inicial, es importante la red familiar que motivó al interventor educativo a cursar esta carrera. Pueden ser padres o familiares que pertenecen al magisterio o que tienen relación con escuelas u otras instituciones, o que motivaron moralmente al interventor para que no se quede sin licenciatura y estudien. Por tanto, la familia se convierte en una *red latente* por medio del apoyo moral de los familiares o en la *conexión real* con familiares dentro de un campo laboral, especialmente el de la docencia en las escuelas de nivel básico.

Redes durante los estudios de licenciatura

Durante los estudios, las redes tienen algunos matices. En la mayoría de los casos se trata de relaciones sociales escolares que propician el compañerismo y la camaradería durante los estudios. Estas redes funcionan como apoyo para motivar a un estudiante en crisis, para organizarse y para resolver problemas grupales relacionados con las prácticas de los maestros o con las incertidumbres de la carrera. En la mayoría de los casos descritos, estas redes no van más allá del compañerismo y solidaridad en momentos de crisis durante los estudios y, aunque fueron valiosas para dar apoyo motivacional a los estudiantes, parece que no trascendieron más allá del tiempo que duró la carrera. En esta etapa de sus historias, las redes funcionaron como cohesión e integración grupal para la mayoría de los entrevistados. Sólo en pocos casos funcionaron para el establecimiento de

enlaces con gente de las organizaciones civiles u otros profesionales. Quizá, por el transcurso del tiempo, en el proceso de racionalización y en la narración de los episodios, los entrevistados no están conscientes de las consecuencias de aquellas interacciones, pero, muy probablemente quedaron lazos que perdurarán en el tiempo y en el espacio, como argumenta Nespor (1994).

Los datos acerca de las redes durante los estudios en la universidad podrían ser tomados en cuenta para que las futuras participaciones de las organizaciones civiles no sean sólo con fines de motivación e integración grupal, sino que sirvan también para promover las redes entre ellas y los estudiantes. Este tipo de redes pueden ser creadas y fortalecidas institucionalmente durante los estudios y evitar que se busquen sólo al final, cuando ya las necesitan con cierta urgencia. La institución, UPN, podría aprovechar la participación de las organizaciones civiles cuando dan los talleres y buscar que los estudiantes establezcan vínculos formales con éstas para la conformación de este tipo de redes.

Redes después del egreso

Cuando los interventores educativos han egresado de la carrera, forman nuevas redes que son un elemento central para su ejercicio y desarrollo profesional. Después del egreso, las redes adquieren otros matices y cumplen funciones específicas como:

- *Buscar trabajo en forma colectiva.*
- *Asociarse con quienes ya están ubicados en ciertos espacios, que les pueden apoyar para integrarse también a ciertas asociaciones como TEPAL, Construye-t, Tzinemi, Comaletzin o a instituciones gubernamentales como la SEP del estado, Comisión Nacional del Agua, Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales, Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural.*

- *Crear sus propias organizaciones y trabajar colectivamente* ofreciendo servicios a las escuelas o a la SEP del estado.
- *Compartir información* acerca de las condiciones o los requisitos para obtener un puesto, ofrecer un servicio o saber cómo acercarse a un empleador.
- *Pasarse trabajos entre sí.*
- *Apoyarse emocionalmente.*

En varios casos, las redes, después del egreso, son el afianzamiento de las promesas que los familiares hicieron a los entrevistados desde antes de que decidieran ingresar a la LIE, pues ya egresados les apoyaron para la obtención de plazas docentes o les brindaron los documentos necesarios para lograr ser contratados en un puesto.

Como se vio, este tipo de relaciones es denominado por algunos entrevistados como *palancas* y le otorgan un matiz negativo a las redes al considerar que ofrecen oportunidades desiguales a los interventores educativos. En algunos casos se trata de ayuda directa de algún familiar o conocido para la obtención de un puesto de trabajo en una situación que pone en desventaja a los demás aspirantes. En otras ocasiones se trata de interacciones con los empleadores, directivos de escuela, que ponen al interventor educativo en una situación laboralmente desventajosa pero con la promesa de mejorar su condición en el futuro. Este tipo de relaciones generan las llamadas “*prácticas discrecionales*” que obligan al interventor a tolerar una relación de pésimas condiciones laborales pero que debe mantener para mejorar su situación en el futuro. Parecen ser un tipo de red con fuerte presencia.

