

Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte)

Synchrony and diachrony: problematization of the teaching vocation (second part)

Gabino Cárdenas Olivares

Departamento de Letras
CUCSH/Universidad de Guadalajara
(México)
gabinocardenas@gmail.com

Nilda L. Santos Loyo

Universidad de Puerto Rico
(Puerto Rico)
nilda.santos@upr.edu

Recibido: 15/03/2016

Revisado: 09/05/2016

Aprobado: 15/06/2016

RESUMEN

La sincronía en la docencia se entiende como el conjunto de aspectos simultáneos que impactan la vida cotidiana de los profesores, tanto en el entorno mundial, nacional y local como en el interior de la escuela: desde las tendencias educativas del mundo en el siglo XXI y las legislación nacional profesional hasta las tareas académicas, educativas y administrativas que realiza en el centro escolar, pasando por la relación con el personal directivo y administrativo. La dimensión jurídico-política norma el ejercicio profesional y lo determina. La tarea académica incluye los momentos de planeación, dinámica didáctica y evaluación. La tarea educativa consiste en la formación de los alumnos en aspectos éticos y axiológicos. Las funciones administrativas, a las que suelen resistirse los maestros, incluyen los formatos de registro y control escolar. Finalmente, los profesores mantienen relaciones sincrónicas intensas con las personas que integran la estructura escolar: estudiantes, administrativos, directivos y los otros académicos; los grupos que conforman esta estructura en muchos casos constituyen fuerzas más en pugna que en colaboración. Así, las dimensiones sincrónicas impactan simultáneamente en la constitución de la vocación docente y son determinantes en las prácticas del profesorado.

Palabras clave: Vocación docente, sincronía, entorno educativo, tareas docentes, centro escolar.

ABSTRACT

The synchrony within teaching is understood as the group of simultaneous aspects that impact the day-to-day life of professors, as much as in the international, national and local environment, as inside the schools: from the teaching trends worldwide in the XXI century and the national teaching legislation to the educational, academic and managerial tasks performed in the schools, passing through the relations with the executive and administrative staff. The legal-political dimension rules the professional practice and determines it. The academic task includes the time spent on the planning, dynamic teaching and evaluation. The educational task consists on the training of the students on the ethical and axiological aspects. The administrative functions, to which the teachers tend to resist, include registration forms and school control. Finally, professors keep synchronous strong relationships with the people that make up the school structure: students, administrative and executive staff and the other teachers; the groups that form this structure in many cases constitute forces that are more in conflict than collaborating. Thus, the synchronous dimensions impact simultaneously the formation of the teaching vocation and are crucial to the faculty practices.

Keywords: Teaching vocation, synchrony, educational environment, teaching tasks, school.

Diacronía y sincronía

Este artículo tiene el precedente de la primera parte, en la que se expuso la *diacronía* de la construcción de la vocación docente. Esa primera parte recupera las etapas de construcción de la vocación docente, principalmente de los profesores de educación media superior y superior que no son maestros de formación inicial, sino que en el paso de los años se constituyeron como docentes en los caminos de su vida profesional y quienes finalmente optaron por ejercer su profesión enseñando en las aulas, esto es su *diacronía*.¹

En esta segunda parte se expondrá cómo los profesionistas docentes construyen su vocación docente en relación con los elementos *sincrónicos* de la vida escolar. La *sincronía*, se constituye por los elementos y estructuras que

¹ Véase, Cárdenas, G. (2015, enero-junio), *Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente* (primera parte). *Sincronía* (67), 1-18, en http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2015_a/cardenas_67.pdf

intervienen y afectan simultáneamente al acontecimiento o fenómeno en su estado actual. Desde la perspectiva evolutiva y estructural, el análisis diacrónico de un fenómeno sólo completa y complementa su aprehensión con el análisis sincrónico de los elementos que intervienen simultáneamente en su desarrollo. El solo estudio evolutivo sería limitativo, al igual que el solo estudio sincrónico, porque la diacronía sitúa en el transcurso del tiempo, en tanto que la sincronía recupera las simultaneidades estructurales que tienen los momentos y etapas en el tiempo.

Con respecto a la construcción de la vocación docente, los maestros no sólo la construyen en el transcurso del tiempo –diacrónicamente–, sino en el tiempo mismo, en los actos simultáneos del hacer relacionados con el entorno nacional, internacional e institucional, así como con las funciones específicas de su trabajo; elementos estructurales que se entrelazan con la vida docente e influyen en la construcción de su ser. En el trabajo cotidiano de la docencia existe gran cantidad de acciones que los maestros realizan: una de ellas y, tal vez, la principal es impartir cursos. Sin embargo, la enseñanza no es una acción libre de complejidades, sino que es una de las profesiones más complejas que existen, debido al abanico de responsabilidades que atienden y resuelven en los ámbitos académicos, educativos y administrativos. La pregunta clave es cómo los docentes asumen los elementos sincrónicos de la docencia en su cotidianidad. En este nivel no hay historia, sino simultaneidades que se entretajan en la vida docente cotidiana.

