



de Educación de Adultos

Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Hernández Polo, Leonel

Redes de interventores educativos. Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 38, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 12-31

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457546143002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Redes de interventores educativos. Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México

En este artículo se analizan las prácticas en red de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa en una sede de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Morelos, México. Se describe cómo fueron configurando sus redes antes del ingreso a la carrera, durante sus estudios y después del egreso, los tipos de redes y su papel en cada momento de sus trayectorias. Las redes fueron rastreadas a partir del análisis en contexto de las narraciones de vida de egresados con perfiles diferentes de zonas rural-urbanas con marginación relativa. Se trata de un estudio cualitativo. Se encontró que en esta carrera y en este contexto las redes son fundamentales para ingresar a la educación superior, enfrentar las incertidumbres de esta nueva profesión, los dilemas en la formación y las condiciones del mercado laboral. Se analiza también el papel que juega la institución y sus profesores en la creación de redes y qué implicaciones tiene cuando dejan solos a sus egresados. Se argumenta que sin redes los interventores educativos difícilmente pueden ser exitosos.

PALABRAS CLAVE: interacciones sociales, desventajas socioeconómicas, colectividad, egresados.

Network practices of the Educational Intervention. Experiences and job training field in a rural-urban area of the state of Morelos, Mexico

This paper shows the network practices of the Educational Intervention Bachelor graduates at one campus of the Universidad Pedagógica Nacional in Morelos, Mexico. It describes how they constructed their networks before admission to the university, during their studies and after them, as well as the kinds of networks and their function in each moment of the trajectories. The Networks were tracked in the life stories of five graduates with different profiles and from rural-urban areas with socio-economic disadvantage. This research was a qualitative study supported in ethnographical methods. It was discovered that in this program, in that geographic area, networks are essentials for survive the uncertainties of this new profession, to overcome training dilemmas and to cope occupational market troubles. The analysis is focused on the reactions of the students and graduates about adversity conditions, in order to reflect on meaning that agents be alone. The conclusion is that without networks, this new kind of educational professionals called Interventores Educativos will hardly be successful.

KEYWORDS: social networks, educational interventions, socio-economic disadvantage, community, bachelor graduates.

* Docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y editor WEB institucional en la misma universidad. México. CE: pololeonel2@gmail.com

Redes de interventores educativos.

Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México

■ LEONEL HERNÁNDEZ POLO

Introducción

Los procesos que viven los jóvenes de sectores rurales y rurales-urbanos con desventajas socioeconómicas para llegar a la educación superior y convertirse en profesionistas son complejos. Las prácticas en red que ellos configuran ayudan a comprender y explicar mejor estos procesos. No obstante, las instituciones no siempre cuentan con mecanismos formales para ayudar a sus estudiantes y egresados a establecer redes que apoyen su formación y ubicación en el campo laboral. Algunos egresados y estudiantes se quejan de que la institución los ha “dejado solos”. En estas circunstancias, deben ir creando sus propias redes que les permitan superar los obstáculos, enfrentar la desvinculación, la incertidumbre y lograr sus propósitos.

En este trabajo se documenta que existe una desvinculación entre la universidad, sus estudiantes y sus egresados y éstos reaccionan creando sus propias redes al margen de las acciones institucionales. Se trata de un estudio cualitativo sobre egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Sede Ayala, Morelos.¹ Esta licenciatura es relativamente nueva, se ofrece desde el año 2002 y aún hay pocos estudios que rastreen la colaboración y las redes de sus egresados (V.gr. Negrete, 2012; Campero y Rautenberg, 2006); la mayor parte de ellos se centran en la identidad profesional y en los problemas del campo laboral como los de Quiroz (2014), Páez (2011) y Secundino y Vera (2010).

Las redes de egresados de la LIE tienen matices que van desde lo positivo, como mecanismos de apoyo mutuos, hasta lo negativo, como mecanismos diferenciadores de oportunidades. Es decir, para algunos son medios que proveen oportunidades de superación y de ubicación en el campo laboral; para otros son obstáculos donde sólo los privilegiados con redes tienen oportunidades. Para los primeros, las redes representan una filosofía profesional; para los segundos, “palancas”.

1. La Universidad Pedagógica Nacional tiene 76 sedes y 208 subsedes distribuidas en toda la república mexicana. La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) tiene seis líneas de formación: Educación de personas jóvenes y adultas, Gestión educativa, Educación inicial, Interculturalidad, Inclusión social y Orientación educacional (UPN, 2002). La sede de la UPN cambió de la ciudad de Cuautla, Morelos a la población de Ayala, un municipio eminentemente rural, por lo que algunos entrevistados cursaron sus estudios en Cuautla y los concluyeron en Ayala.

Los estudiantes de esta nueva licenciatura sufren el desinterés que manifiesta la institución y muchos de ellos abandonan los estudios. Ante esto, las redes ayudan a afianzar los esfuerzos de algunos para la permanencia en el programa. La búsqueda de empleo también se hace en colectivo, tocan puertas juntos, se preparan juntos para los exámenes de ingreso al servicio docente o se unen para la adquisición de los medios que les permitan aprobar un examen de oposición. Otros construyen redes con los empleadores. Trabajan para ellos bajo condiciones de contratos discrecionales con la posibilidad de obtener más adelante un puesto formal. Por eso las prácticas en red son complejas y sólo es posible comprenderlas en contexto, con sus rasgos particulares y con los rastros o huellas que dejan.

