

Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte)

Gabino Cárdenas Olivares

Departamento de Letras CUCSH/UdeG
gabinocardenas@gmail.com

Las mismas para quien se dedica a la enseñanza en cualquier nivel, en este artículo se destacan los momentos o etapas que han vivido los profesionistas que no fueron inicialmente maestros por vocación, sino que han construido la misma en el transcurso de su vida como profesores. De aquí que abordemos los tres principales aspectos de la construcción profesional: la construcción de la formación docente, la construcción del sentido de la docencia y las etapas evolutivas de la vocación docente. Si bien estas aristas no agotan la problemática, sí mantienen espacios abiertos para la reflexión y la discusión acerca de la vocación docente.

Palabras clave: Vocación docente. Sentido de la docencia. Evolución docente. Formación docente.

Abstract

The vocational training of those who are dedicated to teach within the different educational levels varies on elementary-middle school education, highschool education and bachelor level education. Most of the teachers in elementary and middle school education they are so because of a professional vocation, meaning, they chose to be teachers as a lifelong profession, wich doesn't happen with highschool and bachelor degree teachers as they were initially professionals in different areas other than teaching itself. This difference make these teachers to live several stages within the constructions of a teaching vocation, from the moment they venture themselves in the academical environment as teachers to the moment they decide to teach as a lifestyle. This process is called diachrony. Considering that the teaching professional competences are practically the same for those who are dedicated to teaching in any level, this article highlights the moments or stages lived by the professionals which weren't initially "vocational" teachers but professionals who have built this vocation during their lifetime as teachers. Henceforth we will tackle the three main aspects of the

Resumen

La formación de quienes se dedican a la enseñanza en los distintos niveles educativos varía en la educación básica, educación media superior y superior. La mayoría de los maestros de educación básica lo son por vocación profesional, es decir, eligieron ser maestros como profesión de vida, lo cual no ocurre con los maestros de educación media superior y superior, quienes inicialmente son profesionistas de otras áreas que devinieron en la docencia. Esta diferencia hace que estos maestros vivan etapas de construcción de su vocación docente, desde que incursionan en el ámbito escolar como profesores hasta que optan por la enseñanza como forma de vida. A este proceso le llamamos *diacronía*. Considerando que las competencias profesionales docentes son prácticamente las

professional construction: the construction of the teaching formation, the building of the sense of teaching and the developmental stages of the teaching vocation. While these edges don't deplete the issue, they do keep open spaces for reflexion and discussion of the teaching vocation.

Key words: Teaching vocation. Sense of teaching. Teaching evolution. Teaching training

La formación docente.

Ser maestro es una vocación con la que se puede nacer o la que se puede descubrir y construir en el trayecto del ejercicio profesional. Quienes nacen con la vocación por el magisterio y quieren ejercer oficialmente suelen prepararse para ello en la Escuela Normal, lo cual no ocurre con quienes descubren su vocación docente en el trayecto de una carrera profesional o posteriormente. En México éste es el caso de los maestros de educación media superior y superior. Aquí se pondrá el énfasis en estos últimos a partir de la pregunta acerca de cómo es que construyen su vocación docente. Sin embargo, antes conviene hacer algunas aproximaciones acerca de la formación profesional docente.

Los maestros normalistas en México que se preparan para trabajar en educación básica, cuentan con una formación profesional bien enmarcada en los Planes de Estudio 2012 que norma la Secretaría de Educación Pública por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESE. En la Licenciatura en Educación Primaria, por ejemplo, se indican cinco trayectos formativos que integran actividades teórico-prácticas para la docencia y la comprensión del aprendizaje. A saber:

1. *Psicopedagógico* (conformado por 16 cursos de 4 horas semanales)
2. *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* (integrado por 20 cursos centrados en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza).
3. *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación* (se compone de 7 cursos con carga horaria de 4 horas semanales)

4. *Cursos optativos* (se conforma de cuatro espacios curriculares para la formación complementaria, con 4 horas semanales de carga académica).
5. *Práctica profesional* (compuesto por 7 cursos que enfatizan el acercamiento paulatino a la práctica profesional en contextos específicos y a su análisis) (Plan de Estudios 2012, presentación).

