

El contenido de esta obra es una contribución del autor al repositorio digital de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por tanto el autor tiene exclusiva responsabilidad sobre el mismo y no necesariamente refleja los puntos de vista de la UASB. Este trabajo se almacena bajo una licencia de distribución no exclusiva otorgada por el autor al repositorio, y con licencia Creative Commons – Reconocimiento de créditos-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 Internacional



La incomodidad en la profesión docente

Un estudio con profesores de Zacatecas (México) y Cuenca (Ecuador)

Rosa Hurtado Morejón

Zacatecas, México, 2019

LA INCOMODIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE

ROSA HURTADO MOREJÓN



LA INCOMODIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE

UN ESTUDIO CON PROFESORES
DE ZACATECAS (MÉXICO) Y
CUENCA (ECUADOR)

ROSA HURTADO MOREJÓN



taberna libraria editores

Rosa Hurtado Morejón. Licenciada en Filosofía y Pedagogía por la Universidad de Cuenca Ecuador. Especialista Superior en Derechos Humanos por la Universidad de Andina Simón Bolívar, Ecuador. Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Cursó el Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente con sede en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Tiene experiencia en educación educativa, diseño y gestión curricular en los niveles de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato. Ha participado en espacios gubernamentales y no gubernamentales nacionales y latinoamericanos de desarrollo y gestión de políticas públicas para la innovación educativa y la formación docente.

LA INCOMODIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE
UN ESTUDIO CON PROFESORES DE ZACATECAS (MÉXICO)
Y CUENCA (ECUADOR)

Primera edición 2019

*La incomodidad en la profesión docente
Un estudio con profesores de Zacatecas (México)
y Cuenca (Ecuador)*

DERECHOS RESERVADOS

© Rosa Hurtado Morejón

© Taberna Libraria Editores

Plaza Tacuba local 4,

Calle tacuba 182, Centro,

98000, Zacatecas, Zacatecas

tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías

Diseño de portada: Sebastián Egas

Imagen de portada: Alsay/Shutterstock

Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza

ISBN: 978-607-9455-90-3

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

LA INCOMODIDAD
EN LA PROFESIÓN DOCENTE
Un estudio con profesores
de Zacatecas (México) y Cuenca (Ecuador)

ROSA HURTADO MOREJÓN

MMXIX



A mi familia
en cuyo seno
aprendí a soñar
e ir tras los anhelos.

A José María
compañero del camino que me trajo hasta aquí.

AGRADECIMIENTOS

A los maestros mexicanos y ecuatorianos que participaron en este estudio y quienes, con mucha generosidad y honestidad, compartieron sus conocimientos y sentimientos para que otros podamos sacar conclusiones y aprender de su práctica.

A la Coordinación Zonal 6 de Educación en Ecuador, a las autoridades de las instituciones educativas Manuel J. Calle, Cuenca, Ecuador, y Roberto Cabral del Hoyo, Zacatecas, México, quienes abrieron las puertas confiando en la validez de este estudio.

A la Dra. Rosa María Torres, asesora, por la permanente motivación, guía precisa y oportuna de las que me beneficié.

Al Dr. Luis Manuel Aguayo, quien en momentos claves apoyó decididamente la realización de esta investigación; aprendí, con ello, que un profesor se relaciona integralmente con sus estudiantes.

A los colegas del doctorado, particularmente a Soledad y Gisela, con quienes compartimos espacios y momentos importantes y profundos que ayudaron en el desarrollo de este trabajo.

A la Unidad Educativa Particular Cedfi de Cuenca, Ecuador, por el apoyo incondicional para la realización de este trabajo.

Agradecimientos	9
PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO I	
LOS DOCENTES Y SU PROFESIÓN: ESTADO DE LA DISCUSIÓN	27
LA ESPECIFICIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE	28
Roles y responsabilidades sociales	29
La formación docente	34
El malestar docente, una dimensión ausente	35
LA INSTITUCIÓN: EL ESCENARIO DE ACTUACIÓN DOCENTE	37
La cultura y el clima institucional	38
CAPÍTULO II	
NUEVOS ESCENARIOS Y NUEVOS ACTORES EN LA INSTITUCIÓN	43
AMBIVALENCIA DE LA CULTURA: GRATIFICACIÓN E INCOMODIDAD	43
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA AMBIVALENCIA	44
Factores sociales y culturales externos al sistema escolar	45
Factores intrínsecos al docente	56
CAPÍTULO III	
EL TRAYECTO DE LA INVESTIGACIÓN	69
LOS SUJETOS DE ESTUDIO	71
Los países	71
La institución educativa	72
Los docentes participantes	73
EL ACCESO AL CAMPO EN ECUADOR Y MÉXICO	74
EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	75
Las entrevistas	76
La revisión documental	77
El material desechado	78
EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	78

La codificación de las entrevistas	79
Aspectos éticos	79
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	80
CAPÍTULO IV	
ESCENARIOS Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	85
ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN	85
Ecuador	87
México	91
LOS DOCENTES PARTICIPANTES	97
Los Docentes, Ecuador	100
Los docentes, México	103
Las autoridades de las instituciones	106
CAPÍTULO V	
LA INCOMODIDAD DOCENTE. UNA VIVENCIA DEL AULA	109
TIPOLOGÍAS, UN ARTILUGIO PARA LA INTERRELACIÓN	110
DEBATES SOBRE SU ROL	111
Su rol es enseñar	112
Enseñanza y reparación social	117
EL ESTUDIANTE IDEALIZADO	122
La comparación como recurso de tipificación del estudiante	123
CAPÍTULO VI	
INCOMODIDAD DOCENTE E INSTITUCIÓN EDUCATIVA	137
LOS CAMBIOS EN LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL	138
El apego a las políticas institucionales	139
La identificación con lo público o lo privado	140
LA VIVENCIA DE LA INSTITUCIONALIDAD	140
La norma	140
Autoridad y poder	144
La demanda de respaldo institucional	146
El papeleo y la planificación curricular	147
LAS RELACIONES ENTRE ACTORES ESCOLARES	149
La relación entre docentes	149

La relación con los padres de familia	159
La gestión institucional del conflicto	165
RESGUARDO DEL CLIMA INSTITUCIONAL	167
CAPÍTULO VII	
GRATIFICACIÓN E INCOMODIDAD	169
SER DOCENTE, UNA SATISFACCIÓN DE LARGO PLAZO	169
LA DUALIDAD DE SENTIMIENTOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE	170
¿QUÉ ES LA INCOMODIDAD?	171
La incomodidad en el aula y en la institución	175
Las estrategias para la superación de la incomodidad	176
LA INCOMODIDAD PERSONAL E INSTITUCIONAL	178
Un factor de transformación personal y profesional	178
Integración o marginalidad. El dilema fundamental	180
CONCLUSIONES	181
Referencias	189
Lista de tablas y figuras	195
Apéndices	197

PRÓLOGO

No es fácil ser docente. Todos aquellos que han sido maestros saben que la profesión docente tiene satisfacciones, pero también múltiples situaciones incómodas. A partir de una investigación realizada con docentes de jóvenes de educación media superior en Cuenca, Ecuador y Zacatecas, México, Rosa Hurtado Morejón, educadora y directiva ecuatoriana, en este libro nos adentra en escenarios de la profesión donde se presentan temas sensibles que preocupan e incomodan a los profesores.

En gran medida, los docentes se reconocen como tales a partir de lo que enseñan y de los aprendizajes de sus estudiantes, pero también de situaciones que a lo largo de sus jornadas cotidianas, en el día a día, les provocan preocupaciones e incomodidades que no siempre se visualizan ni explicitan. Por ello, la autora examina, desde la voz de los docentes, los temas que interesan y forman parte de la profesión en la educación de jóvenes de 15 a 18 años.

Este trabajo es el resultado de una investigación desde la vertiente fenomenológica en estudios sociales que ubica a los sujetos como intérpretes de sus propias acciones. Las aportaciones de los docentes que trabajan con jóvenes bachilleres de México y Ecuador, dan cuenta de aspectos compartidos, desde la perspectiva de los profesores contextualizados en entornos socioculturales y económicos diferenciados. Destaca, en lo particular, la relación con los estudiantes.

En los últimos años, un buen número de estudios sobre la profesión docente se ha centrado en los procesos de enseñanza de contenidos escolares, pero ha dejado de lado la función socializadora, en la cual se expresan diferentes relaciones entre los sujetos educativos: estudiantes, maestros, directivos o padres y madres de familia con diferentes orígenes, edades, deberes y jerarquías en la institución escolar o fuera de ella.

Algunos de los aspectos incómodos tienen que ver con lo que ocurre en las aulas a partir de la relación de los docentes con los estudiantes; otros se asocian

a la cultura y el clima institucional de los centros educativos en los que laboran; algunos más con los escenarios de la actuación y la vinculación con los otros docentes y las autoridades educativas. Todos estos entramados tienen significaciones específicas en plena unión con la amplitud humana del docente, desde las múltiples interrelaciones que lo caracteriza.

Hurtado da cuenta de otros factores externos que también inciden en el malestar docente y que repercuten en su actuación y en su desarrollo personal y profesional. Entre ellos se encuentran aspectos normativos, curriculares y administrativos definidos, por lo general fuera de las instituciones.

Este estudio permite reconocer problemáticas comunes de la profesión en contextos distintos. Se trata de maestras y maestros con trayectorias formativas, disciplinas y años de experiencia también distintas. Aun cuando los docentes tomen cursos de nuevas tecnologías, programen horarios de atención para padres de familia y desarrollen las actividades de enseñanza de acuerdo a lo planeado, la autora identifica situaciones en la vida cotidiana escolar que resultan incómodas y sensibles para los docentes.

A partir de la *reflexión sobre sí mismos*, los docentes entrevistados reconocen que en su trabajo con jóvenes, contar con un reglamento o un código de convivencia escolar y aplicarlo, no evita ni soluciona las múltiples dificultades cotidianas. La experiencia de los docentes conoce de las crecientes demandas de los padres a los maestros acerca de la educación de sus hijos, más allá de los aprendizajes de contenidos escolares.

El trabajo de análisis que realiza Hurtado, permite identificar cómo los docentes de ambos países señalan aspectos que les resultan incómodos y entre los cuales, destacan los sentimientos de maestras y maestros ante acciones de los jóvenes que no les permiten realizar las actividades planeadas y trastocan estrategias establecidas o modifican las expectativas que el docente tiene sobre sus alumnos.

El estudio da cuenta de la preocupación central de los docentes por lograr el aprendizaje de sus estudiantes a pesar de circunstancias cada vez más complejas, teniendo que apoyar y orientar a jóvenes con preocupaciones muy distantes a las escolares, y para ello Hurtado identifica cómo docentes y directivos construyen estrategias para atender aspectos incómodos. Estas estrategias se pueden mejorar con la experiencia, a partir de ensayo y error, ofreciendo a los maestros la posibilidad de encontrar satisfacciones y desarrollarse personal y profesionalmente.

En ocasiones, las interacciones con los estudiantes le demandan al docente nuevas formas de vinculación, ajustes en la planeación o tiempos adicionales fuera de la institución; esto le puede provocar estrés, afectar su trabajo, desmotivarlo o llevarlo a rutinas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esto, a partir de su experiencia, los maestros buscan nuevas rutas de gestión pedagógica para atender las contingencias que no siempre encuentran respaldo institucional.

A partir de las narrativas de los docentes entrevistados, se puede reconocer cómo, en el trabajo cotidiano, éstos oscilan entre aspectos satisfactorios y gratificantes, y situaciones incómodas a partir de la representación que tienen de sí mismos y del compromiso con su profesión.

Para Hurtado, los docentes *viven* la incomodidad en la profesión a partir de las expectativas sobre sí mismos en su responsabilidad de enseñar a jóvenes que no siempre resultan ser estudiantes ideales. La incomodidad también se expresa cuando hay cambios en la institución, en las políticas o en las normas que regulan el trabajo docente y esto repercute en las estrategias de gestión curricular y pedagógica de los maestros. El papel de la autoridad y el respaldo institucional a los docentes son aspectos clave para la resolución de conflictos cotidianos. Las cuestiones administrativas y la planificación curricular también pueden implicar situaciones incómodas derivadas de las formas de organización y funcionamiento de las instituciones educativas.

Como señala la autora, ser docente es una satisfacción de largo plazo, pero implica dualidad de sentimientos en la práctica cotidiana, sobre todo en momentos en los cuales surgen conflictos con estudiantes, colegas, directivos o padres de familia.

A pesar de que los docentes desarrollan estrategias para superar la incomodidad personal e institucional, diversas situaciones conflictivas pueden reiterarse o no superarse en lo inmediato, aumentar el malestar y estrés en los docentes y generar exclusión, marginación o actitudes agresivas o evasivas como respuesta de la aplicación de normas y del ejercicio de la autoridad, no obstante el compromiso y la responsabilidad de los profesores. Incluso, es posible que existan consecuencias en la salud del docente.

Para la autora, la incomodidad, la angustia o aquello que genera conflicto, constituye una señal de alarma sobre la cual trabajan los docentes y construyen estrategias para mejorar su actuación pedagógica y valorar su profesión.

Hurtado señala que los docentes de Ecuador y México coinciden al referirse a la «soledad y falta de cariño» de los jóvenes con los que trabajan y, al mismo tiempo, cómo los padres de familia demandan de los profesores un rol que no les corresponde y de él esperan mucho más que la enseñanza de conocimientos. Los docentes también reconocen que en sus trayectos profesionales hay grupos de estudiantes con los cuales no se han sentido cómodos y con los que han tenido situaciones conflictivas. Lo mismo ocurre con los padres de familia.

Los principales temas con los que no se sienten cómodos los docentes de educación media superior, son aquellos derivados de la socialización, de la formación de capacidades y habilidades para la ciudadanía en jóvenes.

La autora encuentra que los docentes procuran que su práctica sea coherente con su posición ética, por lo que se niegan a restringir su rol a la enseñanza de contenidos curriculares, o al control y organización de los espacios escolares. La convivencia escolar demanda de los maestros permanentes estrategias de negociación que implican acuerdos con los estudiantes, a fin de lograr ambientes favorables para la enseñanza y el aprendizaje.

Las interacciones cotidianas con jóvenes tienen efecto sobre la dimensión personal de los docentes y sus conocimientos, concepciones y estrategias de trabajo son permanentemente retados y cuestionados en estas interacciones. La perspectiva de los docentes resulta fundamental como sujetos de un entorno sociocultural determinado, donde se expresan también relaciones de poder y jerarquías que dan cuenta de la institución escolar.

Los docentes de los dos países, identificados con su trabajo en una institución pública, expresan problemáticas comunes entre los jóvenes: alcoholismo, drogadicción, embarazo, desinterés por el estudio, preocupación por las relaciones amorosas, incomprensión y uso desmedido de celulares como distractores en los espacios escolares. Para superar situaciones incómodas o conflictivas reconocen que deben de *aprender su profesión en la práctica* y ajustar su actuación a procedimientos establecidos que muchas veces no permiten la mejora, la innovación o el tiempo personal y familiar fuera de la institución.

Además de los conflictos con los estudiantes, llama la atención la documentación de Hurtado sobre situaciones comunes incómodas en el trabajo de los docentes de México y Ecuador: el papeleo o sobrecarga administrativa, la entrega del portafolio de evidencias, las dificultades en la comunicación institucional, los apoyos y las discrepancias entre colegas, las diferencias entre el

turno matutino y el vespertino, el enojo, la frustración, la angustia, el miedo y la permanente búsqueda para comprender desde la propia práctica las situaciones conflictivas y formular las estrategias que resuelvan la incomodidad.

La autora destaca cómo los docentes entrevistados desarrollan habilidades para el trabajo personal sobre sus emociones, habilidades que contribuyen a mejorar las relaciones entre los diferentes actores, tanto en el aula como en las instituciones educativas a partir de reconocer situaciones incómodas.

Por todo lo anterior, este libro es una valiosa contribución para reconocer a los docentes de educación media superior como personas y como profesionales que trabajan con jóvenes. Se trata de un acercamiento a la gran diversidad de interacciones sobre las cuales se desarrolla la profesión docente y que, de manera particular, vinculan a estudiantes que no siempre comparten las mismas expectativas que sus profesores, lo que genera tensiones, desacuerdos o conflictos: incomodidad de los profesores ante su profesión. Por su perspectiva metodológica y por sus aportaciones analíticas sobre situaciones incómodas para los docentes, el texto de Hurtado es una referencia central para comprender las implicaciones de la docencia con jóvenes bachilleres.

GISELA SALINAS, UPN AJUSCO
Ciudad de México, junio de 2019

INTRODUCCIÓN

Buena parte de la literatura latinoamericana sobre la docencia y su ejercicio de la profesión muestra una fuerte tendencia a visualizar, tanto en estudios teóricos como aplicados, únicamente el rol docente referido a la gestión y liderazgo en los aprendizajes de tipo disciplinar, mientras se pasan por alto intervenciones docentes en otros ámbitos, o se refieren a ellos de una manera descriptiva.

La primacía de los estudios centrados en los procesos de enseñanza disciplinar que suceden en las instituciones educativas, refuerzan la concepción de superioridad del rol instructorista de las escuelas. A finales de la década de los 90 se reconocía que la cultura escolar tiende a separar la función socializadora y aquella de enseñanza de las asignaturas, asumiéndolos como roles diferentes; en contraposición se explicitaba la necesidad de articular los contenidos cognitivos, axiológicos y de socialización (Tenti, 1998).

Han pasado dos décadas y los aspectos relacionados con los temas de la socialización, de la gestión de los ambientes de aprendizaje y de la formación de los estudiantes como miembros de una sociedad (la escuela, en sí misma, es una estructura social) siguen sin ser considerados como parte de la función docente y, por lo tanto, como una dimensión importante a ser tomada en cuenta al momento de su formación.

Los temas con los que no se sienten cómodos los docentes –objeto de este estudio– son aquellos derivados de la socialización, de la formación de capacidades y habilidades para la ciudadanía en niños y jóvenes, y, en ese marco, es frecuente que la relación con otros actores de la institución educativa y con la comunidad misma provoque conflictos e incomodidad en el día a día de los docentes.

La sensación de incomodidad es frecuente en profesionales cuyo trabajo demanda relacionarse cotidianamente con personas de diferentes edades, roles y jerarquías. Es el caso de los docentes, quienes interactúan cotidianamente con niños y jóvenes; no es menos importante la relación con los adultos que, en algunos casos, son sus compañeros de trabajo, en otros son sus superiores en

la escala jerárquica institucional y, también están presentes los familiares de los estudiantes.

Esteve (1994, 2011) ya se refería al malestar docente a mediados de los años 90 del siglo pasado, no obstante, este tema ha sido abordado desde mucho antes. El autor en su trabajo recoge investigaciones que datan de la década de los 80. Su interés es buscar un modelo que supere enfoques centrados casi exclusivamente en el profesor y en sus códigos verbales por lo que propone tomar en cuenta la influencia del estudiante sobre el docente. Encuentra que esta relación es compleja e imposible de entender a través de estudios parciales y de situaciones experimentales; afirma que el marco apropiado es el natural, aquel de la interacción profesor-alumno, es decir, el clima de la clase y de la institución (Esteve, 2011).

Este mismo autor indica que se puede apreciar un buen número de profesores que llegan a desarrollar recursos para enfrentar su ejercicio profesional a partir de ensayo y error hasta encontrar aquellos que le permiten desenvolverse con solvencia. Señala también la existencia de otro grupo que, a pesar de estar mucho tiempo en la práctica docente, no la mejora ni logra satisfacción en la relación con los estudiantes y con el contexto escolar; los dos casos generan inquietud sobre las características de la formación inicial docente en este ámbito (Esteve, 2011).

Su trabajo resalta la necesidad de considerar la implicación personal del profesor en su trabajo y llama la atención sobre la estrecha relación de la práctica profesional con el auto concepto y autoestima del docente. Las consecuencias de una afectación en este campo son la falta o poca satisfacción y motivación en el trabajo, disminución en el esfuerzo implicado, inhibición, rutina e inercia cotidianas, lo que desemboca en un comportamiento circular que, cada vez agrava la situación (Esteve, 2011).

A diferencia de los planteamientos anteriores, el presente estudio vuelve al docente como foco del análisis; pretende abordar las significaciones que, estos actores educativos, otorgan a las situaciones vividas en su ejercicio profesional, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje y, que son calificadas por ellos como incómodas, entre las cuales ocupan un lugar fundamental aquellas derivadas de su relación con los estudiantes.

El objeto de estudio de este trabajo, es identificar los elementos que inciden en la configuración axiológica y subjetiva de la incomodidad cotidiana sentida y

expresada por los docentes de Bachillerato de dos planteles educativos ubicados, uno en Cuenca, Ecuador y otro en Zacatecas, México, surgida en su intercambio con los estudiantes fundamentalmente y, a partir de esta relación, con otros docentes y padres de familia.

Metodológicamente se basa en la comunicación personal con autoridades y docentes de instituciones educativas de Bachillerato o Media Superior¹, de sostenimiento fiscal o público de los países nombrados. Los docentes participantes están a cargo de la enseñanza de diferentes asignaturas del currículo oficial y tienen experiencias profesionales y personales variadas, a partir de las cuales se relacionan con jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 18 años, provenientes de familias de recursos económicos medios y bajos.

Por ello se ha escogido una metodología que se ubica en la vertiente fenomenológica de la investigación social que enfoca, de manera predominante, a los seres humanos en cuanto intérpretes de sus propias acciones. En este estudio la perspectiva de los sujetos es fundamental; pero no de los sujetos aislados, sino contextualizados en su entorno económico, social y cultural, en este caso, las aulas y las instituciones educativas de las que son parte.

El presente trabajo afirma que, el día a día del ejercicio docente demanda más allá del dominio de los contenidos disciplinares; no ha sido suficiente que los docentes tomen cursos de tecnología o abran horarios de atención a padres, o que se lleven a cabo puntual y periódicamente la planificación y ejecución de reuniones individuales o colectivas para la información oportuna; contar con un código de convivencia escolar y su aplicación tampoco ha evitado ni solucionado las dificultades de convivencia escolar.

Procesos equivalentes a los comunicados por los docentes en este estudio son catalogados por los fenomenólogos (Schutz, 1995) como autoconciencia y reflexión, que requieren una distancia entre el que reflexiona y aquello sobre lo que se reflexiona. Al tratarse de una reflexión sobre sí mismo, no se le puede captar en el aquí y el ahora; se puede ser objeto de la propia reflexión o autoconciencia solamente en modo pretérito. En contraposición es inmediata la reflexión sobre los otros, que son fundamentalmente los estudiantes, otros docentes, padres de familia y autoridades institucionales.

Los fenomenólogos proponen que las definiciones construidas por los sujetos, como lo han hecho los docentes entrevistados para este estudio, no deben

¹ Nominaciones dadas en Ecuador y México respectivamente al mismo nivel educativo.

ser tratadas como respuesta o reacción sino como acción; «interpretar el mundo es un modo primordial de actuar en él» (Schutz, 1995:24), es una manera de establecer la posición que la acción ocupa en su mundo, al menos, temporalmente, es decir, es un modo de asignar significado y relevancia a sus acciones. Por ello, el dato que ha buscado esta investigación no ha sido aquel derivado de las estadísticas de los comportamientos ni de las características medibles de las interacciones entre los actores educativos; se ha tomado como tal a la forma en la que los docentes han definido su situación e interpretado su acción (Natanson, 1995).

En consecuencia, a lo largo del presente trabajo se exploran aspectos como: los obstáculos para que el sentimiento de gratificación sea constante en el ejercicio cotidiano de los docentes; la definición de incomodidad desde el punto de vista de los docentes entrevistados; las condiciones en las que surge (espacios e interrelaciones); el efecto que tienen las acciones de los jóvenes en el proceso enseñanza-aprendizaje sobre los sentimientos del docente; las estrategias con las cuales los docentes gestionan los aspectos incómodos en su labor cotidiana; el aporte de la gestión de la incomodidad cotidiana para la construcción personal y profesional; las características particulares y comunes de esta problemática en docentes de Ecuador y México.

En el primer capítulo se expone el resultado de la revisión de la literatura especializada que ha permitido contextualizar esta investigación. En el segundo capítulo se estructuran las categorías teóricas que dan sustento, tanto al diseño como al análisis e interpretación realizados. Algunas de las mismas son externas al proceso escolar y, tienen un carácter supranacional e influyen en la construcción del bagaje experiencial, cognitivo y axiológico desde el que actúan los docentes; igual juegan un papel importante en los roles sociales cambiantes de la escuela, la familia, de la infancia y adolescencia. Otros son de carácter intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje y, establecen la necesidad de ampliar el enfoque técnico administrativo con el que, regularmente, se aborda la actividad docente para descubrir la interrelación entre seres humanos como la esencia de esta profesión.

En el tercer capítulo se exponen los pasos metodológicos, así como las técnicas e instrumentos utilizados. En el capítulo cuarto se puede encontrar un análisis descriptivo que presenta los escenarios sociales, económicos y culturales de las instituciones educativas en Ecuador y México así como a los sujetos participantes en la investigación.

En los capítulos quinto y sexto se realiza el análisis de la información obtenida en la investigación, para precisar las características de la incomodidad que sienten los docentes en el aula y en la institución educativa. Se señala como obstáculos para la consecución de la comodidad en el ejercicio docente, a las expectativas de relacionarse en sus clases con buenos estudiantes, así como a las representaciones sobre sí mismos y los roles que esperan cumplir como profesionales. La presencia de las relaciones que los jóvenes mantienen paralelamente con otros docentes, la intervención de los representantes o familiares de los estudiantes causan también sentimientos profundos de incomodidad. Las relaciones con la institución es otro origen de este sentimiento, fundamentalmente, cuando la intervención de los directivos no coincide con el requerimiento o expectativa docente. Lo mismo se puede decir de la aplicación de las normas y del ejercicio de la autoridad. Actitudes agresivas o evasivas son la respuesta cuando el sentimiento de incomodidad ha perturbado la calma de un docente, aunque hay quienes buscan superar por varias vías como la sublimación o el camino del trabajo personal. Esto exige introducir en el análisis los ámbitos de la cultura y el clima tanto en el aula como en la institución, pasando a ser elementos enriquecedores del análisis del día a día de los docentes.

En el séptimo capítulo se avanza a un nivel interpretativo de lo que es la incomodidad para los docentes y las autoridades de los dos países participantes en la investigación. Se desarrolla una definición de incomodidad con el apoyo de varios enfoques teóricos, entre ellos, de la vertiente psicoanalítica de la Antropología, ubicando este campo problemático en la ambivalencia constante entre la comodidad/incomodidad como «núcleo antropógeno» de la cultura (Mendel, 1972:42). Cabe señalar que en todo momento se procura no idealizar ni satanizar a los docentes; se los mira como seres humanos que manifiestan, en todas sus acciones, el bagaje constituido por conocimientos profesionales, experiencias y sentido común, construido progresivamente a lo largo de sus biografías.

CAPÍTULO I

LOS DOCENTES Y SU PROFESIÓN: ESTADO DE LA DISCUSIÓN

Por la amplitud y diversidad de las fuentes bibliográficas en el campo de interés de este trabajo, quien se aventure en sus aguas sin una preocupación concreta corre el riesgo de perderse. En nuestro caso, el norte escogido para procurar su delimitación, ha sido el docente, su profesión y los escenarios de su actuación.

En algunos casos, los textos consultados a la vez que han aportado a la precisión del estado actual de la discusión, también han guiado en la formulación del andamiaje teórico y servido como ejemplos de procesos metodológicos investigativos cercanos a este estudio.