Lo que aquí se presenta es un análisis de los tipos de redes observados en egresados de la LIE. Se analiza el papel de las redes en el éxito profesional de estos jóvenes que provienen de zonas relativamente marginadas y de condiciones socioeconómicas desfavorables. Se describirán sus percepciones y posiciones acerca de la profesión, la institución y las redes. Finalmente, se discutirán las implicaciones de las redes que se construyen al margen de las políticas institucionales y se reflexionará acerca de lo que le corresponde a la institución y a los agentes para mejorar los procesos de formación en las universidades.

1. Aproximación al concepto de redes

El concepto de red puede significar tanto vínculos humanos como vínculos entre objetos materiales (Castells, 2001). También puede significar *redes sociales*, en el sentido de las aplicaciones para dispositivos de comunicación digital como Twitter, Facebook, Skype, etc. y la “conexión” de las personas por estos medios.² En este trabajo se usa la palabra red para referirse no sólo a los vínculos sociales entre seres humanos o cosas, sino a todas las asociaciones que implican y a todos los rastros y huellas que dejan las interacciones sociales en red.

El sentido sociológico de la palabra red se dirige al vínculo entre dos o más agentes con intereses comunes, con propósitos semejantes y que comparten información o recursos de cualquier tipo casi al instante. Los agentes pueden saber qué está haciendo su interlocutor, dónde está y cómo está. Una *red de agentes* puede definirse entonces como un sistema de relaciones sociales donde los agentes se relacionan entre sí, cara a cara, o por medios de comunicación para el apoyo mutuo, para el intercambio de recursos, para tomar decisiones o para emprender acciones en colectivo. A este tipo de redes, Lomnitz (2012) les llama *redes de intercambio recíproco* (Lomnitz, 2003).

1.1 La idea clásica de red

Tradicionalmente, la noción de red se refiere a las relaciones sociales establecidas entre un grupo para el intercambio de información o recursos dentro de un espacio social. Lozares (1996) argumenta que “[...] la percepción y el comportamiento de los individuos de un grupo, así como la misma estructura del grupo, se inscriben en un espacio social formado por dicho grupo y su entorno,

2. Actualmente, estas aplicaciones se usan como sinónimo de redes sociales, pero no debemos confundir la red social con los medios que la conectan.

configurando así un campo de relaciones” (Lozares, 1996: 104). Desde esta idea, sostiene que “las redes sociales pueden definirse como un conjunto bien delimitado de actores —individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.— vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales” (Lozares, 1996: 108). Siguiendo también esta idea, Castells (2001) argumenta que el campo de relaciones sociales es una red. Para este autor:

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que la curva se corta a sí misma. Las redes son una forma muy antigua de organización social [...] son las formas de organización más flexibles y adaptables, capaces de desarrollarse al mismo tiempo que lo hace su entorno así como la evolución de los nodos que componen la red (Castells, 2001: 50).

Sin embargo, estas nociones requieren de la existencia de un grupo social, es decir, de un grupo de agentes que tiene una estructura de grupo y un espacio social específico. Como se verá más adelante, las redes de interventores educativos no funcionan así. Dada la enorme movilidad de los agentes entrevistados y dada las amplias posibilidades de comunicación que tienen, es difícil hablar de “grupos sociales específicos”. Además, las redes que se analizaron en esta investigación van más allá de los grupos, del espacio y del tiempo. Van más allá de los nodos interconectados. Como argumenta Bruno Latour (2005: 49-53) “[...] no existe grupo relevante alguno del que sea posible afirmar que constituye los agregados sociales, 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 [...]”.

Para Latour, el investigador no debe conformar los grupos artificialmente con fines de explicación de sus redes o de sus interacciones, sino debe permitir que “los actores mismos” lo conformen mediante los vínculos que ellos mismos van estableciendo. Al investigador le corresponde rastrear esos vínculos. En este sentido, los agentes van definiendo su grupo y éste se configura de acuerdo con las circunstancias, los propósitos, los integrantes y se va transformando con el tiempo. Pueden extenderse tanto que van más allá de la interacción cara a cara y de la “conexión” por medio de dispositivos de comunicación. Van más allá del tiempo y del espacio. Desde esta idea, Nespor argumenta que: “[...] 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” (1994: 25).

El espacio social es más amplio y difuso de lo que pretenden aquellos que agrupan a los agentes en espacios sociales definidos. Las redes entre agentes, por tanto, no podrían enmarcarse dentro de un espacio social específico. Nespor (1994: 25) lo explica de esta forma:

[...] 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.

1.2 Las redes como huellas de interacciones. La Teoría del Actor Red

Los vínculos sociales dejan *huellas* que perduran aun cuando los agentes hayan dejado de interactuar. Las huellas sobrepasan las nociones tradicionales de red (como la idea de nodos y de espacio definido). Por ello, no es útil hablar de “nodos” para describir las conexiones en las redes. Las relaciones de los interventores educativos entrevistados son un entramado de interconexiones sociales flexibles y de asociaciones que permanecen porque han dejado huellas y mantienen a los agentes asociados de algún modo. De esta manera, las asociaciones pueden ser rastreadas. Aparentemente, los lazos no están visibles y los intercambios son casi imperceptibles. Pero estos lazos e intercambios son elementos importantes en las redes de los entrevistados y han configurado de algún modo sus trayectorias. Es posible analizar estas redes en términos de la *Teoría del Actor Red*, que Bruno Latour define como una “sociología de las asociaciones”. Para rastrear las asociaciones, dice “[...] hay que seguir a los actores, es decir, tratar de ponerse al día con sus innovaciones a menudo alocadas, para aprender de ellas en qué se ha convertido la existencia colectiva en manos de sus actores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, qué descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer” (Latour, 2005: 28).