Esta referencia breve constituye sólo una muestra de la preparación profesional que hoy tiene el magisterio en educación básica en todas las áreas educativas y niveles escolares en México.

Miguel Ángel Santos Guerra, en una obra capitular denominada *El Arca de Noe. La escuela salva del diluvio* (2014), señala cómo dos países seleccionan a los maestros: Finlandia y Cuba. El primero para educación básica, el segundo para media superior y superior. De Finlandia señala que “la selección se produce antes de entrar en los estudios de formación del profesorado, no después, como lo hacemos nosotros” (p. 370). Dice que esta selección se hace con base en el promedio del bachillerato superior a 90 sobre 100 más dos cualidades individuales: capacidad educativa y sensibilidad social. Sin estos requisitos no hay posibilidad de ser maestro de educación básica. En cuanto a Cuba nos dice que quienes quieren ser químicos ingresan a la Facultad de Química “y quienes quieren dar clases de química van al Instituto Pedagógico de Química” (p. 371). Sólo que para ingresar en la Facultad de Química es necesario tener 92 puntos sobre 100, mientras que “para ingresar en el Instituto Pedagógico de Química hacen falta 98 sobre 100. Es decir, los mejores, a la enseñanza” (p. 371). Esto supone claridad y exigencia institucional con respecto a la formación profesional de los maestros.

En México la selección docente funciona de manera distinta a Finlandia y Cuba. Para ingresar a una licenciatura en educación básica es necesario contar con el certificado del bachillerato sin requisito mínimo de calificación, hacer trámites de ingreso a la escuela normal y obtener nivel satisfactorio o sobresaliente en el examen de conocimientos del Centro Nacional de Evaluación,

CENEVAL (El otro nivel es el insuficiente). Si hay espacio disponible, se ingresa a la Escuela Normal. Una alternativa es ser profesionista graduado, presentar el examen y aprobarlo para convertirse en maestro de educación básica, sin formación normalista previa.

El ingreso a la docencia en el nivel medio superior requiere sólo contar con el título y cédula profesional en un área del conocimiento. Después, cursar y aprobar el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, PROFORDEMS, para optar por certificarse como docente en este nivel (lo cual hacen muy pocos maestros). Antes de ser maestro en este nivel no es posible cursar este programa debido a que el cursante debe llevar el seguimiento de un grupo durante el programa para ser evaluado al término de éste. El PROFORDEMS tiene la finalidad de que los docentes –generalmente profesionistas universitarios– alcancen el perfil establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS. Este programa ofrece una *“Especialidad en Competencias Docentes”* y/o un *“Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior.”* Las competencias docentes que pretende desarrollar el programa en los maestros son ocho:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares curriculares amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo
6. Construye ambientes de para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.¹

El ingreso a la docencia para el nivel superior en las universidades públicas se realiza mediante concursos abiertos a los que convocan las mismas universidades. El aspirante debe demostrar su experiencia y trayectoria académica, así como contar con el grado de maestro o doctor y ser evaluado por pares. En las universidades privadas el ingreso como docente tiene el filtro que establecen sus políticas, cuidando de cubrir los lineamientos administrativos que les ordena la Secretaría de Educación a través de la subsecretaría respectiva.

Conviene señalar que en los tres niveles anteriores las cualidades personales de los aspirantes a la docencia, relativas al temperamento, carácter, aficiones y sensibilidades sólo se suponen, se presumen o simplemente no se consideran como determinantes para el ingreso en las instituciones públicas. En cambio, en las instituciones de carácter privado sí se especifican, si forman parte del perfil del docente. En las entrevistas realizadas a directivos de instituciones escolares de ambos tipos, los de escuelas privadas las enfatizan y dicen detectarlas mediante evaluaciones psicológicas *“para desarrollar potenciales de talento o para prever posibles riesgos y cuidar la integridad de la institución”*. Los directivos de escuelas públicas se imitan a observar que *“la norma de ingreso no las contempla”*.²

Dos preguntas surgen a partir de lo expuesto líneas arriba en relación con la formación teórica y práctica de quien no fue formado profesionalmente como maestro, pero que ejerce la docencia: ¿Quién forma profesionalmente a los profesores de educación media superior y superior en México? ¿Cómo se forman los docentes de estos niveles? La respuesta pudiera ser que la trayectoria del ejercicio profesional va dando experiencia a los docentes. Sin embargo, a partir de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, SNB, (Acuerdo Secretarial 442, del 26 de septiembre de 2008) han surgido ofertas de formación profesional y posgrados en educación media superior, de parte de diversas universidades públicas y privadas del país. Como puede verse, ya existe la oferta

de formación profesional para maestros y aunque muestra avances, aún es insuficiente para la cantidad de maestros, planteles y modalidades de este nivel en el país.