Sin duda, las redes son un elemento clave para comprender las historias y las situaciones actuales de los interventores educativos. Ellas les ofrecen apoyos de diversos tipos: motivación para ingresar y permanecer en la carrera, consejos sobre cómo moverse y a dónde ir, convencimiento y dirección hacia la intervención educativa como profesión importante, intercambio de ideas y percepciones

sobre lo que es la LIE, ayuda económica y material de familiares, apoyo moral entre compañeros, acompañamiento para tocar puertas y relaciones e interacciones para compartir informaciones de todo tipo.

Por lo tanto, *las redes son necesarias en cualquier momento o etapa de la trayectoria para que el interventor educativo pueda funcionar desde el punto de vista oficial*. Son importantes tomar decisiones de manera colectiva. Sin embargo, en algunos casos derivan en generar oportunidades desiguales, ya que implican prácticas discrecionales, manejo de palancas y algunas veces, éstas se convierten en el único medio para ingresar al campo laboral. Las redes, con todos sus matices, son *relaciones sociales fundamentales, para el ejercicio profesional de los interventores, que se basan en el apoyo y en la confianza en todos los casos*.

Sólo las redes familiares pueden considerarse como *redes estructurales*, pero las demás, como amigos, conocidos, palancas o discrecionales no son estructuras dadas, sino que los propios interventores *las van creando y configurando sobre la marcha*. A través de éstas los interventores educativos comparten intereses, dialogan para proponer proyectos, intercambian dudas, se ayudan unos a otros para crear sociedades colectivas, se acompañan y comparten una identidad de gremio. También tienen la necesidad objetiva de asociarse para poder enfrentarse a las dificultades del campo laboral y para afrontar las incertidumbres que todos ellos comparten.

Aunque se observan emociones distintas y posturas divergentes en las narraciones de los entrevistados, todos comparten el sentimiento de incertidumbre y las condiciones contextuales, lo cual les ayuda a afianzar las redes. Por lo tanto, las redes son un rasgo primario en su profesión, y aunque no garantizan el éxito, resultan necesarias para que los interventores puedan funcionar como tales y que sus proyectos alcancen resultados positivos. A partir de esto se puede derivar que *los interventores educativos se hacen en la redes en todas las etapas de sus historias de vida profesional: ingreso, durante los estudios y egreso de la carrera*.

LA LIE NO ES PARA CUALQUIERA

Las emociones y los discursos expresados por los egresados entrevistados parecen darse en función de las condiciones sociales, laborales y las experiencias de vida de cada uno. Ellos hablan desde cierta posición social y desde ésta en el ejercicio de su profesión (identidades posicionales, Holland, 1998). De acuerdo con dichas posiciones, el ser interventor educativo adquiere diversos significados.

Por ejemplo, puede argumentarse que quienes crean sus propios espacios, ofrecen sus servicios de forma autónoma e independiente, buscan sus propios recursos y no aspiran a la docencia en el nivel básico, representan al *interventor educativo ideal* de acuerdo con el plan de estudios. Hay algunos entrevistados que se ajustan a ese modelo en sus discursos pero otros rompen o se salen de él para definirse de otra manera. Sin embargo, todos asumen desde sus posiciones que hay cierto ideal y cierto perfil de interventor que valoran pero que no todos tienen la misma posibilidad de vivirlo en la práctica. Los entrevistados reconocen el perfil profesional del interventor educativo expresado en el plan de estudios pero no todos pueden apropiarse de él ni asumirlo si o tienen las condiciones. Es aquí cuando le dan otro significado.

Puede decirse que *la LIE no es para cualquiera*. Para que el perfil de egreso pueda incorporarse en la práctica de los interventores educativos, es necesario que los aspirantes y estudiantes cuenten con cierto perfil que incorpore estos rasgos:

- *Identificación y apropiación del perfil de egreso*, que reconozcan y asuman el perfil de egreso y que se preparen académica y emocionalmente en función de él.
- *Constancia y determinación para actuar en función del ideal del interventor educativo*, que no se trate de interventores que se desanimen ante las ambigüedades o las incertidumbres de la carrera, que comprendan que así es la profesión que han elegido.