En el eje estructural o sincrónico se pueden identificar tres grandes áreas que impactan la docencia: el entorno jurídico-político y axiológico-social, la tarea docente académica y educativa, y los componentes de la institución escolar. En cada una de estas áreas se mueven permanentemente construcciones y destrucciones que mueven al profesorado y sutilmente configuran estilos docentes, ambientes institucionales y dinámicas sociales que facilitan u obstruyen su tarea cotidiana, las cuales tienen consecuencias reales en la formación de los alumnos.

Se da por supuesto que estas áreas estructurales tienen su propia dinámica según los niveles educativos (educación básica o inicial, media superior y superior) y las instituciones escolares concretas (escuelas públicas y privadas y universidades).

1. El entorno

a) Educativo internacional: estándares y competencias.

El siglo XXI ha significado un impulso para el desarrollo de México, principalmente en el campo de la educación. El país no ha sido ajeno al contexto mundial que responde a una economía globalizada y globalizante, la cual desde finales de la segunda guerra mundial ha marcado el rumbo de las actividades productivas en todo el orbe. El desarrollo de México está vinculado con las tendencias internacionales en una dialéctica que por un lado cuestiona la "economización" del desarrollo humano y, por otro, aplaude la exigencia de calidad en los servicios y productos. A la vez, esta exigencia ha impactado el campo de la educación en todas sus áreas y niveles de manera que la calidad educativa con parámetros internacionales es el objetivo en la transformación de las estructuras institucionales y de las prácticas escolares.

En México, los gobiernos federales de los tres últimos sexenios han implementado sendas reformas educativas (2006, 2011, 2015) con el objetivo común de superar las contradicciones existentes en la educación e impactar el fondo de las prácticas educativas. Los avatares que han sufrido los intentos de reforma poco a poco han tocado las estructuras y han abierto las perspectivas de los actores para lograr una educación de calidad en todos los niveles. En 2008, el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa pidió a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE –de la cual México es miembro desde 1984-, asesoría para mejorar la calidad de la educación, con la consecuente inserción de

los estándares educativos internacionales en las políticas educativas mexicanas. Los señalamientos de la OCDE son un contexto ineludible para entender el marco y el sentido de las reformas educativas en el país y las políticas y operaciones derivadas en los distintos componentes que conforman el complejo campo educativo², porque unifica la visión con las necesidades del contexto internacional: competencias para la generación del conocimiento, desarrollo de la tecnología e inserción en el mercado laboral en un marco de estándares internacionales.

Los maestros perciben que no hay marcha atrás en las reformas educativas, hacia adentro tienen que enseñar a sus alumnos lo que está prescrito; hacia afuera pocos tienen claro lo que sucede en el contexto educativo internacional: *"Estamos en un contexto internacional, pero lo que más nos importa como maestros es preparar a los alumnos para que salgan bien preparados [en el nivel], lo demás, si es o no, que la globalización, eso está muy lejos"* (Adriana, MES14). La reflexión sobre las tendencias educativas internacionales, además de generar pedagogías situadas a los profesores pudiera favorecer en ellos el desarrollo del pensamiento crítico y proactivo ante el nivel macro de la educación, sin embargo, lo prioritario para los docentes es la inmediatez de la cotidianidad, lo cual para ellos es más urgente que el análisis de lo internacional.

En los últimos años las temáticas de los congresos educativos han abordado los referentes de estándares y lineamientos que marca el contexto internacional: flexibilidad curricular, desarrollo de competencias, innovación educativa, generación y uso de la tecnología, acreditación internacional, aprendizaje y dominio de al menos una lengua extranjera. Los profesores de educación

² Véase, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.

preparatoria y universitaria pueden aportar mucho desde su práctica docente a estas grandes temáticas; pero difícilmente participan en ellos debido a la escasa promoción y poco apoyo que reciben de parte de las autoridades de su escuela.

b) Jurídico-político

En primer lugar hay que considerar el entorno jurídico-político educativo de la docencia. Al igual que toda actividad laboral, su ejercicio está regulado por leyes y reglamentos o normas que lo orientan y definen. En México, el artículo tercero constitucional es la máxima ordenanza jurídica de la educación, el cual inspira la teleología y sentido de todo quehacer educativo en el país; todas las leyes que se promulguen deberán derivarse de él para cumplir sus fines. Además de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, LGE, y la Ley General de Servicio Profesional Docente, LGSPD, establecen la normativa legal para el funcionamiento de las instituciones educativas y el desempeño profesional de los maestros. El órgano rector nacional es la Secretaría de Educación Pública, SEP, y sus organismos estructurales operativos. Las secretarías de educación de los estados federados también pueden emitir leyes particulares. Las universidades públicas tienen su propia ley orgánica y reglamentos de operación, mas siempre vinculados con las leyes superiores que las regulan.

