

EXPERIENCIAS LABORALES EN EDUCACIÓN INDÍGENA. EL GRUPO FOCAL COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO BIOGRÁFICO.

Aidé Teresita Ávila Ayala
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 211
Puebla, México
aideavilaa@hotmail.com
Gabriel Ramírez Hernández
Puebla, México
gaborah2004@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El presente estudio investiga las experiencias laborales de ocho docentes de educación indígena en el estado de Puebla, México, con la finalidad de dilucidar los elementos constitutivos de su identidad laboral. Dadas las características del trabajo que desarrollan en comunidades indígenas apartadas y dispersas, así como el escaso tiempo del que se dispuso para tenerlas reunidas y entrevistarlas, se optó por utilizar la metodología del grupo focal (Karremas, 1994; Reyes, 2000; Huerta, 2005). Esta incipiente opción metodológica de corte cualitativo resultó idónea en función de las condiciones de los sujetos estudiados, mismos que se constituyen en grupos sociales emergentes, con una conformación *sui géneris*.

Retomamos a Reyes (2000), quien señala que los grupos focales se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada: "Estos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grandes como para proveer diversidad de percepciones" (Reyes, 2000:04), todas las señaladas, características del grupo que se constituyó.

Siendo la entrevista el instrumento por excelencia en esta estrategia metodológica, se llevaron a cabo 3 entrevistas en las sesiones del grupo focal, que nos permitieron obtener hallazgos interesantes relacionados con las características particulares del trabajo de las participantes; la contextualización de los lugares en los que lo desempeñan así como información de las difíciles condiciones laborales que enfrentan, y se dilucidaron rasgos de identidad laboral que comparten.

Así, en este escrito, en un primer momento, se plantea una breve discusión en torno a la precarización del trabajo en la actualidad y se presentan las características específicas del grupo con el que se trabajó, que constituye una muestra de fenómenos laborales emergentes con sus particulares dificultades de acceso. En un segundo bloque se aborda la cuestión de la identidad, centrando nuestro interés en los aspectos constitutivos de la identidad laboral. En este apartado se abordan algunas perspectivas teóricas desde las que se indaga: Schvarstein (2005); el espacio biográfico (Arfuch 2002, 2005); el sufrimiento institucional (Kaës, 2008). En tercer lugar, se describe la estrategia metodológica utilizada: el grupo focal; siguiendo básicamente el proceso de análisis propuesto por Reyes (2000), Huerta (2000) y Morgan (1998). Se detalla el derrotero seguido en el tratamiento de los datos y se muestran los hallazgos más importantes en cada una de las tres fases del análisis realizado. En un cuarto momento, se presenta un resumen de las conclusiones a las que se arriba, así como un apartado de Anexos.

EL CONTEXTO LABORAL ACTUAL

El trabajo asalariado, siendo una actividad exclusiva de los seres humanos, constituye no sólo un medio de sobrevivencia en esta organización occidental del mundo.¹ Representa también un elemento importante de significación para la propia existencia del hombre que da sentido a la vida (Bauman, 2010); un lugar para expresarse de manera productiva y creativamente (Harvey, 1990) y una razón de reconocimiento por los demás, por lo que se constituye en parte fundamental de la conformación de la propia identidad (Giménez, 2004; Schvarstein, 2005).

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

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

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

¹ Marx, por ejemplo, ha basado su teoría social en el estudio de las relaciones de producción, haciendo un minucioso análisis sobre el trabajo y su importancia en la conformación del orden social. *Cfr.:* Gutiérrez (2012)

En relación con el sentir del sujeto docente sometido a tales condiciones laborales, se presenta esta investigación, que indaga las experiencias laborales de las profesoras en contextos indígenas, utilizando el grupo focal como estrategia metodológica para dilucidar los elementos presentes en la construcción de su identidad laboral.