- *Experiencias de vida* que, antes de pretender ejercer la intervención educativa, los preparen para asumir el carácter central del trabajo del interventor, es decir, *el trabajo en red*.

Parece que la LIE está destinada a aquellas personas que saben: trabajar en red, están conscientes de que no hay un campo profesional concreto ni definido para ellos y aceptan las incertidumbres que esto implica. Los entrevistados que asumen el perfil de egreso reconocen que estas características no le restan valor a la LIE sino que incluso son una ventaja. Por lo tanto, la LIE va destinada a quienes ya saben que *sin las redes difícilmente podrían funcionar como interventores educativos* y están dispuestos a trabajar bajo estas condiciones. Las redes parecen ser la fuerza de la LIE y quienes no han podido participar en las redes o no asumen el trabajo en red, tienen pocas posibilidades de éxito como interventor.

El hecho de que la LIE sea percibida como una carrera nueva, una licenciatura poco conocida por la sociedad, como una profesión que paulatinamente está obteniendo reconocimiento social también incide en las prácticas y en las percepciones de los mismos profesores y estudiantes de la UPN de Ayala, Morelos. Los entrevistados manifestaron que muchos de sus profesores y sus compañeros estudiantes *desconocen* la LIE. Hay docentes que consideran que la LIE está hecha para formar maestros de educación básica. Hay otros, en cambio que asumen el precepto oficial del interventor educativo ideal. Aparecen, entonces, divergencias entre ellos que generan conflictos e incertidumbres en los estudiantes.

Por un lado, los docentes que confunden la LIE con la formación de maestros les inculcan a sus alumnos la idea de que busquen plazas de maestro de primaria (pero si desean ser maestros de secundaria o de niveles superiores algunos profesores de la LIE les aconsejan que estudien posteriormente un posgrado). En cambio los docentes de la LIE que asumen el ideal oficial (ver capítulo Donde las historias de vida se cruzaron), constantemente tratan de inculcar la idea de que no están formando maestros, sino interventores educativos

y realizan por su propia cuenta acciones que ayuden a los estudiantes a tener un panorama más amplio de la profesión. Esto genera al menos dos visiones principales entre los estudiantes acerca de lo que es la intervención educativa, como se vio en el capítulo 5.

Además de estas diferencias de visión entre los profesores de la LIE, los entrevistados consideran que la UPN los ha dejado solos en su proceso de constitución de redes profesionales y en la búsqueda de empleos. Una profesión liberal de este tipo, parece propiciar que la institución no se involucre con el futuro de los egresados. De acuerdo con los entrevistados, a la UPN le falta el establecimiento de vínculos con las organizaciones civiles y con otras instituciones para ayudarlos a ubicarse en el mercado laboral o para encontrar dónde hacer el servicio social o las prácticas profesionales. La UPN podría participar más en el fortalecimiento de los vínculos y las redes que los estudiantes y algunos maestros han estado haciendo por su propia cuenta.

De lo anterior se desprende la idea de que la UPN requiere de profesores y directivos que entiendan muy bien que *la LIE no puede funcionar sin las redes*, que los estudiantes y egresados necesitan vínculos con las organizaciones para que puedan ejercer su profesión en el sentido expresado en el plan de estudios. La LIE también necesita que todos sus profesores promuevan el ideal del interventor educativo para evitar conflictos, contradicciones y frustraciones en los aspirantes al magisterio que ya han empezado a estudiar la LIE a partir de una visión equivocada de las metas del programa.

A través de los testimonios de los egresados se aprecia que muchos de los docentes de la UPN no tienen experiencia en la intervención educativa, incluso desconocen esta licenciatura y generan confusiones entre los estudiantes. Esto es una buena razón para plantear que la LIE de la UPN de Morelos, requiere profesores con experiencia en intervención educativa para profesionalizar a los interventores de acuerdo con los ideales y los perfiles del plan de estudios. Se puede pensar en mecanismos de reclutamiento y selección de los profesores que tengan experiencia en la intervención

educativa; así como en mecanismos de selección de estudiantes que tengan el perfil idóneo para cursar esta nueva licenciatura que, como se ha dicho, *no es para cualquiera*.

MUCHAS FORMAS DE SER INTERVENTOR EDUCATIVO.