Otros documentos no estrictamente legales, pero sí facultativos y orientadores de la educación en México son los planes sexenales de desarrollo y los programas sectoriales derivados en cada área prioritaria para el gobierno federal en turno. Al no contar con un proyecto educativo de país, México cada seis años emite prioridades gubernamentales para el desarrollo del país, según la visión del gobierno federal en turno. Por ejemplo, El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 -del gobierno actual- tiene como meta III: un México con Educación de

Calidad, por lo que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 está alineado totalmente con esta meta (PSE, 2013-2018, pp. 35:39). Y de esta meta III se deriva la evaluación del desempeño docente para maestros del nivel básico, la cual está ordenada en el artículo 52 de la LGSPD y se obliga por lo menos cada cuatro años.

Como disposición a observar obligatoriamente, la mayoría de los docentes de educación básica entrevistados afirma no estar de acuerdo con esta evaluación de desempeño y arguyen que ésta responde a una serie de medidas de control que atentan contra los derechos laborales adquiridos al ser una norma que expresa restricciones para maestros que no la aprueben, con lo cual el gobierno puede hacer uso de los resultados para golpear al sector magisterial. Otros maestros perciben la evaluación como un mecanismo de control cuyos resultados justificarán la reducción de la planta magisterial y debilitar a los organismos sindicales que los protege: *"como ya se ha visto con la Coordinadora en la sección 22 de Oaxaca, o en Guerrero y Michoacán... ¿qué nos espera a nosotros? Pero, bueno, tenemos qué apechugar, si no vamos a tener consecuencias graves"* (Álvaro MEP025).

En otro ámbito estructural sincrónico, el del nivel medio superior, el Sistema Nacional de Bachillerato, SNB, creado por el Acuerdo Secretarial 442, en el año 2008, es la estructura fundamental para implementar la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, y acredita a los planteles que ingresan al SNB luego de cumplir con los parámetros de evaluación por parte del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Los maestros han de cumplir con las certificaciones de mandato y colaborar con los directivos de los centros escolares para alcanzar cada uno de los cuatro niveles de la evaluación, en donde el nivel de mayor categoría es el I. Pertenecer al SNB es un indicador de calidad educativa.

El marco jurídico es el recurso legal del estado para hacer cumplir los ordenamientos en materia educativa. Hay maestros que perciben impositivo este marco sincrónico, otros más lo entienden como una serie de disposiciones que hay que acatar y cumplir: *"No queda de otra, cumples o puedes quedar fuera"* (Josefina, MEM07). Las últimas reformas educativas, tanto en la educación básica como en el nivel medio superior, han sido interpretadas por los docentes más como reformas laborales que como transformaciones educativas de fondo, porque las disposiciones se enfocan sobre el desempeño docente didáctico y laboral: *"Los maestros tenemos que modificar nuestra manera de hacer las cosas y, pues uno, ya está acostumbrado a trabajar de tal o cual forma tal o cual tema. Ahora nos salen con que debemos enseñar por competencias y tenemos que evaluarnos. A ver si luego no se aprovechan con los resultados"* (Federico MEP12). Se entiende que las reformas educativas necesitan más tiempo, constancia y seguimiento que las que se realizan en otros ámbitos para implementarse con solidez y obtener resultados tangibles que impacten en el desarrollo del país.

c) Axiológico social: el prestigio social docente

El prestigio social profesional es un ámbito sincrónico de gran relevancia en la constitución de la vocación docente. En Puerto Rico, por ejemplo, un visitante mexicano interesado en el campo educativo puede observar que los problemas educativos están presentes de manera cotidiana en los debates públicos y el trabajo de los maestros primero es reconocido socialmente y luego evaluado con base en los resultados académicos de sus estudiantes con pruebas rigurosamente aplicadas y respetadas en su protocolo. En México, el tema educativo no está en el debate público ni es un tema cotidiano en las escuelas. La docencia tiene bajo prestigio social en relación con las demás actividades profesionales. Este prestigio no se deriva del nivel de ingresos económicos -como pudiera parecer en un

sistema que privilegia el tener sobre el ser-, ya que el ingreso que tienen los profesores "con plaza" en el sistema educativo público, si bien es modesto, puede llegar a superar el promedio de ingresos de la mayoría de la población. Esto indica que no es el nivel económico el que determina el prestigio, sino su representación, es decir, el valor y sentido social que se da a la profesión docente: como profesión asalariada de segunda o la docencia como fracaso profesional.