La red, por tanto, se hace visible no sólo por sus interconexiones sino por los rastros y huellas que deja cuando se han producido las asociaciones entre los agentes. Para Latour, una red no es lo que existe ahí, sino lo que el investigador usa para describir las asociaciones. “Así, la red no designa una cosa que está allí afuera y que tendría la forma aproximada de puntos interconectados, como una ‘red’ telefónica, vial o cloacal [...] Red es un concepto, no una cosa que existe allí afuera. Es una herramienta que ayuda a describir algo, no algo que se está describiendo” (Latour, 2005: 190).

Pensar las redes a partir de lo que los agentes hacen, a partir de las asociaciones que tienen entre sí, de los efectos de sus relaciones sociales y de los rastros y huellas que dejan sus interacciones, ayuda a explicar una parte de sus trayectorias profesionales, de sus procesos de formación y, en general, de sus experiencias sociales de vida. Esta es la manera de ver las redes de los interventores educativos en este trabajo.

2. Hacia el rastreo de redes

2.1 La historia biográfico-narrativa para rastrear las redes

En este estudio, las redes fueron rastreadas gracias a las narraciones de vida (Peacock y Holland, 1993) de un grupo de egresados. Esta perspectiva comparte la visión que han empleado otros investigadores como Lozares y Miquel (2008) quienes han utilizado las entrevistas biográfico-narrativas como una forma de rastrear las dinámicas de redes socio-personales y que les permite revelar las redes de relaciones de las personas entrevistadas.

De este modo,

[...] los relatos obtenidos mediante entrevistas biográfico-narrativas [...] incorporan un tipo de información pragmática, situacional y contextual que hilvanada temporalmente nos parece muy

informativa a la hora de interpretar dichas redes. Dado que las redes socio-personales cambian a lo largo de una narración biográfica marcando e impregnando el ciclo de vida o el de otras temporalidades, como por ejemplo, la de un día, etc., el relato obtenido constituirá un inmejorable soporte y un objeto de análisis apropiado de la dinámica de las redes socio-personales (Lozares y Miquel, 2008: 96).

Por otro lado, si bien trayectoria no es un concepto que se desarrolla en este artículo, tener una noción de trayectoria ha sido útil para analizar las narraciones biográficas de los agentes y rastrear sus redes. Este rastreo de redes ayudará también a comprender mejor las trayectorias de vida de los jóvenes de este estudio. La noción que se asume en este trabajo tiene que ver con los argumentos de Dreier (2010) que sostienen que las trayectorias son de orden subjetivo (como los deseos, aspiraciones, emociones) y de orden contextual (como la familia, la institución, las condiciones culturales, sociales y laborales de la región). “Conforme los sujetos se mueven a través de los contextos, sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan para ellos” (Dreier, 2010: 91). Por ello, se puede argumentar que las trayectorias no son construcciones de la historia individual sino que son también producto del contexto, de las circunstancias y de las redes que construyen los agentes. Redes y trayectorias de vida están íntimamente ligadas para explicarse unas a otras.

Utilizar las trayectorias para analizar las redes se ha hecho en otros estudios como el de López-Roldan y Alcaide (2011) quienes argumentan que el estudio de las trayectorias laborales ayuda a comprender las formas en las que los agentes van configurando redes que les permiten movilizarse en el mercado de trabajo. Ellos explican que:

Estas relaciones pueden proporcionar oportunidades laborales que derivan tanto del entorno familiar más próximo como de contextos menos informales en los que se interacciona con individuos más o menos semejantes en términos atributivos. En función de estas semejanzas o disimilitudes atributivas, los individuos pueden manejar informaciones que resultan fundamentales en el contexto de interacción. Este intercambio y difusión de la información que circula por la red puede generar o potenciar oportunidades interesantes para mejorar la posición en el mercado de trabajo (López-Roldan y Alcaide, 2011: 52).

2.2 Estudios en México sobre interventores educativos

Investigaciones previas acerca de los interventores educativos en México se han centrado en los rasgos de la identidad profesional (Quiroz, 2014; Páez, 2011), en las problemáticas que viven en su incorporación al campo laboral (Secundino y Vera, 2010) y en las formas en las que van consolidando una nueva profesión (Negrete, 2012). Quiroz (2014) hizo su investigación a partir de entrevistas biográficas a egresados de la LIE en el estado de Oaxaca y destaca la polivalencia de la formación que reciben los interventores y cómo ésta incide en su identidad profesional. Páez (2011) también realizó entrevistas a egresados para conocer cómo van abriéndose paso en el ejercicio de la profesión, y Secundino y Vera (2010) exponen los problemas laborales que un conjunto de interventoras educativas enfrentan en esta profesión polivalente. Respecto a las redes, estos autores destacan cómo las redes de relaciones cambian en función de la etapa de vida y del empleo:

Estas búsquedas persistentes ponen al descubierto un proceso de individualización, esta reiterada orientación a fabricar, autodiseñar y autoescenificar 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, 2010).