UNA IDENTIDAD COMPARTIDA

Se puede decir que no hay un perfil definido del interventor educativo que se manifieste en sus prácticas, pero sí hay una identidad compartida. Todos los entrevistados definen la LIE como una profesión nueva que todavía no goza del reconocimiento de la sociedad en general. No obstante, argumentan que poco a poco la LIE va adquiriendo reconocimiento a partir de las experiencias de intervención de los egresados, pues está siendo construida por ellos.

En el “Primer Congreso de Intervención Educativa” realizado en Guadalajara, en noviembre de 2012, uno de los temas más discutidos fue el de la identidad profesional: ¿Qué son los interventores educativos? ¿Qué hacen? ¿Cómo han estado luchando por su reconocimiento social? Las reflexiones más recurrentes eran aquellas que definen al interventor educativo como un profesional que trabaja en distintos ámbitos sociales, fuera de las escuelas diseñando proyectos de intervención y prestando servicios en organizaciones civiles y gubernamentales.

Durante el evento se compartieron múltiples experiencias sobre ámbitos de diverso tipo como: proyectos de desarrollo ambiental sustentable, de comunidades saludables, tratamiento de basura y rellenos sanitarios; creación de centros de desarrollo comunitario, ludotecas universitarias, intervención educativa con adultos mayores, entre otros. Sin embargo, la mayoría de las presentaciones estuvieron enfocadas a experiencias dentro del ámbito escolar, tales como: problemas de aprendizaje, prácticas de los maestros, *bullying*, sexualidad, evaluación, integración educativa, gestión, entre otras. Otras discusiones centraron la atención sobre la relación

entre la LIE y el mercado laboral. Este tema fue el banderazo de inicio del congreso:

Aquí estamos cientos de voluntades para debatir y proponer sobre la LIE. Un problema que siempre aparece es el destino de nuestros egresados y sus mercados de trabajo. El proceso de integración al mercado de trabajo siempre ha sido difícil, accidentado, esta es una responsabilidad compartida que no solo implica gestión institucional, sino una gran capacidad de convencimiento para que empleadores y empresarios, directivos, funcionarios del estado, asociaciones civiles, ayuntamientos, organizaciones culturales, vean que nuestros egresados tienen un proyecto, tienen competencias y capacidades, tienen experiencias. Así que en este congreso donde se van a compartir experiencias, sean como un referente para tomar acuerdos, qué hacer y qué no hacer para fomentar el vínculo entre nuestros interventores y el mercado de trabajo (Vázquez, 2012).

Las observaciones realizadas en el congreso hicieron notar que el problema de la identidad profesional de la LIE aún está en el nivel teórico y discursivo, pues incluso se presentaron conferencias magistrales relacionadas con la identidad del interventor, con la definición de la intervención como un campo de acción emergente y la propuesta de métodos y modelos para la intervención (propuestas metodológicas).

Los interventores educativos reflexionaron entorno a que no existe un perfil profesional definido, que no hay claridad de lo que hace un interventor. No obstante, con base en los datos de esta investigación, puede sostenerse que *sí hay una identidad profesional* dado que comparten las mismas dudas y las mismas incertidumbres, así como las idealizaciones de lo que deberían y pueden hacer. En los interventores educativos entrevistados y en los participantes del congreso de Guadalajara, aparece siempre un sentido de pertenencia a un gremio, algo similar a lo que ocurre con el gremio del magisterio, que comparten muchos de los mismos problemas. Hay una *identidad compartida*. Aunque cada interventor se ubique

en espacios laborales diversos, ellos intentan consolidar y difundir su identidad. Para comprender estos procesos de configuración de identidades, Holland y Lave sostienen que debemos:

[abarcar] luchas de gran alcance en tiempo y espacio, en parte debido a la fuerza fascinante de esas luchas y a sus efectos, sin duda apremiantes, en las prácticas que influyen sobre la creación de identidades locales vividas. Más aún, la creación de formas culturales e identidades locales como equipamiento íntimo son cuestiones de importancia medular y representan alto riesgo para quienes están involucrados. Poco a poco, los participantes se convierten sólo en eso –adoptan los puntos de vista, personalizan los diálogos y otras formas culturales importantes para sus vidas–, ya que responden a asuntos e intereses candentes que pueden ser o ya son vitales. Los efectos estructurantes que intervienen en las luchas perdurables son inevitables, y otros aspectos de la vida tienden a mostrar relaciones con éstos, que son duraderas y hondamente sentidas –se enredan, atan, enmascaran o confunden con estas luchas– porque son profundamente significativas para los límites y posibilidades de la existencia social (2001, p. 21).