La representación social mexicana estima que ser maestro es más una necesidad laboral que orgullo social, no obstante el discurso imperante de que la educación es el recurso más grande con el que cuenta un país para su desarrollo y la perspectiva que aboga por reconocer la importancia social de ser maestro. La desvalorización de la profesión docente ha crecido en los últimos años. Todavía en los años sesenta del siglo XX el maestro era considerado persona de conocimiento y sabiduría que contaba con el respeto y respaldo de los padres de familia en la educación de los niños y jóvenes. Fernando Hernández y Juana María Sancho (1993) sostienen que *"considerar al enseñante un profesional, tal como se puede hacer con un abogado, un publicista o una directora de orquesta [...] conlleva asumir una serie de dificultades y reclama un conjunto de matizaciones, que hoy discuten aquellos que se dedican a organizar la política educativa y las personas implicadas en la formación del profesorado más que los propios enseñantes"* (p. 130).

El rezago de la educación ante el avance tecnológico que se utiliza y aprovecha en otros ejercicios profesionales, el estado de confort en que cayeron el magisterio y el aparato educativo del país, provocado por la resistencia al cambio y el poder de facto de las organizaciones sindicales, le fue reduciendo prestigio profesional al ser superada en el conocimiento por otras profesiones. Pocos maestros reconocen que tienen que superar este desprestigio. ¿Cómo? Ese es el gran reto que enfrentan: profesionalizar la docencia y la educación en todos

los ámbitos de su competencia: *"el desafío es grande, pero no imposible. Hay que soñar y tenemos que creérnosla que nosotros somos semilla para el cambio. ¿Cómo? Preparándonos mejor cada día"* (Andrea, ESU03).

2. La tarea

En el ámbito académico los docentes realizan acciones de planeación, dinamización y evaluación de los cursos. En el ámbito educativo trascienden la mera academia y contribuyen a la formación humana de sus alumnos, que es la verdadera acción educativa más allá de la formación intelectual. En el campo administrativo se requiere cumplir con los formatos de control y seguimiento correspondientes al desempeño profesional. ¿Los maestros cómo asumen estas tareas y responsabilidades y cómo las integran a su vida profesional docente? Juan Ignacio López Ruiz (1999) hace notar que existe *"una red de concepciones, creencias, expectativas, actitudes y valores que capacitan a los profesores para desarrollar las tareas propias de su profesión [...] con el propósito de planificar las tareas didácticas, de desarrollar y reformular las actividades previstas e, incluso, para evaluar su propia práctica"* (p. 103).

a) La tarea académica: enseñar. Planeación, dinamización y evaluación.

La función sustantiva de la docencia es la enseñanza, se sabe. Su fin es llevar a los alumnos a desarrollar competencias para la vida a partir de la aplicación de conocimientos a una situación problema real, el desarrollo de habilidades para la solución del problema, la formación de actitudes y responsabilidad ética. Un ejemplo de esta labor en la educación media superior es el acuerdo 444, emitido en el Diario Oficial de la Federación, el martes 21 de octubre de 2008, en el que se establecen las competencias de aprendizaje que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, SNB:

Se autodetermina y cuida de sí:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Se expresa y se comunica:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente:

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma:

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa:

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

El desarrollo de estas once competencias genéricas supone una organización de estructura e infraestructura para la dinamización de estas competencias en los centros escolares, para lo cual todo el sistema ha de estar encaminado. Este es el caso del SNB en México, pero aplica a todos los niveles educativos y a todas las áreas de docencia en cualquier latitud. Así, cualquier tarea docente para la realización de esta labor sustantiva incluye un proceso de tres fases: planeación, dinamización y evaluación, como actividades que implican organización de recursos temporales, espaciales y materiales y requieren del docente momentos de tranquilidad para pensar y diseñar en función de los estudiantes a los que enseña.