En la investigación de Negrete (2012) se documentan vicisitudes de la identidad profesional, ambigüedades en la definición del rol del interventor educativo (ser interventor *versus* ser docente, por ejemplo) y dificultades para ubicarse en un puesto fijo debido al poco conocimiento que la sociedad y el mercado laboral tienen acerca de la LIE. Sin embargo, la autora destaca que los egresados han cambiado de forma substancial sus hábitos personales y profesionales que les permiten afrontar de forma positiva la realidad, crear proyectos y sostenerse como nuevos profesionales, dando soporte y reconocimiento a esta profesión emergente. Argumenta que tienen mayor confianza en sí mismos y que se consideran competentes profesionalmente gracias a que accedieron a esta licenciatura. En el trabajo realizado por Campero y Rautemberg (2006), se describen experiencias de interventores educativos que trabajan en colectivo en diversos ámbitos profesionales a través de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que es la línea de formación de la LIE que más se ha desarrollado. Las autoras resaltan el valor de las redes para el desarrollo y fortalecimiento de esta nueva profesión.

Estas investigaciones, sin embargo, destacan las experiencias en la práctica profesional de los interventores, analizan la identidad profesional y los problemas del campo laboral. En cambio, en este artículo se resalta 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 poco explorado en investigaciones previas.

3. El problema de investigación

Este artículo es parte de los resultados de la investigación “Entre dilemas, redes y posiciones en una nueva profesión: experiencias de interventores educativos en una zona rural-urbana del estado de Morelos”.³ El tema de investigación se originó por una pregunta inicial acerca de cómo le hacen los jóvenes de sectores rurales y urbanos marginados, con desventajas socioeconómicas, para llegar a la educación superior. Para abordar el problema, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo son los procesos de ingreso, de permanencia y de egreso de la licenciatura de los jóvenes rural-urbanos de condiciones socioeconómicas desfavorables? ¿Qué condiciones de orden familiar, contextual y cultural están implicados en el acceso a la educación superior de estos jóvenes? ¿Cómo están im-

3. La investigación se realizó en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México, bajo la dirección de la Doctora Ruth Paradise Loring, y concluyó en febrero de 2015, con la obtención del grado de maestría.

plicados los aspectos subjetivos: deseos, intereses y expectativas? ¿Qué ofrece la institución para satisfacer las necesidades y expectativas profesionales de los jóvenes rurales-urbanos?

3.1 *Objetivo general*

El objetivo general de la investigación es comprender cómo fueron los procesos de ingreso a la educación superior, específicamente a la Licenciatura en Intervención Educativa, de permanencia, de egreso y de ubicación en diversos espacios profesionales de un grupo de interventores educativos en una zona rural urbana del estado de Morelos, particularmente del municipio de Ayala.

Se encontró que las prácticas en red son centrales para comprender estos procesos, pues explican la forma en que los jóvenes pueden ingresar a la educación superior y convertirse en profesionales a pesar de sus desventajas estructurales y explican también la forma en la que van configurando sus trayectorias de vida.

4. Metodología

Se realizó un estudio cualitativo con estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la sede UPN de Ayala, Morelos. Se utilizaron diversas técnicas etnográficas: cinco entrevistas en profundidad a egresados de la LIE durante 2013; charlas informales con estudiantes y profesores; observaciones en reuniones de egresados durante 2012 y 2013 y una observación participante (Becker y Geer, 1973) con estudiantes, egresados y profesores.⁴ Los entrevistados egresaron en distintas generaciones. El criterio de selección fue que provinieran de condiciones socioeconómicas desfavorables (familias de campesinos, obreros, comerciantes) y que fueran originarios de zonas rurales o rurales urbanas en condiciones de marginación.⁵ Se buscó también que tuvieran ocupaciones profesionales diferentes.⁶ Se entrevistó a Irene, maestra de educación primaria egresada en el año 2008; Gabriel, maestro de educación especial egresado en el 2008; Yehudit, estudiante de maestría y docente de educación superior egresada en el 2007; Orlando, un profesional liberal egresado en 2010 y María que egresó de la LIE en el 2008 y estaba trabajando como maestra de educación primaria sin contrato cuando se hizo la entrevista.⁷

La información recolectada se analizó con base en la teoría enraizada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1967) y de Strauss y Corbin (1998) donde emergió la categoría de redes. Este método

4. La observación participante fue en un Congreso de Intervención Educativa que se realizó en Guadalajara, Jalisco en noviembre de 2012.

5. Uno de ellos es hijo de maestros, pero su biografía aportó muchos elementos para el análisis de las trayectorias bajo estos criterios.

6. El plan de estudios de la LIE elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional en 2002 establece un perfil profesional amplio y diverso que trasciende a lo escolar; se busca que: "los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos y [...] para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación". Hay egresados que trabajan en Ayuntamientos, programas estatales del programa Desarrollo Integral de la Familia, Capacitación, fundaciones y asociaciones civiles (ya sea que existían y los egresados fueron invitados o que ellos mismos las crearon) interviniendo en comunidades vulnerables, docencia en niveles básico, medio y superior, impartición de talleres, ONG, entre otras.

7. Se han cambiado los nombres para respetar la confidencialidad.

de análisis sugiere que “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” (Strauss y Corbin, 1998: 12).⁸

En este trabajo se muestran los resultados del análisis de los relatos de vida o *Life Stories* (Peacock y Holland, 1993) obtenidos en las entrevistas en profundidad. El análisis permitió reconstruir aspectos centrales de las historias de vida relacionadas con las redes. El trabajo analítico en conjunto, permitió que se reconstruyera una historia en común de los agentes entrevistados y no historias por separado (Peacock y Holland, 1993; Becker y Geer, 1973). Los datos de las observaciones y de las charlas ayudaron a dar contexto a los resultados del análisis de las narraciones.