Es importante señalar que se ha discurrido sobre la fecha de cada una de las publicaciones consultadas; inicialmente se pensó en eliminar las publicaciones anteriores a diez años, no obstante, se han conservado los autores clásicos en el campo pedagógico, didáctico, metodológico y filosófico, así como a aquellos que han reflexionado en temas similares para tomarlos como referencia del ámbito discutido y de los diferentes momentos por los que ha pasado dicha discusión en nuestra región, en las últimas tres décadas.

Un primer eje de análisis de la literatura especializada es la especificidad de la profesión docente en la que se miran sus características, la concepción que se ha tenido sobre estos profesionales en relación a su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su responsabilidad en la mejora educativa, particularmente desde unas décadas atrás en América Latina; se analizan también las tensiones existentes en la formación inicial y el malestar docente. Se ha resaltado la discusión sobre la complejidad de la profesión, no como un lugar común o una generalidad sino como una forma de rescatar los elementos distintivos de la profesión y las interrelaciones que, según los autores consultados, caracterizan dicha complejidad. Entre los elementos analizados están los saberes que deben

tener los docentes como profesionales y en su interior, las tensiones no resueltas como «generalistas» frente a especialistas, lo curricular frente a lo pedagógico, lo disciplinario frente a lo interdisciplinario y transdisciplinario, la relación teoría y práctica frecuentemente tratadas por la literatura.

El segundo eje de análisis se refiere a los escenarios de actuación docente, fundamentalmente, hemos rastreado la discusión alrededor de la institución educativa. Se ha procurado identificar qué es lo que dice la literatura en relación a la participación docente en la construcción de una cultura y clima institucionales y, en ese marco, se ha priorizado el análisis de los actores que intervienen, los conflictos que se generan, las relaciones de poder que se tejen y los liderazgos que se construyen.

LA ESPECIFICIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE

De la literatura seleccionada se recuperó la propensión a valorar a la docencia como una labor de alta complejidad en cuanto a su configuración, puesto que en su estructura confluye una variedad de factores que intervienen en los procesos educativos, mucho más a partir de los apremios del mundo actual. Corroboran esta apreciación, por un lado, los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje –generalmente considerado como la razón de ser o el corazón de la profesión– entre ellos se resalta la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento que, regularmente, caracteriza a los aprendizajes escolares. Por otro lado, se señala la urgencia de incorporar en la tarea docente, la indagación y la reflexión sobre dos procesos simultáneos: aquel que el docente promueve en los estudiantes y el aprendizaje que el proceso de los estudiantes genera en él como maestro (Morín 1999).

Tardif y Lessard (2014) ilustran la complejidad de esta profesión al situarla en una «encruzilhada de diversas disciplinas e teorias relacionadas entre si: sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação, ciências cognitivas, etc.»¹ (p. 7). Estos autores concluyen que a pesar de las exigencias sociales actuales, está pendiente la investigación que permita identificar la base misma de los conocimientos profesionales de los docentes.

La investigación de estos autores (Tardif y Lessard, 2014) también con-

1 «Encruzilhada de diversas disciplinas y teorías relacionadas entre sí: sociología del trabajo y de las organizaciones, ciencias de la educación, ergonomía, teorías de la acción, ciencias cognitivas, etc.» (Tardif *et al.*, 2014, p. 7 [traducción propia]).

tribuye al análisis del tipo de trabajo que esta profesión debe afrontar desde un enfoque novedoso. Parten de la categoría de trabajo de la teoría marxista clásica como referencia y con ese marco de análisis puntualizan que el objeto del trabajo de la docencia es otro ser humano, de manera individual o colectiva. Esta precisión pone de relieve una característica fundamental que establece un parangón entre la docencia y las profesiones dirigidas a actuar sobre y con un «objeto humano» (Tardif y Lessard, 2014:28); a la vez, esto mismo la diferencia de otras profesiones cuyo objeto es la materia inerte sobre la que actúan para transformarla. De esta manera, definen a la docencia como la profesión de la interacción o interrelación entre seres humanos por excelencia y, como se verá en el siguiente capítulo, es una de las bases teóricas del presente estudio.

ROLES Y RESPONSABILIDADES SOCIALES

La literatura especializada permite ver cambios en la concepción social de la docencia, la misma que ha pasado de ser catalogada como un «apostolado» para acometer la construcción de la profesión, tal como lo dicen Tenti (2007) y Van Mannen (1977) citados por Pérez (2002). Estos autores realizan una caracterización de las diferentes comprensiones que en la década de los 70 del siglo pasado, se tenía de la función docente. Unos la consideraban como la profesión que se aprendía en la práctica, tal como lo hacen los artesanos; otros la valoraban como una ciencia aplicada por lo que resaltaban su carácter técnico y, también había quienes la destacaban como profesión reflexiva por su orientación investigativa sobre la práctica. Estudios más recientes encuentran que es necesario complejizar esta tipología, para identificar mejor las condiciones actuales del ejercicio profesional, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuanto en el cumplimiento de las aspiraciones que la sociedad tiene sobre esta profesión.

El papel de los docentes en la enseñanza-aprendizaje

Por su parte, Pérez (2002) basándose en los planteamientos de Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990) indica que entre los docentes actuales se pueden distinguir cuatro perspectivas, pero aclara que, en la práctica, no se presentan puras. Cada una pone mayor o menor énfasis en los aspectos académicos, técnicos, en la observación y reflexión sobre la práctica y en la reconstrucción social como un fin de la educación. Resulta importante describir sucintamente cada uno de los enfoques nombrados.

La perspectiva académica resalta la transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad como fin de la enseñanza, en cuyo caso, el profesor es un especialista de las disciplinas. En esta perspectiva, se reconocen dos enfoques extremos: enciclopédico y comprensivo, entre los cuales hay una amplia gama de posiciones.

El enfoque enciclopédico aprecia en un docente la posesión de los conocimientos curriculares, la transmisión ordenada de los mismos y la evaluación estricta de los aprendices; da poca importancia a la formación didáctica y pedagógica y tiene cabida la lógica y didáctica de la homogeneidad (Pérez, 2002), por lo que el docente debe acomodar los contenidos curriculares al nivel medio de un grupo de estudiantes organizados por edad.

El enfoque académico comprensivo también pone énfasis en los contenidos disciplinares, pero los interpreta como saberes históricos y socialmente provisionales. En este caso, el docente es un intelectual cuya labor es poner en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad; el profesor debe formarse en la epistemología de su disciplina, así como en la historia y filosofía de las ciencias. Deben tener, además, los conocimientos pedagógicos para provocar aprendizajes de carácter comprensivo y constructivista (Pogré, 2004). En diferentes momentos varios autores (Murillo, 2006a; Pont *et al.*, 2009; Robalino, 2005; Tenti, 1998) se han referido a las características aquí descritas y afirman que la actuación docente debe ir más allá, por ejemplo, para Robalino (2005) el desempeño docente «incluye, pero supera el manejo de la disciplina y la didáctica» (p. 11).

Según la perspectiva técnica, los maestros deben dar a su rol el enfoque de ciencia aplicada (Pérez, 2002) a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica y espera que los docentes sepan aplicar estrictamente teorías, leyes, principios, normas y técnicas desarrolladas por otros, y así puedan tomar decisiones que se traduzcan en comportamientos observables y en resultados medibles en los estudiantes.

Son varios los aspectos criticados en esta corriente; uno es la herencia positivista (Schön, 2010) que valora la enseñanza a través de la calidad de los productos y de la eficacia y economía del proceso involucrado en su ejecución. Otra indica que la labor de los docentes rebasa a la decisión sobre los medios a utilizar para que los estudiantes aprendan tal o cual contenido, puesto que los problemas con los que trabajan incluyen aspectos que vienen

de los contextos económicos y sociales, de situaciones afectivas y emocionales de origen personal. Las críticas a este enfoque demandan cambios en las políticas educativas nacionales para que las funciones académicas tengan preeminencia sobre las de tipo administrativo con el fin de que estos profesionales puedan dedicar sus esfuerzos a la construcción de una «cultura y comunidad de aprendizaje» en el aula e institución (Pont, Nusche y Moorman, 2009:27).

Por otra parte, la perspectiva que pone énfasis en la práctica considera que la docencia es un campo complejo, conflictivo y lleno de imprevistos por lo que el docente tiene que desarrollar sabiduría, experiencia y creatividad y ser un profesional clínico, (Pérez, 2002), es decir, debe saber observar, indagar, interpretar, diagnosticar y formular estrategias. A su interior hay dos tendencias (Pérez, 2002): el enfoque tradicional que se apoya en la sola práctica y otro que habla de la práctica reflexiva.

Los maestros que se identifican con el enfoque tradicional dan mucho peso a la relación entre un docente experimentado y un aprendiz, para escuchar los consejos provenientes de una sabiduría práctica construida a través del ensayo y error, además de sentido común, poco contrastado y elaborado frente a la teoría. La literatura indica que ese conocimiento es difícil de ser cuestionado porque está avalado por lo consuetudinario. Suele ser la base de una tendencia conservadora porque los docentes no quieren modificar lo que hicieron por años y la propuesta de cambio comporta empezar de cero.

En contraste, los maestros que reflexionan sobre la práctica toman las aulas y el centro educativo como medios ecológicos complejos, como escenarios psicosociales vivos y cambiantes, caracterizados por la interacción de múltiples factores, actores y condiciones, en los que hay problemáticas prácticas e inciertas que exigen hipótesis y estrategias para gestionar el día a día en el aula y en el centro educativo, donde se plasman proyectos específicos de intervención que toman en cuenta las problemáticas de los estudiantes que de las familias de la institución. Interesa a este estudio establecer la diferencia entre estas características y aquellas acriticas y conservadoras del enfoque práctico tradicional, puesto que la reflexión docente –que llega a diferentes niveles, dependiendo de cada persona– facilita la transformación personal y el desarrollo profesional en cada caso, con lo que se consigue vencer la resistencia al cambio frecuentemente asociada a los maestros (Pogré, 2004).

Pérez (2002) nombra a una nueva perspectiva como de reconstrucción social (p. 39), a través de la cual se incorpora a la educación lo incierto, lo ambivalente, lo cambiante por tratar con seres humanos, por lo que es parte de las ciencias sociales y da cabida a lo axiológico, fundamentalmente a lo ético. Esta perspectiva exige al docente actuar conociendo quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus condiciones de vida (económicas, sociales, psicológicas) para que su intervención sea consecuente con ellas en aspectos como la evaluación, el uso del tiempo, los énfasis curriculares, etc., puesto que estas decisiones no solamente tienen una dimensión técnica sino también «importantes intercambios simbólicos... respecto a sus esquemas de pensamiento, como en lo referente a sus actitudes, formas de sentir y patrones de comportamientos» (Pérez, 2002:426). El enfoque de reconstrucción social, así como la reflexión sobre la práctica, se alejan de la utilización deductiva de la teoría; proponen que sea la situación real la que indique de qué echar mano tanto en la teoría como en lo instrumental.

La mejora educativa

Los debates actuales en América Latina en torno al incremento de la calidad del sistema educativo señalan que existe una estrecha relación entre el desempeño docente y las posibilidades de concretar proyectos, ya sea que se parta del aula o llegue a ella; sean estos emprendimientos de dimensión local, nacional e internacional. La literatura indica que las reformas y mejoras tienen como condición *sine qua non* «una profunda reforma intelectual y moral de la condición docente» (Tenti, 2007:24). De ahí que la formación inicial, el desarrollo profesional docente y su rol no han dejado de estar en la mira de investigadores, tomadores de decisiones, ejecutores de la política, padres, madres y de los mismos docentes desde la década de los años 90 del siglo pasado (Pont *et al.*, 2009).

La literatura de inicios del siglo XXI, demanda de los docentes, además de compromiso y responsabilidad, el desarrollo y acrecentamiento permanente de capacidades para el conocimiento, la comprensión y gestión de niveles macro, meso y micro curriculares; participación en equipos de trabajo en su escuela y fuera de ella, disposición a participar constructivamente en los proyectos educativos de innovación y gestión escolar, involucramiento desde su propia iniciativa en la definición de políticas locales y nacionales; además de la construcción de autoestima y autoimagen personal y profesional, basadas en la permanente reflexión y constante aprendizaje.

Como se puede ver, estos escenarios pretenden respuestas complejas de los docentes por lo integral y multisectorial de los factores que intervienen en los procesos educativos y porque, a su vez, involucran las dimensiones personal, profesional y social de los docentes. En contraste, todavía existen políticas oficiales fuertemente centralizadas que restringen la función docente al rol de ejecutores de las políticas dictadas, caso de varias reformas curriculares o educativas establecidas en la región durante los últimos 30 años; la mayoría de docentes conocieron estas reformas luego de que estuvieron armadas por grupos de especialistas y expertos, lo que significó que dichas políticas no coadyuvaran a la mejora significativa de las capacidades profesionales. Las reformas vividas bien podrían haber sido el contexto de un «trabajo conjunto de los políticos educacionales y el magisterio desde el corazón de su práctica» (Ávalos, 2000:29).

A lo anterior se suma la forma en la que, por lo general, se valora a estos profesionales, la misma que es incongruente con los roles que socialmente se les asignan y exigen. En los años 90 ya se adjudicaba a los docentes la responsabilidad de la crisis de los sistemas educativos de América Latina, ignorando otros factores y actores que tuvieron (y tienen) incumbencia sobre dicha realidad. Con el pasar de los años, fue acentuándose esta percepción, conforme se evidenciaban los efectos negativos en la calidad educativa de la región, de procesos tales como el retroceso progresivo de la presencia del Estado para garantizar la educación de la población, debido a las políticas neoliberales; mientras crecían las demandas sociales para la ampliación de la cobertura educativa, lo que fue enfrentado por las políticas oficiales con un significativo incremento del número de docentes sin preparación. A inicio del siglo XXI, Ávalos (2000) señaló que, en ese contexto, los discursos oficialistas nunca reconocieron la alta responsabilidad de las políticas supranacionales y nacionales en la creación de un contexto indirecto y directo para la generación, el mantenimiento y la profundización del deterioro educativo en la región. También manifestaba que «las sociedades han ido convirtiendo a los docentes cada vez más en el sujeto responsable de los resultados del sistema educativo» (Ávalos, 2000:2).

La falta de respuestas adecuadas de las instituciones encargadas de la formación docente inicial o continua, la fuerte presencia de un sector gremial que sobreponía el interés político al derecho a la educación de niños y jóvenes, las evidencias de la baja calidad del trabajo cotidiano en las aulas escolares, que daban las evaluaciones nacionales e internacionales, también abonaron a que,

durante la primera década del presente siglo en América Latina, ganara terreno la percepción del docente como problema.

LA FORMACIÓN DOCENTE

¿Qué deben saber los docentes para enfrentar los retos educativos y las responsabilidades sociales a ellos encomendados? Esta es una antigua pregunta con base en varios intentos por delimitar el campo de saber de la profesión docente. Con este afán Shulman (1987, 2005) distinguió los siguientes elementos constitutivos del conocimiento docente: pedagógico general, curricular, contenido de las asignaturas o disciplinas, contenido pedagógico específico para una disciplina, conocimiento del educando, contextos educacionales y finalidades, propósitos y valores de la educación. Hargreaves (1996) consideró que estas precisiones eran un paso importante en «la configuración de una ciencia educacional y una nueva base de conocimiento para la enseñanza» (p. 29).

Para Ávalos (2000) la respuesta a esta pregunta siempre ha tenido dos partes: los saberes teóricos y los prácticos que «no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas» (p. 16); esta investigadora propone un breve esquema organizador de esos saberes en: «a) conocimiento de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; b) conocimiento acerca de las dimensiones culturales, sociales y políticas de la educación; c) cultura general y profesional; d) conocimiento pedagógico y c) conocimiento experiencial» (Ávalos, 2000:16-17). La misma autora encuentra que los ámbitos escogidos por México para organizar la formación docente (conocimientos disciplinares, estrategias de enseñanza, identidad y ética profesional, comprensión del entorno de la escuela y sus demandas sociales) son un avance frente a los listados interminables de cualidades deseables conocidos como perfiles del educador (Ávalos, 2000).

En este campo, pero con una mirada diferente, Pogré (2004) señala que existen varias tensiones no resueltas en relación a la formación que se espera dar a los docentes. Entre las más importantes, resaltan las siguientes:

Generalistas frente a especialistas. Para superar esta tensión se propone «combinar una formación generalista de base con una especialización final» (Murillo, 2006a:51).

Lo curricular frente a lo pedagógico. Según Pogré (2004) esta tensión no se resuelve optando por una de las dos sino tomando la alternativa de la formación

basada en competencias para enseñar, que tienen que ver con los ámbitos personal, social, metodológico y de contenidos de la asignatura.

La tensión entre lo disciplinar y lo transdisciplinar expresa el hecho de que los profesores deban enfrentar un currículo con varias disciplinas para unos mismos estudiantes; generalmente se enfrenta en parcelas y no se lo hace pensando en la integralidad de la formación de los niños y jóvenes con los que trabajan.

La literatura especializada asigna una importancia fundamental a la relación teoría-práctica, puesto que influye, a la vez, en la calidad de la formación docente inicial y en la práctica docente en el aula; esto significa que el grado de importancia y enfoque con los que son formados los docentes, tienen eco en su ejercicio profesional. Murillo (2006a) advierte que es muy generalizado el enfoque de aplicación, que consiste en que los estudiantes enfrenten primero el saber teórico y luego lo pongan en práctica.

Un señalamiento importante que se puede encontrar en la literatura revisada es que, en América Latina, la formación docente inicial no ha avanzado lo suficiente como para «darles una formación que les provea de recursos y fomenta actitudes adecuadas para el trabajo que desempeñan» (Murillo, 2006a:53) para dar respuesta a las demandas sociales planteadas, algunas de las cuales se ha intentado bosquejar en estas líneas.

En la región se habla también de la urgente necesidad de programas de desarrollo profesional que articulen la formación inicial, continua y de posgrado, así como el ejercicio profesional a través de una práctica reflexionada. En todo caso, se puede concluir que los docentes requieren tener un conjunto amplio y diverso de capacidades, para estar preparados en su ejercicio profesional. Lo que no queda claro es cuándo deben ser logradas estas capacidades: ¿al término de la formación universitaria inicial? O por la amplitud y multiplicidad de los campos de formación requeridos para el ejercicio profesional docente ¿es necesario que la formación inicial sea complementada con la formación continua atada al ejercicio profesional y con la de especialización y posgrado?

EL MALESTAR DOCENTE, UNA DIMENSIÓN AUSENTE

A mediados de los años 90, Esteve (1994, 2011) ya calificaba al malestar docente como una inquietud de larga data, aunque poco abordada en la investigación educativa. En su trabajo recoge investigaciones previas que se remontan a la década de los 80. Indica que a inicios de esta década, Blase (1982, citado por

Esteve, 2011), plantea que hay situaciones relacionadas con la discrepancia, fundamentalmente entre el esfuerzo invertido y los resultados, lo que lleva a que el docente «se quemé» (p. 112). Según este autor, lo que busca el docente es evitar la acumulación de estrés y como respuesta reduce su empeño, recurriendo a esquemas autoritarios que afectan la calidad de su intervención. Esteve (2011), indica que el modelo de Blase no profundiza en las consecuencias de esta discrepancia.

Por su parte, Polaino (1982, citado por Esteve, 2011) se interesa por la conducta ansiosa del profesor, ocasionada por un «pretexto» definido como «un conjunto de factores diversos y distantes de la escuela que, sin aproximarse ni siquiera a sus alrededores, pueden condicionar con una mayor o menor intensidad la ansiedad de los profesores» (Polaino, 1982, citado por Esteve, 2011:113), entre otros, ubica en esa categoría, a la opinión pública y a los planes educativos impuestos. Este autor se interesa por las respuestas fisiológicas a la ansiedad y las ordena en diferentes grados; entre ellas encuentra la activación de dos mecanismos distintos: funcionamiento adaptativo del organismo y el desarrollo de modelos cognitivos que atribuían a las causas un significado amenazante.

Por su parte, Esteve (2011) busca un modelo más amplio e inclusivo que los citados, para superar enfoques centrados casi exclusivamente en el profesor y en sus códigos verbales. Propone tomar en cuenta la influencia del estudiante sobre el docente que se manifiesta en el clima de la clase y en el marco institucional; para construir su objeto de estudio recurre al concepto de «idealtipos» de Weber (Esteve, 2011:124) y a Jaspers, Weber, Freud, Bollnow, Wright, entre otros, para «comprender las relaciones funcionales existentes entre los distintos elementos considerados» (Esteve, 2011:123). Categoriza a estos elementos en factores de primer orden con los que alude a aquellas dificultades de la acción en el aula y, de segundo orden, a los referidos al contexto social de la enseñanza. También declara su interés por la relación docente–estudiante, que encuentra compleja e imposible de entender a través de estudios parciales y de situaciones experimentales; afirma que el marco apropiado es el natural, aquel de la interacción profesor–alumno, situación en la que suceden «el máximo de factores relevantes con incidencia en la situación concreta» (Esteve, 2011:118).

Este modelo resalta la necesidad de considerar la implicación personal del profesor en su trabajo, lo que fue visto también por Polaino (1982), cuando

habla de la «autoimplicación» y la estrecha relación de su práctica profesional con el autoestima y autoconcepto (Polaino, 1982, citado por Esteve, 2011:120). Esteve (2011) se refiere a la inadecuación de la formación inicial, puesto que se puede apreciar un buen número de profesores que desarrollan recursos para enfrentar su ejercicio profesional a partir de «ensayo error» lo que prosigue hasta que el docente llega a «tener tablas» (Esteve, 2011:119). Pero también señala la existencia de otro grupo que, a pesar de estar mucho tiempo en la práctica docente, no la mejora ni logra satisfacción en la relación con los estudiantes y con el contexto escolar. Las consecuencias señaladas son, como ya se indicó, falta o poca satisfacción y motivación en el trabajo, disminución en el esfuerzo para el trabajo, inhibición y repetición cotidiana, lo que se transforma en un comportamiento circular ambivalente entre el malestar y el bienestar, lo que tiene consecuencias en la salud del profesor (Esteve, 2005).

LA INSTITUCIÓN: EL ESCENARIO DE ACTUACIÓN DOCENTE

Se ha buscado, en la literatura existente, el análisis de la institución educativa como escenario en el que sucede cotidianamente la actividad docente. En ese marco, más que mirar los aspectos curriculares, legales o administrativos, el interés ha ido a las interacciones que suceden a diario en la escuela entre los actores escolares.

Altet (2005), Tardif y Lessard (2014) indican que la interrelación con otros seres humanos es la base sobre la cual se desenvuelve y concretiza la profesión docente, corazón de la escuela moderna desde sus inicios y que aún continúa siéndolo. La relación del docente con los estudiantes, con otros docentes, con padres de familia, es tan importante como el área del conocimiento disciplinar y pedagógico.

La literatura analizada permite también identificar que, en el marco de los cambios sociales y culturales de la sociedad de la información y comunicación, han aparecido nuevos temas que coadyuvan en las relaciones que mantienen los actores en los escenarios educativos, tales como la diversidad en el aula, los derechos de niños y jóvenes; o se han redefinido algunos ya presentes con otras condiciones, como la relación de los maestros con padres y madres y con el contexto, lo que complejiza aún más el escenario cotidiano y evidencia que se requiere el desarrollo de competencias para gestionarlo.

LA CULTURA Y EL CLIMA INSTITUCIONAL

La literatura indica que el concepto de cultura escolar está ligado al de institución educativa y a las prácticas que ahí suceden y que están regidas por la norma. En este sentido, la institución es el espacio en el que se organizan las prácticas y las relaciones entre los sujetos del proceso educativo, para lo cual se define un marco que indica lo prohibido y lo aceptable con base en principios, pautas, normas y reglas (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992). Alrededor de la ley o las reglas se entretejen aspectos objetivos y subjetivos, que brindan a los actores institucionales los fundamentos para su actuación cotidiana. Los aspectos objetivos se refieren a la letra y los subjetivos indican cómo los actores participantes internalizan, entienden, valoran y aceptan esa letra. Esto explica que en una misma institución se alberguen diferentes concepciones y prácticas respecto a dicha norma. Una de ellas podría ser una concepción que no justifique lo normativo por sí mismo, sino en la medida en que favorezca la realización de actividades institucionales significativas; otra podría no estar interesada en explicitar el para qué de la normatividad sino en cumplirla porque es mandatorio, lo que sería percibido por algunos miembros como un reglamentarismo. Siempre estará en juego el doble carácter –restrictivo y protector– de la ley (Frigerio *et al.*, 1992).

Pero la construcción de la institucionalidad no es tarea fácil, es aspiración de los espacios educativos consolidarla, definiendo una rectoría o preeminencia de determinadas concepciones avaladas por las autoridades o por grupos mayoritarios. Estas pautas institucionales serán las que pugnen por guiar rutinas diversas como la generación y el funcionamiento de equipos de trabajo, los métodos de evaluación y las formas de apoyo al desarrollo profesional, etc. No obstante, siempre estarán presentes actores escolares que se resistan individual o colectivamente a incorporarse a las definiciones institucionales.

Un estudio de la OCDE (Pont *et al.*, 2009), resalta, por otra parte, la persistencia, en muchas instituciones, de una práctica solitaria docente en su salón de clase. Señala que es frecuente que las prácticas colectivas sean consideradas como intromisiones institucionales.

En el campo de la cultura escolar es importante no olvidar que, además de lo instituido por las autoridades educativas y los docentes, con todas sus diferencias y resistencias, también hay que mirar, como indican varios autores (Giroux, 1996; Tenti, 2000), la cultura infantil, adolescente y juvenil; dichos

autores señalan que la falta de este conocimiento contribuye a que los adultos generen estereotipos sobre edades que ejercen una influencia negativa en las relaciones intergeneracionales que se establecen. «Sin esta comprensión, el trabajo y la interacción docente-alumno, que están en la base de la experiencia escolar, se vuelven fuente de conflictos, frustraciones y malestar para todos los involucrados» (Tenti, 2000:22). Los autores caracterizan a esta dimensión de la vida escolar como el espacio en el que se dan múltiples interrelaciones entre los actores intervinientes en el día a día, y tiene una gran potencialidad –no siempre identificada– para «la formación relacional y de las subjetividades de las nuevas generaciones [y] para integrarlas a la sociedad en su conjunto» (Tenti, 1998:13).

Se ha querido resaltar algunos elementos que conforman y coadyuvan a la manifestación de un clima institucional, tales como actores participantes en un espacio institucional, sus tensiones y conflictos, el poder y su ejercicio, el liderazgo y sus características, puntualizados a continuación.

Los actores

Con frecuencia la literatura se refiere a los actores que forman parte de la institución educativa y a su construcción, aunque no se precisa quiénes son. Se afirma que éstos se construyen en la relación cotidiana de unos con otros y con la institución. «Los actores nos relacionamos de modos distintos frente a la ley, desarrollamos diversas modalidades frente a las zonas de incertidumbre, tenemos un poder. Este reconoce distintas fuentes, conlleva conflictos y requiere una negociación para su gestión» (Frigerio, *et al.*, 1992:2).

Tenti (2007) nombra como agentes sociales a los actores externos. Dice el autor que lo son porque «han abandonado una actitud pasiva para demandar la definición de la experiencia escolar» (p. 18); no siempre sus demandas llegan a buen término: entre sus acciones están el diálogo y la negociación. Resulta interesante la afirmación del autor en la que se indica el cambio del peso que actualmente tienen los agentes sociales sobre la escuela; como se verá más adelante, tienen un efecto decisivo en las características de la interrelación que los docentes construyen día a día. Dice: «en el momento actual la escuela no puede imponer contenidos y reglas; estas se derivan de un diálogo con los que están ‘afuera’, estudiantes, familias, grupos sociales» (Tenti, 2007:18).