Por su parte, la formación docente para la educación superior aún está lejos de estructuras que faciliten la profesionalización de los maestros universitarios más allá de los diversos cursos que sobre educación, competencias docentes, didáctica y/o aprendizaje toman por su voluntad o presionados por la institución donde laboran. Así, mientras que en la educación media superior se están generando estructuras profesionalizantes de formación docente, en el nivel superior el hueco sólo es cubierto mínimamente con ofertas escasas en este campo.

El sentido de la docencia.

La docencia es un ámbito clave para el desarrollo de los países. En el profesorado está el cerebro, la mente y el espíritu de cientos de infantes, adolescentes, jóvenes y adultos en cuyas manos está la responsabilidad futura de la conducción de las sociedades. Día con día, en las escuelas se generan y realizan infinidad de acciones cuyo fin trascendental es la formación de las personas y, a la vez, le dan sentido al futuro y al desarrollo del país. Por lo mismo y por la trascendencia del aprendizaje escolar, la docencia es una de las labores que mayores merecimientos y reconocimientos debería tener.

Es sabido que el problema educativo es complejo y que la complejidad lejos de oscurecer al panorama lo hace más accesible desde sus distintas aristas y perspectivas. La amplitud de sus componentes como son las políticas educativas, la legislación normativa, los lineamientos reglamentarios, las disposiciones administrativas, el manejo de los presupuestos, las instituciones escolares, la administración escolar, las currícula idóneas, la planeación operativa de los estudios, los programas académicos, las didácticas específicas, las evaluaciones pertinentes, los actores educativos, entre otros, dan complejidad a la educación por las tramas que se generan en la interacción cotidiana.

El objeto de estudio de la indagación realizada son los docentes de educación media superior y superior, dado que son profesionistas que cursaron una carrera universitaria y devinieron maestros en los avatares de su existencia. En este artículo se consideran exclusivamente la síntesis de los momentos diacrónicos y sincrónicos de la construcción de su vocación docente, con base en los resultados del estudio fenomenológico aplicado y, por supuesto, a partir de la perspectiva de los informantes que expusieron sus procesos de construcción vocacional y de cómo se relacionan en la cotidianidad con los elementos estructurales que los determinan. Por la extensión que implicó el reporte de la investigación, en este artículo se presenta solamente la *diacronía* de la vocación docente, en uno posterior se complementará con el análisis de la *sincronía*.

Iniciar en la docencia en cualquier nivel educativo siempre es una aventura que asombra al maestro ante el panorama de plantarse frente a un grupo y atreverse a enseñar a otras personas durante el lapso de un curso escolar y los que le siguen por tiempo indefinido. La incertidumbre está presente en el profesor en ciernes más allá de la seguridad personal con la que está provisto, pero también el conjunto de emociones que se agitan en su espíritu y lo acompañan con temores y entusiasmos. Cuando se pregunta a los profesores sobre su inicio en la docencia suelen referir en términos similares los momentos que conformaron esa etapa inicial: *“La verdad yo tenía mucho temor sobre si iba a poder con los muchachos. No es lo mismo criticar que ya estar como maestro. Pero uno lo entra al problema, lo enfrenta y lo asume. Ya qué. Ya había dicho que sí y, pues a vencer el miedo”* (Andrés, MCG13).

Ya en otras momentos (Cárdenas Olivares, 2005 y 2008) he sostenido que para los profesionistas ejercer la docencia no supone un cambio de profesión, sino un modo específico de ejercerla y que el campo educativo es un ámbito totalmente válido para el ejercicio profesional. Entonces, la docencia en cualquiera de sus modalidades supone una serie de cambios relativos a la vida laboral de los profesionistas y un giro en las expectativas profesionales, una decisión radical

para transitar del conocimiento de la profesión a la profesión del conocimiento y asumir una labor constituida por elementos fundamentados en posturas epistemológicas definidas, inspiraciones pedagógicas claras, estrategias didácticas efectivas, técnicas de intervención comprensivas y habilidades para desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para el desempeño profesional y la convivencia.