Se utiliza la entrevista grupal, ya que se constituye en el instrumento por excelencia utilizado en el grupo focal. Esta funciona, de acuerdo con Reyes (2000), porque incide en las tendencias humanas; indaga las percepciones, los pensamientos, las actitudes de los sujetos al promover la autoapertura (sic) de los participantes y, a su vez, capacita al investigador para alinearse con éstos y descubrir cómo la persona ve la realidad.

LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos que participaron en la conformación de este grupo, se desempeñan como docentes en escuelas de educación preescolar indígena; son todas mujeres, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 39 años de edad. Cursan el 8º. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena (LEPEPMI'90), carrera que estudian con la finalidad de obtener un título universitario que les dé la posibilidad de obtener una plaza docente en el Sistema Educativo Nacional.

Las profesoras estudian en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la ciudad de Puebla, Pue., a la que acuden una vez por semana, (los sábados), ya que de lunes a viernes se encuentran laborando en diversas comunidades suburbanas o rurales, en preescolares generalmente unidocentes y/o multigrado, lejanos y/o de difícil acceso; características comunes de los espacios educativos en los contextos indígenas de México, por lo que se establecen en dichas comunidades y se desplazan únicamente los fines de semana a la capital del estado para cursar sus estudios en este sistema semipresencial. Siete de las profesoras son originarias del estado de Puebla y una del estado de Tlaxcala.²

² Los sujetos de este estudio son estudiantes de la LEPEPMI'90, pero al mismo tiempo se desenvuelven como "maestras" en algún establecimiento escolar rural y/o indígena, ya sea público o privado, a fin de cubrir el requisito escolar de "estar trabajando" para poder cursar estos estudios. La finalidad es obtener el grado y concursar por una plaza docente en el Sistema Educativo Mexicano.

La Universidad les exige como requisitos para inscribirse y cursar esta carrera hablar por lo menos en un 40% una lengua indígena³ y estar trabajando en alguna escuela de educación preescolar. Para cubrir este último requisito, las profesoras se han desempeñado laboralmente en diversos sistemas y convenios, bajo condiciones muy precarias.

Con el objetivo de trabajar con docentes cuya experiencia es incipiente, se estableció un límite máximo de 10 años de antigüedad desempeñando labores educativas para las profesoras que integraron este grupo focal. Se aplicó una encuesta (Anexo 1) para recabar datos generales de las participantes; mismos que se presentan a continuación:

Cuadro No. 1. Datos Generales de las participantes

Sujeto	Edad. Años	Estado civil	No. De hijos	Edad a la que inició a trabajar	Sistema en el que inició a trabajar	Sistemas en los que ha trabajado	Experiencia laboral. Años:meses
S1	25	casada	2	18	CONAFE*	CONAFE, DIF, SEP Beca Bachiller**, Escuela particular	5
S2	39	soltera	0	16	CONAFE	CONAFE, Preescolares DIF, Escuela particular	10
S3	26	soltera	0	16	CONAFE	CONAFE, SEP Beca Bachiller	5:06
S4	21	soltera	0	16	CONAFE	CONAFE	4
S5	22	soltera	0	17	CONAFE	CONAFE	4
S6	21	soltera	0	16	CONAFE	SEP Beca bachiller, CONAFE, Escuela particular	3:06
S7	22	soltera	0	18	SEP Beca bachiller	SEP Beca bachiller	4
S8	21	soltera	0	17	Escuela privada	SEP Beca bachiller, escuela particular	3

* Consejo Nacional de Fomento Educativo

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

Elaboración propia, a partir de los datos recabados en la Encuesta (Anexo 1)

³ Algunas profesoras hablan el náhuatl como primera lengua

En cuanto a la estrategia metodológica elegida, Reyes (2000) señala que los grupos focales son socialmente orientados y ubican a los participantes en situaciones reales y naturales, ofreciendo al facilitador o moderador⁴ la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados, en este caso, características específicas de su condición laboral.

LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD LABORAL

Con la finalidad de indagar rasgos identitarios de los sujetos estudiados, en este caso específicamente relacionados con su espacio laboral, se han seleccionado algunas disquisiciones teóricas de Schvarstein (2005), quien afirma que el trabajo productivo tiene un papel central como organizador y articulador del sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad; un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico; por tanto, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas entre ellas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo, asevera Schvarstein (2005). Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación, afirma, requiere de una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad. Sin embargo, dadas las condiciones actuales, señala el autor:

Los cambios en la organización del trabajo a los que asistimos en las últimas décadas del siglo pasado han afectado regresivamente las condiciones laborales, generado nuevas casuales para el sufrimiento de los trabajadores [...] la actual presentación de postulados neoliberales de la economía y de la administración impone el pensamiento único y produce deliberadamente la fragmentación del entramado social, entorpeciendo la visión integradora de la

⁴ El moderador (Mella, 2000) es un profesional generalmente miembro del equipo de investigación y con conocimientos calificado en la guía de grupos y su dinámica. El moderador trabaja durante el proceso focal partiendo desde un conjunto predeterminado de tópicos de discusión.

organización del trabajo y destruyendo la capacidad de resistencia de los sujetos así devenidos en objetos del capital globalizado [...] Los desarrollos en este sentido han sido muchas veces una variante adaptacionista por la cual los sujetos, a lo largo y ancho de las organizaciones, deben agregarse o quitarse características personales, en una construcción estrictamente de ocultamiento de los rasgos singulares e identitarios. (Schvarstein, 2005:19).

Arfuch (2005), desde la perspectiva sociológica en la conformación de la identidad, asevera que la pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos se sustituye por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces, identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo, señala la autora. Las profesoras “contaron” su historia laboral incipiente, reviviendo momentos y emociones que compartieron situacionalmente.

Sin una concepción sobre el lenguaje, asevera Arfuch (2005), no hay trabajo de interpretación, por lo que propone considerar una concepción bajtiniana⁵ del lenguaje: el dialogismo como un movimiento constitutivo del sujeto, permitiendo situarse ante esa materialidad del discurso de la *palabra del otro*, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad. En el caso de las profesoras entrevistadas, esa polifonía de voces narraba experiencias similares. Las docentes expresaban sentimientos y mostraban emociones al contar su propia historia, mientras alguna asentía en silencio y alguna otra pedía la palabra para aseverar que también había vivido situaciones parecidas.⁶

Arfuch (2005) afirma que podemos pensar las “identidades” desde las orillas del dialogismo (Bajtín), como puntos de mira o diferencias que se intersectan simultáneamente en situaciones de comunicación variables, contingentes, nunca

⁵ Bajtin resalta el *dialogismo* y la *polifonía* de voces: “La palabra (discurso) es la única posibilidad de transmitir y, lo que es más fundamental dar pensamiento... discurso ajeno es; discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado...”(Zavala, 1991: 20).

⁶Por tanto, la mirada bajtiniana nos resultó pertinente desde la perspectiva teórica propuesta para la construcción del espacio biográfico (Arfuch,2005);

“jugadas” de antemano “porque toda identidad –o identificación- en tanto relacional, supone otro que no es “lo mismo” y a partir del cual puede afirmar su diferencia.” (Arfuch, 2005:31)⁷

Así también, la entrevista grupal se constituyó en un dispositivo⁸ útil para dilucidar los elementos más representativos de la identidad laboral de las profesoras entrevistadas.

Otra mirada en torno a la identidad laboral que indaga en los contextos institucionales, la proporciona Käes (2008), con su planteamiento del *sufrimiento institucional*.

METODOLOGÍA

Dadas las características específicas del grupo a estudiar, se optó por el grupo focal. El grupo focal es una estrategia cualitativa de investigación y, de acuerdo con Huerta (2000), constituye una herramienta muy útil en la que los participantes pueden expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas.