Los maestros normalistas de educación preescolar, primaria y secundaria aprendieron a realizar estas tres fases en la escuela normal y saben hacerlo, lo cual no significa que lo hagan con gusto. En cambio, los profesionistas docentes debieron aprenderlo en la práctica profesional. Algunos asumen estas actividades de manera práctica y como un deber que les corresponde: *"He tenido que aprender a planificar y siento que realmente me ayuda a organizarme con los alumnos. Sí es una tarea media enfadosita, pero creo que vale la pena"* (Carmen MEB02). Otros no y en la enseñanza se guían más por temáticas generales que por el diseño detallado de sus cursos: *"Pues sí, la coordinadora me pide mis planeaciones semanales, como si no fuera suficiente la planeación anual, y para qué, si ni siquiera recibo retroalimentación de su parte, no me dice lo que está bien o lo que está mal. Puro papeleo."* (David, MEB09). No se asume que para trazar un camino en función de metas y objetivos es necesario planificar. Por ejemplo, para construir, son necesarios los planos y la descripción detallada de los recursos a utilizar. En la docencia, la planeación general de los cursos y la dosificación de las actividades impacta directamente en la didáctica o en la dinamización de las clases. El tipo de evaluación y sus instrumentos se planifica en relación directa con los propósitos. Es decir, todo ha de guardar congruencia en la tarea académica

de enseñar. La tarea de enseñar suele ser gratificante en el aula, la actividad de planear suele asumirse con desgano.

De igual manera la revisión y calificación de trabajos y exámenes es una tarea que desagrada a los maestros en general, porque les exige tiempo y les requiere justificación ante los alumnos de bajas notas y los papás que seguramente estarán en desacuerdo con la calificación obtenida: *"Es lo que no me gusta de ser maestro: calificar y tener que enfrentar los reclamos de los papás de estudiantes que no se empeñan en estudiar"* (Jorge, MES13).

b. La tarea educativa: formar personas.

Un maestro forma personas, acción que se vuelve la tarea más trascendental del magisterio. La intervención que realiza con sus estudiantes es educativa en todo momento, porque el maestro más allá del aula es considerado por sus alumnos como alguien que también está para enseñarles sobre la vida, principalmente valores, corregirlos, llamarles la atención cuando no hacen bien algo, orientarlos, moldear su conducta. Por el sólo hecho de estar presente el maestro educa, la pedagogía de la presencia es irrenunciable: *"Yo sé que los alumnos siempre me están viendo. Soy como una vitrina, eso lo tengo claro. Así que debo cuidar mi presencia con ellos"*(Alicia, MEB04). Los estudiantes ven a sus profesores como maestros donde sea que los encuentren, dentro y fuera del centro escolar. Los docentes asumen que las miradas de los otros tienen sobre ellos expectativas de comportamiento correcto, ser ejemplo de congruencia.

Los valores inherentes a la acción educativa son el respeto, la disciplina, el orden, la comprensión exigente, la convivencia sana, la tolerancia, la responsabilidad. No se puede entender la formación de personas sin la formación de y en valores: *"No puedo quedarme con los brazos cruzados si veo una situación en la que tengo que intervenir: tristeza, flojera, falta de respeto de un alumno."*

Tengo que exigirles y comprenderlos, ¿no?, aunque parezca contradictorio. (Ante cualquier situación tengo que estar alerta e intervenir, para eso estoy, ¿no? (Javier, MEB11). La intervención educativa es menos visible que la académica, pero más importante por profunda, trascendental y duradera. Tanto la enseñanza como la convivencia educativa son los elementos sincrónicos de mayor significado para los profesores, porque la relación se intensifica y se profundiza. Sin embargo, cuando la relación con los estudiantes se tensiona, es fuente de estrés y cansancio: "Si te llevas bien con los muchachos, bien, porque estás con ellos y los ayudas; pero si tienes problemas con un grupo, ¡cuidado! No te dan ganas de venir (a la escuela) y se convierte a veces es algo cansado. Por eso cuando ayudas a alguien, sientes que tu vida vale la pena" (Liliana MES01).

Roger Gilbert (2000) sostiene que *"Las cualidades de los buenos maestros existen, pero en general no bastan para hacer de ellos modelos humanos. ¿Cuáles son esas cualidades? [...]:*

- Capacidad de establecer con los alumnos relaciones educativas (no sólo el placer de estar con ellos).
- Capacidad de establecer con otros adultos relaciones de cooperación pedagógica (no sólo presentarse como responsable de la educación).
- Resistencia "moral" (ahora, "resiliencia". *Anotación de los autores de este artículo*).
- Conjunto de capacidades particulares de la inteligencia y el carácter" (p. 58).