En esta investigación se pudo observar cómo una estudiante de posgrado, un docente de educación especial, dos profesoras de primaria y un profesional liberal prestador de servicios diversos comparten una identidad profesional. No hay un perfil asumido por todos, pero sí una identidad que se va construyendo principalmente con las redes. Todos se reconocen como interventores, se sienten interventores. Este “ser interventor” se manifiesta de muchas formas. Ellos tienen representaciones de sí mismos y se definen como interventores educativos aunque sean maestros, estén estudiando el posgrado o se encuentren sin empleo profesional; por lo tanto puede decirse que *hay muchas maneras de ser interventor educativo*.

Los interventores, como se ha visto, son actores plurales que poseen una especie de identificación compartida. Pero esa identificación tendrá siempre sus luchas internas, sus matices y sus desajustes (Lahire, 2004). Por ello, no resulta extraño encontrar

contradicciones en algunas narraciones: por un lado, afirman que la LIE es ambigua y que esto es un rasgo central de la carrera, algo positivo; pero por otro lado, aspiran a un trabajo fijo y estable. Reconocen, por ejemplo, que el interventor educativo tiene un campo muy amplio de trabajo, pero al mismo tiempo aceptan que no es sencillo dedicarse a varias cosas a la vez.

En algunos entrevistados, aparecen sentimientos de incertidumbre y de angustia al no tener precisión sobre las funciones de un interventor y de sus espacios de trabajo específicos. Aunque tengan claridad sobre el perfil de egreso establecido en el plan de estudios, eso no impide que sientan angustia al no poder encontrar trabajo con rapidez o al observar que socialmente la carrera es desconocida. Los interventores educativos que ejercen vendiendo proyectos al Estado, ofreciendo talleres o creando sus propias organizaciones civiles, también experimentan sentimientos de angustia por la brevedad de los contratos, por las dificultades económicas y porque desean obtener con el paso del tiempo una estabilidad laboral. En palabras de Lahire esto podría “agravar las preocupaciones, multiplicar los pequeños o grandes sufrimientos, los interrogantes y las meditaciones sobre sí mismo y sobre la acción, hasta convertir la existencia en cargante o abrumadora” (Lahire, 2004, p. 75). Pero, como se vio con algunos entrevistados, también puede ser una experiencia gratificante.

Por otro lado, los resultados de esta investigación sugieren que las experiencias de vida de los entrevistados están relacionadas con el grado con que se apropian de los ideales del plan de estudios. En otras palabras, quienes ya han enfrentado la incertidumbre y la inestabilidad asumen con mayor confianza el ideal del interventor educativo que quienes no. En los casos analizados hay relación entre las experiencias de vida, que les van forjando una cierta madurez profesional y personal, con una mayor apropiación del interventor educativo ideal. Se puede plantear la hipótesis de que, quizá, ser muy joven o estar en niveles de maduración incipientes –en cuanto a experiencias en la vida laboral– puede ser una limitante para ser

interventor educativo de manera exitosa, de acuerdo con el ideal del plan de estudios.

En lo que se refiere al tema de la identidad, habrá que aclarar que ésta fue una investigación exploratoria. Se eligieron a cinco egresados con trayectorias y perfiles diferentes a fin de explorar sus similitudes y particularidades. Se obtuvo una gama de experiencias de vida, posiciones, significados; con ellos se abre un panorama sobre la complejidad de ser interventor educativo. No obstante, los datos permiten comenzar a hablar de significados y mundos figurados compartidos como un elemento de identidad: ellos comparten las mismas condiciones culturales y campos de práctica:

Situado a través de los conceptos de campos, prácticas, actividades, y comunidades de práctica, el lugar del mundo figurado toma clara dimensión. Es un terreno de significados objetivados (expresado material y perceptiblemente), un conjunto de actividades y de estructuras de privilegio e influencia—en parte dependiente y en parte independiente de otros mundos figurados—, de interconexiones entre mundos figurados y grandes fuerzas sociales y trans-sociales. Los mundos figurados en su dimensión conceptual y contextual, aportan los significados para las acciones, las producciones culturales, las actuaciones, los diálogos, y el entendimiento que las personas hacen entre ellas mismas y las capacidades que la gente desarrolla para dirigir su propia conducta en esos mundos. Materialmente, los mundos figurados se manifiestan en las actividades y prácticas de las personas; los idiomas hacen nuestro mundo y el de otros en las narrativas familiares y en las actuaciones diarias que constantemente involucran posiciones de influencia y de prestigio. Los mundos figurados proveen el contexto del significado y la acción en el cual las posiciones y relaciones sociales son nombradas y conducidas. También proveen la imagen que la gente tiene de sí misma—y esto es, el desarrollo de las identidades (Holland, 1998, p. 60).¹

¹ Traducción del autor.

Los entrevistados comparten los mismos problemas sociales, económicos y de mercado laboral, lo que ayuda a comprender el contexto donde están inmersos; comparten redes, estructurales o no estructurales, como mecanismos de ayuda, de apoyo y de motivación; comparten una identidad de gremio aunque no el perfil de egreso oficial. Denominan las relaciones de formas distintas, redes o palancas, pero las viven y las experimentan de forma similar, como fortaleza o como desventaja. Compartieron también las mismas experiencias de formación que tuvieron durante sus estudios. Todos los entrevistados comprenden que sin la ayuda de los demás tendrán pocas posibilidades de funcionar como interventores educativos. Podemos decir que tienen una conciencia práctica sin una expresión discursiva directa:

Los agentes humanos o actores –dice Giddens– tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen en general de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. Pero la reflexividad opera solo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer –su entendimiento como agentes– es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de “ser con” en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (Giddens, 2011, p. 24).

Por lo tanto, aunque sean diversos los perfiles y las trayectorias, no puede hablarse de historias individuales aisladas entre sí, sino que hay una historia compartida, una historia de un grupo de interventores educativos.

LA AGENCIA Y LOS PROCESOS DE CAMBIO COMO UN PROCESO COMPARTIDO

Algunos autores que explican el poder de acción de los actores, el enfrentamiento a las dificultades del contexto y la capacidad de salir adelante con una profesión, lo hacen desde el concepto de agencia (*agency*) en el sentido de “ejercer un poder individual” (Giddens, 2011) o del ejercicio de la libertad (Sen, 1999). Para Giddens:

Ser capaz de «obrar de otro modo» significa ser capaz de intervenir en el mundo o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para «producir una diferencia» en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de «producir una diferencia», o sea, de ejercer alguna clase de poder (2011, p. 50).

Sin embargo, el concepto de agencia como el “despliegue de un espectro de poderes causales” no puede entenderse en su sentido individual para los casos analizados en esta investigación. Los datos permiten conjeturar que, en la situación de los entrevistados, *difícilmente puede realizarse un proceso de agencia exitosa, en lo que se refiere a su práctica profesional, si no es mediante acciones en red*. Es decir, el interventor educativo pocas veces actúa de forma individual: *actúa desde una colectividad y a partir de –y en– acciones colectivas con sus compañeros*. Las redes resultan ser centrales para permitir procesos de agencia desde una colectividad, pues, como sostiene la Teoría del Actor Red, los actores no pueden pensarse sin ellas (Latour, 2005). En esta investigación se ha visto que las motivaciones y las maneras de proceder de los entrevistados se han dado a partir de sus relaciones con los demás (Blumer, 1982) y esto tiene sentido dado que comparten significados y aspiraciones. Por

lo tanto, no puede asumirse el concepto de agencia simplemente como procesos individuales; haría falta una noción de agencia que incluya, de manera central, un proceso compartido. Sin embargo, no es propósito de este trabajo discutir las ventajas o desventajas teóricas del concepto de agencia como un proceso individual, ni mucho menos se propone desarrollar aquí una nueva conceptualización de agencia que dé cuenta de su aspecto colectivo. Simplemente, se trata de decir que el concepto de agencia en su sentido individual, por el momento, no es suficiente para describir los datos empíricos arrojados por esta investigación. El concepto de agencia comienza a complejizarse. No dar paso a esta complejización puede contribuir a una mala interpretación de los datos analizados, al plantear, por ejemplo, que existen tanto interventores que tienen agencia como otros que no la tienen. De acuerdo con Giddens (2011), consciente o inconscientemente, intencional o no intencionalmente, *todos los actores tienen agencia*, por eso les llama agentes indistintamente. Todos los agentes y todas las acciones tienen agencia dado que ejercen una diferencia en el estado o curso de las cosas.