5. Resultados

A continuación, se describen los tipos de redes de los interventores educativos que participaron en este estudio. Se analiza cómo se fueron configurando tales redes, cuáles son sus rasgos principales y qué implicaciones han tenido en las trayectorias de vida, miradas desde los procesos de formación en la universidad y en la ubicación en el campo profesional. Los tipos de redes que se documentan tienen que ver con las relaciones e interacciones de los egresados con sus compañeros, con sus familiares, con sus amigos, con conocidos, con sus empleadores y con la misma institución. Cada tipo de red tiene implicaciones diversas en las acciones de los agentes, en el modo en que se mueven en la profesión y deja huellas que permanecen en el tiempo.

5.1 Tipos de redes de interventores educativos

a) Redes familiares

Las redes familiares son redes estructurales que aparecen primero en las historias de los interventores educativos. Están desde antes de ingresar a la licenciatura y hasta después del egreso. Las redes familiares juegan un papel importante en la decisión de estudiar una licenciatura; funcionan primero como una fuente de motivación y luego como apoyos materiales que van desde el financiamiento de los estudios hasta el ofrecimiento de una posibilidad de ubicarse en un espacio laboral.

La historia de Miriam muestra la influencia de la familia que la motivó a estudiar una licenciatura. 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 desmotivó 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 forzarón, más bien me motivaron (Miriam, 16 de marzo, 2013).

8. Traducción del autor.

La familia juega un papel fundamental en la decisión de estudiar. El impulso interno que tiene un agente para estudiar y cumplir las expectativas familiares conforma una relación de intercambio recíproco entre él y su familia.

En otro caso, los familiares de Gabriel son maestros y, en su ingreso a la LIE, se percibe la influencia 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 [Licenciatura en Educación], 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).

Los consejos de su tío maestro y la propuesta de sus otros tíos que son dueños de una escuela representan redes que están relacionadas con el ingreso de Gabriel a la LIE. También las recomendaciones de sus padres pudieron haber influido en la decisión de ingresar a la carrera, 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).

Aunque Gabriel no usó sus redes, ellas estuvieron latentes como un apoyo moral y material dispuestas a activarse en cualquier momento.

Para algunos interventores educativos, las redes familiares estructurales también tienen implicaciones negativas, ya que dan oportunidades desiguales. Cuando el egresado tiene que buscar un empleo o está en busca de su plaza de maestro recurre generalmente a sus redes familiares o de conocidos. A este tipo de relaciones una de las egresadas les 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 enteró al siguiente año, de que otros compañeros también entraron como maestros pero porque sus papás les ayudaron. Para entrar a trabajar tienes que tener una palanca [...] 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 [...] (María, 16 de marzo, 2013).

En las referencias a egresados que obtuvieron la plaza por concurso, María menciona la influencia de lo que llama “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 del examen [del concurso de oposición]. 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).

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” (María, 16 de marzo, 2013).

Parecía que no hacía falta la ayuda directa de un familiar, sino que por el hecho de tener familiares 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 35 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). Sobre este fenómeno, De Ibarrola (2005) 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” (De Ibarrola, 2005: 308).

Si se piensa la red en términos de un grupo de agentes que se comportan de acuerdo con la forma en que perciben su entorno y en términos del campo de relaciones que tienen, como lo argumenta Lozares (1996), podría decirse que en las redes observadas por María no hay posibilidades sin palancas. En función de esta idea, el agente 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 esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona” (Blumer, 1982: 4). Los significados que María da 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.” (Blumer, 1982: 16).

b) Redes de conocidos, distantes y cercanos

Un segundo tipo de redes son las que se establecen con personas que están lejos, en la distancia y en el tiempo, pero cuya influencia se percibe en la toma de decisiones de los agentes. Algunos de los egresados tuvieron una persona antes del inicio de sus estudios en la universidad que les prometió ayuda, que les prometió una plaza de maestro o que simplemente les habló de lo benéfico y positivo que será estudiar una carrera. Muchos egresados se motivaron a estudiar la LIE gracias a la influencia de estos actores lejanos. Esto es a lo que se refiere Nespor (1994) cuando habla de que las redes se extienden en el espacio y en el tiempo.

Por ejemplo, María narra: “[...] 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).

Aunque María no recibió la ayuda de su tío lejano para ingresar al servicio docente, la promesa de aquel de ayudarla posiblemente influyó en la decisión de estudiar la LIE. Por otro lado, ella deseaba ingresar a la Escuela Normal pero no pudo y una prima suya, que es maestra de primaria, le platicó que la LIE es también para educación, que podía ser maestra. Así se formó una red de parentesco lejano donde fluyeron promesas y consejos que incidieron en una decisión.

Otra forma de relación es la recomendación de alguna persona que esté dentro de la institución o que tenga contactos con gente que lo esté. A Miriam la invitó una conocida de su mismo pueblo para que ingresara al servicio docente:

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 prejubilatorio y es cuando empecé a trabajar y ya desde ahí me quedé (Miriam, 16 de marzo, 2013).

Miriam 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 estuvo ejerciendo en una escuela de tiempo completo gracias a que una prima suya la recomendó para cubrir una plaza vacante 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).

Aquella experiencia de María 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: “Estuve trabajando como cuatro meses... 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, aunque sin contrato formal. De esta forma empezó a establecer sus redes.

Con el caso de María, se observa que si las redes estructurales no están dadas, los agentes van construyendo sus propias redes con base en sus nuevas relaciones con personas que antes estaban distantes. Crean redes que estructuralmente no tenían.

c) Redes de colaboración: compañeros de carrera y egresados

Las redes de colaboración son un tercer tipo de red. Son construidas con amigos y compañeros de carrera durante los estudios y después del egreso. Son interacciones de apoyo y motivación mutuos que les ayudaron a continuar con sus estudios, a obtener información sobre empleos, conocer la posibilidad de participar en distintos proyectos y ubicarse en un espacio profesional. Además, estas redes permiten a los interventores educativos construir sus propias fuentes de trabajo, por ejemplo, mediante la creación de sus propias organizaciones civiles.