Investigaciones sobre la vocación docente de profesionistas, realizadas por quien escribe, revelan que cuando optan por la docencia inician un proceso de construcción vocacional y que los momentos que la constituyen son percibidos como aislados en el tiempo y desintegrados de los elementos que inciden simultáneamente en su acción educativa. Los aspectos propios que constituyen la construcción significativa de la vocación docente en la vida cotidiana son recuperados aquí en su temporalidad diacrónica y exponen una línea que facilite su esclarecimiento. Por otra parte, conocer cómo son integrados por los docentes los elementos sincrónicos que impactan simultáneamente la construcción de su vocación, de manera que los análisis de estos procesos faciliten su comprensión. Así, se establece la diacronía y sincronía en esta construcción.

Para el análisis se tomaron las categorías saussurianas de *Diacronía* y *Sincronía*, de la diáda teórica de Ferdinand de Saussure expuestas en su obra *Curso de lingüística general* (2008), las cuales a él le permitieron precisar la distinción de las “dos lingüísticas” a las que dedicó honda y abundante reflexión. Saussure sintetiza las dos categorías para establecer la relación de la lingüística con el tiempo y con el sistema:

“La multiplicidad de signos, ya invocada para explicar la continuidad de la lengua, nos prohíbe en absoluto estudiar simultáneamente sus relaciones en el tiempo y sus relaciones en el sistema. He ahí la razón de que distingamos dos lingüísticas (...); para eso habría que encarar separadamente los fenómenos que hacen pasar a la lengua de un estado a otro. Los términos evolución y lingüística evolutiva son más precisos, y nosotros los emplearemos con frecuencia; por oposición se puede hablar de la ciencia de los estados de lengua o de lingüística estática.

Pero para señalar mejor esta oposición y este cruzamiento de dos órdenes de fenómenos relativos al mismo objeto, preferimos hablar de lingüística sincrónica y de

lingüística diacrónica. Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se relaciona con las evoluciones. Del mismo modo sincronía y diacronía designarán respectivamente un estado de lengua y una fase de evolución” (pp. 106-107).

El planteamiento dialéctico que Saussure asume como fundamento de la distinción lingüística afirma que existe una “*oposición y entrecruzamiento de dos órdenes de fenómenos relativos al mismo objeto.*” Hay que mantener la atención en el principio que sostiene esta postura, ya que la relación entre diacronía y sincronía exige una comprensión dialéctica. En el ámbito docente estas dos categorías ayudan a entender la evolución de las construcciones factuales de los docentes y cómo integran los aspectos estructurales en su acción educativa personal. Se reitera que por cuestiones de espacio en este artículo solamente se expondrá la *diacronía*; en uno posterior se expondrá la *sincronía*.

La diacronía se constituye por la temporalidad secuenciada o evolutiva de un fenómeno o acontecimiento desde su origen y los cambios sucedidos hasta su estado actual. *La sincronía*, por su parte, se constituye por los elementos y estructuras que intervienen en o afectan simultáneamente al acontecimiento o fenómeno en su estado actual. Se encontraron tres períodos en esta construcción diacrónica, tres estadios secuenciados sin temporalidad determinada para cada uno y cuya duración se constituye con las vivencias de los maestros y con los significados que dan a sus prácticas. Cabe decir que en la *diacronía* cada período no lo da *per se* la cantidad de años de trabajo magisterial, sino la significación que el maestro da a su práctica educativa en el conjunto de los aspectos que constituyen la sincronía de su *hacer* y que lo evolucionan como docente. Así, aunque un profesor tenga veinte o treinta años de antigüedad puede estar en el primer período o en el segundo, pero también puede darse el caso de que un profesor con cinco o diez años de vida docente esté viviendo ya el tercer período. En este sentido, estar en un período de la vocación docente depende más de cómo el profesor asume y significa su trabajo magisterial que de los años transcurridos en él.

Diacronía: etapas evolutivas de la construcción de la vocación docente.

Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (2000, pp. 99-168), en su obra *La enseñanza y los profesores I* recogen distintos estudios sobre “El proceso de convertirse en profesor”, en los cuales exponen las diversas etapas por las que los profesores han pasado en ese proceso y las designan con diversos nombres según los momentos transcurridos, desde los primeros correspondientes a la incursión hasta los consolidados:

“Cuando se presenta mediante una pincelada tan general, la aventura de convertirse en profesor se convierte en un árido cuento, incluso cuando alguno de sus fragmentos resuenan en la experiencia individual. Presentado en esta forma, y en un intento de dar significado al desarrollo del profesor novel, estamos ante un relato que apoya la idea de que, en su aventura para convertirse en maestros, los profesores noveles pasan por etapas o fases (...) Las etapas o fases han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento sobre el proceso de convertirse en profesor” (p. 110).

En relación con el proceso de convertirse en profesor, en México se estudia una licenciatura universitaria para ejercerla fuera del ámbito educativo y difícilmente un profesionista visualiza su futuro enseñando en las aulas o combinando su profesión con la docencia. Casi en la totalidad de los casos, el devenir de la vida llevó a los profesores de educación media superior y superior a convertirse en maestros de manera inesperada, por lo que el punto de partida tiene a la casualidad como la detonadora del proceso diacrónico.

1. El primer momento es denominado *acceso al ámbito docente* y es el que surge en la vida del profesionista que deviene profesor. Es el punto temporal de su acceso al mundo de la docencia, en donde el azar o la casualidad intervienen para “coquetear” la profesión con la atracción hacia la docencia, un ámbito prácticamente ajeno a él. ¿Cómo sucede esto? Una vez aceptada la invitación, seguramente hecha por alguien ya inmerso en la educación o relacionado con el medio, y habiendo cubierto el perfil y los trámites administrativos, el profesionista se inicia como docente. Es la etapa

inicial que da ingreso a un mundo desconocido laboralmente, lleno de interrogantes y emociones encontradas.

La coincidencia de espacio, tiempo y circunstancias hacen que alguien inicie en la docencia. Si se plantea en tiempo pasado, puede hacerse de la siguiente manera: Llegó la invitación de parte de alguien, hubo una atracción por la idea, por la posibilidad, una decisión afirmativa y un gusto nervioso, acompañado de un cosquilleo emocional. Esta decisión hizo que tal vez el profesionista desempolvara sus apuntes universitarios de las materias relacionadas con la asignatura que le ofrecieron impartir, que adquiriera algunos libros para informarse y preparar sus clases, quizás accedió a sitios web relacionados con las temáticas afines y valientemente comenzó como maestro de alumnos con características tan variadas como cuanta cantidad había en las aulas.

Algunos de sus nuevos alumnos quizás lo motivaron en este *acceso* al recibir con entusiasmo el inicio de su curso; otros seguramente lo desilusionaron, porque lo que menos les interesaba era estudiar o aprender lo que el novato había preparado con tanto esmero y tarea en la que había invertido tiempo, dinero y horas de verdadero esfuerzo. Además, nadie le había dicho cómo enseñar, no había recibido cursos de didáctica ni de control de grupo, tampoco de diseño y planeación, mucho menos de pedagogía ni de psicología del desarrollo cognoscitivo; tampoco de teorías educativas que le ilustraran en la comprensión del fenómeno educativo: *"Porque cuando empiezas (en la docencia) pues no sabes realmente con qué te vas a encontrar y tampoco nadie te dice cómo hacer las cosas, no hay una preparación (como maestra) de la que tú digas 'de aquí me agarro' para ver cómo responder en el salón con los muchachos y lo que una hace es recordar cómo enseñaban tus maestros"*(Lucía, FIF17). Pero el compromiso ya estaba hecho y la responsabilidad del recién autoasumido profesor era inquebrantable. Por supuesto, en estas líneas se alude a quienes continuaron como profesores, no a los que renunciaron en los primeros días o en los primeros años del trabajo docente.