La utilidad analítica del concepto agencia queda rebasada por los datos que se producen con este tipo de investigación etnográfica y del análisis apoyado en la *Grounded Theory*.

Con relación a los efectos que la LIE tiene en las personas que la estudian aún puede decirse muy poco. Parece fácil, en principio, decir que la LIE transforma la vida de los jóvenes de las zonas rurales-urbanas al ofrecerles la oportunidad de tener un título universitario y de “prepararlos” para un trabajo profesional dentro o fuera del sistema educativo. La LIE les ofrece una formación intelectual que les permite una visión más amplia y comprensiva del mundo, como lo han manifestado los cinco entrevistados. Ciertamente les ha cambiado la vida, pero ello no implica que no lo hubiesen logrado con otra carrera o con otros medios. Incluso, los interventores educativos que no fueron incluidos en este estudio, probablemente experimentaron otro tipo de transformación. La beneficencia de una institución pública en esta zona rural-urbana no es suficiente

para propiciar cambios de vida en las personas. No obstante, sí puede afirmarse que en aquellas etapas de sus vidas, en aquellos momentos de decisión, algunos interventores entrevistados sintieron que no podrían haber ingresado a la educación superior sin la LIE. Además, ingresar a la LIE y concluirla no fue un proceso sostenido en la voluntad y en la fuerza individual. Demandó un conjunto de condiciones, posiciones, disposiciones y, principalmente, de las redes que se fueron configurando en el actuar de cada día de los entrevistados. Esta investigación tuvo como propósito acercarse un poco a las experiencias de los egresados sobre estos procesos. Queda marcada la necesidad de indagar más para conocer mejor éstas y otras experiencias.

REFERENCIAS

- Arfuch, E. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Becker, H. y Geer, B. (1973). Participant observation and interviewing: a comparison. En: Deutscher, I. (1973). *What we say/What we do: Sentiment and acts*. Glenview, Illinois, Estados Unidos: Foresman & Co.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Campero, C. y Rautenberg, E. (coords.) (2006). *Caminemos juntos. Trabajo y proyección de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México: UPN.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Conapo (2013). *La situación demográfica de México 2013*. México: Conapo. Recuperado el 4 de abril de 2014 de: www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/La_situacion_demografica_de_Mexico_2013
- Desalojan a alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional y ejidatarios recuperan su terreno (8 de octubre de 2013). *Periódico Nuevo Sol. Noticias Nuevo Sol TV*. Cuautla, Morelos. Recuperado el 20 de diciembre de 2014 de: www.youtube.com/watch?v=bBRtP1EpIUo
- Dreier, O. (2010). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología cultural*, I. México: UNAM.
- Durkheim, E. (2001). *La educación moral*. México: Colofón [Original publicado en 1902].
- Durkheim, E. (2006). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón [Original publicado en 1895].
- English Oxford Dictionary Online (2014). Recuperado el 25 de marzo de 2014 de: <https://es.oxforddictionaries.com/definition/agency>