Miriam hizo una amiga durante la carrera. Ellas se motivaban mutuamente para tener confianza en que habían tomado una buena decisión: “[...] 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” (Miriam, 16 de marzo, 2013).

En contraste, las relaciones cercanas con jóvenes de su misma generación no fueron tan comunes. Tenía la empatía y la comprensión de una amiga al parecer por tener la misma edad, experiencias o condiciones similares:

Con las generaciones más chicas se nos dificultaba un poco convivir. Nosotras éramos las más grandes, ellos eran de 18 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 (Miriam, 16 de marzo, 2013).

Yehudit habla acerca de sus compañeros de carrera como una forma de *red de cooperación* donde destaca el compañerismo y la camaradería:

Una 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 embaracé a mitad de la licenciatura, en quinto semestre, de mi segunda hija. 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).

Además de la camaradería, las redes tienen un rol importante en la obtención de un puesto de trabajo después del egreso (como una plaza de maestro o crear una organización civil). Para Orlando, las redes son centrales en esta etapa:

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).

Orlando no construyó sus redes en solitario. Él considera necesario impulsarse entre compañeros y familiares para conectarse y conseguir 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 quien 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).

El trabajo en red es para ellos una ideología, según explica Orlando en otro momento. Con esta ideología Orlando y algunos de sus compañeros se aliaron a una organización llamada Consejo Cultural Cuautla y armaron un proyecto para el Sistema de Educación Media Superior del Estado de Morelos: “Entonces competimos con organizaciones, que en el estado ya tienen concursando en estos proyectos 15 o 10 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).

Otra forma de hacer redes después del egreso es crear cooperativas entre amigos, como cuenta Yehudit:

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).

Gabriel también está teniendo una experiencia de este tipo junto con Orlando y Diana, compañeros suyos de generación, que también han tenido dificultades, en su caso, para poner en marcha su Asociación Civil:

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 A.C. 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 en red para la autogestión, la concepción de proyectos, la organización, el financiamiento y la prestación de servicios profesionales en colectivo. De esta manera, Gabriel, Yehudit, Orlando y sus compañeros se crean sus espacios de trabajo, aunque no son las únicas fuentes de ingresos económicos y no es un trabajo fácil.

d) Redes con las organizaciones civiles

Un cuarto tipo de red es el que construyen los estudiantes y los egresados con las organizaciones civiles. Las asociaciones civiles (A.C.) que participan en la impartición de talleres en la institución, representan una posibilidad para los estudiantes de vincularse con ellas haciendo el servicio social o prácticas profesionales.

La generación de Irene, por ejemplo, recibió diversos cursos de capacitación, de autoestima y motivación por parte de asociaciones civiles invitadas por profesores de la UPN. Con estas organizaciones, Irene estableció relaciones que le permitieron después hacer su servicio social y sus prácticas profesionales. Irene se refiere especialmente a una asociación civil llamada “TEPAL A.C.” que trabajó con ellos mientras estudiaba 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, 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).

Los estudiantes toman de estas organizaciones civiles lo que creen que les servirá para su desarrollo profesional. Luego, cuando egresan, construyen vínculos con ellas para trabajar, para hacer prácticas profesionales, el servicio social o invitarlas a proyectos. “Yo no quiero dejar a TEPAL —explica un entrevistado— yo quiero que TEPAL venga y nos apoye en la A.C. que queremos hacer” (Gabriel, 11 de agosto, 2013). En estas redes, no está la promoción ni la participación oficial de la UPN, como se verá en lo que sigue.

e) Redes entre egresados y la institución

Un quinto tipo de red tiene que ver básicamente con la forma en que los agentes entrevistados interactúan con la institución donde se formaron, con lo que ésta les ofrece y con lo que los agentes pueden tomar de ella. Analizar las implicaciones de estas relaciones ayudará a pensar el papel de la universidad, de los agentes y, en general, de los procesos de formación.

Se observa que la institución no ayuda oficialmente en la creación de redes entre los estudiantes. Al respecto, Orlando hace notar que la UPN no tiene 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:

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 intervector se conecta con la organización civil sale todo lo demás solito (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Los interventores educativos tienen que construir redes “por cuenta propia”, como ya se ha comentado. Al parecer, la UPN no tiene convenios formales con las organizaciones civiles o con instituciones gubernamentales, por lo que estudiantes, profesores y egresados deben crearlas informalmente. “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: 43).⁹

9. Traducción del autor.

Hubo talleres de autoestima y de integración grupal que ofrecieron las organizaciones civiles a los estudiantes de la UPN por petición de algunos profesores. Son talleres altamente valorados por los entrevistados porque fomentaron la integración grupal. Sin embargo, no se consolidaron redes formales; sólo se constituyeron algunas por iniciativa de los estudiantes interesados. El apoyo de los profesores de la LIE se observa en varios testimonios. Orlando, por ejemplo, expresa que pudo construir las redes desde que era estudiante gracias al apoyo y acompañamiento de algunos profesores:

[...] 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 33. Les gustó tanto el modelo, que de estar en Morelos luego lo llevé a la ciudad de México, a Aguascalientes y a Veracruz y de ser 33 luego nos fuimos a 1,300 capacitandos [sic], en esta temática (Orlando, 4 de septiembre, 2013).