En este primer período los profesionistas recién devenidos profesores desempeñan un trabajo nuevo que no es lo que imaginaron en su profesión, sin embargo comienzan a vivir las funciones laborales del magisterio; no es desencanto, pero sí novedad y reto. Entonces acceden a un recurso clave: comienzan a recordar lo que hacían en el aula quienes habían sido sus profesores en el transcurso de los ciclos escolares de su vida, cómo enseñaban, cómo se relacionaban, cómo resolvían las dificultades que se les presentaban y construyen al “profesor que llevan en sí” con la referencia de lo que recuerdan de sus maestras y maestros, queriendo imitar lo bueno y evitar lo malo. Es un período de selección e imitación de su didáctica, de sus formas de trato y de sus maneras de ser.

En esta etapa recuperan el acervo de conocimiento didáctico, conformado por el recuerdo de sus profesores. La docencia, novedad para ellos, es vivida en medio de sorpresas, atractivos y desencantos, experimentando la tensión entre los ideales que se habían imaginado y la vida cotidiana en el aula y en la escuela, lo que es la vida real de la enseñanza y la formación de los alumnos. Este período coincide con el que Huberman, Thompson y Weiland (2000:57) denominan “período de sobrevivencia y descubrimientos” y que Ferrero (1998:99) establece como “situación de trabajo/necesidad”. Se supone un “período de prueba” que lleva a los profesionistas a decidir si continúan como profesores o desisten en el intento para buscar otros derroteros profesionales. Se dice “se supone” porque no fueron entrevistados desertores de la docencia sino a quienes superaron esta primera etapa y se mantienen como maestros.

Los profesionistas viven la novedad de la experiencia docente, como un entretanto de otras alternativas laborales ordinariamente ligadas a su profesión universitaria. En este momento diacrónico la práctica docente puede combinarse también con una labor no magisterial. Esta etapa puede significar el hecho de ser maestros “por mientras”, lo cual no significa irresponsabilidad en el cumplimiento de su trabajo, sino la *temporalidad* que les representa el momento y/o que se mantengan en la búsqueda o la espera de otro tipo de empleo más permanente entretanto trabajan

como profesores. Esta forma de vivir la docencia los coloca en una actitud de estancia temporal y, por tanto, contingente respecto de su trabajo magisterial. Ello hace que vivan la docencia no como maestros, sino como profesionistas universitarios que dedican algo de su tiempo a impartir clases en una institución escolar.

2. El segundo momento es llamado *elección y establecimiento en la profesión docente*. Es necesario asentar que algunos profesionistas aún viven al inicio de este período un estado anímico de añoranza de vida profesional extraescolar y de resignación por no trabajar en otro ámbito, pero la experiencia posterior los estabiliza en el deseo de prepararse como profesores y surge la *voluntad* y la *elección* de ser buenos maestros, de educar a otros de la mejor manera posible y de formarlos para bien personal y social. La vivencia de la profesión se une a la vivencia del magisterio y la persona del maestro se integra en su vida profesión. Se inicia el fortalecimiento de la vocación educativa.

Este estadio se constituye una vez que los profesores hacen una opción de vida por la docencia. No es un proceso automático, sino que se va conformando diacrónicamente a través de los acontecimientos que llenan de sentido la vida personal de los maestros y comienzan a considerar su labor como aportes significativos en la formación para la vida de otras personas. A la par ya han desarrollado las habilidades docentes de las que carecían en la etapa de *acceso al ámbito docente*: didáctica más eficiente, control de grupo según la necesidad del mismo, diseño de programas, ordenamiento de contenidos, organización del tiempo y capacidad de relaciones armónicas con los estudiantes, seguridad personal, adquisición de prestigio y estatus. Es el período en que se concilia la profesión docente con la profesión universitaria y se integra la vocación de primer orden (la vocación universitaria original) con la de segundo orden (la opción por la docencia). Los profesores en este período descubren y asumen que la docencia es una forma de ejercer su profesión universitaria y la significan como tal.

En este período de la construcción de la vocación los universitarios se aceptan como maestros, porque asumen que son profesionistas docentes. Sin embargo, en el ámbito social se siguen presentando como los profesionistas que son, es decir, con el título profesional que ostentan y no como profesores.³ Así, los maestros siguen siendo ingenieros, abogados, médicos, arquitectos, contadores, comunicadores, historiadores, biólogos... Título que no van a dejar de ostentar en el transcurso de su vida académica ni en el ámbito social, aunque se asumen como maestros y acepten tal denominación de parte de los actores escolares dentro y fuera del ámbito educativo: alumnos, maestros, administrativos y padres de familia. Esta fase corresponde al período que Huberman, Thompson y Weiland (2000:58) denominan “la fase de <<estabilización>>”. Para Ferrero (1998:100), equivale a una “situación de trabajo/profesión” que en sociología supone no sólo un empleo, sino elección personal por la profesionalización docente, que además implica mayor preparación y desarrollo de competencias laborales docentes.