- Giddens, A. (1983). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Los Ángeles, Estados Unidos: University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine.
- González, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, XIX (63): 153-175, octubre. Recuperado el 9 de octubre de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906308>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (coord.) *Los jóvenes y el bachillerato*. México: ANUIES.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Los jóvenes y el bachillerato*. México: ANUIES.
- Hayek, F. A. (1973). Liberalismo. *Revista de Ciencia Política*, 4 (2). Recuperado el 20 de diciembre de 2014 en: www.revistacienciapolitica.cl
- Holland, D. et al. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Holland, D. y Lave, J. (eds.) (2001). *History in Person: Enduring struggles, Contentious Practices, Intimate Identities*. (Trad. Margarita Esther González). Santa Fe, Nuevo México, Estados Unidos: Schools of American Research.
- Ibarrola, M. de (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25). México.
- Ibarrola, M. de (8 de agosto de 2011). ¿La escuela nos prepara para el mercado laboral? *El Universal*. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Disponible en línea. Recuperado el 27 de febrero de 2014 de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>
- Kelle, U. (2005). ¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. *FQS -Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (2) art. 27, Berlín, Alemania.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Ediciones Bellaterra: Barcelona, España.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Lomnitz, L. (1988). Informal Exchange Networks in Formal System: A Theoretical Model. *American Anthropologist*, 90 (1): 42-55. Estados Unidos.
- Lomnitz, L. A. de (2011). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI Editores. (Colección Sociología y Política). [Original publicado en 1975].
- Martínez, G. (18 de septiembre de 2013). Desalojan a 300 estudiantes de la UPN. *El sol de Cuautla*. Morelos, México.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista de conductivismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Mora, R. (2012). El concepto de discrecionalidad en el quehacer de la administración pública. *Justicia Juris*, 8 (1). Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 de: dialnet.unirioja.es
- Morelos, R. (28 de noviembre de 2013). Ejidatarios reclaman la propiedad del terreno donado en 2006. *La Jornada Morelos*. Morelos, México.
- Negrete, T. (2012). *Una aproximación a la intervención educativa: experiencias y soportes analíticos*. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav, México.
- Nespor, J. (1994). *Conocimiento en movimiento: Espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración*. (Trad. Margarita González). Londres, Reino Unido/Washington, Estados Unidos: Tha Falmer.
- Olivares, J. (20 de septiembre de 2014). Alumnos vuelven a la sede Ayala de la UPN. *La Unión de Morelos*. Morelos, México.
- Ortega, S. (29 de noviembre de 2012). Discurso de la rectora de la UPN Sylvia Ortega Salazar. En *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*, realizado en Guadalajara, Jalisco, México. Del 28 al 30 de noviembre de 2012.
- Páez, M. (2011). *La intervención educativa como profesión emergente*. México: ITESO.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.) *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM/Universidad de Nuevo México.
- Peacock, J. y Holland, D. (1993). The Narrated Self: Life Stories in Process. *Ethos* 21, American Anthropological Association.
- Pérez, M.A. et al. (2012). Las distintas representaciones con respecto a un mismo objeto de trabajo. ¿Qué piensan los estudiantes de la LIE con respecto al concepto de Intervención Educativa? En: *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*, realizado en Guadalajara, Jalisco, México. Del 28 al 30 de noviembre de 2012.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Estados Unidos: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Secundino, N. y Vera, A. (2012). Trayectorias laborales de Interventores Educativos. En: *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*, realizado en Guadalajara, Jalisco, México. Del 28 al 30 de noviembre de 2012.

- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York, Estados Unidos: Anchor Books.
- Sewell Jr., W. (2005). *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. (Trad. Margarita Esther González). Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Newbury Park, Estados Unidos: Sage Publications.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en Investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural urbana del Bajío. Los significados del bachillerato y el trabajo*. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav, México.
- Turner, J. F. (1990). Teorizar analítico. En: Giddens, A. (1990) *La teoría social hoy*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- UPN (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades. Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN.
- UPN-Morelos (2012a). Sección Prácticas Exitosas. Recuperado el 3 de marzo de 2013 de: <http://upnmorelos.edu.mx>
- UPN-Morelos (2012b). Video: Graduación Sede Ciudad Ayala. En: Graduaciones Ciclo escolar 2011-2012. Morelos, México. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de: www.upnmorelos.edu.mx/videos/graduaciones_2012/graduaciones.html
- Valencia, A. (2012). Los sentidos de la intervención en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): hacia la conformación de la autonomía de la nueva profesión. En: *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*, Guadalajara, Jalisco, México. Del 28 al 30 de noviembre de 2012.
- Vega, M. (31 de enero de 2014). Se queda la UPN de Ayala sin plantel para iniciar el semestre. *La Unión de Morelos*. Morelos, México.
- Vázquez, J.A. (2012). Palabras de inauguración I Congreso Internacional de Intervención Educativa, Guadalajara, Jalisco, México. 28 de noviembre, 2012.
- Weiss, E. (coord.) (2012). *Los jóvenes y el bachillerato*. México: ANUIES.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión
Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Iván Adolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Esta primera edición de *Interventores educativos. Matices de una nueva profesión* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir el 17 de noviembre de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, con domicilio en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, C. P. 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.