Amezcuca (2003) señala que el abordaje del grupo con fines investigadores se encuadra dentro de las *técnicas de conversación*. Karremas (1994), por su parte, propone como método la “apreciación rural participativa”, que por sus características se equipara al grupo focal: “generalmente se reúnen varias personas en grupos [...] para discutir un tema entre ellos, para que ellos lleguen a conclusiones sobre lo que es su situación de vida” (Karremas, 1994:18).⁹

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

⁷ La dimensión narrativa, simbólica de la identidad, asevera Arfuch (2005) se construye en el discurso y no por fuera de él y coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas, en un primer plano. La autora plantea el “problema” de la identidad, de acuerdo con condiciones histórico-sociales particulares. Nuestros sujetos de estudio comparten una situación laboral específica, en lugares diferentes y sin embargo, plagada de similitudes.

⁸ Baz (1996, citado por Montaña, 2004), afirma que un dispositivo grupal es un recurso de carácter metodológico técnico que permite instrumentar el momento empírico de la investigación.

⁹ La referencia a contextos rurales supone una adecuada utilización de esta estrategia en el grupo particular que se conformó para la presente investigación.

Considerando estos factores, es que se definió la utilización de esta estrategia metodológica.

Siguiendo la metodología señalada, se llevaron a cabo 3 sesiones de entrevista¹⁰: las dos primeras de 60 minutos de duración, que se utilizaron para la presentación y planteamiento de los objetivos a alcanzar; se obtuvo información importante sobre el primer empleo de las participantes y narrativas interesantes de algunas experiencias significativas. La tercera sesión, de 95 minutos, sirvió para recabar la mayor parte de la información; se agotó la participación de todas las integrantes y se dio por concluido el grupo, agradeciendo su participación.

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

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

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

¹⁰ Arfuch (2002) señala que es en la entrevista donde se generan lógicas comunicacionales entre el investigador y sus interlocutores, por lo que más allá de una cuestión de método, se trata de una búsqueda experiencial y testimonial. Así, el espacio dialógico que ofrece la entrevista, pone en escena el carácter narrativo, construido, de toda experiencia. El lenguaje, asevera Arfuch (2002), no es una materia inerte, sino un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial.

RESULTADOS

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

En cada bloque se desmenuzaron los decires de los sujetos en 3 columnas: la primera señala la fase de análisis; la segunda retoma el decir de los sujetos y una tercera columna que presenta el análisis e interpretación de los datos. ¹¹

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

- Primeras experiencias
- Aprendizaje:
- Desesperanza:
- Ilusiones y Metas:

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

- Experiencias traumáticas:
- Solidaridad
- Decepción. (Anexo 4)

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

- Rasgos identitarios de "ser maestra"
- Rasgos identitarios de "ser maestra indígena"

¹¹ Anexo 3

- Independencia personal (Anexo 5)

Las participantes han compartido un inicio laboral prácticamente similar. La mayoría de ellas ha empezado a trabajar en alguna de estas opciones: CONAFE, SEP Beca Bachiller, Preescolar DIF (Centros de Asistencia Infantil Comunitaria, CAIC) y escuela particular; todas las docentes motivadas por cumplir el requisito de estar trabajando para poder inscribirse en la Universidad: ¹²

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

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

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

Las opciones para desempeñar una función de docente de grupo que a este conjunto de mujeres se les han presentado, han sido muy limitadas. Sus ingresos han ido desde \$800.00 al mes (SEP Beca Bachiller) al iniciar su experiencia laboral hace 3 años,¹³ hasta \$2000.00 quincenales en la actualidad, trabajando en escuelas particulares.¹⁴

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

¹² Como se ha especificado, entre los requisitos para cursar la carrera de profesor de educación indígena, tanto del nivel de preescolar como de primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, los candidatos deben estar desempeñando funciones docentes, ya que esta formación se diseñó inicialmente para profesionalizar a los profesores en servicio.

¹³ La Beca Bachiller en la actualidad es de \$1,300.00 al mes (aproximadamente 65 dólares). En CONAFE, actualmente los líderes reciben \$2400.00 (120 dólares) al mes y el Capacitador Tutor, \$3,400.00 mensuales(150 dólares, aprox.); en los preescolares DIF, CAIC (Centro Comunitario Indígena), la paga corresponde a \$200.00 (10 dólares) por alumno al mes

¹⁴ Sueldo percibido por una de las participantes.