Frigerio *et al.* (1992) en un estudio de las escuelas Cara y Ceca en Argentina, califican como agentes a los equipos de conducción y coordinación de la

institución e identifican como usuarios a quienes intentan imponer las normas del juego o la disciplina establecidas. Avanzan también con la afirmación de que ni el uno ni el otro son homogéneos, lo que de hecho genera tensiones.

Tensión y conflicto

La relación entre actores no está exenta de tensión, por el contrario, hay un nivel alto de disputa. Frigerio *et al.* (1992) plantean que en esa interacción hay atracción y repulsión, certidumbre e incertidumbre. Los espacios y las problemáticas de tensión pueden considerarse como «zonas de incertidumbre» (Frigerio *et al.*, 1992:60). El estudio citado analiza lo que denomina puntos débiles o clivajes,² los cuales pueden producir quiebres o rupturas de las relaciones al interior de una institución, puesto que lo que buscan los actores es ampliar el campo de su acción y de su libertad. Lo anterior coloca a los conflictos como hechos en sí mismos y propios de la vida personal, grupal, e institucional; no hay que negarlos, ignorarlos, disfrazarlos o desplazarlos, hace falta identificarlos y tratarlos. Es necesario tener claridad sobre cómo aparecen en una institución y cómo se posicionan los actores frente a los mismos; eso ayudará también a reconocer la configuración de redes de poder.

El estudio de las escuelas Cara y Ceca antes citado, identifica cuatro fuentes de conflictos: pluralidad de pertenencia, diferencias en la definición del proyecto institucional, puntos de vista heterogéneos alrededor de la implementación del proyecto educativo y discrepancias entre autoridad formal y funcional. Tenti (2007), agrega otra fuente al afirmar que hay conflictos que se generan fuera de la institución, pero se reflejan en ella. El conflicto no se disuelve por sí solo, se aprende a operarlo. Esto es factible cuando los miembros de la institución trabajan sobre acuerdos establecidos en función de ciertos objetivos compartidos (Frigerio *et al.*, 1992).

Relaciones de poder

En el estudio sobre las escuelas Cara y Ceca, Frigerio *et al.* (1992:59) señalan que «el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales». Las relaciones de intercambio siempre generan zonas de tensión que,

2. Las autoras explican que el término clivaje proviene de la Química y designa a los distintos planos o zonas en los cristales, donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posible planos de ruptura o fractura.

generalmente, son aprovechadas por individuos o grupos para controlarlos y dirigirlos a su favor; estas son relaciones de poder.

El poder no existe por sí mismo sino en una red de relaciones, es consustancial a las relaciones sociales y por ende institucionales. Para las autoras del estudio de las escuelas Cara y Ceca, éste es un concepto central que se relaciona con la cúpula de las organizaciones piramidales, aunque el poder no siempre está presente; por esa razón el análisis de una institución debe averiguar cómo se ha distribuido y concentrado como resultado del día a día. En principio, cualquier persona de la institución puede ejercer poder: los que cumplen bien su trabajo o los que no cumplen con el horario, de hecho estos últimos ejercen poder porque hacen prevalecer su posición sobre la autoridad. El ejercicio de poder «puede basarse en distintas fuentes y adquirir distintos grados de legitimidad» (Frigerio *et al.*, 1992:60). En cambio, las teorías clásicas prefieren poner el tema de autoridad sobre el de poder.

Liderazgo

Estudios hechos en tiempos, escalas y lugares distintos, con orientaciones y finalidades diversas, como el de la OCDE elaborado en 2009 (Pont *et al.*, 2009), en 22 sistemas educativos³ y el realizado en Argentina en dos escuelas en el año de 1992 (Frigerio *et al.*, 1992) coinciden en señalar la influencia del liderazgo sobre múltiples aspectos, al interior de una institución educativa.

El estudio de la OCDE puntualiza que una escuela con liderazgo se siente como un espacio proactivo y participativo, con un clima favorable para la implementación de innovaciones e ideas creativas, que coadyuvan al desarrollo de los profesores y a la motivación para el involucramiento de los maestros en la marcha de la escuela (en la gestión financiera, administrativa y de talento humano) y, en los resultados de los estudiantes.

El análisis de las escuelas Cara y Ceca, por otro lado, muestra que la conducción de los directivos puede ser favorable, pero también convertirse en un obstáculo para que la institución se oriente al cumplimiento de su «contrato con la sociedad» (Frigerio *et al.*, 1992:61). Si es un factor en contra, la dirección de una institución educativa puede generar zonas de incertidumbre de las que se

³ Los países participantes en el estudio son: Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca y francesa), Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia).

deriva la tensión entre actores, lo que requiere, a su vez, de un buen manejo para tender puentes y evitar rupturas.

El estudio de la OCDE (Pont *et al.*, 2009) apoya un liderazgo distribuido porque fomenta la formación y el desarrollo de líderes escolares. Plantea que se puede hacer de manera formal en equipos y organismos, o de modo más informal al crear grupos *ad hoc* basados en conocimientos especializados y en sus necesidades. Señala también que la mirada de un líder escolar debe trascender los límites de la institución educativa. Un buen liderazgo institucional o de aula enlaza a la escuela con su entorno y el contexto en el que transcurre la vida de las familias, de las que provienen niños y jóvenes con quienes se interactúa cotidianamente. Estas son razones para que los docentes desarrollen la capacidad de leer el entorno e identifiquen características sociales y culturales en la escuela mediante los estudiantes y sus familias.

A este respecto, Tenti (2007) puntualiza que todo lo que sucede fuera de la escuela se siente dentro de ella, y se pregunta cuánto de eso recoge el currículo en los métodos de trabajo, en los tiempos escolares, en las relaciones de autoridad, etc. Precisa: «en la escuela ´entran´ la pobreza y la exclusión social, como las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etcétera» (Tenti, 2007:13-14).

Este capítulo ha dado una visión sucinta de aspectos que, la literatura revisada, discute como especificidades de esta profesión en cuanto a su rol y a las responsabilidades esperadas socialmente. También ha destacado una dimensión de esta profesión poco estudiada llamada malestar docente, y ha ubicado a este actor educativo y sus vivencias en la institución educativa como escenario de su actuación. En ese trayecto se ha intentado resaltar las particularidades identificadas para América Latina. A continuación, se expone la estructura teórica que da soporte a la investigación.

CAPÍTULO II

NUEVOS ESCENARIOS Y NUEVOS ACTORES EN LA INSTITUCIÓN

Se puede decir, siguiendo a la vertiente psicoanalítica de la antropología, que la cultura humana es «siempre inevitablemente ambivalente» (Mendel, 1972:42), entre búsqueda de paz, tranquilidad, comodidad y angustia e incomodidad que produce el encuentro con la realidad cotidiana en la que se presentan obstáculos que alteran la continuidad del estado satisfactorio original, al que quiere regresar todo ser humano. No es aventurado afirmar que este es el «núcleo antropógeno» (Mendel, 1972:41) de las profesiones cuya esencia es interactuar con otros seres humanos y su análisis requiere una mirada de la acción humana contenida en esas actividades, procurando ver más allá de las especificaciones técnicas –en este caso pedagógicas– con las que se realizan.

AMBIVALENCIA DE LA CULTURA: GRATIFICACIÓN E INCOMODIDAD

En el marco de la interacción con otros seres humanos, las expectativas de los docentes son los estudiantes buenos y una interacción funcional con ellos, es decir una relación útil para los fines pedagógicos previstos; eso les genera gratificación. Una relación diferente y con otro tipo de estudiantes forja angustia e incomodidad en diferentes grados.

La angustia, el conflicto y la incomodidad tienen relación directa con lo sensorial y sensitivo. Es una señal de alarma, un mecanismo de defensa que se activa y permite que el sujeto se defienda formando representaciones, dirigiéndolo hacia el objeto (Mendel, 1972). Si la incomodidad se potencia, el sujeto no halla satisfacción ni calma, en cuyo caso, es muy probable que sus respuestas sean la agresividad contra lo que lo molesta, la nostalgia de lo perdido si alguna vez hubo satisfacción, la ubicación de «lo malo» fuera del yo y, la convicción de que «no soy yo quien es fundamentalmente angustiado y agresivo» (Mendel, 1972:69); se debe a que otro genera en mí esa sensación. Por lo regular, el yo

sale reforzado de las experiencias gratificantes; o por el contrario, las experiencias demasiado desagradables son contenidas.

Poco a poco un yo sometido a la angustia, al sobreinvertimiento¹ de los sentidos y, a las alucinaciones sensoriales fantasmáticas se transforma en un yo que toma conciencia en su relación con la realidad (Mendel, 1972:72). La persona siente placer y comodidad de ser docente no solamente soñando, sino venciendo las dificultades, lo que contribuye a la madurez del yo integral. En ese momento halla placer y plenitud en aprender a prevenir, a decidir qué hacer, cómo, cuándo y con quién. El pasado y el futuro son importantes para esta persona; uno aprende con el otro y se proyecta, esto es, se piensa como un ser en devenir personal y profesionalmente a la vez. La adaptación al mundo circundante es otro elemento importante para manejar y superar la incomodidad, requiere un balance entre el mundo interno y el externo, a la vez que la comprensión y aceptación de este último. Además,

hace falta que los valores hayan tomado suficiente forma en esta vida y en este mundo para (que pueda) escapar a las sirenas de lo Absoluto (al todo o nada) a la tentación del maniqueísmo y de la proyección masiva (lo todo bueno o todo malo) (Mendel, 1972:81).

Por último, para todo ser humano es importante no perder el sentimiento de confort y satisfacción en su vida y en el ejercicio de su profesión, con este fin, necesita construir varios equilibrios en la cotidianidad, por ejemplo, entre la vida personal y la laboral, entre la incidencia y el lugar que ocupan lo técnico y lo humano.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA AMBIVALENCIA

Esta investigación muestra dos tipos de factores que coadyuvan a que el frágil equilibrio entre gratificación e incomodidad se incline de uno u otro lado entre los docentes de los dos países (Ecuador y México).

Por una parte, están los que aquí se han denominado como factores externos, referentes a las características sociales y culturales que influyen tanto a las familias en las que crecen los estudiantes como a la escuela como institución

¹ En la traducción al español consultada aparece «sobreinvertimiento», aquí se ha interpretado como sobreexposición.

social y, a partir de las cuales, los docentes han construido un acervo de conocimientos que orienta sus puntos de vista, acciones y reacciones. Estos aluden a la mundialización del poder económico postindustrial, cuyo único propósito es el rendimiento y eficacia en la producción y el consumo de bienes, el empleo intensivo y concentrado de mano de obra de poblaciones muy diversas y aún alejadas, para cuya utilización, en muchos casos, se induce a su movilidad temporal o permanente. El poder económico ha provocado, además, que el momento actual sea de cambios sociales veloces y planetarios promoviendo que la tradición y su autoridad pierdan valor y se la reemplace por lo nuevo y eficaz; ha suscitado que la técnica y tecnología tengan una fuerza mágica en todos los órdenes de la vida del ser humano y sus instituciones sociales y culturales, convirtiéndolas en un medio a su servicio. Se ha considerado como un nuevo momento de colonización, pero esta vez, expandido mundialmente sin focalizarse en lugares específicos como en momentos históricos precedentes.

Por otra parte, se puede aludir a aquellos factores referidos a las condiciones intrínsecas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que suceden en la vida cotidiana, en escenarios escolares como el aula y la institución y entre actores educativos que están relacionados fundamentalmente con el docente; a estos se les ha denominado factores internos.

FACTORES SOCIALES Y CULTURALES EXTERNOS AL SISTEMA ESCOLAR

Nuevas relaciones intergeneracionales

La década de los años 60 del siglo pasado sorprendió al mundo con más de 50 revueltas (reconocidas por la ONU) casi simultáneas tanto en los llamados países desarrollados como en otros conocidos como en vías de desarrollo de continentes tan diferentes como Europa, África y América del Sur. Lo que estas revueltas tenían en común era el hecho de que los jóvenes, fundamentalmente estudiantes, estaban dispuestos a trastocar los valores en los que se fundamentaban las relaciones entre las generaciones anteriores. El principio cuestionado por la juventud era el de autoridad. Desde entonces, hay una oposición permanente de los adolescentes a la herencia transmitida, al hecho mismo de la transmisión y, al cómo, por qué y para qué se transmite. Impugnación que alcanza también a las instituciones que cumplen este papel social y cultural –entre las cuales están la familia y la escuela– y a los roles sociales que las personifican: padres, profesores, autoridades, etc.

Es vigente la percepción de los años 70 de que «sólo es digno de ser mostrado lo nuevo y joven» (Mendel, 1972:129); para los jóvenes de hoy la repetición de la tradición no es apetecida y coinciden en valorar la innovación y renovación. A todos los maestros participantes en esta investigación, aún a los más jóvenes, les ha llegado la sensación de que los adolescentes «creen que si alguien les llama la atención es porque somos antiguos, o sea ellos piensan que lo que les decimos siempre es porque lo desconocemos» (QMX², 26, 04, 2016). La herencia ha perdido el valor *per se*; importa sólo si es útil inmediatamente, lo cual concuerda, según los docentes, con el criterio primordial de los estudiantes a la hora de sopesar el tiempo y esfuerzo que invierten en la escuela, en última instancia, «siempre está por delante la nota» (MEC, 12, 06, 2015).

Entre las consecuencias de la valoración de lo nuevo está el aumento del consumo; adquirir es el valor que se enfrenta al caduco de economizar. «Ahorita es más visible, más notorio en ellos: la moda, estar con lo último de la tecnología así se exhiben» (IMX, 26, 04, 2016) y se relacionan los jóvenes de Bachillerato o Media Superior en Ecuador y México. Es frecuente escuchar a los adultos proclamar la desaparición de todo un sistema de valores «sin ser reemplazado por uno nuevo que cumpla el mismo papel funcional» (Mendel, 1972:134). Para los adultos la educación en valores es urgente, lo que se exige de las instituciones educativas y familias, desconociendo la trascendental influencia de los procesos económicos que han impuesto mundialmente las pautas sociales y culturales para su viabilidad.

Luego de pasadas algunas generaciones, los adultos contemporáneos aún sienten desconcierto frente al tipo de relaciones que la organización y el funcionamiento social actual imponen; la autoridad tradicional basada en la edad y la experiencia ha cedido paso a la competencia técnica. Para los adolescentes, el adulto está permanentemente pasado de moda porque no va al mismo ritmo de los cambios veloces de la tecnología y los estilos de vida apreciados contemporáneamente. Como consecuencia, es muy frecuente que los adultos pierdan confianza en sí mismos y desarrollen un profundo sentimiento de inseguridad

2 Como forma de asegurar la privacidad de los datos y el anonimato, para la identificación de docentes y autoridades que participan en esta investigación, se ha procedido a dar un código a cada uno, en el cual la primera letra corresponde al área disciplinar de la que es profesor y las restantes representan al país en el que está ubicada la institución educativa en la que enseña, tal como se indica en el acápite Aspectos Éticos del capítulo 3 de este estudio.

(Mendel, 1972). Esto se puede decir de los mayores que se formaron todavía en las tradiciones, pero también de los adultos jóvenes que ya crecieron en la lógica de la eficiencia; les desconcierta que

actualmente los jóvenes son como prácticos, dicen: «para qué nos dicta si ya está esa información en internet», «¿quiere que escribamos todo esto? ¿Por qué mejor no sacamos copia y lo pegamos en el cuaderno?». Siempre están justificando la forma de evadir el trabajo (IMX, 26, 04, 2016).

Al llegar a la edad adulta, todos se sentirán anacrónicos porque los lazos que los unen con la realidad son cambiantes; lo único seguro es encontrar la forma de no quedar fuera del ideal tecnológico y del consumo.

La pérdida de autoconfianza de los adultos se transparenta en las imágenes de autoridades representativas de la sociedad actual y de sus instituciones, como es el caso de los abuelos, padres, profesores y otras detentadoras de autoridad; esas figuras, probablemente, ya no son el ideal ni el soporte «para la proyección del narcisismo del hijo» (Mendel, 1972:140); no representan el personaje con el cual los adolescentes quieren identificarse, más bien, generan en ellos desilusión y falta de proyección.

Las condiciones de la vida contemporánea han llamado la atención de investigadores de la cultura quienes han intentado puntualizar el efecto que han tenido sobre niños y jóvenes, pero también sobre las instituciones socioculturales. Un importante señalamiento es que mucho del aburrimiento actual de los jóvenes que «solía ser el pesimismo de una periferia radical ahora es la conjetura compartida de toda una generación» (Anshaw 92, citado por Giroux, 1996:11). Por su parte, Giroux (1996) encuentra en esta época «una cultura en la que la vida humana se experimenta como una seducción voyeurista, un juego de buen video para pasar el tiempo y distraer el dolor del momento, la desesperación y la indiferencia» (p. 10) lo que señala la forma mágica y cuasi omnipotente en la que es vivida la tecnología por los adolescentes, a quienes, por otra parte, parecería faltar un nexo afectivo, histórico y cultural con la realidad en la que viven. Esto es percibido por sus maestros, quienes encuentran que «batallan más los jóvenes de hoy» (FMX, 26, 04, 2016) porque están muy solos y «sedientos de afecto» (QMX, 26, 04, 2016).

Cambios en las instituciones sociales: familia y escuela

La organización social y sus instituciones estaban fundamentadas sobre el principio de autoridad, lo que les otorgaba unicidad eran: la autoridad del padre, la autoridad del docente, la autoridad de Dios, la autoridad de los mayores, la autoridad jerárquica, etc.; autoridad que marcaba una relación de dependencia del niño y adolescente hacia sus mayores. Este principio ha sido sustituido por el de eficacia que, hablando en un sentido social, no tiene ningún poder jerárquico sobre los demás, sólo regula «las relaciones funcionales y competitivas» (Mendel, 1972:134) lo que puede ser entre seres humanos o máquinas. Con ello cambian los valores que «ya no provienen de verdades fundamentales y universales, con una estructura forzosa de cierre» (Giroux, 1996:10), ahora prima la particularidad, la diferencia y la irregularidad (Elkind, 2003:74).

En espacios escolares, los docentes también sienten este cambio en relación al ejercicio de autoridad; hay situaciones cotidianas que los hace pensar en cómo mantener «el respeto tanto de mi hacia ellos, como de ellos hacia mí» (QMX, 26, 04, 2016). Reclaman «el respeto, sobre todo, el respeto, la no violencia, la igualdad» (HMX, 26, 04, 2016). Algunos sienten que en los últimos años «ya no es el maltrato del docente al estudiante sino de los y las estudiantes al docente» (FMX, 26, 04, 2016). Hay «groserías, a un estudiante se le hizo fácil, fue aquí en el pasillo, las mentadas de madre» (FMX, 26, 04, 2016), cuando el maestro pidió explicación dijo «¡Ay! es que esta situación yo la viví con mi maestro de la secundaria, le rayaba yo la madre al profesor» (FMX, 26, 04, 2016). Con una mirada comprensiva y profunda, los maestros observan que estos jóvenes «batallan mucho para respetar a los adultos» (QMX, 26, 04, 2016).

Desde la institución educativa, los docentes avizoran también el sentido de autoridad que actualmente hay en la familia y, a través de múltiples anécdotas, se concluye que «no tienen respeto de sus papás, ellos batallan mucho con esa figura; no hay autoridad, al contrario, ellos son los que mandan» (QMX, 26, 04, 2016).

La familia

Los niños y jóvenes que hoy asisten a la educación desde la inicial hasta el bachillerato, crecen en familias cuya organización cotidiana demanda que se deba pasar a terceros una buena parte de la responsabilidad de la socialización y educación de sus hijos para enfrentar la vida económica y social. Encontramos a familias cuyos miembros adultos están ausentes gran parte del día o por largos

periodos (si los miembros han migrado a otra zona o país por diversas razones)³; en el seno de estas familias se presenta uno de los problemas actuales más relevantes, relacionados con el crecimiento de niños y jóvenes solos y, muchas veces aburridos, buscando la compañía de sus padres, expuestos a la influencia profusamente cuestionada de los video juegos y medios masivos de comunicación como la televisión y sin la mediación de adultos a quienes se sientan unidos por vínculos significativos, en cuyo caso, podrían potenciar los beneficios de estos instrumentos.

A todos los docentes de Ecuador y México se los escucha referirse en sus relatos a la «soledad y ansiedad» (HMX, 26, 04, 2016) de los jóvenes, los sienten «sedientos, así como cuando uno ve a un animalito con frío o con sed; los veo y los siento muy necesitados de cariño de adultos, son chicos muy solos» (QMX, 26, 04, 2016). Constatan la diversidad de familias que están presentes en la institución educativa a través de sus estudiantes; en los dos países hay una fuerte comparecencia de madres que crían solas a sus hijos, de esos «hay muchos casos aquí» (FMX, 26, 04, 2016). También sucede que «aunque padre y madre sean parte de la familia, por cuestiones de trabajo no están presentes» (HMX, 26, 04, 2016). Todas las familias enfrentan «dificultades económicas tremendas» (FMX, 26, 04, 2016), «son hijos de trabajadores del campo, son personas que tienen trabajos modestos» (HMX, 26, 04, 2016). En ese contexto,

los chavos lidian desde problemas económicos, situaciones de violencia, no tanto en su familia, sino al salir a la calle; se escucha que hubo balceras, se escucha que amaneció una manta con un muchacho en un puente ahorcado, situaciones que yo, la verdad, no escuché cuando estaba en la preparatoria, es algo totalmente ajeno a la situación académica que viví en la preparatoria, muy diferente (FMX, 26, 04, 2016).

3 En el caso de Ecuador es una variable poblacional importante, dado que las cifras oficiales muestran que en el año 2008, entre el 10.2 y el 10.8% de la población ecuatoriana residía en el exterior (CEIEME, citado por FLACSO, 2008). De esta población, el 34.7% de mujeres y el 38.8% de hombres han dejado al menos un hijo en Ecuador (FLACSO, 2008). Un porcentaje elevado corresponde a la zona sur del Ecuador en donde se ubica Cuenca y la institución educativa en la que se desarrolla esta investigación. Para Zacatecas las fuentes periodísticas que, a su vez toman como base la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), indican que hay una tasa de crecimiento de 2.1% anual de la emigración de la población de este lugar hacia el exterior, fundamentalmente a los Estados Unidos (NTR Medios de Comunicación. Lunes 30 de enero de 2017 a las 8h55).

Algunas veces, ellos mismos «están involucrados en la delincuencia organizada» (FMX, 26, 04, 2016). Hay preocupación porque «veo que hay más alcoholismo entre niñas que entre niños, también hay mucha liberación sexual ¡demasiada! y no sé si se cuiden o no; en casa ellas se comportan de una manera y en la escuela de otra» (QMX, 26, 04, 2016).

En lo expresado por los docentes de los dos países se puede identificar claramente que, tal como señalan algunos estudios (Elkind, 2003), en las familias de sus estudiantes el mundo del trabajo ha absorbido el tiempo de los adultos destinado para la familia, se han debilitado las diferencias entre los roles de los adultos, jóvenes y niños que hasta mediados del siglo anterior era lo común en la organización familiar. Como contra parte, es frecuente que los jóvenes hayan ganado en autonomía puesto que algunos pueden solventar sus gastos a través del trabajo juvenil. Pero también están exigidos a desarrollar capacidades para salir incólumes de los divorcios de sus padres, para ser cuidados por personas extrañas, comprender, aceptar y convivir en patrones familiares diversos como el monoparental, la de segundas y terceras nupcias, la adoptiva, etc.; estos nuevos tiempos exigen de niños y jóvenes que sean inmunes a la violencia, a no ser dañados por la actividad sexual temprana, el uso de drogas; se demanda de ellos no ser presas fáciles de la propaganda engañosa.

La institución educativa

Todas las instituciones socio-culturales, entre ellas la escuela, han sido tocadas por la organización del poder económico mundial. Como señalaba Hargreaves (1996) a mediados de la década de los 90, por entonces, la educación estaba apremiada para el abandono de programas curriculares orientados hacia los contenidos y, para enfocar los aprendizajes estudiantiles a destrezas que permitieran a los jóvenes desempeñarse en equipo, usar eficientemente las nuevas tecnologías, desarrollar las capacidades de pensamiento, adaptarse a formas de interacción abiertas y en diferentes tiempos (sincrónicos y diacrónicos). A mediados de la primera década del siglo XXI, también se apremiaba a los docentes para disponer de nuevos estilos de enseñanza que posibilitaran el logro de estas capacidades en sus estudiantes. En esta misma línea de análisis, investigadores de la cultura contemporánea indican que «son pocos los esfuerzos que se están haciendo para reformular completamente el programa educativo mucho menos para desarrollar pedagogías completamente diferentes» (Aronowitz & Giroux,

1993, citado por Giroux, 1996:9). Por lo que dicen los docentes entrevistados, esta es una deuda aún no saldada. El vicerrector ecuatoriano critica a sus colegas porque «cuando usted se pone a explicar, a hablar, hablar, hablar, ellos [los estudiantes] toman una actitud de poca importancia con respecto a lo que usted propone. El fin justifica los medios para ellos» (VEC, 23, 06, 2015).

Redistribución de la responsabilidad social en la educación

La modificación de la estructura, función y dinámica familiares traen nuevos aspectos que deben atender los docentes y las instituciones educativas, ante esto autoridades y maestros hacen esfuerzos por comprender y dar respuestas. No obstante, afectan a quienes desempeñan la labor de maestros, entre quienes se ha generalizado una incertidumbre sobre el alcance del rol docente cuando se tratan de cuestiones no curriculares o que van más allá de lo escolar.

Varios docentes entrevistados encuentran que las familias demandan de ellos un rol que no les corresponde. Es frecuente escuchar a los padres decir «ustedes tienen que educarlos». Se han olvidado de que los valores están en casa más que en el colegio; aquí estamos muy limitados» (MEC, 12, 06, 2015). La respuesta paterna a esta reflexión es «para eso le traigo acá; usted me manda a traer, pero ¿para qué vengo? ¡ya le conozco! Entonces es como si fuéramos una guardería» (MEC, 12, 06, 2015).

La pregunta desesperada de los docentes es: «¿a quién le compete educar? ¡¡¡A usted, no a mí!!! La educación no la doy yo, la educación da usted y no sirve de nada que yo aquí diga o ponga reglas, hable con él, sí en casa no tiene nada de eso». «El valor que creo básico para el desarrollo académico es la responsabilidad y la familia debería jugar un rol fundamental, ese tipo de valores tienen que venir ya trabajados» (LyLEC, 22, 06, 2015). Las familias pretenden dejar a la escuela «todo el trabajo que ellos deben hacer; nos botan a nosotros la carga» (LyLEC, 22, 06, 2015). «¡Hay un límite!» (VEC, 23, 06, 2015) es la exclamación dramática de un docente.

Le toca a la sociedad ¡al mundo! entender que los maestros no podemos solucionar todo, porque son problemas muy grandes, muy graves, muy difíciles, nosotros los maestros vamos proponiendo hacer una lectura crítica de la realidad como uno de los mecanismos que ayude a evitar que esto pase (VEC, 23, 06, 2015).