Los maestros desarrollan un saber empírico no registrado ni sistematizado que les permite intervenir en situaciones críticas, es el arte de la enseñanza en el que los docentes utilizan su experiencia para educar o formar a otros. El fenomenólogo Max van Manen (1998) afirma en varios momentos que *"Los hechos y los valores son importantes para saber cómo actuar de forma pedagógica, pero en los*

momentos pedagógicos ni los hechos ni los valores pueden decirnos qué debemos hacer. El método y la filosofía son importantes para saber cómo actuar de forma pedagógica, pero en los momentos pedagógicos ni los métodos ni la filosofía pueden decirnos cómo actuar" (pp. 57-62). Seis años después enfatiza que "Es importante que el profesor comprenda las consecuencias positivas y también las que pudieran ser negativas del hecho de elogiar al alumno. El elogio tiene que ser significativo y no se debe hacer de forma indiscriminada porque, si es muy habitual, y sin motivos suficientes, puede perder su trascendencia" (2004, p. 43).

c. La tarea administrativa: formatos de registro.

La dimensión sincrónica que más disgusta a los maestros en su labor es el llenado de reportes, el papeleo de formatos, la calificación de exámenes, la tarea administrativa en general. Saben que la deben cumplir, pero la evitarían de ser posible: *"Todo me agrada de ser maestro, pero no la planeación ni calificar pruebas, no llegue el tiempo de exámenes porque me da flojera. A veces piden llenar formatos para llenar y entregar. La verdad, eso sí me cuesta trabajo" (Daniel, MES06). El trabajo administrativo es visto como trabajo de oficina que los distrae de la tarea educativa. Los registros de asistencia y evaluación, la elaboración de la planeación y la entrega de formatos son consideradas tareas necesarias para el control escolar, pero no satisfactorias porque no tienen sentido educativo: "Yo no entiendo al personal de control escolar, sé que lo que hacen es importante para reportarlo a la SEP, pero yo no le veo sentido o, más bien, no me gustaría a mí hacer eso" (Liliana, MES01). Ya en la última década del siglo pasado, Follari (1995) hacía notar:*

"Es el sujeto lo excluido, su palabra, su deseo, su temporalidad. En el mundo contemporáneo, regido por las leyes de la eficacia, no queda lugar para el reclamo del espacio personal: hay que adaptarse a las leyes del aparato y de

la administración, a las exigencias burocráticas de horarios, de disciplinas y de reglamentaciones crecientemente impersonales. El mundo de la producciones es la negación de las posibilidades de la imaginación y del placer; también, naturalmente, de la interacción comunicativa, aquélla que no esté regida por las necesidades de la eficacia y lo pragmático" (p. 61).

3. El centro escolar

a) Organización escolar y clima laboral

El entorno inmediato de los docentes es el centro escolar. En esta dimensión sincrónica se realizan todas las acciones propias de su función. Por tanto, constituye el espacio más importante de su realización profesional. La vocación docente se teje cotidianamente en la escuela, por lo que el tipo de clima laboral que ahí se construye adquiere principal importancia en la totalidad de su quehacer, porque el estado de ánimo impregna la acción e influye en el quehacer de los estudiantes. Los ambientes de trabajo facilitan o dificultan la docencia. Ada Abraham (2000) compila una obra que recupera los conflictos y las tensiones en el trabajo docente. Ahí, Madeleine Roy titula su investigación con una frase que describe con certeza a los maestros: *"formados en la estabilidad para vivir la inestabilidad"* (p. 70). En medio de la inestabilidad real que es el ambiente escolar, la relación con otros es fundamental en el clima organizacional, lo que Humberto Maturana (1996) denomina *ontología de lo social*: *"Si prestamos atención a las circunstancias bajo las cuales hablamos en la vida diaria de socializar, descubrimos que lo hacemos sólo bajo circunstancias de interacciones recurrentes de aceptación mutua"* (p. 110).

A la par de esta simultaneidad existe una organización de puestos y funciones destinada a proveer los recursos necesarios a los docentes para que realicen los fines de la educación. Cómo provean los recursos las personas

encargadas de hacerlo, también crea un estilo de relación que facilita o dificulta el trabajo de los docentes. Dicho de otro modo, la organización escolar es un poder interno con el que los docentes se relacionan cotidianamente, la burocracia escolar: *"Cuando voy a pedir un marcador depende del estado de ánimo de la encargada para que me lo dé en el momento o no"* (Gabriel, MEP08). Proveer recursos es un poder de facto en el centro escolar que refleja en extenso el estilo del liderazgo del director o de la autoridad escolar de quien el puesto depende en el organigrama: *"El otro director se traía a raya a la gente, ordenaba que nos tuvieran inmediatamente las cosas y así era. Ahora pueden pasar días y no nos surten el material."* (Alejandra, MEP03).