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

Las participantes narran experiencias que muestran cómo de sus limitados ingresos económicos aportan para materiales de la propia escuela y su función docente. Además, generalmente trabajan en comunidades apartadas, a las que tienen que desplazarse y/o vivir en ellas, lo cual también genera una serie de gastos que difícilmente cubren con su raquítico salario.

S6. *En la escuela particular, fuera de que te apoyaran, tú tenías que gastar, comprar el material...con la amenaza de que si no lo haces bien, tú lo pagas...y este grupo pues...no querían ni que el aire les tocara...yo estoy pagando para que me los cuides...con los directivos no había el apoyo...ni económicamente, ni en lo pedagógico...pues renuncié...en lugar de que te levanten el ánimo...por su forma de ser...puro negocio...no les interesa nada de la educación.*

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

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

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

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

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

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

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

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

Sin embargo, estas mismas experiencias han provocado, como se presenta en este análisis, un sufrimiento psíquico, un sufrimiento institucional (Käes, 2008). Cuando las participantes rememoran estas vivencias, aflora la sensibilidad (S1, S3, S4, S8).

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

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

Es este un elemento de cohesión en el grupo así como componente importante de subjetividad tanto laboral,

S8. Estoy orgullosa de ser maestra...

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

S3. *Pienso seguir, porque si yo elegí eso, es por algo...quiero la maestría...este país lo que más necesita es la educación...cómo está la sociedad...es porque te gusta como de trabajador(a) específicamente del medio indígena,*

S1. *Quiero capacitarme para ayudar a los que más lo necesitan, tengo ganas de ayudar a los que están abajo, porque a mí me ha costado, en cierto aspecto...deseo salir...luchar, seguir preparándome y después llegar más alto, para poder ayudar a las personas que estamos fuera y la verdad tienen muchas ganas de aprender y tener un buen trabajo como docentes... la mayoría de los profesores que laboran en el medio indígena se quedan a laborar en la comunidad...en la vida real los salarios están muy bajos...los salarios están muy bajos pero...entonces...el magisterio está siendo pagado más o menos...*

que va perfilando rasgos de identidad.

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

CONCLUSIONES

Se ha pretendido en este análisis "dar voz a los protagonistas" (Arfuch, 2002), tratando de darle significación a través de introducirnos en su universo existencial, intentando confrontar las biografías en un contexto de inteligibilidad lo más amplio y diverso posible, siempre dentro del contexto socio histórico de los sujetos,¹⁵

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

¹⁵ La marca histórica, señalan Ruiz y Franco (2015), articula la vida personal, familiar y comunitaria.

de sueños, de esperanzas y de temores. Es para nuestros sujetos ese lugar, en donde se vivencian experiencias contradictorias, de sufrimiento y satisfacción, perfilándose rasgos identitarios. La subjetividad en el trabajo es un emergente sintético de la dialéctica entre el actor y el personaje,¹⁶ afirma Schvarstein (20015), entre el individuo y la organización.

Schvarstein explica también la relación del sujeto con la organización a través de un contrato, del *trato* del sujeto *con* los otros y consigo mismo. En el caso del sujeto consigo mismo, se tensa en la organización, entre la autonomía impulsada por la autoestima y la sumisión originada por la dependencia. La autonomía conduce a la validez, -tanto como la dependencia a la caducidad- de los derechos que podemos y debemos otorgarnos para poder seguir siendo actores más allá de nuestros personajes: derecho a pensar por nosotros mismos, a decir que no, a vacilar, a reflexionar, a expresar los propios sentimientos, a tomarnos tiempo, a romper una relación, a ocuparnos de nosotros mismos (Muller, citado por Schvarstein, 2005).