Las problemáticas que están de por medio son la construcción, el ejercicio y la aceptación de la autoridad, el comportamiento y la disciplina estudiantil, la estructuración de la subjetividad y autoestima, la construcción de la ética individual y colectiva, las relaciones de poder entre adultos, niños y jóvenes, etc., lo que se puede ver con mayor claridad en el capítulo 6 de este estudio.

Las incertidumbres del momento actual generan un ambiente propicio para el desarrollo de tensiones entre docentes y padres de familia, docentes entre sí, entre estos últimos y las autoridades de las instituciones educativas y, con mucha frecuencia, hay conflictos intergeneracionales. No obstante, también hay finales satisfactorios, como narra el vicerrector ecuatoriano:

el padre no le retiraba (de la institución), la segunda vez le dije de manera más enérgica como vicerrector y no le retiró; al final el señor tuvo razón, el camino no era la exclusión, sino más bien hacer un esfuerzo. Quizá en casa también le ayudaban y el chico empezó a confiar un poco más en nosotros (VEC, 23, 06, 2015).

Lo descrito se complejiza con la presencia de condiciones de vida familiar, las fuertes limitaciones económicas que también se manifiestan en la escuela y repercuten en la forma en la que las instituciones educativas se organizan y viven el día a día; afecta también a quienes las gestionan. Así como hay maestros que piensan que estos temas escapan a su responsabilidad, hay quienes piensan que atender situaciones como las siguientes también es su labor:

un día (un estudiante): ‘me dicen los compañeros que usted les presta un dólar para el seco’⁴. ‘Bueno sí, pero me tienes que explicar por qué no viniste comiendo’⁵ ‘Porque mi papá le dejó⁶ a mi mamá y ya son tres días que no estamos comiendo’ ‘y ¿por qué no comes?’, ‘porque estamos guardando la comida para mi ñaño⁷ que está creciendo’. Frente a situaciones así ‘pues toma el dólar’. Entonces ellos saben que donde mí pueden acercarse así no sean alumnos (QMX, 26, 04, 2016).

Las limitaciones económicas han llevado a la docente ecuatoriana a gestionar sistemáticamente con la encargada del bar estudiantil y con las autoridades de

4 Plato fuerte de comida.

5 El horario de clase es vespertino.

6 Abandonó.

7 Hermano pequeño.

la institución unas ayudas equivalentes a becas alimenticias, luego de hacer una breve exploración de la situación familiar. También señala que, personalmente, tiene un pequeño fondo rotativo que circula entre los jóvenes que, ocasionalmente necesitan \$1.00 para tomar un refrigerio, la condición es que devuelvan el préstamo para que otros puedan beneficiarse. En México hay una respuesta un tanto diferente a estas mismas condiciones de vida, en ese caso, hay un programa institucional de apoyo alimenticio a algunos estudiantes en la jornada escolar, al cual hizo referencia la directora de la institución.

Según todos los maestros, sea que acepten o no las demandas antes descritas, hoy asistimos a una redistribución de las responsabilidades de formación y educación de las nuevas generaciones y, es la institución educativa la que debe ampliar significativamente el cargo de la socialización de niños y jóvenes, tareas que antes se compartía en proporciones diferentes con la familia y con otras instituciones sociales. Mientras existe esta demanda al sistema educativo, es muy frecuente encontrar en los discursos de políticos, en los medios de comunicación, en las preocupaciones de adultos responsables de niños y jóvenes, voces de crítica y de duda de la capacidad de las instituciones educativas para cumplir satisfactoriamente con esta nueva responsabilidad otorgada por la sociedad. Más aún, los propios docentes, se sienten abrumados por estas nuevas responsabilidades, las que son fuentes de relaciones conflictivas, por lo que, en no pocas ocasiones, se resisten a ejercerlas.

Sin embargo, esta problemática no es nueva. En la década de los 90 ya se demandaba que la comunicación padres-maestros o padres-escuela debía cambiar para que los aspectos de interés mutuo en la formación de niños y jóvenes pasaran a tener mayor relevancia frente a aquellos puramente administrativos y de mercado (Bauch, 1994, citado por Hargreaves, 1996). No obstante, según los maestros entrevistados, la respuesta de los padres no siempre es satisfactoria,

cuando un alumno presenta problemas, se hacen reuniones de padres de familia y ¿quiénes faltan? Los papás de los niños problema. Cuando no está presente el padre de familia de un niño difícil o rebelde, pues ya sabemos por qué y decimos: «¡ah pues! ¿qué les podemos pedir?» y tratamos –y no creo que sea yo la única– tratamos de ser muy allegados a los jóvenes, de entenderlos (IMX, 26, 04, 2016).

Los relatos de los docentes exponen la característica porosa (Elkind, 2003) de la escuela actual, en la que penetran las condiciones de vida (económicas, emocionales, de seguridad, etc.) de los jóvenes y, de alguna manera, sienten que dichas condiciones requieren ser tomadas en cuenta en la relación cotidiana docente-estudiante.

Una nueva infancia y adolescencia asisten a las instituciones escolares

En 1989, las Naciones Unidas aprobaron la Convención Internacional de los Derechos para los niños y adolescentes, en el último cuarto del siglo XX son aceptados como sujetos de los mismos derechos que otorgan las convenciones de derechos humanos y las diferentes constituciones a todos los seres humanos. La infancia y la juventud, como otros grupos poblacionales, necesitó de una convención específica para lograr mundialmente superar situaciones de desigualdad y discriminación que históricamente se habían dado. Este reconocimiento explícito intentó cambiar la dirección de las relaciones que los adultos mantenían con los niños y adolescentes al interior de varias instituciones sociales como la familia y la escuela; se inició un cuestionamiento a las relaciones basadas en la dominación y el autoritarismo. Se demandó socialmente el buen trato, es decir uno abierto y prudente, basado en la razón, capaz de fomentar el desarrollo de las potencialidades y de una mayor participación de la infancia en esos y otros espacios sociales.

La admisión de los derechos y de la protección de niños y adolescentes en América Latina ha sido lenta, esto obedece a un paulatino proceso de aceptación y reconocimiento de varios aspectos: en primer lugar, comprender que la infancia y adolescencia son momentos vitales con características propias en cuanto a lo afectivo, psicológico, intelectual, etc.; en segundo lugar, identificar las condiciones de vida y los problemas que pueden afectar a las personas de estas edades como por ejemplo, maltrato, abandono, trabajo infantil, etc.; en tercer lugar, constatar que es necesario y posible intervenir en las causas y modificarlas con el desarrollo e implementación de políticas sociales para su solución.

Se podría afirmar que han ido rápido los cambios de tipo social como la generación de normativas, programas de promoción, protección, aparición de instituciones especializadas; mientras que el cambio en las prácticas culturales de los individuos en instituciones sociales como la familia y la escuela no se han modificado con la misma velocidad. Una primera barrera que se superó es la acep-

tación de ésta como una problemática que trasciende el ámbito privado y que, por lo tanto, lo público tiene competencia sobre ella. También ha sido necesario en América latina que la nueva concepción de la infancia influyera directamente en los límites y en las formas en las que los adultos y los niños se relacionan. Ha sido necesaria una disposición de los adultos para establecer una relación cercana y de apego que suceda en el presente y no pospuesta para el mañana.

El cambio de las representaciones culturales en esta región del mundo, ha sido un proceso lento debido a la influencia de una fuerte tradición jurídica liberal muy enraizada, denominada doctrina de Situación Irregular (Alzate, 2003) que ha dificultado la comprensión de que todo niño y joven es portador de derechos por el hecho de existir, sin ninguna excepción, tal como indica la doctrina de Protección Integral. Según Alzate en todos los países, aún hoy pervive la idea de que los niños y adolescentes tienen que hacerse acreedores al ejercicio de sus derechos porque no todos los niños los merecen. También está presente la creencia equivocada de que las políticas públicas dirigidas a esta problemática deben estar orientadas únicamente para aquellos que, por una u otra razón, se encuentran en una situación irregular.

A pesar de acercarse a las tres décadas de promulgada la Convención, en las prácticas de agentes sociales como los docentes, se mantienen aún la expectativa de relacionarse con un menor, es decir, con alguien que no sabe lo que es bueno y malo, sin capacidades para discernir lo que le conviene o no, por lo que depende íntegramente del adulto; por lo tanto, se espera un niño pasivo que no demande mucho esfuerzo y que se desarrolle espontáneamente; también se espera que haya necesidad de intervenir sólo si hay algo negativo que lo exija y como respuesta se tiene la esperanza de concientizarlo o reprenderlo punitivamente para controlarlo, en cuyo caso, los derechos dependen de la voluntad del adulto.

A través de la Doctrina de Protección Integral de la niñez y adolescencia se inserta en la Convención un enfoque de las diferencias económicas, sociales y culturales como una problemática de la sociedad y no de los individuos. No obstante, en las prácticas de los actores sociales es todavía una deuda pendiente el reconocimiento de las grandes diferencias sociales, económicas y la aceptación de la ampliación de los derechos para la gran diversidad social y cultural de la población, con el fin de superar la discriminación de los extremos: la impunidad para los sectores medios y altos y considerar la pobreza como patología o criminalidad.

Las políticas escolares a favor de la infancia en todos los países de la región al momento, exigen que la edad, así como el sector social, el género y las necesidades especiales no sean razones para desconocer los derechos. Ha sido difícil y, aún lo es, para muchos docentes interactuar con los niños y adolescentes de hoy que poco a poco han adquirido estatus social, capacidad para dirimir conflictos, de ejercer contrapeso al control e intervención de los agentes sociales con autoridad. Dado que instituciones como la familia y escuela cumplen un papel fundamental en la construcción y difusión de la categoría de infancia tanto por las prácticas a su interior cuanto porque la pertenencia e inclusión en una y otra dan a niños y jóvenes el status de incluidos o excluidos, es prioridad que se superen las limitaciones aún persistentes.

FACTORES INTRÍNSECOS AL DOCENTE

Más allá de la acción técnico-administrativa

En el contexto escolar se representa la función docente a través de su alto contenido de actividades administrativas y técnicas como: realización de programaciones micro curriculares, que expresan el diseño de procesos y actividades para la enseñanza del saber disciplinar, desarrollo de las horas clase, evaluación de los aprendizajes, presentación de la acreditación estudiantil correspondiente, elaboración de informes de diverso tipo y en diferentes momentos del año escolar, asistencia bajo un calendario y horario, participación en actividades extracurriculares, etc. En contraposición, este estudio quiere dar relevancia a otras dimensiones de la acción docente que están más allá del contenido técnico-administrativo de su actividad. No se trata de descubrir acciones o actividades nuevas, sino de poner a flote algunas dimensiones que siempre estuvieron presentes, pero que han sido poco abordadas en los estudios sobre la docencia.

El estudio de la incomodidad docente induce a mirar, tanto su esfera profesional como personal, puesto que los dos aspectos se ponen en juego a la hora de la actuación del maestro. Razón por la que se explora el carácter relacional de esta profesión, lo que sucede entre diferentes actores educativos; pone en relieve las dimensiones temporal y espacial en las que suceden las acciones y las interrelaciones de los actores educativos que se concretan en la vida cotidiana y en los espacios aula e institución, a la vez que evidencian las concepciones y

expectativas de estos profesionales sobre sí mismos y otros actores, aspectos que se desarrollan en las páginas siguientes.

Lo personal y lo profesional en el docente

El estudio de la incomodidad de los docentes demanda desplegar un análisis de las esferas personal y profesional que expresan, por un lado, la historia de la socialización y, por otro, el bagaje profesional adquirido, los cuales intervienen al momento de actuar en el ejercicio de su profesión.



Figura 1. *El docente*. Elaboración propia 2017.

Esta investigación no opta por una u otra esfera sino que se ubica, de manera específica, en la intersección de las dos, dado que ese es el espacio puesto en juego cotidianamente al momento de actuar. Es decir, en el ejercicio cotidiano el docente involucra no sólo lo adquirido en su formación profesional, sino también las concepciones desarrolladas y estructuradas a lo largo de su historia personal.

Para la presente investigación se ha considerado que las concepciones construidas por los docentes en los aspectos desarrollados en el acápite referido a los factores externos al sistema escolar de este capítulo, son componentes importantes de su socialización, entre ellas la forma de llevar las relaciones intergeneracionales, sus concepciones sobre la infancia y la juventud, la apreciación sobre los roles y las responsabilidades sociales de la familia y las instituciones escolares y sus actores.

La intersección entre las dos esferas interesa porque el intercambio entre una y otra constituye la «trama» o la «estructura de relaciones» (White, 1992:24)

que dotan de significados a la experiencia cotidiana de la práctica profesional. Los fenomenólogos llaman a esta intersección «la estructura 'sedimentada' de la experiencia del individuo» (Natanson, 1995:17), formada con las características particulares de su biografía en un contexto histórico, social y cultural particular, y que constituye el cúmulo de conocimientos utilizado en el accionar cotidiano.

Estos objetos de pensamiento, como los denomina Schutz (1995), influyen en el rumbo y la orientación de las actuaciones y los comportamientos, en la selección de las estrategias, en la toma de decisiones para desenvolverse día con día en un medio sociocultural; también median en la interpretación personal de sus razones y finalidades. Se convierte en «un acervo de conocimiento a mano» (Natanson, 1995:25) que ayuda a la persona a interpretar sus posibilidades y desafíos.

Esta sedimentación de experiencias para los fenomenólogos forma el sentido común, y es un proceso que arranca en la misma infancia, acumulando y decantando modos, formas, procedimientos que, a su tiempo, serán las herramientas para resolver o controlar situaciones problemáticas, y que contribuyen a desarrollar la confianza de la persona en sí misma: «puedo volver a hacerlo» en lo sucesivo (Husserl, 1943, citado por Natanson, 1995:28). Aún frente a situaciones novedosas o imprevistas, las posibles respuestas estarán en el horizonte permitido por dicho acervo.

Según Schutz (1995), la experiencia, asimismo, influencia para que el sentido común tenga múltiples ámbitos, el más importante para este trabajo es el «mundo del ejecutar cotidiano» (Schutz 1995, citado por Natanson, 1995:28), cuyas especificidades individuales no dependen de las características ontológicas de los objetos sino de la estructura cognitiva del sujeto.

El acervo de conocimientos tiene también una estructura temporal desde dos perspectivas: los «por qué» y los «para qué»; los primeros son motivos y se refieren al pasado, los segundos son fines y se proyectan al futuro. Cada ámbito tiene su propio estilo cognitivo. Uno de ellos es el «mundo del ejecutar cotidiano», «todos los demás ámbitos de sentido pueden considerarse como modificaciones suyas» (Schutz, 1995, citado por Natanson, 1995:28).

La interrelación entre actores, una característica de la profesión docente

Este estudio se apoya en los planteamientos de investigadores de la educación (Altet, 2005, Tardif y Lessard, 2014) que destacan la interrelación

con otros seres humanos como la característica fundamental de la profesión docente.

La introducción de la dimensión relacional permite comprender la faceta de la educación a la que este trabajo pretende aproximarse, como interacción de significaciones entre el docente y otros actores, contenidas en la práctica cotidiana para la gestión de las condiciones de aprendizaje y participación en la institución escolar. Papel que demanda del profesorado, como señala Altet (2005), a la vez del conocimiento disciplinar pedagógico y de la capacidad de gestión de la relación con los demás, implicándolo más allá de lo curricular y lo personal. Lo uno y lo otro tienen igual importancia a la hora de su ejercicio profesional en el aula y en las relaciones con otros actores educativos, en el marco de la institución. Estas interacciones son el espacio en el que proliferan, ineludiblemente, muchas de las situaciones calificadas como incómodas por los docentes.

Actores que se interrelacionan

Las interrelaciones que pueden suceder en el ámbito educativo son muchas y entre diversos actores. Para este estudio las interrelaciones prioritarias son aquellas que suceden entre el docente y los estudiantes en el aula. En el marco de esa relación, el actor priorizado es el docente y su labor de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, en relación con otro actor: el estudiante, visto individual o colectivamente. Los estilos de gestión de la disciplina estudiantil, el manejo del contacto interpersonal, las reacciones frente al cumplimiento (o no) de las tareas escolares, entre otros, pueden ser temas que capten la atención de estos actores en ese momento y lugar.

En el espacio escolar también están presentes las relaciones del maestro con otros docentes y autoridades. No obstante, para este estudio, estas interrelaciones se abordan en perspectiva con los estudiantes. Aquí entra en juego la visión que el docente ha desarrollado sobre cómo la institución gestiona lo que sucede en el aula y lo que de ella se deriva. La conformidad o no con determinaciones de funciones, su resistencia o adhesión a los cambios o reajustes, la valoración de las estrategias para concretar el proyecto educativo, son temas recurrentes al respecto.

Si de mirar las relaciones entre actores se trata, aquella entre el docente y los padres, es privilegiada para visualizar los ámbitos o las problemáticas que

los maestros resaltan y los significados que dan a los mismos. En este ámbito se puede analizar la forma en la que son recibidos y vistos aspectos como las demandas de los padres sobre las condiciones de enseñanza–aprendizaje de sus hijos, la relación que los padres mantienen con los hijos y viceversa, los vínculos establecidos al interior de las familias. Es de particular relevancia la percepción docente sobre problemáticas que se convierten en fuentes de discrepancias entre los actores nombrados y que abonan a la gratificación o a la incomodidad cotidiana del docente, entre ellas las competencias del docente, de la institución educativa y la de los padres en la educación de los jóvenes.

La vida cotidiana

La vida cotidiana es el espacio y el tiempo donde los seres humanos interactúan y viven la simultaneidad de experiencias. Está sustentada por las acciones y los pensamientos del sujeto puesto en un contexto social inmediato, por lo tanto es una realidad interpretada (Berger & Luckman, 2001) y tiene el significado que el mundo subjetivo le otorga. Así se deduce que la relación entre las personas supone relaciones entre subjetividades.

Se organiza, prioritariamente, a partir del aquí del cuerpo y del ahora del presente. Es importante reiterar que para cada uno hay un espacio y un momento en el que se lleva a cabo su particular experiencia, por lo que lo esencial de su estructura reside en el espacio y en el tiempo, como ya se señaló.

No obstante, estas realidades se presentan ya objetivadas, es decir, constituidas por objetos y sujetos que existen fuera de los individuos y que están antes que él apareciera en escena. El lenguaje proporciona a la cotidianidad las objetivaciones indispensables y expresa el orden conceptual dentro del cual adquieren el sentido y los significados que tienen para el sujeto.

Todo lo anterior supone varios principios que han sido formulados desde la perspectiva fenomenológica, como el de la «reciprocidad de perspectivas», según el cual «los objetos y sucesos de la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles y son más o menos los mismos para todos los perceptores» (Natanson, 1995, p. 20). Presupone también la intercambiabilidad del aquí y el allí, entre las personas, es decir, se comparte una realidad (Natanson, 1995:20).

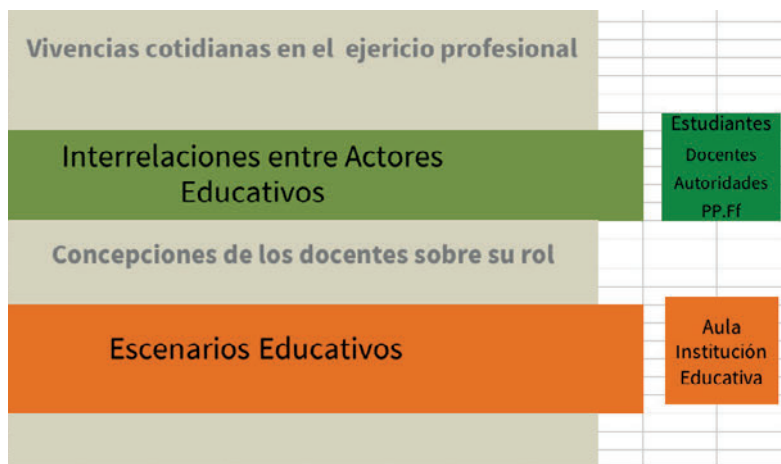


Figura 2. La vida cotidiana en el marco del ejercicio profesional. Elaboración propia 2016.

El aula

El intercambio social relevante para este estudio sucede a través de situaciones referidas al aula o cualquier lugar equivalente en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la institución educativa que son los escenarios de la vida cotidiana de los docentes que permiten interpretar los actos propios y los de los otros. En este espacio se desenvuelve la relación social de enseñanza-aprendizaje en tiempo sincrónico y en ella se espera cotidianamente del maestro una intervención pedagógica y didáctica. Sucede con frecuencia que lo pensado y planificado por el docente con anterioridad son: el contenido disciplinar, la estrategia pedagógica, los recursos y los tiempos con los que se desarrollarán las actividades de enseñanza-aprendizaje; pero la puesta en marcha de esa planificación en las condiciones existentes en el aula, con estudiantes reales, con tiempos institucionales, por lo regular no son imaginados por el docente, aunque estos factores estén presentes e influyen en el rumbo que tomará el intercambio educativo.

En el aula, además de los aprendizajes disciplinares, saltan a primer plano las interrelaciones de los estudiantes entre sí y de los jóvenes con los adultos, las que pueden potenciar u obstaculizar el proceso didáctico. Los estudiantes son portadores de derechos y responsabilidades, viven una edad en la que es manifiesta la necesidad de comunicar y emitir juicios de valor, no siempre coincidentes con

las propuestas de los adultos y, menos si estos detentan autoridad. No todos los estudiantes asisten al espacio escolar con el mismo interés y disposición, pero están obligados. Con seguridad, muchos de ellos opondrán resistencia a la intervención de los docentes, pues sentirán las actividades escolares como impuestas y de poco o ningún interés y utilidad.

Los docentes comparten el mismo espacio y tiempo con los estudiantes, pero el momento del proceso de construcción del acervo de conocimientos y estrato experiencial es diferente, lo que genera la aspiración de los adultos (docentes, padres y autoridades) de orientar las acciones juveniles, aunque, en términos reales, nunca sabrán si esto sucederá; esta es una expectativa «en principio inconocibles» (sic) (Natanson, 1995:21). En esa dirección, del lado de los docentes, median elementos del llamado currículo implícito, generalmente, no abordados y que tienen que ver con sus expectativas sobre el ejercicio de autoridad y el cumplimiento de la norma; sus concepciones sobre el respeto a la diversidad y a los derechos; están presentes formas de contacto intergeneracional, de organización del trabajo en equipo, de diferenciación entre lo colectivo y lo individual, etc.

En este momento y contexto es fácil suponer que no siempre se dan encuentros exitosos e ideales; más bien, se puede anticipar que de forma cotidiana existan avenencias y desavenencias entre los participantes.

El docente puede optar por varias posibilidades de abordaje y resolución de los conflictos que surgen en las interacciones docentes–estudiantes, descritas ya con anterioridad, como postergarlas, eludirlas, enfrentarlas, etc.; no obstante, día con día se presentan y actualizan de manera permanente sin que desaparezcan. Sean estos enfrentados o no generan perturbación e inquietud en el profesorado, llegando a tener manifestaciones que van desde la fatiga hasta el enfado, todo lo cual se podría resumir en un sentimiento de incomodidad que altera el bienestar de los docentes.

La institución

El marco institucional es uno de los dos escenarios que aborda el estudio de la incomodidad que sienten los docentes en el desarrollo de sus actividades profesionales cotidianas. De la compleja trama institucional, interesan las representaciones sobre los espacios y las prácticas sociales que estos participantes desarrollan individual o grupalmente, las que hacen la diferencia entre la gratificación

y la incomodidad; representaciones que corresponden a la denominada cultura institucional, definida como

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio *et al.*, 1992:35).

En una institución educativa hay una amplia gama de actores que se interrelacionan; actores que comparten por varias horas diarias un fragmento espacial y temporal, en algunos casos actúan cara a cara y en otros se conectan de manera indirecta. También los caracteriza el hecho de estar al alcance de una influencia mutua, lo que hace que el uno afecte de una u otra manera al otro, a partir de esto toman parte del «proceso vital del otro» (Schutz, 1995, citado por Natanson, 1995:21).

Son muchos los actores presentes en este espacio, para este estudio se han elegido aquellos que comparten la relación cotidiana con estudiantes específicos, fundamentalmente, en el rol de docentes y autoridades institucionales; también se aborda el rol de padres de familia, no obstante, no se hace directamente sino a través de los puntos de vista de los docentes.

Al pensar en los docentes se consideran algunos aspectos que permiten recoger su diversidad y heterogeneidad porque es previsible que estos cumplan su actividad profesional bajo diferentes condiciones personales e institucionales: es posible que trabajen en un sólo rol y para una sola institución educativa, pero también es plausible que desempeñen simultáneamente funciones similares o diversas en la misma o, en instituciones diferentes. Cualquiera de estas situaciones los hace susceptibles de incorporar en su día a día un elemento adicional de incertidumbre en el cumplimiento de su trabajo. Este actor agrega, además, las características de diversidad de edad, género, formación, grupo social y cultural que lo definen.

La esencia ambivalente –certidumbre/incertidumbre– de la cultura humana vuelve a aparecer en el ámbito institucional y hace que los actores en ocasiones manifiesten acuerdos y desacuerdos, apegos y desapegos, gratificación e incomodidad con la vivencia de diferentes aspectos que estructuran este espacio. A

continuación, se resaltan algunos de los ámbitos de la vida institucional que, según la presente investigación, favorecen la aparición de las ambivalencias señaladas.

Los actores escolares ya nombrados –docentes, autoridades, padres de familia–, se relacionan en y con una institución que tiene imagen y representación ante la sociedad a la que sirven, la misma que ha sido construida a partir del momento de su fundación, a cuya configuración aportan las percepciones que los actores internos y externos tienen de las prácticas de autoridades, maestros y estudiantes. Cada actor exige el cumplimiento (o la modificación) de los acuerdos establecidos en la construcción histórica del perfil institucional, frente a lo que expresan conformidades o inconformidades; exteriorizan su apego o lejanía con corrientes renovadoras o conservadoras que, con seguridad se manifiestan en su interior.

Por otra parte, hay instituciones cuyo perfil está centrado en el interés por la excelencia de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, en otros casos se incluye la preocupación por el desarrollo de capacidades para el empleo, algunas atienden la equidad de los aprendizajes y la preparación para la vida; hay quienes consideran necesario también abarcar como responsabilidad suya la formación ciudadana y humana de los jóvenes. La primacía, desvalorización u omisión de estas características del proyecto escolar, organizan el funcionamiento institucional, siendo uno de los factores importantes que influyen en el tipo de apego de los actores con el establecimiento y entre ellos.

Otro ámbito se refiere a cómo cada persona se vincula con lo instituido, la norma, la autoridad y el poder, que contribuye también a la presencia de «maneras y prácticas por las que los actores institucionales se reapropian y resignifican el espacio organizacional» (De Certeau, 1990, citado por Frigerio *et al.*, 1992:36). La institucionalidad implica la vivencia de lo reglamentado, del orden instituido, entonces es otro espacio en el que proliferan los acuerdos y desacuerdos entre los actores y la ambivalencia de sentimientos personales.

En toda institución, y en particular en las educativas, con frecuencia hay quienes resaltan la parte reglamentaria, objetiva o restrictiva de la norma, lo que contrasta y muchas veces se contrapone con la interpretación de aquellos que valorizan la dimensión protectora de la misma; el primer caso es una lectura al pie de la letra, el segundo, requiere la internalización y comprensión de la misma, en lo que siempre interviene la dimensión subjetiva de la persona. En

este punto también entran en juego, por un lado, la apreciación de los docentes sobre las consecuencias que las leyes y su aplicación institucional tienen sobre el comportamiento estudiantil y, por otro lado, está la opinión y expectativa de la autoridad institucional sobre los docentes.