La docencia tiene para los maestros el significado de un descubrimiento y un desarrollo de sus capacidades magisteriales. Comienzan a encontrar gusto por la enseñanza y aumenta su aprecio por la relación con sus alumnos, a la vez que descubren que pueden especializarse también como profesores, así como lo hicieron en su formación profesional. Buscan asistir a cursos sobre pedagogía y didáctica, participan en congresos académicos, procuran el diálogo con sus pares para la mejora de su práctica, diseñan nuevas estrategias de enseñanza, resuelven conflictos con mayor serenidad, desarrollan instrumentos de evaluación que mejoran sus habilidades de evaluación de aprendizajes, comparten sus saberes adquiridos con otros profesores: *“Entonces me dije: ‘si has de trabajar como maestro, prepárate bien, no seas mediocre. Pero no sólo en el conocimiento, también en lo emocional, en lo pedagógico y en lo relacional. Tus alumnos no quieren un ser apático, quieren un ser bien preparado, fuerte.’ Así son las cosas”* (Daniel, MIC09).

Es el período en que se da la elección personal por la docencia y se transita de trabajar como maestros “entretanto” a ejercer la profesión universitaria en la docencia, lo cual los coloca en un

marco de proyección de vida en el magisterio, es decir, ya no se ven como maestros “por mientras”, sino definitivos, se ven a sí mismos como maestros en el futuro y comienzan a sentirse contentos en esta profesión asumiendo las satisfacciones y desencantos que conlleva.

3. El tercer momento es denominado *vocación educativa*. Una vez que los profesores llegan a este período es que han asumido la docencia como modo de vida profesional. La profesión se transforma de la docencia a la vocación educativa, de la enseñanza académica y la mera relación cognoscitiva con los alumnos al *querer* ser un maestro verdaderamente interesado en la formación de los jóvenes. La *vocación educativa* no significa la entrega personal al trabajo magisterial o a la profesión docente sólo como medio de subsistencia, sino la entrega a los alumnos para trascender. Incluye el *gusto* por el ejercicio de la profesión docente, el disfrute de ser maestro más allá de los desencantos. En esta fase los maestros cosechan el fruto de su experiencia adquirida en los años de docencia al contar con el acervo de conocimiento que les permite enfrentar y resolver situaciones difíciles con intervenciones más educativas que casuales: *“Como que uno le va agarrando el colmillo para saber cómo resolver los problemas. Sabe uno que si le exigies mucho al estudiante, pero lo tratas bien, el alumno te va a responder y no se va a enfrentar contigo. Como que le coges el hilo a la experiencia y ya no tomas a personal muchas cosas”* (Cristina, MUM11).

En este tercer período los profesores no sólo enseñan, sino que educan, forman. Afirman que la docencia es *su* vocación y la construyen cotidianamente en las diversas maneras en que se relacionan con sus alumnos: consejeros, orientadores, acompañantes de procesos de vida. Los profesores se sienten más seguros de sus conocimientos y pueden compartir las “certezas” que han descubierto en su experiencia docente. No significa que en este período la vida cotidiana carezca de contrariedades o que no existan los desánimos ni los cansancios, sino que aumenta la convicción de que ellos pueden ser importantes para sus alumnos, y los disgustos y contrariedades son significados como nimiedades frente al valor que dan a la trascendencia de la relación educativa. Es

la etapa de sublimación de los sacrificios y de sentirse bien siendo profesor. Es lo que Ferrero (1998:102) describe como “situación de trabajo/autorrealización”. Integran su quehacer y su ser.