Se observa en el caso de las entrevistadas, rasgos de autonomía hasta ciertos límites, en su afán de conseguir y mantener el empleo, que coinciden con la afirmación de autor en el sentido de que todos estos son derechos básicos y sin embargo, suena fuerte plantearlos en este momento histórico de prevalencia y primacía del capital sobre el trabajo, en el que las aspiraciones se reducen a conservar el empleo primero, y a tener la oportunidad de desarrollar el propio potencial después, a disponer, si es posible y no complica, de los recursos para obtener los resultados exigidos al personaje que a uno le ha tocado en suerte (o en desgracia) representar; y a ser reconocidos, moralmente por supuesto, por el empeño puesto en la obra.

Porque, acota Schvarstein (2005), está instituido que el reconocimiento económico nunca es posible en la magnitud que uno cree merecer.¹⁷ Sólo queda, afirma el autor, la aspiración a ser tratados con equidad en la distribución de la magra recompensa. Sin embargo nuestras entrevistadas bien poco reciben de ese

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

¹⁷ Llevado al límite en el caso de los sujetos entrevistados.

trato equitativo. Estamos viviendo, como dice Schvartain (2005), un momento de supremacía de la organización sobre el sujeto.

Desde la perspectiva de Arfuch (2002), la colectiva armonía de voces, en relación con el dialogismo -propuesto por Bajtin-, es un fenómeno fundamental en la interpretación del decir de los sujetos en la entrevista.

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

Las docentes entrevistadas están comprometidas con su condición indígena y bilingüe; saben que este trabajo no les va a redituarse grandes beneficios económicos y que será muy difícil obtener una plaza docente en el sistema formal de educación en México. Sin embargo, todas pretenden desarrollarse plenamente en este ámbito, con la intención de alcanzar sus metas profesionales; así como redituarse desde esta particular trinchera, a los grupos vulnerables a los que ellas mismas pertenecen y con los que se identifican y se sienten comprometidas. En conclusión, se sienten orgullosas de su condición indígena, de su condición de maestras y de su condición de trabajadores de la educación indígena. Así también, a través de sus experiencias laborales reafirman su autonomía e independencia. Son todos estos, elementos importantes de su identidad laboral.

ANEXOS.

Anexo 1. Encuesta.

Nombre: _____

Edad: _____

Estado civil: _____

¿Tienes hijos?_____ ¿Cuántos?_____ ¿De qué edades?

¿Con quiénes vives?_____

¿Contribuyes al gasto familiar?_____

¿A qué edad empezaste a trabajar?_____ ¿Y como maestra?_____ ¿En qué sistema? _____

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

¿En dónde trabajas actualmente?_____

¿Cuántos años llevas trabajando como maestra?_____

Muchas gracias por tu participación.

Anexo 2. Las preguntas.

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

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

2.- ¿Cómo han vivido esa experiencia?

- ¿Cómo enfrentaron esos retos?
- ¿Han corrido algún peligro?, ¿Qué pasó?, ¿Cómo lo solucionaron?
- ¿Cómo se sienten con respecto a lo sucedido?
- ¿Por qué dicen que esa experiencia les marcó?

3.- ¿Qué piensan de su trabajo actual?

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

4.- ¿Cuáles son sus expectativas a futuro?

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

Anexo 3. Fase de análisis (Fragmento)

Lo que trasciende y se comparte	Lo que se dijo...	Desmenuzando los decires:
Rasgos identitarios de "ser maestra"	<p>S8. Estoy orgullosa de ser maestra...</p> <p>S1. Yo sí siempre he querido ser maestra, en lo que cabe siento que sí me esfuerzo...me gusta mi trabajo, me gusta que me exijan, me centro más...me fascina estar en el aula con los niños...</p> <p>S3. Pienso seguir, porque si yo elegí eso, es por algo...quiero la maestría...este país lo que más necesita es la educación...cómo está la sociedad...es porque te gusta...</p>	A pesar de las manifestaciones de desesperanza y decepción, que expresan como una necesidad de compartirlas aprovechando el espacio que se ha creado, las profesoras concluyen con expresiones que ratifican su firme voluntad de dedicarse al magisterio y conseguir una plaza.
Rasgos identitarios de "ser maestra indígena"	S1. Quiero capacitarme para ayudar a los que más lo necesitan, tengo ganas de ayudar a los que están abajo, porque a mí me ha costado, en cierto aspecto...deseo salir...luchar, seguir preparándome y después llegar más alto, para poder ayudar a las personas que estamos fuera y la verdad tienen muchas ganas de aprender y tener un buen trabajo como docentes... la mayoría de los profesores que laboran en el	Su empeño y dedicación se orienta específicamente hacia el magisterio en el medio indígena. Se sienten parte de las comunidades en las que laboran, compartiendo sentimientos de pertenencia y se identifican con sus