Algunos profesores se involucran con los estudiantes, les ofrecen lazos de apoyo y los hacen pertenecer a las redes al llevar organizaciones externas que les den cursos:

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 fueron, pues, la maestra Nashely, Ana Alicia, la maestra Conchita, Gonzalo. Sí, ellos fueron los que se involucraron más con nosotros [...] ellos se caracterizaron por esa forma tan peculiar de buscarnos tantos cursos (Irene, febrero de 2013).

Los talleres y cursos tuvieron efectos importantes como crecimiento personal y como proceso de formación. Irene expresa: “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 [hacer en la LIE]” (Irene, febrero de 2013). Gabriel explica:

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).

Estos ejemplos muestran la forma en que algunos profesores de la LIE apoyan a sus estudiantes. Estos profesores, al parecer, saben relacionarse con las organizaciones civiles para invitarlos a dar talleres o cursos a los estudiantes y complementar su formación en la universidad. Sin embargo, también hay docentes que no establecen estos vínculos con los estudiantes, los “dejan solos” en el establecimiento de vínculos. La universidad es percibida por algunos interventores educativos como una entidad que los abandona, especialmente en la ubicación en el campo laboral. María, por ejemplo, sostiene que las autoridades de la UPN deben velar por el desarrollo de la carrera y por la incorporación de los egresados al mercado laboral:

También pienso que a lo mejor, el maestro Miguel Ángel [Miguel Ángel Izquierdo, exdirector de la UPN Morelos] debe ser el encargado de defender a la licenciatura a capa y espada, que no crean que estamos en una escuelita 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.¹⁰ Digo, porque el maestro Efraín ya no ha querido luchar, la maestra Tonda tampoco, ya nadie (María, 16 de febrero de 2013).

Irene, por su parte, considera que la desvinculación entre la UPN y el campo laboral es un problema de política institucional: “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” (Irene, febrero de 2013).

Al respecto, Irene hace notar la necesidad de que la UPN se relacione con otras instituciones para no dejar solos a los egresados. Ella expone su caso en que, gracias a un convenio entre la UPN y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pudo obtener una plaza de maestra:

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 accedió 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 SNTE del Estado de México probablemente fue temporal y fortuito porque sólo Irene ha hecho referencia a él, pero hace notar la importancia de las redes institucionales que, pareciera ser, no existen o son muy débiles en la UPN de Morelos.

Conclusiones

Como se ha visto, las redes son fundamentales para que los interventores educativos puedan funcionar. Sus implicaciones son decisivas en cada momento de la trayectoria: a) inciden en la elección de carrera, b) ayudan a continuar los estudios cuando hay dificultades, dudas o incertidumbres, c) son medios para ingresar al campo laboral y d) permiten enfrentar las exigencias del campo profesional en colectivo. Sin embargo, las redes también pueden tener apreciaciones negativas cuando implican oportunidades desiguales y prácticas discrecionales, que algunos egresados llaman “palancas”. Estas prácticas se convierten a veces en el único medio para ingresar a ciertas áreas del campo laboral. No obstante, sean del tipo que sean, las redes se convierten en *prácticas necesarias* que dan soportes formales e informales a los estudiantes y egresados para ampliar sus posibilidades de desarrollo profesional.

En este sentido, se aprecia la mayor importancia de las redes para que los jóvenes con desventajas socioeconómicas se conviertan en profesionistas. Las redes son ese elemento intermedio entre el individuo y el contexto que ayuda a que estos jóvenes transiten a la profesión en una zona rural-urbana

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

de difícil acceso a la educación superior. Además, estudiar las redes desde la investigación educativa y sociocultural ayuda a analizar y explicar este tránsito en estos contextos relativamente marginados.

Las redes dejan huellas que pueden verse con el tiempo y trascienden en el espacio. Las descritas y analizadas en este trabajo, pueden apreciarse de la siguiente forma:

- a) La motivación entre amigas interventoras para permanecer en la carrera deja huella cuando ellas se convierten en profesionales y reconocen el apoyo mutuo;
- b) padres y madres que motivan a sus hijos a estudiar una carrera también dejan huella cuando el hijo o hija hace todo por lograrlo y corresponder al apoyo;
- c) familiares que ofrecen apoyo material y una perspectiva de futuro a los jóvenes, marcan de forma trascendental sus trayectorias dado que éstos se inclinan por una profesión acorde con la perspectiva ofrecida;
- d) la invitación de algún familiar o conocido para ocupar un puesto de docente aumenta la posibilidad de que los interventores educativos logren obtener plazas docentes en la educación básica;
- e) el apoyo entre estudiantes y egresados para construir sus propias organizaciones civiles abre un abanico de posibilidades laborales mediante el autoempleo profesional;
- f) los consejos y la orientación de personas que pertenecen a organizaciones civiles ya consolidadas siembran en los estudiantes el deseo de ser como ellos y de hacer lo que ellos hacen;
- g) la aparente despreocupación de la institución acerca del futuro profesional de sus estudiantes y egresados, motiva a profesores que, por cuenta propia, ofrezcan cursos y talleres que los preparen para enfrentar ese futuro profesional;
- h) la formación intelectual, la capacitación en competencias profesionales y la oportunidad de crear redes que dejan ciertos profesores de la universidad a sus estudiantes marcan la forma en la que éstos pueden movilizarse y no sentirse tan solos, y
- i) los interventores educativos que observan las oportunidades desiguales desarrollan una forma de pensamiento y una forma de actuar para construir ellos mismos las oportunidades que estructuralmente no tenían.