Un nuevo ámbito es el del poder, el mismo que es consustancial a las relaciones sociales y se materializa en las interrelaciones que fluyen cotidianamente; su fin último es el control de las conductas de los participantes. Se manifiesta en espacios formales, pero también existen redes informales, es decir grupos de profesores que actúan juntos y que se exteriorizan día con día, por lo que se puede esperar que a su alrededor surjan sentimientos de gratificación/incomodidad. Quieren hacer prevalecer su opinión o enfoque en la vida institucional, tener influencia en las decisiones, obtener recursos, cargos y/o reconocimientos, sentir más libertad (Frigerio *et al.*, 1992). Los grupos de poder, por lo general, emanan de la posesión y el control de recursos económicos, del conocimiento de la normativa, de la potestad de sancionar, del acceso y control de la circulación de la información, del manejo de las relaciones con la comunidad, de la legitimidad de la autoridad formal, así como de la experiencia o competencia técnica.

Por último, como indican Frigerio *et al.* (1992) «en toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica» (p. 62); lo importante para este estudio es el posicionamiento de los actores frente al mismo. Sucede con frecuencia que no se lo reconoce o se lo ignora. En otras ocasiones es reconocido, pero se le esquivo, a cambio circulan rumores. En otros casos, se busca el origen y se atiende con lo que se transforma y disuelve. Por último, hay formas de atención al conflicto que analizan los procesos que lo han ocasionado, remarcando de manera particular los aspectos de poder, los que son atendidos y negociados y sirven de base para la toma de decisiones, evitando los dilemas que impedirían una solución consensuada (Frigerio *et al.*, 1992).

Expectativas sobre sí mismos y los estudiantes

El interés teórico por ir más allá de lo técnico-administrativo en la comprensión de la docencia, permite a esta investigación enfocar dos objetos de estudio: las concepciones y expectativas de los docentes sobre su rol y lo que ellos esperan de los jóvenes en la vida escolar, los mismos que afloran, como se verá más adelante, en los relatos docentes en forma de opiniones y puntos de vista relativos a la niñez y juventud actuales, a la participación familiar en la vida escolar de sus

hijos. En sus relatos también sale a flote la forma en la que esperan construir su autoridad ante los estudiantes, manifiestan sus posturas frente a las condiciones en las que acontecen las relaciones intergeneracionales en el aula y en la escuela de hoy, el significado que tienen la obediencia y el respeto, etc.

Asimismo, los discursos docentes manifiestan su visión de la escuela actual y expresan su tolerancia a las condiciones de vida de los actores intervinientes: los estudiantes; estos ingresan a la escuela como un factor más a ser tomado en cuenta en la práctica pedagógica cotidiana o, por el contrario, muestran añoranza de la escuela con muros inexpugnables físicos y sociales en los que sucedían cosas únicamente escolares y de competencia exclusiva del docente y el estudiante.

La posición asumida por cada uno de los actores escolares participantes, en el proceso enseñanza-aprendizaje, tiene el respaldo del acervo de conocimientos y experiencias que ha construido personalmente a lo largo de su vida, la que funciona, para Gramsci (1988), como soporte en la vida cotidiana, de los significados asignados, entre otras, a sus actuaciones y a las de los demás.

Según Gramsci (1988) concepción y acción van juntas, porque el pensamiento es «acción permanente» (p. 422). Incluso, puede suceder que, de forma personal se manifiesten concepciones diversas y hasta contrapuestas, puesto que, como se expuso antes, vienen del contexto individual (personal y profesional), pero también están influenciadas por el contexto económico, social y cultural, por el momento histórico y el espacio geográfico desde el que se actúa, sea este local, nacional, regional y, hoy por hoy, mundial y global, lo que, según este autor (Gramsci, 1988), se plantea la necesidad personal e ineludible de cuestionar lo que es impuesto desde lo hegemónico en la sociedad y así cimentar, de manera gradual, una concepción consciente y crítica del mundo.

El andamiaje teórico que sustenta esta investigación presentado en este capítulo, explora tres direcciones: en primer lugar sobre la ambivalencia gratificación-incomodidad a la que todo ser humano está expuesto como constante de vida en la cultura occidental, en segundo lugar, los cambios culturales planetarios que, instituciones sociales como la familia y la escuela han sentido a partir de la segunda mitad del siglo XX, así como la presencia en esos y otros espacios, de nuevas concepciones de niñez y adolescencia y sus vicisitudes de comprensión y aplicación en América Latina. Una tercera entrada teórica: la incursión en lo personal de la actuación cotidiana de los maestros, lo que pudo

identificarse a partir de la ampliación del enfoque teórico, más allá de su acción técnico-administrativa. A continuación se exponen los fundamentos, las técnicas y los procedimientos metodológicos de los que se sirvió esta investigación.

CAPÍTULO III

EL TRAYECTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar el objeto de estudio –describir, analizar e interpretar las características de la incomodidad sentida por los docentes de Bachillerato, de dos planteles educativos ubicados en Ecuador y México–, se seleccionó una metodología ubicada en la vertiente fenomenológica de la investigación social que se enfoca en los seres humanos, en cuanto intérpretes de sus propias acciones. Metodología que ayuda a la comprensión de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de las acciones, analizando el sentido que los docentes dan a sus acciones y a la de los demás, así como a las situaciones.

A este estudio no interesan las relaciones estadísticas de las categorías establecidas, ni el predominio de unas opiniones sobre otras, o la frecuencia de los comportamientos. Tampoco interesan las características medibles de las interacciones¹ entre los actores educativos señalados; por el contrario, la forma en que el ser humano define su situación e interpreta su acción es un dato a considerar para este estudio (Natanson, 1995).

Razón por la que en este estudio la perspectiva de los sujetos, es decir la subjetividad, es fundamental; pero no de los sujetos aislados, sino contextualizados en un entorno económico, social y cultural.

De manera metodológica, este trabajo tiene el desafío de comprender la especificidad y relevancia de la multiplicidad y relatividad de la descripción de una situación, y los significados dados por diferentes actores en distintos momentos. Los fenomenólogos dan a éstas (descripción y significado) el carácter de definiciones, las que no deben de ser tratadas como respuesta o reacción sino como acción; «interpretar el mundo es un modo primordial de actuar en él» (Schutz, 1995:24), es una manera de establecer la posición que la acción ocupa

1 Tardif (2010) critica tendencias de la investigación educativa anteriores a los años 70, por plantearse desconectadas de la realidad de la profesión docente y del estudiante, por priorizar «abordajes normativos o experimentales, inclusive conductistas en los que prevalecían variables medibles en el laboratorio o derivadas de otras investigaciones» (p. 8).

en su mundo, al menos de forma temporal, pues es un modo de asignar significado y relevancia a sus acciones. El significado no es inherente al acto mismo, sino el resultado de la selección e interpretación que los seres humanos realizan sobre las acciones en el marco del mundo natural y social. Así se conocen y explican los significados vividos y sentidos por los docentes, en las situaciones y circunstancias por ellos definidas como incómodas, en su interacción con los estudiantes y otros actores escolares; sus reacciones y reflexiones al respecto constituyen un marco referencial suficiente para la generación de conocimiento.

Procesos equivalentes a los vividos por los docentes son catalogados como autoconciencia y reflexión por los fenomenólogos. Schutz (1995) señala que al tratarse de una reflexión sobre sí mismo, no se le puede captar en el aquí y ahora; requieren una distancia entre el que reflexiona y aquello sobre lo que se reflexiona, porque sólo se puede ser objeto de la propia reflexión o autoconciencia en modo pretérito.² En contraposición, es inmediata la reflexión sobre los otros: los estudiantes, otros docentes, padres de familia y autoridades institucionales.

En lo cotidiano, no sólo hay objetos físicos sino otros seres humanos con los que se interactúa; también hay un mundo con particular experiencia. La relación entre las personas supone relaciones entre subjetividades. La vida cotidiana es el espacio en el que se vive la simultaneidad de las experiencias de los egos. Ello presupone varios principios como el de la «reciprocidad de perspectivas», según el cual «los objetos y sucesos de la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles y son más o menos los mismos para todos los perceptores» medios (Natanson, 1995:20). Presupone también la intercambiabilidad del aquí y el allí entre egos, es decir se comparte una realidad.

En una institución educativa hay una variedad de actores que se interrelacionan; tienen en común ser contemporáneos y mantener contacto cara a cara, también por actuar en el mismo fragmento espacial y temporal. Al ser muchos los actores presentes, se han elegido aquellos que comparten la relación cotidiana con estudiantes específicos: ya sean docentes, padres de familia o autoridades institucionales. A estos actores caracteriza también el hecho de estar al alcance de una influencia mutua, lo que hace que el uno afecte de una u otra manera al otro, y participan del «proceso vital del otro» (Schutz, 1995 citado por Natanson, 1995:21). El intercambio social ocurre a través de situaciones referidas al

² Schutz (1995) denomina a esto «fragmentación» e indica que se asemeja a la distinción que Mead realiza entre el «yo» o sujeto que reflexiona y el «mí» objeto sobre el que se reflexiona (p. 26).

aula y a la institución educativa: escenarios que permiten interpretar los actos de los otros.

Las experiencias cotidianas de un sujeto se acumulan a lo largo de su vida, como conocimiento sobre la realidad social y humana, es decir el sentido común o el acervo de conocimiento a mano como lo nombra Schutz (1995). Construido en el juego dialéctico de lo subjetivo e intersubjetivo: en el hecho de que en el esquema interpretativo que da soporte a las vivencias cotidianas, las acciones propias y las del otro, tienen un significado para ambos (el otro y para sí mismo). Este estudio procura seguir los pasos recomendados por fenomenólogos como Spiefelverg (1975):

- Descripción del fenómeno.
- Identificación de la significatividad de la experiencia subjetiva narrada.
- Identificación de múltiples perspectivas narradas por diferentes sujetos sobre un mismo fenómeno.
- Búsqueda de lo que se ha denominado como acervo de conocimientos construido en las experiencias narradas.
- Interpretación a partir de las narraciones realizadas.

Al final se espera que este estudio tenga alguna utilidad para «iluminar la práctica de la educación de todos los días» (Rodríguez, G., Gil, J. & García, E., 1996:42).

LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Se definió trabajar con sujetos representativos de manera social, cuyas características específicas aportarían elementos para el análisis del objeto de estudio delimitado. Los criterios para su selección fueron: pertenecer a dos países latinoamericanos, laborar en una institución educativa, en un nivel escolar específico, ser propuestos por las autoridades educativas y, al ser aceptada oficialmente la propuesta, confirmar su participación, y finalmente, conocer el marco, la metodología y los objetivos de la investigación.

LOS PAÍSES

La investigación realizó la comparación de profesores en dos países, diferentes por su ubicación geográfica, dimensiones físicas y poblacionales, así como por sus características económicas, sociales y culturales. Se determinó realizar el trabajo

en Ecuador por ser el lugar de residencia de la investigadora y en México por ser la sede del programa del doctorado, marco académico de la presente investigación. En cada país se seleccionó una ciudad, partiendo de Cuenca en Ecuador, esto llevó a buscar una ciudad de características similares en México, lo que se concretó en Zacatecas, donde se contó con el apoyo académico y organizativo de miembros de la Unidad 321 de la Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Además de la definición anterior que especifica a los sujetos de estudio se valoraron dos opciones: buscar la participación de docentes indistintamente de su pertenencia a un establecimiento educativo, dado que el tema de interés se refería a los significados que cada docente otorga a determinados aspectos de su experiencia cotidiana; la segunda opción fue la de buscar la participación de maestros de una misma institución educativa, la que se constituiría en un marco común referencial que aportaría a la generación de significados y a su comprensión. El análisis para tomar esta decisión ayudó a precisar que a esta investigación interesa el significado que los docentes dan al tipo de relaciones establecidas con otros actores educativos en dos espacios en donde se da una relación cara a cara: la institución y el aula. Por ello, se seleccionaron docentes de un mismo centro educativo, puesto que el ambiente social en el cual se relacionan los actores que ahí intervienen, tiene un orden social y cultural mediatisado para él por otros significantes (Berger & Luckmann, 2001). En ese espacio, el docente se experimenta a sí mismo como sujeto social y, en conjunto con otros, produce un ambiente en el que se dan relaciones de tipo social, cultural y psicológicas (Berger & Luckmann, 2001) en procura de un contexto de orden, dirección y estabilidad al cual tiene que ajustar su comportamiento a través de pautas definidas.

No interesaron tampoco las funcionalidades externas de la institución sino las maneras como éstas son tratadas cuando se reflexiona sobre ellas (Berger & Luckman, 2001), aspecto examinado en el discurso que los docentes construyeron para referirse a ella y explicar sus vivencias al respecto. Por ello, se identificaron instituciones de Bachillerato o Media Superior, de sostenimiento fiscal o público, al que asisten jóvenes provenientes de zonas urbanas y rurales, así como de familias de sectores económicos medio y bajo.

LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Como introducción a este punto resulta útil recurrir al ejemplo puesto por White (1999) para contrastar los diferentes enfoques. El autor plantea sobre la explosión del Challenger en 1986, que se podría optar por una revisión minuciosa de las imágenes grabadas del hecho y arrojaría un resultado válido que lo describiría; pero para comprender su significado la suma de todas las imágenes posibles no aportaría nada. A este último propósito contribuiría la narración que algunas personas pudieran realizar sobre el hecho (White, 1999:194). En analogía, sobre el objeto de estudio de esta investigación se podrían recolectar infinidad de relatos contados por un sinnúmero de profesores, sin embargo, de manera metodológica, no es necesario recurrir a todos puesto que el objetivo es conocer el significado que algunos sujetos otorgan a las situaciones incómodas en su día a día, dado que el objeto de este estudio no es explicar el hecho en sí, sino el significado que tiene para quienes laboran como docentes y las similitudes y diferencias que hay entre varios sujetos.

Con el propósito de que los casos proporcionen la mayor riqueza de información y el estudio aporte a una comprensión más profunda del fenómeno, la selección de los sujetos participantes tuvo el propósito de encontrar entre ellos situaciones comunes que representen múltiples casos similares, pero también especificidades que permitieran conocer situaciones particulares visibles de alguna manera, en dramatismo, por ejemplo. Se aplicaron los mismos criterios para la selección de los participantes en Ecuador y en México, de tal manera que se pudiera comparar entre los dos países.

El aspecto en común establecido como condición residió en que los sujetos fueran docentes del Bachillerato o Media Superior, es decir estuvieran en contacto cotidiano con jóvenes cuyas edades fluctuaran entre los 16 y 18 años, dado que a esas edades, regularmente, se establecen más exigencias de tipo social y personal en su relación con los adultos. Por otro lado, se estableció la necesidad de construir un grupo de participantes en el que se pudiera contrastar diferencias dadas por el género, la formación profesional (no sólo pedagógica), los años y las experiencias en contextos educativos de diferente sostenimiento, enseñanza de asignaturas incluidas en el currículo oficial relacionadas con las ciencias sociales y humanísticas, ciencias naturales y experimentales, matemática, lengua y cultura. Se examinó a su vez los puntos de vista de autoridades institucionales, los mismos que se contrastaron con la de los docentes.

Estos criterios fueron decisivos para seleccionar cuatro docentes y una au-

toridad por institución; un total de ocho docentes y dos autoridades que laboran en planteles educativos de nivel Media Superior o Bachillerato, uno en Ecuador y otro en México. En total fueron diez participantes, lo que está en el margen aceptado para una investigación de tipo fenomenológico, en las que se consideran 6 y 12 participaciones, dando como resultado la adquisición de reflexiones y percepciones profundas y exhaustivas que ilustran un fenómeno (Todres & Holloway, citado por Juan, 2013).

EL ACCESO AL CAMPO EN ECUADOR Y MÉXICO

En Ecuador, para dicho trabajo, se hizo una solicitud escrita de permiso, dirigida a la autoridad educativa ministerial zonal,³ luego de una entrevista particular para dar detalles sobre la investigación que se llevaría a cabo. La selección de la institución educativa estuvo a cargo de dicha instancia, hecho que la autoridad ministerial notificó a la institución y a la investigadora. Posteriormente, se tuvo contacto personal con la rectora de la institución designada, a quien se explicó sobre la investigación y el marco académico en el que se realizaría.

La rectora delegó al vicerrector la coordinación entre la investigadora y la institución educativa. A partir de ese momento todos los contactos se dieron con el vicerrector, quien facilitó una reunión de la investigadora con los cuatro docentes seleccionados por la institución, misma que se llevó a cabo en una sala de la administración del colegio y en horario regular de clases. En dicha reunión se presentaron los objetivos, el objeto de estudio, las características de su participación y el proceso investigativo a seguir.

Este espacio brindó la ocasión para esclarecer dudas e inquietudes de los docentes para que su participación se realizara en las mejores condiciones. La reunión transcurrió en un ambiente de aceptación para colaborar; tres de los participantes se mostraron comunicativos, por lo que se corroboró la comprensión de la temática a investigar y su metodología; no se tuvo igual claridad sobre la aceptación y comprensión de uno de los participantes quien se mostró muy reservado, aunque manifestó su aceptación y después se pudo contar con él. También fue un momento adecuado para establecer el cronograma y las condiciones de trabajo con cada uno de los participantes. Se pactaron las entrevistas y fue claro que todos los profesores buscaron fijar la entrevista en un periodo que no afectara a sus clases, pero sí en un horario

³ Azuay es parte de la Zona 6 de educación que está compuesta por tres provincias del sur del país.

regular.

El contacto con la institución educativa en México fue mediada por el director del programa del Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Zacatecas, quien apoyó con su conocimiento para la definición, en primer lugar, del estado y el municipio de Zacatecas, y en segundo lugar, para identificar entre muchos un plantel educativo equivalente al ecuatoriano. Una vez identificado el plantel, en diálogos continuos entre el director del programa del Doctorado en UPN Zacatecas y la investigadora, se examinó la factibilidad de la realización de las labores investigativas en dicho establecimiento. Con la aceptación de la autoridad institucional, se hizo el cronograma de trabajo que se realizó íntegramente dentro de lo previsto. Al igual que en Ecuador, los docentes mexicanos participantes fueron seleccionados por la directora del plantel con base en los requerimientos establecidos. Se mantuvo una conversación previa con cada uno para explicar el proceso y garantizar su participación informada y voluntaria.

EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Desde el inicio de este trabajo, la reflexión metodológica y el encuadre del objeto de estudio permitió descartar herramientas orientadas al levantamiento masivo y colectivo de información, tales como los test o encuestas. Se buscaron herramientas metodológicas que permitieran llegar a información de tipo cualitativo y acercara a la reflexión personal de los docentes participantes. Se desestimaron también herramientas que apoyan la recolección de información cualitativa, como las historias de vida, por no ser relevantes en este caso. De igual manera, se valoraron otras herramientas que enfocan el trabajo personal de los docentes en el aula, como etnografías y registro audiovisual, no obstante, fueron descartados tal como se explica en el acápite Material desechado de este capítulo.

Las reflexiones anteriores definieron que la recolección de la información se realizaría por dos medios: entrevistas y revisión de documentos de cada institución, los mismos que estaban relacionados con la declaración de un marco normativo, filosófico y ético que rigen la actuación de sus actores. A continuación se desarrolla una explicación y justificación de cada uno.

LAS ENTREVISTAS

Una vez definido el interés por la exploración del punto de vista de los docentes participantes sobre un aspecto específico de su ejercicio profesional, las incomodidades, en contraposición con las satisfacciones que tienen con los estudiantes –fundamentalmente– y con otros actores educativos (padres de familia y otros docentes), se optó por el registro de los relatos de los docentes a través de una comunicación personal o entrevista en la que, con la escucha activa, se incentivó a la persona a narrar sus vivencias y puntos de vista sobre el fenómeno en estudio. Se eligió trabajar con entrevistas porque permiten que los sujetos recuerden lo vivido como docentes y lo expresen por medio del potencial narrativo que ofrece la entrevista.

En Ecuador y México se programó una entrevista con cada participante y se la calendarizó con anticipación para disponer de tiempos y espacios que permitieran las mejores condiciones para la realización de este procedimiento. En los dos países, los entrevistados conocieron con anticipación el tema (ni cuestionario ni guía) sobre el que versaría el encuentro personal. Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora, siempre se inició con una explicación sobre el objeto de estudio y el marco académico en el que se desarrollaban; también se insistió en el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de desistir de la misma. En todos los casos se pidió el consentimiento del entrevistado para realizar el registro mediante una grabadora colocada a la vista, lo que fue aceptado. Los temas que se procuraron abordar fueron recogidos en una guía de entrevista (ver apéndice 1) que se utilizó de manera flexible, la guía contiene los siguientes campos:

- Datos personales que identifican y describen su experiencia.
- Descripción de las interacciones con los estudiantes e identificación en ellas de los momentos de incomodidad, sus razones y circunstancias.
- Igual descripción en relación a otros actores educativos como docentes, padres de familia y autoridades institucionales.
- Reflexiones personales sobre las experiencias descritas.

En las entrevistas realizadas en los dos países se sintió un ambiente amistoso; la conversación inició por los datos personales dada su necesidad, pero también como una forma de conseguir una transición tranquila hacia los demás temas que fueron abordados desde la perspectiva y en el orden que el entrevistado

planteó, conforme se avanzó en el diálogo todos entraron en una relación distendida y comunicativa, sin necesidad de repetir la pregunta.

Las entrevistas proporcionaron la oportunidad a los docentes para que repensaran los hechos y organizaran los recuerdos; los participantes no tardaron en sentirse cómodos en la conversación y aportaron a sus relatos un tono evocador, en su discurso expresaron el significado que dan a la incomodidad en el día a día. En todos los casos se incorporaron intervenciones de la entrevistadora dirigidas a alentar la conversación, a convocar al entrevistado al tema o a aclarar algunos tópicos. También se recurrió de manera sistemática a citar anónimamente a docentes previamente entrevistados del mismo o del otro país, para que el docente emitiera comparativamente una opinión sobre lo expresado.

Aunque cada entrevista tuvo su propia dinámica, la duración osciló entre 40 y 60 minutos, coincidiendo con lo estimado en el diseño original, basado en la experiencia de otras investigaciones similares (Juan, 2013). El cronograma fijado inicialmente en Ecuador se llevó a la práctica en un 50%, debido a imprevistos de la actividad docente, pero no hubo ninguna dificultad para reprogramar y realizar las entrevistas pendientes. En cuanto a México se cumplió de forma íntegra. En los dos planteles, las entrevistas se hicieron extensivas a autoridades institucionales como la dirección y el vicerrectorado, con base en una guía preparada para tal efecto (ver apéndice 2).

LA REVISIÓN DOCUMENTAL

En ambas instituciones se realizó la revisión de documentos, con el fin de tener una comprensión mayor de las condiciones generales institucionales, en las que se desenvuelven cotidianamente los actores educativos. Se revisaron documentos realizados por las propias instituciones para ser presentados ante las instancias educativas nacionales y estatales (ecuatorianas y mexicanas), tales como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoras y el Código de Convivencia. Con el objetivo de establecer rasgos distintivos de cada una en cuanto a la forma en la que está organizada la vida institucional, servicios que presta, tamaño en relación a otras instituciones educativas locales, condiciones físicas generales, pautas de convivencia, etc.

Se consultaron también estudios elaborados por entidades locales representativas como universidades y municipalidades, en los que se pueden encontrar datos geográficos, características sociales, económicas y culturales de las dos

localidades, referidas tanto a la población en general, como a los jóvenes que viven en dichos lugares.

Es necesario subrayar que, en la institución educativa mexicana, el docente de Filosofía motivado por la entrevista, de forma voluntaria buscó documentos personales en los cuales analiza situaciones de la vida cotidiana en su aula y en la institución, alguno de ellos lo había presentado como informe a las autoridades escolares. Este material también ha sido utilizado como una fuente y ha sido citado respectivamente.

EL MATERIAL DESECHADO

Al inicio se pensó realizar el registro audiovisual de una clase de cada uno de los profesores participantes; no obstante, no fue aceptado por todos los docentes. En el caso de Ecuador, solo un docente permitió la grabación en una de sus clases, sin presentar objeción. Dos profesores ofrecieron entregar el material audiovisual grabado por ellos mismos, uno lo hizo y otra no, la cuarta docente no accedió.

Luego de la revisión del material audiovisual se concluyó que esta herramienta no aportaría al tipo de investigación formulada: la grabación ofrecía evidencias de las interacciones externas entre los actores, mientras que lo que se buscaba era las narraciones del significado que tienen para los docentes las interacciones con los estudiantes. Esto llevó a descartar el registro audiovisual como herramienta útil, puesto que lo buscado era el punto de vista expresado por el docente y no resultaba relevante cotejar si coincidían o no con el correlato material.

EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A partir de las grabaciones se realizaron las correspondientes transcripciones buscando que la versión escrita respetara fielmente lo expresado por los entrevistados. Así, por ejemplo, frente al uso de localismos en el lenguaje, se ha puesto una nota al pie para explicarla. Se ha procurado también mantener la construcción gramatical de las frases, sobre todo, en los casos correspondientes a las características sociológicas y antropológicas del español hablado en la provincia del Azuay y en Zacatecas (sur del Ecuador y centro de México, respectivamente). También en estos casos se ha puesto una nota aclaratoria si se compromete su comprensión (ver apéndice 3). Después se realizaron varias revisiones de cada

entrevista para garantizar la calidad de la transcripción.⁴

LA CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

En cada una de las entrevistas se buscaron criterios para proceder a su codificación. Se asignó un código a cada criterio y resultó una lista con su correspondiente denominación, sin embargo, en el transcurso de la codificación el listado fue creciendo, reordenándose y precisándose con el aporte de todas las entrevistas.

En un segundo momento de la codificación se obtuvo una entrevista procesada en dos columnas, documento sobre el que se ha realizado una lectura analítica. En la primera columna se identificó el criterio o variable de codificación. En la segunda se reprodujo y descompuso cada uno de las palabras, las frases o los párrafos cortos, extrayendo de ellos la idea contenida en la unidad lingüística analizada.

Este último documento fue la base para estructurar diferentes estrategias de análisis que permitieron encontrar las respuestas a las preguntas, descubrir novedades y sorpresas o a ratificar lo ya conocido. Es necesario hacer hincapié que en estos documentos siempre se exploraron los significados y los sentimientos del entrevistado, así como la forma en la que lo expone, las relaciones que establece, etc.

ASPECTOS ÉTICOS

Además de realizar las gestiones correspondientes para obtener las autorizaciones para el levantamiento de información en la institución educativa de cada país y de la aprobación de sus autoridades, una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas se les envió vía correo electrónico a cada participante para que las leyeran y realizaran observaciones o aclaraciones al respecto, indicándoles que se trataba de la versión destinada para el análisis. Algunos respondieron con observaciones orientadas a solicitar garantías para mantener su anonimato. La mayoría respondió para indicar la recepción del correo, pero no realizó ningún comentario.

Para asegurar la privacidad de los datos y el anonimato, así como para identificar a cada participante en el análisis y la exposición, se ha codificado utilizando dos características de los participantes relevantes para la investigación. La

⁴ Las entrevistas de Ecuador y México se pueden consultar en la siguiente dirección electrónica: https://1drv.ms/f/s!Aoyls62vXvgMhCYZS_26qC_cXaao

primera es el área disciplinar de la que es profesor y la segunda es el país en el que está ubicada la institución educativa en la que enseña. Al tener dos autoridades como participantes, en el código se ha incluido su función como primera inicial y como segunda el país. Ejemplos de esta codificación son los siguientes: MEC para indicar que se trata de un docente de Matemáticas de Ecuador; DMX señala a la directora del establecimiento mexicano. Se ha procurado que el código tenga sólo tres letras, excepto en el área disciplinar de Ecuador que se denomina Lengua y Literatura, en cuyo caso se ha empleado LyLEC.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información partió de sucesivas aproximaciones. En entrevistas, documentación institucional consultada y referencias teóricas se pueden reconocer las siguientes fases.