El clima laboral impacta notablemente en el ambiente de trabajo. El estrés de los docentes sigue siendo fuente de estudios e investigaciones dada su importancia para la salud emocional de quien enseña. Chris Kyriacou (2003) resume diez fuentes principales:

- Ser evaluado.
- Tratar con alumnos problemáticos.
- Sentirse desbordado en el trabajo.
- Dar bien las clases.
- Preparar las clases.
- Tener responsabilidades.
- No ser considerado un profeso auténtico.
- Modificar los ideales y la propia imagen.
- Llevarse bien con el personal del centro.
- Dar clases sobre asuntos delicados. (p. 55).

Así, el profesor es un ser en constante tensión humana al tener como contexto inmediato un ambiente de estructuras y personas con las que establece relaciones

ineludibles. En ellas, además, se tejen relaciones de fuerzas que conviven en la cotidianidad del centro escolar.

b. El poder y el saber institucionalizados.

En la estructura del centro escolar las figuras de los puestos directivos son un poder institucionalizado que convive y negocia abierta o tácitamente con los poderes de facto. Ambos poderes equilibran las fuerzas internas en pugna por el control del centro. Esta pugna suele ser sutil casi todo el tiempo, pero se torna agresiva en momentos y situaciones críticas. No se desconoce que la dimensión política en el centro escolar es sincrónica a la labor docente, porque la influye en la cotidianidad escolar. En ella las fuerzas internas se balancean según convenga en el momento. Los directivos representan el poder institucionalizado por el solo hecho de detentar el cargo, por lo que su influencia de facto en el centro escolar para la consecución de sus objetivos depende en gran medida de sus habilidades para identificar las fuerzas internas y equilibrarlas. Este fenómeno se presenta de igual manera en las escuelas públicas que en las privadas; la diferencia son los matices en las formas de manifestarse.

Cuando algunos docentes llegan a ocupar puestos como directores, coordinadores académicos, asesores técnico pedagógicos, se genera un proceso de asunción de poder y de saber institucionalizado porque, más pronto que tarde, se asumen en una posición de conocimiento supradocente para ahora enseñar y conducir a los maestros. Esto mismo ocurre con los psicólogos: supervisan el trabajo académico dentro y fuera del aula y lo evalúan, "saben" lo que los docentes deben hacer y los califican, tiene la función de registrar el desempeño docente y reportarlo. El poder y el saber institucionalizados marcan el estilo de relación con los docentes, debido a que fácilmente pasan de ser apoyo para ellos a darles órdenes en su desempeño. En contraparte, los maestros expresan su malestar e

incomodidades, las cuales Alma García Ruiz (2006) interpreta como "enfermedades escolares": "*La sordera*: 'Este tema ya se ha tratado en las juntas y no escuchan'. *La apatía*: 'La gente ya ni se queja, no hacen nada'. *La prepotencia*: 'Yo no puedo hablar directamente del tema porque si no me va mal'. *La ceguera*: 'Sólo hacen ver lo que les conviene' [...]. *La ignorancia*: 'Aquí siempre se ha hecho así'. *La desesperanza*: 'Pues vengo y cumplo con presentarme, pero nada más'. *El sometimiento*: 'Si no hago todo, esto me baja puntos'. *La incongruencia*: 'Qué tiene qué ver esto con los valores'." (p.96).

En las escuelas públicas algunos maestros con plaza definitiva ven a los directores sólo como administradores escolares, porque saben que su permanencia laboral está asegurada aunque se opongan al director y no depende de la buena o mala relación con el jefe, sino de un comportamiento personal que no incurra en causales de baja laboral: "Yo le he dicho al director que él no es el dueño de la escuela sino su administrador y que nosotros somos sus colaboradores. Él es el director, cierto, pero él no puede hacer lo que le dé la gana. También nuestra voz cuenta" (Anahí, MEP11). Por otra parte, sí reconocen que el director representa al poder institucionalizado de la Secretaría, del Ministerio de educación, o de la Universidad y una oposición abierta puede tener consecuencias que afecten su posición como docente.

Otro ámbito de poder en el centro escolar es el personal administrativo o burocracia administrativa, el cual se sabe necesario para el desempeño exitoso de directivos y maestros, por lo que también se identifica como una fuerza, tal vez, menos abierta y agresiva que los maestros en situaciones críticas, pero en muchos casos con resistencia pasiva sólida si ve afectados sus intereses. La fuerza de la burocracia administrativa radica en saberse indispensable en tres áreas: auxiliar administrativo para los directivos del plantel, distribuidora de los recursos materiales didácticos y de oficina, y conocedora de los procesos administrativos y de control

escolar. La burocracia administrativa es el canal de distribución de recursos, por lo cual facilita u obstaculiza el trabajo de todos en la escuela, abre o cierra el acceso de docentes y externos al personal directivo, establece redes de información confidencial, conoce la escuela en sus fuerzas y debilidades y, sutilmente, opera la escuela desde los escritorios.