Estas huellas pueden ser advertidas cuando se analizan las historias de vida, no de forma individual sino en conjunto, para reconstruir los procesos que permitieron a un grupo de jóvenes de una zona rural-urbana convertirse en profesionales de la educación. Ellos tenían pocas oportunidades de estudiar una carrera por su ubicación geográfica y por sus condiciones socioeconómicas difíciles. Si bien las redes no son exclusivas de esta profesión, en este contexto fueron más necesarias e importantes que en otras profesiones; sin ellas, difícilmente hubieran tenido éxito. Puede decirse que *sin redes no hay interventores educativos*. Por ello, en términos de la Teoría del Actor Red no puede pensarse a los agentes ni comprender sus movimientos sin sus redes (Latour, 2005).

Con base en los resultados de este estudio, podría argumentarse que los estudiantes no requieren que la institución les ofrezca redes, ni que les ofrezca un puesto en el campo laboral ni que les asegure un futuro profesional exitoso. Podría pensarse que los agentes son capaces de hacerlo por cuenta propia sin la participación oficial de la institución. Sin embargo, es necesario reflexionar acerca de lo que le toca hacer a cada uno: ¿En qué grado es obligación de la institución hacerse cargo de la permanencia, del

egreso y de la ubicación en el campo laboral de sus estudiantes y egresados si ellos pueden hacerlo creando sus propias redes? ¿En qué medida los estudiantes y egresados pueden o debieran quedarse solos?

Se ha observado en esta investigación que no es necesaria una dependencia absoluta de los agentes de su institución, pero que tampoco es recomendable que los agentes resuelvan solos todas las vicisitudes de la profesión. Se trata de un vínculo que es necesario pensar, pues todos los actos formales o informales de la universidad y sus profesores dejan huellas en las trayectorias de los agentes que estudian en ella. Al respecto, la universidad podría retomar las experiencias de las organizaciones civiles para que apoyen en la creación de redes y no sean sólo promotores de la autoestima y de la integración grupal durante los estudios. Una profesión de este tipo debe considerar también las disposiciones que tienen los agentes para la creación de redes y fomentarlas institucionalmente, pues, como se ha visto, no todos los jóvenes tienen las posibilidades ni la disposición. La UPN podría participar más en el fortalecimiento de los vínculos y las redes que los estudiantes y algunos maestros ya han estado construyendo por su propia cuenta.

Esta investigación fue un acercamiento a las experiencias de un grupo de interventores educativos. Queda la necesidad de indagar más a fondo otras experiencias en otros contextos que permitan reconstruir los efectos que tiene un programa de esta naturaleza, cómo transforma las condiciones de vida de los jóvenes y cómo incide en las comunidades donde se ofrece. Se abre una línea de investigación que explore, desde lo sociocultural, el entramado de relaciones que se dan entre las instituciones de educación superior, los agentes que participan en ella y las condiciones de ejercicio profesional en las comunidades rurales. De esta manera, nos acercaremos un poco más a comprender estos aspectos poco conocidos del tránsito a la educación superior de personas jóvenes y adultas con desventajas, en contextos rurales y rurales urbano marginados.

Referencias bibliográficas

- Becker, H. y B. Geer (1973), "Participant Observation and Interviewing: A comparison", en Deutscher, Irwin, *What We Say / What We Do: Sentiment and acts*, EUA, Foresman & Co.
- Blumer, H. (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona, Editorial Hora.
- Campero C., C. y E. Rautenberg P., (coords.) (2006), *Caminemos juntos. Trabajo y proyección de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castells, M. (2001), "Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes" en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 125-129.
- De Ibarrola, M. (2005), "Educación y trabajo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 25, vol. 10, pp. 303-313.
- Dreier, O. (2010), "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en G. Pérez et al. (comps.), *Psicología cultural*. Volumen I, México, UNAM, pp. 81-128.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, New York, Aldine.
- Latour, B. (2005), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

- Lomnitz, L. (1988), "Informal Exchange Networks in Formal System: A theoretical model", en *American Anthropologist*, núm. 1, vol. 90, pp. 42-55.
- Lomnitz, L. (2003) [1975], *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI.
- López-Roldán, P. y V. Alcaide L. (2011), "El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales", en *REDES*, núm. 3, vol. 20, en <http://revista-redes.rediris.es> (consultado el 13 de septiembre de 2014).
- Lozares, C. (1996), "La teoría de redes sociales", en *Papers Revista de Sociologia*. Univertitat Autònoma de Barcelona, núm. 48, pp. 103-126.
- Lozares, C. y Miquel Verd, J. (2008), "La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal", en *REDES*, núm. 6, vol. 15, en <http://revista-redes.rediris.es> (consultado el 18 de octubre de 2014).
- Negrete A., T. (2012), *Una aproximación a la intervención educativa: experiencias y soportes analíticos*. Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Nespor, J. (1994), *Conocimiento en movimiento: Espacio, tiempo y currículum en estudiantes de física y administración*, London y Washington, Tha Falmer.
- Páez G., M. (2011), *La intervención educativa como profesión emergente*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Peacock, J. y D. Holland (1993), "The Narrated Self: Life stories in process", en *Ethos*, núm. 4, vol. 21, pp. 367-383.
- Quiroz L., M. E. (2014), "Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 172, vol. XLIII (4), octubre-diciembre, pp. 101-121.
- Secundino, N. y A. Vera (2010), "Trayectorias laborales de Interventores Educativos". Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Intervención Educativa, Guadalajara, Jalisco. 28-30 de noviembre de 2012.
- Strauss, A. y J. Corbin (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Newbury Park, Sage Publications.