Se realizó una primera aproximación exploratoria a través de varias lecturas íntegras de las transcripciones de cada entrevista; se identificó en lo dicho por los participantes: expresiones, narraciones, ideas y pensamientos que manifestaran significados sobre aspectos, dimensiones y casos que estaban cercanas al fenómeno que se quería estudiar. Esto implicó resaltar frases con los códigos dados a cada significado. De esta manera se llegó a una primera descripción amplia y completa del fenómeno y la comprensión del sentido expuesta en cada una de las entrevistas.

Una segunda aproximación consistió en la agrupación de la información resaltada en el paso anterior, tomando como guía el código establecido. Este procedimiento se realizó de manera manual, es decir se juntaron frases formando un grupo con un significado común al que se le asignó un nombre descriptivo. Se respetó el lenguaje utilizado por los participantes, se incorporaron también otros aspectos presentes en la comunicación como silencios, risas, etc., se cuidó que al sacarlos del contexto no se alterara su significado.

Se compararon unos grupos con otros para unificar aquellos que pudieran referirse a aspectos relacionados y así establecer relaciones lógicas entre unos y otros, y se obtuvieron categorías, temas y subtemas. En este momento, se buscó el apoyo de las referencias encontradas en la literatura especializada, con las cuales se trabajó para que las categorías así construidas describieran lo esencial del fenómeno estudiado, recogieran todos los casos expresados por los docentes, representaran también a uno o

algunos de los casos particulares, identificando la especificidad. Como resultado se obtuvieron los grupos temáticos que se describen a continuación.

Reflexiones que el docente realiza sobre sí mismo en lo referente a su experiencia profesional; expectativas que establece sobre sí; descripción de los sentimientos y las sensaciones experimentadas alrededor de los momentos de incomodidad. Aspectos que han permitido la construcción de un grupo de categorías descriptivas como:

- Aspectos de la relación entre el docente y los estudiantes y los significados que tienen para el docente entrevistado.
- Características que el docente otorga a su relación con otros docentes, siempre en referencia a los aspectos derivados de la interacción con los estudiantes y, en el marco del aula y de la institución educativa.
- Aspectos con los que describe su relación con los padres y madres de familia y, significados que el docente los otorga.
- Significados que el docente otorga a su relación con la autoridad institucional.
- Reflexiones de tipo pedagógico que el docente ha manifestado en la perspectiva de su relación con los actores escolares.
- Aspectos y circunstancias en las que el docente describe situaciones de incomodidad. Significados que otorga.

Estos grupos temáticos han servido de base para la configuración de otras categorías descriptivas.

Una tercera aproximación a las entrevistas y a los documentos institucionales consultados se ha realizado a la luz de las teorías y de la literatura especializada provenientes de los campos de la antropología psicoanalítica, la fenomenología en su vertiente filosófico-epistemológico para las ciencias sociales y la pedagogía. Con estos aportes teóricos y metodológicos se afinaron categorías, temas y subtemas para construir categorías analíticas orientadas a dar respuesta a las preguntas formuladas en el diseño de la investigación.

De esta manera, en el texto se pueden identificar tres niveles de análisis: el primero corresponde a un análisis descriptivo en el que se exponen los contextos nacional e institucional correspondientes a cada país y establecimiento educativo; también se explicitan las características personales y profesionales de

los participantes, relevantes para esta investigación. A este mismo nivel corresponde la caracterización de la incomodidad de los docentes en el aula y en la institución educativa en Ecuador y México. Un nivel interpretativo ha permitido a la investigadora ensayar una definición del objeto de estudio y configurar los diferentes procesos recorridos por los docentes participantes para encontrar la forma de gestionarla.

Para el análisis de la información levantada se siguieron las recomendaciones metodológicas expuestas por autores como De Certeau (2000), Schutz (1995) y White (1992), tanto en la comprensión epistemológica de una investigación cualitativa como en los procedimientos o pasos metodológicos que requiere la investigación.

Las recomendaciones nombradas permitieron apreciar que los participantes construyeron relatos ricos y expresivos, de gran armonía entre el contenido y la forma. Los entrevistados organizaron un discurso que resultó un todo integrado en el que afloraron las priorizaciones realizadas y los significados correspondientes. De esta manera, se pudo percibir la relación entre el significante, es decir el correlato empírico o material y el significado o la idea abstracta o conceptual con la que se expresó (White 1992).

La presencia de los acontecimientos o del enunciado de hechos, al ser nombrados expresan la importancia dada por cada docente. Son escogidos para expresar los significados que quiere enunciar. Al ser señalados por los docentes, pasan a primer plano, entre otras, su relación con los estudiantes, con otros docentes, con los padres y madres y en ese marco, hay acuerdos y desacuerdos expresos, argumentados, expuestos y justificados.

Por medio de los tópicos abordados, se puede apreciar un fuerte contenido axiológico y subjetivo en los que se traslucen comprensiones culturales, fundamentalmente, sobre la juventud y la familia, lo que significa ser estudiante, docente, etc. Hay posturas y principios éticos desde donde se juzgan y se asumen posiciones. Hay expectativas que quieren ser comunicadas. Como De Certeau (2000) señala para el arte, el hacer y el pensar se ajustan a las concepciones de cada individuo como resultado de lo comunicado a ellos por la educación, pero también por la experiencia personal. Es decir, en el relato construido por los docentes sobre la problemática planteada, se puede descubrir que el discurso sobre la incomodidad es pieza clave.

Por ello se rescató la subjetividad del que narra, la forma en la que relata

su actuación y la relación con otros actores en la vida cotidiana. Se priorizaron los sentimientos y las sensaciones exteriorizados en las vivencias relatadas y en las expectativas pasadas y presentes. White (1999) lo expresa claramente: «lo que está en discusión aquí no son los hechos en cuestión, en tanto que acontecimientos, sino los posibles significados diferentes que tales hechos pueden conllevar» (p. 190).

Es importante puntualizar que en los relatos de los docentes los hechos narrados son más bien pocos. En ellos se pueden encontrar: un orden cronológico y una línea de temporalidad a través del antes y ahora de su experiencia como docentes y de su visión de los actores educativos, sin embargo, no lo expresan de una manera exhaustiva por lo que, a partir de lo expresado, no se pueden mirar secuencias, continuidades o discontinuidades. En contraste, los entrevistados describen su realidad con abundantes adjetivos que califican las acciones y relaciones que alteran su bienestar cotidiano o que contribuyen a un sentimiento de satisfacción personal.

Hasta aquí se han descrito minuciosamente las características sociales, geográficas e institucionales de este estudio. También se han puntualizados los procedimientos, las técnicas y las herramientas a las que se ha recurrido para el levantamiento, el procesamiento, el análisis y la interpretación de la información. A continuación se profundiza en los escenarios y sujetos sociales participantes.

CAPÍTULO IV

ESCENARIOS Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este proceso investigativo se realizó en el marco del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente, creado por la Red KIPUS, con el aval de la UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Programa académico interinstitucional e internacional en el que participan universidades de diferentes países de la región, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), las que aportan su experiencia acumulada y empeñan su responsabilidad institucional para la generación de procesos de cooperación e intercambio académico, fortalecimiento de equipos nacionales e internacionales, investigación y debate de temas educativos entre profesionales latinoamericanos, especialmente relacionados con políticas públicas y profesión docente de la región, con el objeto de mejorar la calidad de la educación y las condiciones de la profesión docente de América Latina (Programa de Doctorado, 2009).

ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN

Bajo estos antecedentes, los países seleccionados para el estudio son Ecuador y México; dos escenarios diferentes por su ubicación geográfica y sus dimensiones físicas, demográficas y antropológicas, aunque similares en algunos aspectos del marco legal educativo y en muchas de las condiciones de vida, particularmente de la juventud y de las familias de los estudiantes, vivencias expuestas en los relatos de los docentes participantes.

Los escenarios de la investigación se concretan en una ciudad de cada país. En Ecuador sucede en Cuenca, capital de la provincia del Azuay, ubicada al sur del país, y que según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (INEC, 2010), cuenta con 505 585 habitantes de los 712 127 de la provincia.¹

¹ Según el último Censo Nacional de Poblacional y de Vivienda de 2010 (INEC, 2010), Cuenca tiene

En México se ubica en Zacatecas, capital con el mismo nombre, localizada en el centro del país, con una población de 138 176 de 1 579 209 del Estado (INEGI, 2015).²

La institución educativa en Ecuador tiene el nombre de Unidad Educativa Manuel J. Calle, en adelante se le nombrará como MJC y, la institución en México tiene el nombre de Colegio de Bachilleres Roberto Cabral del Hoyo, en adelante se le nombrará como RCH. La institución MJC atiende dos niveles educativos: la Educación General Básica Superior, es decir a 8º, 9º y 10º de los 10 años que está compuesta la Educación General Básica en Ecuador³ y el Bachillerato General Unificado (BGU). El RCH ofrece el nivel de Media Superior en la modalidad de Bachillerato General. En las dos instituciones, dada la investigación, se centró en el nivel bachillerato: en ambos casos el Bachillerato o Media Superior tiene una duración de tres años. En Ecuador cada año escolar tiene dos quinquemestres; en México dos semestres. Existe diferencia en el hecho de que los estudiantes ecuatorianos deben aprobar el año lectivo completo, es decir, los quinquemestres no son independientes; mientras que los jóvenes mexicanos lo hacen cada semestre.

Los dos establecimientos educativos son de sostenimiento público o fiscal; tienen también en común que los jóvenes provienen tanto de las zonas urbanas como rurales, puesto que la ubicación geográfica de los establecimientos así lo permite. Comparten igualmente la característica socioeconómica de sus familias que provienen de sectores económicos medios y bajos. Como instituciones educativas tienen un perfil en el que prima la búsqueda continua para mejorar tanto en los procesos como en los resultados educativos de sus estudiantes, por lo que, como se explicará más adelante, han participado en diferentes programas de involucramiento institucional prolongado y sostenido. En las dos

505 585 habitantes, el 65% reside en el área urbana y el 35% en el área rural. La ciudad de Cuenca concentra el 71 %, de la población provincial, el 47.3% son hombres y el 52. 7% mujeres. El promedio de edad de esta población es de 29 años y, el 10.5% de la población está entre 14 y 19 años.

2 Según el Centro de Integración Juvenil (2013) en el área urbana del municipio de Zacatecas vive el 78% de la población y el 22% en el área rural. Para 2010 la edad promedio de la población en el municipio era de 25 años para hombres y de 28 años para mujeres. La población entre 14 y 19 años es el 9.15 %. Aunque a nivel general hay 52.02% de mujeres y 47.98 % de varones, en el rango de edad nombrado se registra el 50% de hombres y el 50% de mujeres.

3 Entre los niveles educativos de Ecuador está la Educación General Básica –EGB– que se divide en Elemental, Media y Superior. Los años 8º, 9º y 10º corresponden al nivel Superior de EGB. Estos años equivalen a la Secundaria en México. El Bachillerato General Unificado –BGU– de Ecuador corresponde al nivel Medio Superior de México.

instituciones, se puede apreciar en sus autoridades y docentes un alto interés por alcanzar y mantener un prestigio en sus localidades respectivamente.

ECUADOR

La institución ecuatoriana está ubicada en la ciudad de Cuenca, es de sostenimiento fiscal o público y tiene 88 años de funcionamiento. Lleva el nombre de Manuel J. Calle, en honor al controvertido periodista liberal azuayo, que vivió desde mediados del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX, y actuó decididamente a favor de las ideas, la revolución y las obras del liberalismo en el Ecuador.

En 1928 fue creado como Colegio Normal: formador de maestros en el marco de las políticas nacionales de laicismo, gratuidad y obligatoriedad de la educación (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b:3), iniciadas con la Revolución Liberal de 1895. La creación de esta institución, conjuntamente con otros establecimientos similares en Quito y Guayaquil, había sido considerada desde 1899, dada la urgencia e importancia que para los pensadores y políticos ecuatorianos liberales tenía la formación de profesores laicos, con el objetivo de disminuir el poder de la educación religiosa; en estas ciudades se inauguraron en los primeros años del siglo XX, pero en Cuenca se demoró hasta el año indicado debido a una fuerte oposición conservadora. No obstante, la institución educativa cuencana nació con una identidad innovadora para la época, al ser mixta, lo que no ocurrió con otros colegios normales del país que formaban por separado a hombres y a señoritas⁴.

En sus primeros años otorgó el título de «Normalistas Elementales», formados durante un año, luego pasó a educar «Normalistas Urbanos» (Diario El Tiempo, 14 de diciembre de 2016), con seis años de educación. En 1939 se transformó en Colegio de Bachillerato en Ciencias de la Educación, rango con el que se mantuvo hasta 1991 (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b); en este año se decretó a escala nacional la formación docente de nivel posbachillerato o superior fuera de las universidades, por lo que se crearon los Institutos Superiores de Formación Docente (ISPED), y se eliminó la formación normalista secundaria, razón por la cual el MJC cerró, dando paso a otro tipo de bachillerato.

⁴ Es importante señalar que en el último cuarto del siglo XX en Ecuador se cambia oficialmente la designación de los colegios de señoritas por el de colegio de mujeres para permitir el ingreso de estudiantes independientemente de su estado civil y de ser madres.

En ese momento, el colegio mantuvo el nombre de su patrono y se convirtió en Colegio Experimental, con un bachillerato con especialidades en los campos de ciencias sociales y ciencias experimentales; se integró a la Asociación Nacional de Planteles Experimentales del Ecuador, entidad auspiciada por el Ministerio de Educación para propiciar proyectos de innovación y renovación de diferentes aspectos de la calidad de la educación pública de jóvenes ecuatorianos. En esta institución se han formado varias generaciones, entre las cuales se encuentran: escritores, empresarios y profesionales de fama local y nacional. Prestigio con el que los docentes actuales se sienten comprometidos (MEC, 12, 06, 2015).

Al realizarse esta investigación, la institución se proyectaba como Unidad Educativa del Milenio, política nacional del ente rector de la educación ecuatoriana que alude tanto a la renovación física y administrativa como a la formulación de un proyecto educativo nuevo. Según expresan sus autoridades, la administración del establecimiento «apunta con efectividad (en la dirección de la política nacional que) trasciende el momento político» (VEC, 23, 06, 2015) y, lo proyecta a largo plazo con políticas como la implementación de un bachillerato internacional.

De forma local es considerado uno de los nueve colegios con mayor número de estudiantes, asisten alrededor de 1800 jóvenes de entre 13 y 18 años en jornadas matutina y vespertina, de los cuales el 61% son hombres y el 39% son mujeres (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b). Los niveles que imparte corresponden a la Educación Básica Superior –tres últimos años de los 10 que son considerados oficialmente– de la Educación General Básica y tres años del Bachillerato General Unificado.

El colegio se ubica en la parroquia urbana El Vecino de la ciudad de Cuenca, al norte de la ciudad, zona considerada por la Ilustre Municipalidad de Cuenca (2014) como sector adyacente al centro histórico. Es una institución educativa de alta demanda por parte de las familias de los sectores circundantes.

La densidad poblacional de la parroquia es de 7914 habitantes/km². Ubicada entre las parroquias urbanas con más alta incidencia de hacinamiento.⁵ Un estudio de la Ilustre Municipalidad de Cuenca (2014) señala al hacinamiento como una situación que genera alta vulnerabilidad en la calidad de vida fami-

⁵ Número de personas en una vivienda o casa y el espacio o número de cuartos disponibles (Universidad de Cuenca, s.f. p. 30).

liar –entre ellas la delincuencia– en ésta y en otras parroquias con características similares, lo que se puede corroborar con las demandas de seguridad hechas por los propios pobladores de los 24 sectores que la componen, a las autoridades municipales en el proceso de planificación participativa de esa entidad para el año 2014. Todos los sectores que componen esta parroquia señalan como primera o segunda prioridad la implementación de un plan de seguridad con la instalación de alarmas comunitarias, cámaras de video, señalización de las calles aledañas a las instituciones educativas, mejor funcionamiento de las unidades de policía, iluminación y readecuaciones de lugares públicos como parques. Esta misma problemática se puede encontrar en las puntualizaciones que la institución educativa realiza en uno de sus documentos oficiales (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014a), en el que se indica como «un sector en el cual, la presencia de grupos de adolescentes que se dedican a actividades no lícitas (así como) la violencia que dichas actividades traen, se ha constituido en un factor de alto riesgo para nuestros estudiantes» (p. 3).

Según estudios de varias entidades sobre esta parroquia (Universidad de Cuenca, s.f. Ilustre Municipalidad de Cuenca, 2014), la población que habita en los sectores son familias provenientes del sector rural de la provincia, del norte del Ecuador y del norte del Perú que llegan a la ciudad como artesanos, pequeños productores, comerciantes, o en busca de empleo; también se pueden encontrar familias colombianas desplazadas debido a conflictos internos en su país.

En el perfil productivo de las familias de la zona aparece de manera importante las que se dedican a actividades comerciales que realizan prioritariamente en el centro histórico de la ciudad, es decir fuera de la zona de residencia. En algunos de los sectores de la parroquia se han localizado pequeños negocios de servicios de mecánica automotriz, distribución de materiales de construcción, comida, entre otros (Universidad de Cuenca, s.f.).

Por su parte, la institución educativa señala un aspecto importante del perfil socio económico de las familias del sector; indica que «existe un porcentaje considerable de estudiantes cuyos padres han migrado y que se encuentran al cuidado de los abuelos o de parientes que aparentemente los cuidan» (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014a:3).

La estructura organizativa del colegio consta de rectorado, liderado a la fecha por una mujer; vicerrectorado, detentado por un hombre, inspección general y subinspecciones que atienden hasta seis cursos de estudiantes de un

mismo nivel, cursos que varían entre 40 y 50 estudiantes cada uno. Existe un Departamento de Bienestar Estudiantil y Orientación Vocacional que atiende a toda la institución. La máxima autoridad es el consejo ejecutivo presidido por la rectora y cuyos miembros son nombrados bianualmente por el conjunto de docentes de la institución en su Junta General. Cada año los estudiantes eligen en votación directa y secreta al Gobierno Estudiantil. Así como la representación de padres y madres de familia a través de un comité constituido por presidente, vicepresidente, tesorero, secretario y vocales.

Al iniciar el levantamiento de información, la vida cotidiana de la institución había sido fuertemente alterada, debido al traslado provisional a la infraestructura de otra institución educativa de similares características en otra zona de la ciudad, con el objetivo de reparar el local en el que funciona desde hace más de 20 años. Estaba previsto que la estadía provisional en otra infraestructura se prolongara por dos años lectivos. El cambio de infraestructura significó un cambio geográfico, y por ende la movilización de sus estudiantes también fue afectada.

Las dos instituciones operan en horarios diferentes, la propietaria del local en horario matutino y el colegio MJC en horario vespertino, que arranca desde las 13h00 y se extiende hasta las 18h30, con un receso de 35 minutos a partir de las 15h30. Ese tiempo se ha dividido en periodos pedagógicos de 35 minutos para evitar que la jornada se prolongue a horas de la noche, con lo que se ha disminuido lo estipulado por la autoridad educativa nacional que es entre 40 y 45 minutos para cada periodo de clase. Los docentes deben de estar presentes desde las 12h30 para arrancar la jornada laboral.

El equipo institucional que ha realizado el Proyecto Educativo Institucional (PEI 2014-2019), anota la necesidad de renovar actitudes frente al aprendizaje y a la vida (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b), problema que ha sido identificado como resultado de una encuesta levantada entre los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes) en el marco de un diagnóstico institucional orientado a sentar las bases para un Plan de Mejora Institucional. Frente a esta problemática en específico, dicho plan formula cuatro actividades dirigidas a docentes, padres de familia y estudiantes.

La institución ha decidido proporcionar a los docentes información psicopedagógica y socio-económica de sus estudiantes y familias para que puedan conocerlos mejor, y de esta manera garantizar que su labor tenga mayor perti-

nencia; también se han previsto talleres motivacionales, entre cuyos contenidos constan ejercicios de relajación y técnicas de control del estrés, así como reflexión sobre la profesión docente (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b).

La institución encuentra necesario insistir sobre la corresponsabilidad de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, para ello, el mismo Plan de Mejoras propone eventos anuales de teatro, realizados por los propios estudiantes en los que se exponen las problemáticas actuales que vive la juventud.

En relación a los estudiantes, entre otras necesidades, se nombra la «ocupación adecuada del tiempo libre» y se anticipa la planeación de «opciones recreativas y educativas extracurriculares que permitan una adaptación positiva fomentando la permanencia satisfactoria dentro de la institución» (Unidad Educativa Manuel J. Calle, 2014b:56) no obstante, no se pudo encontrar una planeación al respecto.

MÉXICO

Este estudio se realizó también en una institución de Educación Media Superior de México, en el Colegio de Bachilleres del estado de Zacatecas (COBAEZ), Plantel Roberto Cabral del Hoyo –en adelante se le citará como RCH–, denominado así en honor a este ilustre poeta zacatecano que vivió entre 1913 y 1999 y, que ha sido considerado por muchos como uno de los mayores exponentes de la poesía moderna mexicana. Su domicilio es Carretera Zacatecas-Fresnillo Km 4.6, Ejido La Escondida, zona adyacente al municipio de Zacatecas, en la ciudad de Zacatecas.

Fue fundado en 1997, con las características de proyecto de escuela piloto de alto rendimiento para atender la demanda de estudios de bachillerato, para los egresados de la educación secundaria, en el marco de la «Ley que crea el colegio de bachilleres del estado de Zacatecas» con el decreto 138, publicado en el *Periódico Oficial* No. 64 con fecha del 12 de agosto de 1987, tal como se señala en el sitio web institucional y oficial del plantel. Las instituciones de este nivel educativo están orientadas a impulsar un bachillerato con características propedéuticas y terminales a través de las modalidades escolar y extraescolar (Gobierno del Estado de Zacatecas, 1987).

Actualmente funciona en horario matutino y vespertino con una directora y dos subdirectorías responsables de cada jornada. El nivel educativo

consta de seis semestres, repartidos en tres años. Aplica una modalidad organizativa para la cual los semestres son alternos: pares e impares. En abril de 2016 contaba con 537 estudiantes distribuidos en los semestres impares, es decir 1º, 3º y 5º. La matrícula muestra mayor presencia de estudiantes mujeres que representan el 58.5% frente al 41.5% de estudiantes varones. El Plan de Mejora Continua 2015-2016 del plantel, señala un aumento progresivo de estudiantes que ingresan por primera vez, pues, entre 2011 y 2015 ha pasado de 190 a 234 registros (Plantel Roberto Cabral del Hoyo 2015-2016b:5). Indica también que, en los ciclos escolares 2013-2015, sólo el 82% de los jóvenes que ingresaron se mantuvieron en la institución, lo que pone en evidencia que, éste como otros establecimientos mexicanos enfrentan el problema de deserción escolar. La autoridad institucional destaca la implementación de un proyecto en el cual:

somos pioneros, iniciamos 10 colegios de bachilleres, de esos 10 colegios de bachilleres no todos le dieron esa importancia debida. Aquí, creo que había las condiciones. Lo fuimos desarrollando entre todos y fuimos, bueno, el que más avances llevamos de este programa (DMX, 26, 04, 2016).

Según datos del colegio consignados en el Plan de Acción Tutorial 2015-2016, el mayor número de estudiantes se encuentra en el primer semestre con un 44%, mientras que el 5º registra únicamente el 25%, lo que corrobora la problemática de deserción escolar (Plantel Roberto Cabral del Hoyo 2015-2016b:4).

El Plan de Mejora Continua 2015-2016, aporta datos que muestran el reconocimiento social que tiene esta institución educativa, indica que «el 30 % de los jóvenes que han egresado del nivel secundario en el municipio ingresan al COBAEZ Roberto Cabral del Hoyo» (Plantel Roberto Cabral del Hoyo 2015-2016b:4). Otro documento (Plan de Acción Tutorial 2015-2016) señala que esta institución es considerada como la mejor oferta educativa en el municipio, en lo referente al Bachillerato General, pues siguiendo la orientación polivalente con la que fueron creados los COBAEZ, además de la formación que encamina a los jóvenes hacia los estudios universitarios, incluye capacitación que los prepara para el trabajo en las áreas de Turismo, Ciencias de la Salud, Informática, Administración de Pequeñas y Medianas Empresas, con la finalidad de que los estudiantes puedan ser competentes para una eventual vida laboral en caso de

no continuar sus estudios universitarios o que puedan combinar ambas actividades (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015-2016a).

Por otro lado, el colegio precisa que, además del abandono escolar, la reprobación, la eficiencia terminal y la convivencia escolar son otras problemáticas importantes que deben de enfrentarse. El Plan de Mejora Continua 2015-2016 desarrolla estrategias para la superación de las tres primeras problemáticas; la convivencia escolar se aborda en el Plan de Acción Tutorial 2015-2016.

La institución refiere que «la reprobación es un problema constante y vigente en el ámbito educativo mexicano que se manifiesta en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior» (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a:13). Asimismo, indica que «la reprobación tiene un carácter complejo, en el cual influye no sólo el desempeño de los maestros y alumnos, sino [también] las decisiones de las autoridades educativas, así como la participación de padres de familia, legisladores, entre otros» (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a:3). El mismo documento señala que la falta de atención adecuada y oportuna a la reprobación, se convierte en causa directa de deserción y rezago escolar (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a:14).

En este plan, la institución identifica las principales causas de reprobación, deserción y rezago en la institución:

1) *Causas de origen social y familiar:*

- Desarticulación y/o disfuncionalidad familiar.
- Desadaptación al medio, por el origen sociocultural del que provienen.
- Estudiantes que trabajan.
- Problemas psicosociales.
- Estudiantes casados y/o de paternidad o maternidad prematuras.

2) *Causas de origen psicológico:*

- Desubicación en propósitos de vida.
- Inadecuada opción vocacional.

3) *Causas económicas:*

- Escasez de recursos.
- Desempleo de los padres.

4) *Causas atribuibles al rendimiento escolar:*

- Perfiles de ingreso inadecuados.
- Falta de hábitos de estudio.

5) *Causas físicas:*

- Problemas de salud.
- Alimentación inadecuada (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a:21).

La institución afirma, a través de los documentos oficiales antes mencionados, que los docentes dominan los contenidos de las materias que imparten, que cuentan con la mejor disposición para avanzar en su preparación académica y en la de sus alumnos; no obstante, identifica que tienen limitaciones para atender, en el marco de una relación cercana y personal, las grandes necesidades estudiantiles como «cumplimiento, evaluación justa, respeto en su espacio, económicas, integración familiar, interés por el estudio» (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a, p. 40). Actitud que se manifiesta, según el documento citado, en el poco interés que el personal docente muestra por el programa de tutorías, orientado a desarrollar empatía con las problemáticas psicosociales de los jóvenes zacatecanos.

Dado que las problemáticas de deserción, rezago escolar y eficiencia terminal tienen causas económicas y psicosociales que se relacionan con la familia, la institución solicita a los padres dar apoyo a sus hijos para mejorar sus logros, balancear mejor el tiempo de estudio en casa, el tiempo libre y el descanso; pide también asignar tiempo y disposición para una mejor coordinación con la institución educativa. El plantel demanda de los padres de familia lo siguiente:

Supervisar y permanecer atentos al desempeño académico y conductual de sus hijos en la institución.