Los profesores intentan con sus alumnos nuevas formas de enseñanza y educación, se atreven a romper paradigmas y a establecer los propios, los que han creado a partir de su experiencia, comparten con otros profesores la riqueza de sus vivencias docentes y contribuyen a su formación en los encuentros cotidianos en los espacios escolares. Tienen la capacidad de comprender mejor las preocupaciones de los alumnos y de sus compañeros maestros y pueden contemplar la vida escolar con la serenidad de quien *conoce* las formas y los tiempos para intervenir en la educación. Además, pueden seguir aprendiendo con el cambio de los tiempos al reconocer que pueden cambiar con ellos. Es un período de siembra y cosecha continua en la educación de otros y de sí mismos. Lo expresado por los maestros corrobora lo señalado por Huberman, Thompson y Weiland (2000:60) en la etapa que denominan “experimentación y diversificación”, que es la etapa en la que los profesores sintetizan su experiencia.

La asunción de la vocación educativa da sentido a la vida de los maestros, porque han aprendido a vivir contentos en el ámbito del mundo docente. Integran su vida persona y docente y la significan con el sentido de la trascendencia educativa. La actitud predominante es la de la atención a los alumnos y la colaboración generosa con sus colegas. En este período se han pulido vicios del pasado (dejadez, impuntualidad, desatención, rigideces, luchas irracionales de poder) y aunque no pretenden ser “el maestro ideal”, la sabiduría adquirida al paso de los años y la serenidad ante situaciones difíciles se convierten en la característica de los profesores que se encuentran en el tercer estadio.

Después de haber recorrido los tres momentos que conforman la *diacronía* de la vocación docente, se puede afirmar que cada uno de los tres momentos o períodos del eje diacrónico, descritos en los renglones anteriores, dan cuenta de que la construcción de la vocación educativa

no es un camino lineal ni plano, por el contrario, es un bucle constante de pulir asperezas y cubrir simas, principalmente cuando se trata de re-formarse en un campo profesional para el cual no se fue preparado en los estudios universitarios. El tránsito en cada uno de estos períodos no obedece a una ley determinante de igual manera para todos los maestros, sino que cada profesor de los niveles de educación media superior y superior construye su vocación docente y se halla en uno de los tres momentos según su propio desarrollo individual, elecciones profesionales y acorde con la re-significación que hace de su vida docente. También se puede afirmar que cada uno vive las características de los períodos como aquí han sido expuestas. En la vida docente, los profesores se preparan como maestros según la necesidad se los impone, según su experiencia se los indica, según el gusto se los impregna y según la sabiduría que van descubriendo en el transcurso de los años y que quieren adquirir.

Cabe señalar que en una segunda parte se expondrá cómo los profesionistas docentes construyen su vocación docente en relación con los elementos que constituyen la *sincronía* de la vida escolar de los niveles medio superior y universitario. La *sincronía*, se constituye por los elementos y estructuras que 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 un solo estudio sincrónico sin la diacronía que lo sitúa en el transcurso del tiempo. La intención es exponerla en el siguiente número de esta revista.

BIBLIOGRAFÍA

Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores I*, Barcelona: Paidós, pp. 110.

Cárdenas Olivares, Gabino (2005), "Significados de la práctica educativa en profesores de educación media superior", en Moreno Bayardo, María Guadalupe [Coord] (2005), *Haciendo camino en la investigación educativa*, Guadalajara: Amate.

_____ (2008), "Del conocimiento de la profesión a la profesión del conocimiento: el sentido de la didáctica", en VVAA (2008), *Propedéutica de la lengua y la literatura*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

DGESPE/SEP (2012), *Plan de Estudios para la formación de Maestros de Primaria*, consultado el 12 de junio de 2015 en

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

De Saussure, Ferdinand (2008), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, pp. 106-107.

Ferrero, Juan José (1998), *Teoría de la educación*, Bilbao: Universidad de Deusto, p. 99-102.

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.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2014), *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*, Guadalajara: UdG/ITESO, pp. 370-372.

¹ Los detalles de este programa pueden consultarse en la página web de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente

² Las entrevistas fueron realizadas en febrero de 2015 a directivos de las siguientes universidades privadas: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Marista, Universidad del Valle de Atemajac, Universidad del Valle de México, Universidad Autónoma de Guadalajara y Universidad Tec Milenio. Y de la Universidad de Guadalajara como institución pública.

³ El prestigio del título universitario en comparación con el prestigio de la docencia tiene gran influencia en el autorreconocimiento profesional que los profesores asumen socialmente.