Los alumnos o estudiantes constituyen otro ámbito de fuerza escolar. Pudiera parecer la parte más débil, sin embargo hay que considerar que su fuerza radica en su aparente debilidad. Mientras mayor sea el nivel escolar del centro educativo (básico o inicial, medio superior, superior), mayor será la posibilidad de influencia y control de los estudiantes, aunque no estén organizados en una figura de control o influencia, como lo son las sociedades de alumnos. En la educación básica o inicial, la fuerza de los alumnos es la de sus padres; en la educación media y superior las organizaciones estudiantiles la constituyen: *Sabemos que ya no es como antes, que uno como maestro no puede llamarle la atención a los alumnos sin razón -y aún así-. Si uno interviene, malo; si no interviene, malo. ¿Entonces?* (Leo, MES14).

A manera de conclusión se puede afirmar que la vocación docente, además de construirse a través del tiempo se construye simultáneamente en relación con ámbitos o dimensiones que influyen la tarea docente cotidiana. Los maestros no pueden sustraerse a las tendencias educativas mundiales ni desconocer la dimensión jurídico-política que enmarca y define su labor académica y educativa, por lo contrario, saben que necesita actualizarse para no ser rebasados profesionalmente. Aunque rechazan la fiscalización de su trabajo de parte de las autoridades y les disgustan las tareas administrativas, reconocen que son actividades que como maestros deben cumplir. Si bien, lo medular de su labor es la enseñanza y la educación -distinción planteada en el apartado correspondiente-

esta labor sustantiva está inmersa en un contexto escolar específico en el que confluyen fuerzas y luchas de poder que impactan su trabajo y lo facilitan o lo obstaculizan.

Un reto grande a atender es la profesionalización docente en todos los sentidos: la capacitación y actualización teórica y práctica, la atención personal para la salud emocional, la garantía de la infraestructura para el desempeño en la enseñanza, el acceso real a la tecnología los recursos didácticos, el ajuste salarial, la participación activa en la consulta para la toma de decisiones en las políticas educativas.

Por otra parte, se ha encontrado que los maestros desarrollan competencias en el manejo de situaciones para salir adelante en los ámbitos específicos del contexto escolar cuyas fuerzas se balancean y equilibran en el quehacer del día, aunque también se ha encontrado cansancio y malestar debido a la poca valoración y reconocimiento social que tiene el trabajo docente. Hay quienes han abandonado la docencia, hay quienes piensan ya en el retiro ante demasiada exigencia y poco reconocimiento, pero la mayoría mantiene la esperanza y cree totalmente en sus capacidades educativas y en que la educación es el medio más idóneo para el desarrollo de los pueblos y para mejorar el mundo de los seres humanos que lo habitan.

Bibliografía

- Abraham, Ada** (2000). *El enseñante también es una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*, Barcelona: Gedisa.
- Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson** (2000), *La enseñanza y los profesores I*, Barcelona: Paidós, pp. 110.
- Follari, Roberto A.** (1995), *Práctica educativa y rol docente*, Buenos Aires: Aique.
- García Ruiz, Alma** (2006), "Y ahora... por 64 mil pesos, dígame ¿cómo se siente?", en Ganem, Patricia [Coord] (2006). *Escuelas que matan 2. Las partes enfermas de las instituciones educativas*, México: Limusa.
- Gilbert, Roger** (2000). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana María** (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Paidós.
- Hubberman, Michael; Thompson, Charles, L.; Weiland Steven** (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor", en BIDDLE, B. J., GOOD, Th. L. y GOODSON, I. F. (2000), *La enseñanza y los profesores I*, Ediciones Paidós: Barcelona, pp. 57-58.
- Kyriacou, Chris** (2003), *Antiestrés para profesores*, Barcelona: Octaedro.
- López Ruiz, Ignacio** (1999), *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, Humberto R.** (1996), "Realidad: la búsqueda de la objetividad o de la persecución del argumento que obliga", en Pakman, Marcelo (1996), *Construcciones de la experiencia humana*, volumen I. Barcelona: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]** (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, obtenido el 27 de febrero de 2016 de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México: SEP, obtenido el 29 de febrero de 2016 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Van Manem, Max (1998), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona: Paidós.

_____. (2004), *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Barcelona: Paidós.