Favorecer las condiciones para que sus hijos participen en el desarrollo de la acción tutorial.

Acudir a las citas cuanto sean requeridos por los tutores.

Estrechar vínculos con los profesores-tutores y orientadores educativos para apoyar en el desarrollo estudiantil y psicosocial de sus hijos (Plantel Roberto Cabral del Hoyo, 2015a:44).

La ubicación geográfica permite que el plantel capte estudiantes tanto del medio urbano como rural. La directora indica que «un 35% de jóvenes vienen de las comunidades, siendo el colegio de bachilleres de la capital de la ciudad» (DMX, 26, 04, 2016). Otra referencia a las familias que actualmente asisten al COBAEZ RCH, la encontramos en un documento a través del cual el profesor de Filosofía informa a la dirección sobre las novedades de su materia:

la mayoría de la población estudiantil, proviene de colonias populares, cuyo nivel económico es considerado bajo. A su vez, hay estudiantes provenientes del medio rural, por la ubicación geográfica de la escuela, cuya condición socioeconómica, al igual que los estudiantes del medio urbano es baja (Escobedo, s.f.:3).

La directora nombra varias políticas institucionales establecidas para que los estudiantes de la zona rural consideren a este plantel como su mejor opción, entre ellas está el transporte escolar con una ruta que abarca ocho comunidades, los jóvenes pueden tomar este transporte en las mañanas y al término de la jornada para el retorno a sus domicilios. Otra es la política de becas alimenticias y de colegiatura (DMX, 26, 04, 2016).

En el vespertino hay jóvenes de escasos recursos que incluso no están con su familia; otros que viven con sus abuelos, que viven solos, que estudian y trabajan. Hay un alto índice en adicciones: alcohol, drogas, cigarro, sobre todo con la marihuana. Hay jovencitas madres de familia; existe el caso de una chica que ha pedido permiso para traer a su bebé porque (en la tarde) no tiene dónde dejarlo, no hay guarderías aquí (a esas horas). El turno vespertino ha establecido con ella un compromiso, el próximo semestre cambiarla de turno para que ella pueda asistir a la escuela (DMX, 26, 04, 2016).

En lo referente a lo rural, es importante señalar que el nombre de Ejido indica el origen histórico del lugar en el que se asienta este plantel y revela, además, antecedentes importantes de la población a la que sirve como institución educativa. El Ejido La Escondida donde se localiza el establecimiento, se encuentra inventariado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el municipio de Zacatecas (INEGI, 1994). El nombre de ejido se usaba ya antes de la Revolución de 1910, para referirse a las tierras ubicadas a la

salida de los poblados y que servían para que el ganado pastara, propiedad de sus habitantes; en la legislación contemporánea se refiere a la propiedad de carácter social generada alrededor de una instancia con personería jurídica que agrupa a los ejidatarios, quienes detentan derechos y obligaciones a través de esta entidad colectiva que tiene: «órganos propios para expresar su voluntad y actuar por sí misma con independencia de los miembros que la integran» (Hinojosa, 1982:256). En este tipo de propiedad, las tierras cultivables se asignan individualmente a las familias que integran el ejido y su aprovechamiento es directo para el adjudicatario. También existen tierras de uso común no cultivables. Asimismo, constan de tierras para la construcción de viviendas; aquí se asentaron no sólo los ejidatarios sino otras familias que, de una u otra manera, se han involucrado en la vida productiva, social y cultural del ejido. Entre las parcelas de beneficio colectivo está incluida la destinada para la escuela; históricamente cumplía funciones escolares pero también debía generar actividades agrícolas con fines educativos, además de la manutención de los docentes.

En cuanto a lo urbano, una encuesta de percepción realizada por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2012) para un estudio sobre el desarrollo humano, derechos y seguridad en el Municipio de Guadalupe —que por su vecindad tiene características similares al de Zacatecas—, señala que el 63.5% de los hogares encuestados creen que el económico es el problema más importante para las familias locales, confirmando la percepción de la institución educativa sobre la falta de empleo e ingresos adecuados que aqueja a las familias de sus estudiantes.

Las personas encuestadas establecen una relación directa entre esta problemática y la violencia intrafamiliar; reconocen que las dificultades para contar con los medios mínimos de sobrevivencia generan intranquilidades, conflictos en el hogar y en el entorno familiar. A esta situación se suma otro aspecto contenido en la problemática de empleo como es la precarización del trabajo de jefes o jefas de familia, lo que tiene consecuencias no sólo en los ingresos y gastos familiares, sino también en los tiempos, las formas y la calidad de las interacciones familiares. De forma acertada, el estudio mencionado señala que esta inserción laboral tiene derivaciones importantes en la construcción y el ejercicio de autoridad de los adultos ante niños y jóvenes, así como en el establecimiento de pautas de comportamiento dentro del núcleo familiar, problemáticas con las que los docentes se encuentran de manera reiterada en su día a día.

El estudio de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2012), señala que este es un mal momento para la niñez y juventud mexicanas en cuanto a sus condiciones de vida y de trabajo, fundamentalmente, en lo que se refiere a seguridad, alimentación y educación; sus mayores riesgos son drogadicción, alcoholismo, desempleo o empleo precario.

El horizonte inmediato y mediano no se presenta con buenos augurios para la superación de la pobreza y la exclusión. Es importante recuperar el señalamiento de que los jóvenes «han perdido, inconscientemente, la facultad de soñar o de imaginar mundos mejores» (Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012:267), puesto que la sobrevivencia diaria no les da tregua.

Las afirmaciones que se colocan a continuación tienen una particular relevancia, puesto que coinciden y refuerzan la problemática señalada y abordada por la institución educativa. El estudio de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2012), indica que la educación ha perdido el papel impulsor de la movilidad social, por lo que los jóvenes se muestran desinteresados en su oferta. Afirma que «el sistema educativo se está convirtiendo en una estancia pasajera» (Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012:267). Lo que les anima y resulta interesante es el consumo de nuevos dispositivos y juegos electrónicos que les da la idea de inclusión en el *boom* tecnológico y en el mercado. En este marco se construyen sentimientos de frustración, desánimo y apatía, que se combinan con rebeldía y resistencia: «pero también con actitudes destructivas como la violencia social» (Universidad Autónoma de Zacatecas, 2012:267) que puede ser útil para el crimen organizado.

LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Se realizaron entrevistas con diez profesionales de la educación que se desempeñan como docentes y directivos en las instituciones educativas de México y Ecuador. Como se puede ver en la tabla siguiente, cinco pertenecen al establecimiento mexicano y cinco al ecuatoriano, así como la función que desempeñan los entrevistados.

TABLA 4.1. FUNCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS
EN SUS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

<i>Función</i>	<i>Ecuador</i>	<i>México</i>
Docentes/maestros	4	4
Autoridad Institucional	1	1

Nota. Comunicaciones personales de docentes y autoridades de Ecuador y México, 2015 y 2016. Elaboración propia, 2016.

Los ocho docentes de Ecuador y México laboran en el bachillerato o media superior en el que imparten asignaturas que cubren las áreas principales del tronco curricular respectivo. En la Tabla 4.2 se muestran las asignaturas que imparten los docentes y la función que desempeñan las autoridades en las dos instituciones educativas.

TABLA 4.2 ASIGNATURAS Y FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN DOCENTES Y AUTORIDADES

<i>Asignatura/Función</i>	<i>Ecuador</i>	<i>México</i>
Matemáticas	X	
Química	X	X
Lengua y Literatura	X	
Inglés		X
Historia		X
Filosofía	X	X
Autoridad	Vicerrector	Directora

Nota. Comunicaciones personales de docentes y autoridades de Ecuador y México, 2015 y 2016. Elaboración propia, 2016.

El 50% de ellos son hombres y el 50% mujeres, distribución que se muestra en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3 DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS ENTREVISTADOS EN ECUADOR Y MÉXICO

<i>Docentes y autoridades</i>	<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>
Ecuador		
Filosofía	X	
Química	X	
Matemáticas		X
Lengua y Literatura		X
Vicerrector		X
México		
Filosofía		X
Química	X	
Historia		X
Inglés	X	
Directora	X	

Nota. Comunicaciones personales de docentes y autoridades de Ecuador y México, 2015 y 2016. Elaboración propia, 2016.

Al analizar la experiencia de docentes/maestros y autoridades entrevistados en Ecuador y México (véase la Tabla 4.4), donde cinco de los diez participantes indican tener entre 14 y 18 años de experiencia, a los que se suman tres docentes ecuatorianos que tienen entre 20 y 25 años de trabajo en el magisterio, lo que permite concluir que lo expresado por la mayoría de los entrevistados tiene un importante correlato experiencial que ha permitido un proceso paulatino de construcción de un importante bagaje de conocimientos y sentimientos en relación a su profesión. En cuanto a cada país, cuatro docentes ecuatorianos tienen entre 16 y 25 años de trabajo, tres de ellos son docentes entre 20 y 25 años; uno ingresó hace tres años al magisterio. En México se puede apreciar una experiencia homogénea entre 14 y 18 años; un participante no declara el tiempo de su experiencia.

TABLA 4.4 AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS ENTREVISTADOS EN ECUADOR Y MÉXICO

<i>País</i>	<i>Número de años</i>								
	25	22	20	18	16	15	14	03	No dice
Ecuador	1	1	1	-	1	-	-	1	
México	-		-	1	-	2	1	-	1

Nota. Comunicaciones personales de docentes y autoridades de Ecuador y México, 2015 y 2016. Elaboración propia, 2016.

Por otro lado, la Tabla 4.5 indica que la mitad de maestros entrevistados mexicanos y ecuatorianos han trabajado también en establecimientos de sostenimiento privado o particular. Los docentes ecuatorianos resaltan que a su vez se desempeñaron en establecimientos urbanos, y dos de ellos en rurales. Sus colegas mexicanos han laborado, o al momento de la entrevista, en otras funciones como las administrativas en campos diferentes al educativo y en asesoría curricular en instancias educativas.

TABLA 4.5 CARACTERÍSTICAS DE EXPERIENCIA DE ENTREVISTADOS EN ECUADOR Y MÉXICO

<i>País</i>	<i>Sostenimiento</i>		<i>Lugar</i>		<i>Actividades</i>		
	Público	Privado	Urbano	Rural	Docente	Asesor	Administrador
Ecu	5	3	5	2	5	-	-
México	5	2	ND	ND	5	1	1

Nota. Comunicaciones personales de docentes y autoridades de Ecuador y México, 2015 y 2016. Elaboración propia, 2016. ND: No declaran.

LOS DOCENTES, ECUADOR

Docente de Filosofía (Comunicación personal, 10 de junio de 2015). Código: FEC. Mujer profesional del ámbito educativo, docente de la asignatura de Filosofía en Bachillerato, con 25 años de experiencia transcurridos en varios colegios de sostenimiento tanto estatal (fiscal) como privado. En su entrevista resalta el hecho de haber trabajado con jóvenes de comportamiento catalogado socialmente como difícil y sin motivación por el estudio, quienes llegaban al establecimiento

en el que laboraba, luego de ser excluidos de otros colegios. Comenta que estas experiencias fueron demandantes, pero gratas en su mayoría, pues logró que estos jóvenes se incorporaran con interés y motivación al ambiente escolar.

Hace tres años tomó la decisión de renunciar al colegio privado en el que trabajaba para incorporarse al magisterio fiscal (público), incentivada por una mejora económica y la oportunidad de una jubilación beneficiosa, hecho próximo. Decisión que tomó luego de analizar la disyuntiva de seguir en un espacio en el que construyó relaciones de amistad y colaboración con sus compañeros de trabajo, así como el afecto con los estudiantes, versus la priorización de su seguridad económica tomando en cuenta que no tiene otros ingresos para el sostenimiento familiar. Así se incorporó al MJC, establecimiento en el que se desempeña actualmente.

Al momento de la entrevista y tras dos años en el MJC, ha confirmado una y otra vez su insatisfacción en el día a día con esta nueva experiencia. Los factores identificados por la docente como generadores de esta insatisfacción se relacionan con el estilo de trabajo de los docentes de la nueva institución, lo que la hace extrañar la práctica de los equipos docentes de colegios en los que trabajó previamente, de manera especial «me gustaba el hecho de que dejaban que uno trabajara de la manera que uno creía correcto» (FEC, 10, 06, 2015).

Según manifiesta, no se siente a gusto actualmente en su labor diaria porque no se han cumplido las expectativas económicas que esperó con el cambio y, porque al tomar esta decisión traicionó al grupo de compañeros que tenía en el otro colegio.

Por otro lado, se niega a «echar raíces». Expresa diferencias de tipo político e ideológico con los cambios ocasionados por las nuevas reformas educativas del país, las que son seguidas con entusiasmo por la mayoría de docentes del colegio donde labora. Afirmo que no concuerda con el estilo de dirección que mantiene la institución. Basa sus discrepancias en la visión sobre la convivencia institucional (entre docentes, estudiantes y padres de familia), la aplicación de los reglamentos, el tratamiento de las necesidades educativas de los estudiantes, entre otros.

La sorprende la falta de motivación e interés que los estudiantes actuales muestran ante las propuestas institucionales y frente a las suyas en la labor didáctica. Además, critica la poca responsabilidad que asumen los padres de familia en la crianza y el tipo de relación que establecen con sus hijos.

En varios momentos de la entrevista subraya que se encuentra en un calle-

jón sin salida, por una parte, no se puede echar atrás porque ya se llenó la vacante en el colegio que dejó, y por otra, sabe que su experiencia y personalidad formadas a través de los años y en variadas condiciones, han generado discrepancias internas, lo que continuará sucediendo porque: «yo no soy de sumarme a los demás, sigo haciendo lo que creo correcto» (FEC, 10, 06, 2015).

Docente de Matemáticas (Comunicación personal, 12 de junio de 2015). Código: MEC. Profesor de Matemáticas en Bachillerato, 45 años de edad, recientemente ha realizado una maestría en la enseñanza de matemáticas en la Universidad de Cuenca; ahí participó en el desarrollo de aplicativos informáticos para la enseñanza de aspectos específicos de esta asignatura. Ha sido docente en instituciones de la zona urbana y rural del cantón Cuenca. Ha trabajado con estudiantes de 12 a 18 años de edad, siempre en la asignatura de matemáticas. Lleva 18 años como docente en este establecimiento, al que le une también el hecho de ser egresado como bachiller.

Opina que, a pesar de que la matemática es abstracta, se puede facilitar su aprendizaje cuando se habla con los estudiantes del para qué de las mismas; en su experiencia esto siempre redundaba en la motivación de los jóvenes. De manera general, está de acuerdo con el marco institucional y cree que las dificultades que se presentan no son extraordinarias y el docente las debe resolver autónomamente, cuidando hacerlo en el marco normativo vigente.

Docente de Biología y Química (Comunicación personal 17 de junio de 2015). Código: QEC. Docente mujer de 35 años, ingeniera química y farmacéutica. Mientras estudiaba la universidad, ayudaba a sus compañeros de carrera lo que le permitió pensar en múltiples ocasiones que tenía facilidad y gusto por enseñar; posteriormente ayudó por varios años a estudiantes de bachillerato que necesitaban clases privadas de nivelación. Al realizar estas labores se interesó por descubrir las características que tenían los vacíos y dificultades que presentaban los estudiantes que acudían en busca de su asesoría; analizó por qué se daban y cómo superarlos. Así llegó a entender el trabajo docente del bachillerato, las fortalezas y las debilidades pedagógicas y didácticas más comunes del mismo. Con esta base, por su cuenta construyó estrategias para atender a los estudiantes que nivelaba. Este trabajo le proporcionó ingresos económicos más altos que el de su profesión. Llegó a tener hasta veinte estudiantes de diferentes colegios de sostenimiento estatal y particular. Escribió cartas a los docentes de esos estudiantes haciéndoles sugerencias de cómo superar tal o cual dificultad específica.

Se desempeñó como docente de Química y Biología en varias instituciones educativas particulares, de las cuales se siente reconocida puesto que complementó el aprendizaje de aspectos pedagógicos para su desempeño profesional. Rescata el hecho de haber aprendido de los directivos de una de estas instituciones que ser firme no significa ser «enojosa, amargada ni brava» (QEC, 17, 06, 2015). No obstante, expresa desacuerdo con la relación que estas instituciones mantienen con los padres de familia y, según su experiencia, afecta a las actividades que los docentes planifican. Se incorporó al magisterio fiscal luego de pasar varios concursos para docente de las asignaturas de Biología y Química. Muestra empatía con el marco y las políticas institucionales.

Docente de Lengua y Literatura (Comunicación personal, 22 de junio de 2015).
Código: LyLEC. Se formó como docente en la Facultad de Filosofía, especialidad de Lengua y Literatura en la Universidad de Cuenca. Tiene 16 años de experiencia profesional, la mayor parte de la cual ha sido en el sector rural. Hace tres años ingresó al MJC, de forma paralela se ha desempeñado como profesor de un colegio de sostenimiento particular en la misma ciudad. Durante su ejercicio profesional ha estado relacionado con adolescentes de 13 a 18 años de edad, de quienes piensa que: «carecen de valores y de formación en comparación con los adultos» (LyLEC, 22, 06, 2015).

Cuando se presentó la oportunidad, estuvo muy complacido de ejercer el profesorado en la zona urbana, pero constató que es muy diferente a lo rural. En el ámbito urbano se ha topado con buenas y malas experiencias en su relación con docentes, estudiantes y padres de familia, sin embargo, encuentra que en lo rural hay más unidad entre docentes, piensa que los jóvenes rurales aprovechan la enseñanza al máximo, el 90% de los estudiantes son más responsables, no obstante, precisa que ésta es sólo una opinión que no influye en su trabajo porque cree que da lo mejor cada día.

LOS DOCENTES, MÉXICO

Profesora de Química. (Comunicación personal, 26 de abril de 2016). *Código: QMX.* Tiene formación universitaria de Químico, Farmacéutico, Biólogo. Indica que con la práctica fue descubriendo la necesidad de conocer y utilizar herramientas para dar mejores clases y tener un buen desempeño como maestra. Por ello ha realizado diplomados en pedagogía, enseñanza de las ciencias y política educativa. También ha cursado una maestría en educación. Siente que la formación

favoreció su trabajo. No estudió educación desde el inicio porque no quiso ser maestra normalista, aunque siempre estuvo consciente de su gusto por enseñar. En la universidad realizó tutorías con estudiantes de otras escuelas.

Se inició como docente en 2002. Ha transitado por varios lugares de trabajo; su plantel sede siempre ha sido el RCH, aunque en algunos periodos ha ido a otros lugares de trabajo. Así se desempeñó en un plantel en el que tenía estudiantes de más edad y eran más extrovertidos que los del RCH. También ha combinado sus funciones docentes con otras de carácter administrativo o como miembro de comisiones de asesoría académica y pedagógica relacionadas con su área. Forma parte de la coordinación de las jefaturas de asignaturas, no obstante, ha solicitado armonizar esta actividad con la docencia para no desvincularse de las aulas. Le gusta mucho estar en el salón de clases con los estudiantes, opina que es «como alimento» para ella (QMX, 26, 04, 2016). Afirma que la experiencia de dar clase da más satisfacciones que el trabajo administrativo, aunque la paga sea menor.

Profesora de Inglés (Comunicación personal, 26 de abril de 2016). Código: IMX. Es una de las docentes que están desde la apertura del RCH, con 15 años de trabajo en el plantel. Inició dando Inglés y ahora se desempeña como docente de Administración y Turismo. Es contadora pública y ha trabajado en diferentes departamentos –contabilidad, talento humano, adquisiciones– de varias empresas; indica que laboró hasta en un hospital en el área de cobro de servicios.

Se considera una persona fuerte: «muy clara, muy directa, muy concreta, lo que va a ser es» (IMX, 26, 04, 2016); se siente inexperta en la docencia porque no tiene formación normalista. Por la falta de esta formación en sus 15 años de experiencia ha asistido a cursos y se ha capacitado, porque le gusta hacer bien las cosas. Ha adquirido la didáctica y la pedagogía a partir de su experiencia. Expone que muchas veces suplió la falta de formación con un carácter fuerte ante sus alumnos. En 15 años de trabajo ha aprendido a valorar la interacción con ellos, le gusta mucho escucharlos.

Llegó a la docencia porque cree que tiene vocación. Señala que se siente: «como pez en el agua» (IMX, 26, 04, 2016) como docente, el día a día no lo lleva como una carga o peso, no obstante, no siempre ha sido fácil para ella. En esta labor se ha enfrentado a situaciones drásticas y a decisiones difíciles. Reconoce que ha involucrado su situación personal, lo que ha llevado a circunstancias incómodas también para los alumnos. Con el señalamiento anterior quiere decir

que los docentes involucran sus emociones y que afloran al momento de dar clase o mientras hacen alguna actividad.

Desde su punto de vista, la inteligencia emocional es muy importante para la docencia. Indica que el día anterior a esta entrevista, comentaba con una compañera que el docente, el sacerdote y el médico tienen un contacto muy cercano con lo humano, por lo que cree que deben tener la formación para recibir el «abono» que da la inteligencia emocional (IMX, 26, 04, 2016). Afirma que los docentes deben de estar conscientes que él o ella también se forman en la relación con sus alumnos.

Profesor de Historia. (Comunicación personal, 26 de abril de 2016). Código: HMX. Su formación es de historiador. Ha realizado una maestría en Humanidades. Un doctorado en Historia de México y Federalismo latinoamericano. Tiene 15 años en la institución RCH. Aquí se ha desempeñado en varias asignaturas, entre ellas, Historia de México, Problemas contemporáneos y Estructura socio-económica. Es de los primeros profesores incorporados y que fue creciendo con el plantel. Le gusta mucho ser docente, disfruta de su trabajo, aunque siempre hay detalles que lo frenan. De los jóvenes opina que se distraen mucho con las redes sociales. Aunque son usuarios asiduos de la tecnología, se ha dado cuenta que no saben usar esos medios porque sólo copian. Ve muy peligroso que los muchachos se hayan convertido en esclavos de la tecnología y de las redes sociales. Procura llevar su clase a la «vieja usanza» (HMX, 26, 04, 2016), por ello, todo se los pide «a mano». Ha laborado simultáneamente para una institución privada de corte religioso (católico), pero al momento de la entrevista había concentrado su trabajo sólo en este plantel dado que: «me identifiqué más con la escuela pública» (HMX, 26, 04, 2016).

Profesor de Filosofía y de Introducción a las CC SS, o Humanidades. (Comunicación personal, 26 de abril de 2016). Código: FMX. Egresado de la Universidad Autónoma de Zacatecas, cursó la licenciatura en Filosofía, tiene maestría en Población, Desarrollo y Políticas Públicas por la Unidad Académica de Ciencias Sociales. Tiene formación en lengua alemana para buscar estrategias que contribuyan a su formación y a la de los estudiantes. Expresa interés por solucionar problemáticas cotidianas de los estudiantes, lo que le ayudan a crecer como ser humano y como docente. Imparte clase desde hace 18 años: cree que todo este tiempo ha sido muy enriquecedor como persona y como profesional. La docencia es parte de su vida cotidiana.

Durante los 18 años también ha trabajado en Educación Superior, en la preparatoria de una universidad y en Colegio de Bachilleres. La preparación constante ha sido su estrategia para sentirse a gusto en el aula y lograr que también los estudiantes se sientan igual. Para mantenerse en la docencia ha pedido ayuda cuando lo ha requerido, con buenos consejeros y apoyos emocionales.

LAS AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES

Se contactó con personas de las dos instituciones que desempeñan roles directivos o tienen relación directa con los docentes participantes. En el caso de Ecuador se sostuvo una entrevista con el señor vicerrector del colegio MJC y, en el de México con la directora del plantel RCH.

Vicerrector de la Unidad Educativa MJC (Comunicación personal, 23 de junio de 2015). Código: VEC. Indica que siempre supo que quería ser docente; a los 14 años fue catequista, lo que aclaró y consolidó esa vocación. Estudió para profesor de Lengua y Literatura en la Universidad de Cuenca. Entre sus recuerdos importantes está el haber sido por un corto tiempo profesor sustituto en uno de los colegios de sostenimiento estatal más emblemático de la ciudad de Cuenca, donde los estudiantes tenían fama de exigentes y rebeldes, siendo aún estudiante de la universidad. Esto marcó su perfil profesional. Después pasó a un pequeño colegio rural.

Se inició formalmente como docente de Lengua y Literatura en la Amazonía sur del Ecuador, en un colegio católico de los Salesianos al que llegó ya con la experiencia del gran colegio urbano y el apacible colegio rural. A pesar de tener un gran apego a la profesión, el ejercicio no le fue fácil porque encontró problemas para acceder a la información curricular oficial, a eso se sumó el proceso de cambio de moneda que vivió el país en el año 2000, por lo que su sueldo se redujo a 40 dólares. Entonces pensó que debía de buscar otra manera de ganarse la vida. Se ubicó en un campo diferente al educativo pero no duró mucho tiempo porque sintió envejecer; le faltó la energía de los jóvenes.

Volvió al magisterio, pero en las condiciones desfavorables de un contrato temporal, con la incertidumbre sobre la renovación del mismo y sujeto a los malos tratos de las autoridades institucionales. Esto le colocó en colegios rurales distantes de su lugar de residencia. De ahí pasó al MJC como docente, en donde se desempeña como vicerrector. Hoy tiene 22 años de experiencia, con este cargo tres años y se siente muy agradecido. Declara que le gusta lo que

hace y recibir un sueldo por ello es muy gratificante. Se manifiesta conocedor de las políticas educativas nacionales, pues ante la necesidad de difundirlas entre los docentes debió de empaparse de las mismas; este grado de conocimiento ha generado en él seguridad y confianza en el marco nacional para desempeñarse como directivo de este establecimiento educativo.

Directora del COBAEZ RCH. (Comunicación personal, 26 de abril de 2016).
Código: DMX. Permanece en el establecimiento RCH las jornadas matutina y vespertina, son entre 10 a 12 horas de trabajo, «son días muy cansados» (DMX, 26, 04, 2016). En los mejores días puede salir entre las 16h00 y 18h00 para comer y descansar, regresa para estar presente en la jornada vespertina. Su interés como directora, además de los aspectos curriculares, está en abordar y dar respuesta a problemáticas económicas y sociales de los estudiantes.

Señala que entre el estudiantado de la jornada vespertina existen dificultades relacionadas con abandono familiar, combinación de estudio y trabajo, consumo de sustancias, embarazos tempranos y pobreza, entre otras, por lo que está convencida que uno de los mejores servicios que se puede prestar a los jóvenes desde la institución educativa es establecer una relación estrecha con los padres de familia, brindarles alternativas económicas como becas de alimentación, transporte escolar y sensibilización; así como formación docente para visualizar estas problemáticas y tomarlas en cuenta a la hora de la convivencia diaria. Con esto se redujo la reprobación y la deserción estudiantil.

Sus esfuerzos principales son que tanto docentes como administrativos comprendan y tengan en común los objetivos institucionales para su actuar individual. Así como la armonía del equipo de trabajo: «porque viene siendo el ambiente escolar (lo que) afecta indiscutiblemente y baja hacia el alumno» (DMX, 26, 04, 2016).

En este capítulo se han puntualizado las razones por las que esta investigación se desarrolla en Ecuador y México. Asimismo, se han expuesto las características generales de estos escenarios como países y ciudades, además de las particularidades de las instituciones educativas que acogieron el estudio. El eje fundamental de análisis de este acápite ha sido subrayar quiénes son los docentes que participaron de forma voluntaria, los rasgos personales, así como los que se configuran cuando son mirados en grupo. En el capítulo siguiente se aborda el análisis de la información recolectada, relacionada con la incomodidad en el aula, con base en la estructura teórica y metodológica expuesta.