	<p>medio indígena se quedan a laborar en la comunidad...en la vida real los salarios están muy bajos...los salarios están muy bajos pero...entonces...el magisterio está siendo pagado más o menos...</p> <p>S2. Mi sueño siempre ha sido que me manden a la sierra donde no hay nada... ¿cómo quieres irte a esos lugares?...mi sueño es ese...quedarme, mejor, no sé, no me ata nada ni a ningún lugar...pero...si me dijeran en este momento: "te vas a la sierra", ¡me voy!</p> <p>S3. Y ¿por qué no? Hablo la lengua...Pienso seguir, porque yo elegí esto...No me arrepiento de la elección que hice. Tengo raíces, tengo cultura, tengo la experiencia...me voy por ese sueño...</p>	<p>características, su lengua, su condición de "estar afuera" (S1).</p> <p>Encuentran bondades en su actividad laboral, así como gratificaciones emocionales y profesionales.</p> <p>Es interesante observar el viraje en el discurso de S3, como una necesidad de autoafirmar su propia decisión.</p>
--	---	--

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcuá, M. (2003) "La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa". Laboratorio de Investigación Cualitativa. Fundación Index, Granada, en *Enfermería Clínica*, vol. 13, No. 02
- Arfuch, L. (2002), "El espacio biográfico en las ciencias sociales", en *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires: FCE, pp. 177-202
- Arfuch, L. (2005), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Argentina: Prometeo libros
- Bauman, Z. (2010), *La globalización. Consecuencias humanas*, México: Fondo de Cultura Económica
- Beck, U. (2007), *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós

Gutiérrez, E., Sotelo, A., Castillo, D. (coords.) (2012), *Capital, trabajo y nueva organización obrera*, México: UANL, Porrúa

Gellida, (2010), *La metamorfosis del trabajo en tiempos de la globalización Las consecuencias de la precarización laboral para los trabajadores*, www.revistapensamientolibre.com

Giménez, Gilberto (2004), "Culturas e identidades", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. Especial. 2004, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.

Harvey, D. (1990) *La condición de la posmodernidad*, Argentina: Amorrortu

Huerta, J. (2005), "Los grupos focales", pp. 1-13

Ianni, O. (2002), *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI

Judt, T. (2010), *Algo va mal*, México: Taurus

Karremas, J. (1994), *Sociología para el desarrollo: Métodos de investigación y técnicas de la entrevista*, Cartago: CTIE, pp. 5-44

Kaës, R. (2008), "Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos", en *Subjetividad y procesos cognitivos*, UCES, pp. 73-94

Mella, O. (2000), *Grupos focales. Técnicas de investigación cualitativa*, Santiago: CIDE

Montaño, R. (2004), "El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la psicología social", en: *LiberAdictus*, No. 82

Reyes, T. (2000), "Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso", pp. 1-7

Ruiz, M. y Franco, J. (2015), "Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina", en: Medina, P. (coord.)(2015), *Pedagogías insumisas*.

Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Juan Pablos Editor

Sánchez, M. y Corte, S. (2013), "La precariedad del trabajo: un estudio sobre la intensificación del trabajo docente", México: AMET

Sánchez, M. y Corte, S. (2012), La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1, enero- marzo, pp. 25-54, Centro de Estudios Educativos, A.C. México