CAPÍTULO V

LA INCOMODIDAD DOCENTE. UNA VIVENCIA DEL AULA

El punto de interés en este capítulo es el significado y valor que los docentes entrevistados confieren en sus relatos a las vivencias derivadas de las interacciones con los estudiantes, en el entramado de la vida cotidiana en el aula y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. El actor priorizado en este estudio es el docente en su labor como guía; se enfoca, además, en la actuación estudiantil señalada y valorada por los docentes en las interrelaciones que acontecen entre ellos. Se considera también el significado que los maestros dan a la presencia de otros adultos frente a un mismo grupo de estudiantes, puesto que estas circunstancias permiten a los jóvenes apreciar y comparar las características del ambiente que se vive con uno y otro maestro.

En este tenor, la vida cotidiana en el aula es el mundo docente por excelencia porque es directamente accesible a su experiencia corporal. Esa es la razón por la que el aula es uno de los dos espacios escolares priorizados para este estudio (el otro es la institución educativa, en el que se enfoca la relación del docente con otros maestros y autoridades).

Se conceptualiza al aula como el lugar en el que se observan al docente, al estudiante y a los recursos de los que se sirven el uno y el otro para llevar adelante el objetivo por el que concurren en el mismo espacio. Desde este punto de vista, se corre el riesgo de catalogarla solamente por sus características físicas; asimismo está presente la contingencia de percibir a los intervinientes y los recursos utilizados en este entorno de una manera estática e invariable. No obstante, la comprensión de la educación como interacción de significaciones (Altet, 2005, Tardif y Lessard, 2014) que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje disipa esos riesgos, puesto que en el aula se desenvuelve la relación social de enseñanza-aprendizaje en tiempo sincrónico y de hecho dispara un complejo sistema de interacciones en los ámbitos académico, social, psicológico, cultural, entre otros.

Dicho espacio es un escenario social organizado con las reglas y pautas establecidas externamente (por la autoridad educativa, por el establecimiento

escolar) que a su vez, la conectan con un contexto social mayor; aunque no hay que descuidar que de forma interna se construyen vínculos, pautas y se esperan comportamientos que permitan alcanzar las aspiraciones albergadas por quienes se interrelacionan. En estas condiciones, cada docente construye lazos, pone pautas, establece límites, expresa sus parámetros de lo aceptable y lo criticable, propicia el manejo y uso de los tiempos, delimita el campo del cumplimiento y responsabilidad estudiantil, etc., con lo que construye un entramado de relaciones sociales que se manifiestan cotidianamente.

Día a día, la proximidad social hace que se cree un ambiente de subjetividad compartida entre el docente y los estudiantes y, que las dos subjetividades sean accesibles mutuamente a través de múltiples lenguajes que permiten a uno interpretar los actos del otro. En ese espacio y tiempo las vivencias son tomadas como realidades.

TIPOLOGÍAS, UN ARTILUGIO PARA LA INTERRELACIÓN

La relación de docentes y estudiantes siempre se desarrolla en el marco de una tensión latente o explícita, porque no todos los estudiantes asisten al espacio escolar con el mismo interés y disposición, pero todos están obligados a asistir. Con seguridad, muchos de ellos opondrán resistencia a las intervenciones de los docentes o de algunos de ellos, pues sentirán las actividades escolares como impuestas y de poco o ningún interés y utilidad, además, la sociedad les ha reconocido como ciudadanos portadores de derechos y responsabilidades. Mientras que los docentes median expectativas sobre las pautas en las relaciones intergeneracionales como el ejercicio de su autoridad, el cumplimiento de las normas, el ejercicio de derechos y responsabilidades de uno y otro, etc.

El acervo de conocimientos sedimentado por el docente a lo largo de su biografía, le proporcionan los esquemas requeridos para las rutinas importantes en la vida cotidiana. Frente a la inmensidad del conocimiento social, el acervo personal se estructura en términos de relevancia para los intereses individuales, pragmáticos e inmediatos de estos profesionales, siempre en relación con los intereses generales de la sociedad. A pesar de que el cúmulo social del conocimiento ya ofrezca construidas las estructuras básicas de relevancia para la vida cotidiana de un docente, nada va a reemplazar la experiencia e historia personal.

Como se puede ver en los relatos, las experiencias vividas se convierten en sustrato de la caracterización y delimitación de esperanzas sobre los jóvenes

como estudiantes, así como sobre sí mismos que hacen los docentes y las autoridades participantes en la investigación en los dos países. En las sutilezas del intercambio en el aula, las experiencias ayudan a construir esquemas de tipificación o representación que funcionan en diferentes situaciones y, con esa base, tratar a los estudiantes en el encuentro cara a cara. El lenguaje permite expresar las caracterizaciones o tipificaciones mediante adjetivaciones y comparaciones que desembocan en categorías y significados que trascienden el «aquí y el ahora». Ligada a la tipificación de los jóvenes está otra que se dirige a sí mismos como maestros, que expresa a qué están dispuestos en su desempeño cotidiano y qué pueden esperar de ellos otros actores escolares. Dichas tipificaciones entran en contacto y en negociación.

En seguida se analiza en dos partes, el discurso construido por los docentes en el espacio del aula en relación a los actores escolares. En la primera parte se exploran las percepciones y expectativas sobre sí mismos, situados en el contexto profesional, las que se concretan en el sentido que dan a su papel en el proceso educativo (transmitir conocimientos, concientizar, controlar, disciplinar, apoyar, guiar, etc.). En la segunda parte, se evidencian las ideas y los puntos de vista de los docentes participantes con respecto a lo que esperan de los estudiantes, percibidos individual y colectivamente, (disposición y motivación para el aprendizaje, cumplimiento de tareas escolares, demanda y ejercicio de derechos, etc.), así como sus opiniones sobre la intervención de las familias de los jóvenes en el transcurso de la vida escolar.

DEBATES SOBRE SU ROL

Las narraciones de los participantes en la investigación comunican puntos de vista y expectativas de su rol como docentes y las materializan en la relación con los estudiantes. A partir de estas concepciones debaten con otras que observan en la práctica o en el discurso de sus compañeros de trabajo, con las que se sienten más o menos de acuerdo o en clara discordancia.

Se han identificado tres enfoques expuestos. Todos los maestros parten de la visión académica de su labor; discuten si su función es la transmisión de los saberes y se cuestionan sobre su rol como especialistas e intelectuales, además de su responsabilidad en la comprensión estudiantil de dichos saberes. Resaltan los comportamientos estudiantiles calificados como obstáculos o distractores para cumplir sus expectativas profesionales y la forma en la que son gestionados.

También hacen referencia al carácter técnico de su trabajo, sin desconocer los aspectos antes citados, hay maestros que consideran que su quehacer cotidiano va más allá y lo instalan en ámbitos de la ética y la responsabilidad social.

SU ROL ES ENSEÑAR

Los docentes y las autoridades entrevistados reconocen su intervención en la enseñanza como componente principal de la labor que llevan a cabo. No obstante, hay diferencias entre ellos al momento de identificar lo que eso significa.

Hay quienes relacionan su tarea con la trasmisión de conocimientos, por ser especialistas en la disciplina que enseñan; también la vinculan con el fomento de hábitos como la lectura y escritura por acercarlos a la cultura. Estos planteamientos aproximan a los entrevistados a una visión académica de la enseñanza (Pérez, 2002), empero, se encuentran matices importantes. Está quien asume que su objetivo fundamental: «es avanzar en el contenido de los temas para lograr un buen rendimiento académico» (HMX, 26, 04, 2016) y piensa que: «interfiere un poquito cuando algunos (estudiantes) acuden a nosotros tratando de escuchar consejos, pidiendo que les orienten para las decisiones de su vida» (HMX, 26, 04, 2016). Por ejemplo, siente que el control de uso de celulares en el aula «nos alejaría un poquito más de nuestro trabajo, pues imagínese tendríamos que hacer una labor como de policías» (HMX, 26, 04, 2016).

La profesora de Química en Ecuador, también se preocupa por la enseñanza de los contenidos curriculares de su asignatura, pero no está interesada en la cantidad ni acumulación de conocimientos, por el contrario, se preocupa por sistematizar los postulados científicos de su campo de manera didáctica y comprensiva para los estudiantes. Las reflexiones que orientan su trabajo la acercaron a lo que algunos estudiosos de la educación han catalogado como enfoque académico comprensivo del rol docente (Pérez, 2002).

La docente ha dedicado tiempo y esfuerzo a la formulación de una metodología que rompa con la tendencia de pensar la actividad del profesor para un grupo homogéneo y, en consecuencia, para el término medio de los estudiantes. Ha buscado un aprendizaje comprensivo de la Química, puesto que es usual la falta de afinidad de los jóvenes con algunas de las asignaturas de un bachillerato general, por ello consideró necesario atender la diversidad presente en el aula. Indica que: «el conocimiento que nosotros les damos es una herramienta para que él pueda cambiar su realidad; un estudiante con mayor

conocimiento tiene mayores herramientas para poder mejorar su calidad de vida» (QEC, 17, 06, 2015).

En el marco de la enseñanza surgen, como inquietud principal, las situaciones consideradas como falta de interés, obstáculos o distractores para cumplir los objetivos establecidos.

El maestro de Filosofía en México sostiene que los profesores son intelectuales cuya labor es poner en contacto al estudiante con la ciencia y la cultura de la humanidad, así como provocar en los jóvenes admiración y valoración por estos bienes universales. Por ello, la falta de interés por las clases lo afecta de manera profunda, además de demandar de él esfuerzos para que las actividades pedagógicas y didácticas propuestas compitan de forma favorable con otras para mantener el interés de los jóvenes. Recuerda que desde tiempo atrás, ya se sentía incómodo cuando los estudiantes «no asistían a clases porque estaban haciendo otras actividades –jugando vóley u otros deportes– y no querían entrar a clase, cuando yo los veía fuera del aula» (FMX, 26, 04, 2016). También le molesta que durante su clase los alumnos: «están cuchicheando, no me están poniendo atención, su atención está desviada, como negando el valor del conocimiento» (FMX, 26, 04, 2016). Su compañero de institución expresa que: «hay una serie de distractores que poco a poco se les va señalando y pidiendo que no los usen en clase» (HMX, 26, 04, 2016), tales como los aparatos electrónicos que están dentro y fuera del aula y de la institución educativa. La maestra de Química en México se refiere a otros distractores que también alteran el ritmo escolar.

En este semestre en particular es difícil para ellos (para los estudiantes) y más en esta época (abril) porque empiezan los festejos de candidatas a reina, que la semana del estudiante, eventos deportivos, culturales, todo eso es, pues, mucha fiesta (que les impulsa a) no querer estar en las clases (QMX, 26, 04, 2016).

Circunstancias en las que no se identifica alguna conexión con el currículo escolar, más bien catalogadas como interrupciones con las que «se pierde el hilo y se empieza a ver en dos o tres personas desinterés, pero la mayoría se queda atrapada» (HMX, 26, 04, 2016). Perturba también a los docentes en su clase, la falta de cumplimiento de las tareas asignadas. Así lo indica el profesor ecuatoriano de Matemáticas.

Generalmente les envío una tarea y vienen con que se les quedó el cuaderno en casa, que le habían robado el cuaderno, que le arrancaron la hoja, ¡cosas por ese estilo! Tratan de acusar a una tercera persona como causa de no haber cumplido. Cuando, después de un momento se les pide: ‘vamos a hacer esta nueva tarea’ saquen el cuaderno para la nueva tarea ¡ahí asoma la verdad! (MEC, 12, 06, 2015).

Los docentes sienten que interfiere con la dinámica prevista por ellos cuando hay un estudiante que:

no trae su libro; aquí en el colegio actualmente, el estudiante viene con el audífono, con su teléfono, pero no viene con sus materiales para estudiar. Siempre se ubica al fondo del aula, además de no traer los materiales, le pedimos que se ubique en otro espacio para las clases, hasta ahora no se cambia; viene con gafas que no tienen lunas, solo caparazón (LyLEC, 22, 06, 2015).

En los momentos de interacción docente–estudiante no siempre se dan encuentros exitosos e ideales; más bien, se puede anticipar que de manera cotidiana existirán avenencias y desavenencias. La mitad de los docentes entrevistados (FMX, HMX, QMX, FEC MEX) reconoce de manera explícita que siempre hay un grupo de estudiantes con quienes no se sienten cómodos y con los que han tenido situaciones conflictivas.

Algunos docentes se han basado en la experiencia que les deja su práctica para madurar estrategias que aporten seguridad a su intervención. Las descritas a continuación son aquellas que consideran útiles para hacer frente a eventualidades en contextos que se han complejizado de manera paulatina con la creciente diversidad de niños y jóvenes presentes en las aulas.

El maestro de Historia en México indica que su estrategia es el análisis de la composición de los grupos y la identificación de los liderazgos que ahí se dan, acota que trabaja:

de manera grupal y personal con quienes se requiera. Voy identificando los grupos que se forman en el interior de clase, los líderes positivos y negativos, entonces ya poco a poco hablo con ellos, identifico dónde está el motivo; si hay un grupo desordenado, qué es lo que los impulsa a comportarse así en clase y hablamos. Me ha funcionado (HMX, 26, 04, 2016).

Añade que: «habrá ocasiones que a grupos difíciles les encomiendo una tarea especial, hay puntos de por medio y eso les motiva, les va incluyendo en el trabajo» (HMX, 26, 04, 2016). Poner límites en sus clases con normas y acuerdos claros, práctica predominante en los relatos de algunos docentes, la misma que ha sido bien aceptada por los jóvenes, según comentan. La docente de Química del instituto en México desde el inicio expone a sus estudiantes cuáles son las pautas de convivencia y de evaluación, pues responden según: «como uno los acostumbre» (QMX, 26, 04, 2016). Prefiere establecer una barrera al inicio de la relación con un grupo de estudiantes:

para que no la traspasen; más que nada es para que se mantenga el respeto tanto de mi hacia ellos, como de ellos hacia mí y, trato de mantenerla también fuera de las aulas, porque es muy fácil romperla (QMX, 26, 04, 2016).

El acuerdo que establece el maestro de Historia en México es «el respeto y el apoyo que debemos de tener tanto ellos como nosotros» (HMX, 26, 04, 2016). Logra que los chicos vayan «interesándose con el tiempo (sobre) los temas de cultura general, de cultura mexicana (aunque) los veo con problemas para hacerse del hábito de leer, de investigar» (HMX, 26, 04, 2016). La docente de Química en Ecuador señala que: «ellos (los estudiantes) saben muy bien que yo no tolero que un alumno esté bebido en mi clase» (QEC, 17, 06, 2015).

Al comenzar el año lectivo, la maestra de Química en México, establece una barrera, da el mensaje a los jóvenes que las normas se pueden flexibilizar y negociar para lograr un comportamiento estudiantil dispuesto al aprendizaje, estrategia que hasta el momento ha funcionado, según comenta. Les dice «te estoy permitiendo entrar (unos minutos tarde), por lo tanto, guarda silencio, pon atención y trabaja; ponte a hacer lo que estamos trabajando todos» (QMX, 26, 04, 2016). En la narración, coincide con la docente ecuatoriana que también imparte Química, se encuentran elementos de negociación con los estudiantes para lograr un ambiente favorable al trabajo y para la concentración; ella toma la iniciativa de poner música en el aula mientras realizan trabajo personal, pero «no les admito ni reggaetones, ni...» (QEC, 17, 06, 2015); puntualiza que la negociación con los estudiantes incluye la calidad del trabajo en el aula y también la música escuchada.

Los pleitos entre estudiantes también son nombrados como situaciones preocupantes porque alteran el clima en el aula y provocan situaciones conflictivas que debe de manejar el maestro. Ellos se preguntan qué hacer frente a un reporte que indique «él me agarró mi celular» (FMX, 26, 04, 2016).

Todos los maestros declaran conocer las pautas o normativas institucionales que regulan cómo debe de actuar el docente en el aula en casos como el señalado; expresan que es difícil seguirlas porque hay una enorme variedad de factores sutiles que rebasan lo enunciado objetivamente. En esos casos, las actuaciones son variadas; la mayoría de docentes dicen demandar a la autoridad institucional las instrucciones o recomendaciones sobre cómo actuar frente a estas situaciones problemáticas.

La docente de Inglés, al igual que los otros maestros, precisa que aprendió equivocándose y buscó otras estrategias para resolver los problemas del aula: «un carácter fuerte redundante en que a toda acción corresponde una reacción, ya que mis alumnos reaccionaban doblemente fuerte a las actitudes que llegué a desarrollar» (IMX, 26, 04, 2016). El profesor de Filosofía en México asevera que: «llevar una relación de pleitos siempre, no es conveniente, no es favorable» (FMX, 26, 04, 2016). No obstante, ha debido «poner un ¡hasta aquí! porque dije: ‘No, ahorita es una falta de respeto, a la otra quién sabe en qué términos terminen las cosas’» (FMX, 26, 04, 2016); así pretende evitar que los conflictos cotidianos se transformen en situaciones de agresión a su persona.

Varios docentes muestran en sus relatos que al reflexionar sobre su experiencia o la de sus compañeros han priorizado el diálogo sobre la confrontación, como forma de relacionarse con sus estudiantes; en algunos casos se trata de un acercamiento para canalizar liderazgos visibles dentro de los grupos de estudiantes. «Ahí está la estrategia de hablar con ellos, con los estudiantes que ‘comandan otros grupos’ y ellos se encargan también de hablar con los demás. Ha funcionado» (HMX, 26, 04, 2016).

El humor también es una estrategia resaltada en los relatos, a ella recurre una docente ecuatoriana en momentos en los que los jóvenes muestran disgusto o indisposición hacia las demandas académicas, con resultados que satisfacen a quien lo hace, «yo les sé decir: están inflando los cachetes “¡aishh!” dicen y ya se desinflan» (QEC, 17, 06, 2015).

Todos los docentes reconocen que los conflictos sean enfrentados o no, les generan perturbación e inquietud con manifestaciones que van desde la fati-

ga hasta el enfado, en definitiva un sentimiento de incomodidad que altera su bienestar.

La totalidad de docentes reconoce la necesidad de la planificación; declara que para tener un sentimiento de bienestar se requiere que los jóvenes participen en las actividades, mismas que fueron pensadas de manera previa bajo normas planteadas por ellos y/o por la institución, en caso contrario les quedarán sentimientos de insatisfacción.

Una docente mexicana que no tiene las «herramientas que un maestro de formación normalista posee» (IMX, 26, 04, 2016) explica que, una de sus preocupaciones cotidianas está en lo técnico del ejercicio de su actividad; se refiere a la programación de sus clases, pues a lo largo de sus años de enseñanza ha constatado que este elemento aporta seguridad a su trabajo. Y comprobó «todas las flaquezas de no contar con una planeación» (IMX, 26, 04, 2016), puesto que ante su falta: «recorro muchas veces, o recurrí muchas veces, a usar un carácter impositivo» (IMX, 26, 04, 2016). Según la docente la utilidad de la planeación está en:

anticiparse, hasta cierto punto, en lo que te corresponde a ti, como tener todas las respuestas (y el control de todas) las evasiones que pueden generarse o inventarse, a veces los alumnos para no trabajar: ‘es que para qué hacemos esto’ ‘para estar preparados para tal cosa’ (IMX, 26, 04, 2016).

Esta maestra quiere conocer teorías, técnicas y normas del campo educativo, pues cree que su aplicación da calidad a los resultados de sus intervenciones, a la vez que le ofrece una forma técnica y aceptada socialmente de controlar al grupo de estudiantes (Pérez, 2002).

ENSEÑANZA Y REPARACIÓN SOCIAL

Todos los docentes entrevistados reconocen en el proceso recorrido ajustes periódicos para regular su convivencia con los estudiantes, de manera particular, con aquellos de los primeros años del bachillerato o media superior, es decir con los jóvenes que están en tránsito de la Educación General Básica o de Secundaria hacia el Bachillerato o la Educación Media Superior. Sin embargo, no todos reconocen la necesidad de que, en el proceso de enseñanza, el maestro se relacione con sus estudiantes en cuanto personas con problemáticas concretas.

Hay quien expresa que, por ejemplo, las problemáticas de embarazos, alcohol y otras similares no son de su incumbencia, sino del área psicopedagógica (HMX, 26, 04, 2016). En contraste con otros que dicen:

cuando yo llego en la mañana... y a veces... me estoy bajando un tema sin tener ningún contacto con ellos, simplemente doy la clase y listo. Cuando lo hago de esa manera, cuando no me involucro con ellos, siento que fracaso (QMX, 26, 04, 2016).

Los maestros que reconocen la necesidad de interacción con los estudiantes aseveran que no pueden ignorar que su labor educativa cotidiana se desenvuelve en un campo social y axiológico, básicamente en lo ético. La docente de Química en Ecuador dice que ante este hecho: «no me quedaría yo tranquila pasando el problema a otra persona» (QEC, 17, 06, 2015). Se refiere a problemas de alcoholismo, adicciones, embarazos que ha identificado entre sus estudiantes. Completa su visión señalando: «uno como adulto ya sabe en lo que pueden estar inmersos, entonces, pienso que no es ético de mi parte saber que ellos ya tienen un problema y seguir tapando con tierra, tratando de ocultar ese problema» (QEC, 17, 06, 2015).

Más de la mitad de los docentes participantes procuran que su práctica sea coherente con su posición ética, por lo que se niegan a restringir su rol a la enseñanza de contenidos curriculares, o al control, organización y gobierno de los espacios escolares; aspectos que, por otra parte, no han sido desvalorizados ni ignorados. Aseguran que al moverse en los escenarios habituales, entrelazan su labor académica y técnica con la responsabilidad por el bienestar de los estudiantes.

Estos docentes exponen sus inquietudes por las condiciones de vida de sus estudiantes y las consideran como una interpelación ética a su persona; se refieren también a las respuestas que desde su rol pueden dar, la mayoría de las cuales cae en el campo preventivo, empero, las soluciones son planteadas desde perspectivas diferentes, tanto en las problemáticas que enfocan como en las formas en las que intervienen.

Hay quien declara que su labor cotidiana, además de la curricular, está dirigida a desarrollar las capacidades de autonomía y responsabilidad de sus estudiantes, indica:

Ahorita (mientras se desarrolla la entrevista, los estudiantes) están coordinando grupos de primaria,¹ están solos, están allá afuera, son niños de primaria los deben de traer de la mano, deben de coordinar la actividad, deben de buscar los lugares, ya ellos tienen su programación y todo (IMX, 26, 04, 2016).

También están aquellos que tienen la aspiración de orientar las acciones juveniles y «hacer que tomen conciencia» (LyLEC, 22, 06, 2015). Quieren:

cambiar la mentalidad de ellos, hablándoles: «ustedes tienen que demostrar el esfuerzo, la capacidad que todos tenemos, que ustedes son inteligentes, son capaces». ¡Todos los días convenciéndoles! ¿Qué puedo hacer para cambiarles de mentalidad? ¿Decirles que deben tener un proyecto de vida? (FEC, 10, 06, 2015).

El vicerrector del colegio en Ecuador asegura haber conseguido que: «los chicos hagan las cosas más que por la exigencia y obligación, por la estima y el aprecio; a veces lo hacen más allá de lo que uno espera» (VEC, 23, 06, 2015).

Según la docente mexicana de Química, los estudiantes reconocen su estima y cuidado en el seguimiento que realiza. Ella dice:

trato de no llevarlos hasta el límite, porque los voy marcando con colores y les digo, por ejemplo, en el primer parcial «haber, ya estás pintado de amarillo ¿eh?!, pasaste, pero estás de amarillo, pasaste apenitas, ese amarillo significa que en el siguiente se puede volver rojo» (QMX, 26, 04, 2016).

Al sentirse apreciados, los estudiantes dan una respuesta favorable al ritmo y rutina establecidos por los docentes. Esta misma docente indica:

a mí no me dejan, yo llego y los muchachos se ponen listos a esperar la clase y yo no puedo decir «hoy traigo flojera, hoy no vamos a hacer nada en el día», porque los muchachos le marcan a uno el ritmo (QMX, 26, 04, 2016).

¹ La maestra hace referencia al día de la entrevista, el establecimiento tenía la visita de niños y niñas de una institución educativa de primaria, con quienes celebraban el día del niño. Los estudiantes del Bachillerato habían preparado actividades recreativas que se desarrollaron durante la mañana.

Una situación similar se encuentra en la narración de la profesora de Química en Ecuador, ante quien protestan sus estudiantes por la entrega de material que no ha sido realizado con los estándares de calidad cotidianos a los que ella los tiene acostumbrados: «¡pero ¿por qué nos da esta hoja? Usted siempre nos ha traído las hojitas hechitas (diagramadas) por usted!» (QEC, 17, 06, 2015). Han llegado a comparar entre el ritmo de trabajo que tenían cuando iniciaron clases con esta docente y el que tienen luego de transcurrido un tiempo del año lectivo; según la maestra, los jóvenes comentan que: «cuando recién empezamos el año con usted sólo hacíamos tres de los puntos, ahora ya acabamos todos en una horita» (QEC, 17, 06, 2015). Además, los comentarios que escucha en sus clases son indicativos de que hay autorregulación; ellos dicen: «‘no, el próximo bloque no puedo sacarme cero’, entonces ahí, ya ellos saben lo que tienen que hacer» (QEC, 17, 06, 2015).

La maestra de Química en México confiesa que hay estudiantes que «me decían ‘es que de repente se pasa de tolerante con nosotros ¡regáñelos y sáquelos!’ ellos querían ser muy estrictos y duros» (QMX, 26, 04, 2016) con sus compañeros. En el Ecuador, la profesora de Química recuerda varios episodios de la relación con sus estudiantes que le dan satisfacción, pues demuestran que se ha construido una relación de apego y cuidado mutuo. Entre ellos están los siguientes:

hoy una estudiante vino corriendo y me dijo ‘solo le quería abrazar’. Algunas veces voy al mercado a hacer las compras de la semana para mi casa y, me encuentro con ellas, a veces están vendiendo... son gente muy agradecida, son gente que se acercan, que saludan, entonces, un saludo para mi es bastantísimo» (QEC, 17, 06, 2015).

Esta misma docente indica que:

se me ha quedado mi computadora en una clase, alguna vez, cuando estuve con un fuerte dolor de cabeza. ¡Se me quedó mi computador! El que nos dio el Ministerio. Me tomé la pastilla y medio que me recuperé, después dije: ¿dónde está mi computadora? Mis estudiantes habían estado cuidando mi computadora, habían estado cuidando mi celular, a veces están pendientes de mi celular, ‘licenciada su celular’ (QEC, 17, 06, 2015).

Estos y otros maestros, al dar paso a la dimensión ética en su labor, sienten apremio por estar al tanto de las condiciones económicas, sociales, culturales y afectivas de vida (Pérez, 2002) de quienes son sus estudiantes, y así adecuar su práctica cotidiana a dichas circunstancias:

Tras de esos jóvenes que están así, tiene que haber una realidad; nos toca muchas veces trabajar para que ellos puedan tratar de realizar constructivamente su propia realidad, su propia pedagogía, eso es muy difícil, eso nos toma mucho tiempo. Desgraciadamente la motivación no sólo depende de los docentes, sino depende de su contexto; ¿cómo voy a exigir a un estudiante que rinda sí sé que tiene un padre alcohólico, que pega a su madre y que él tiene que defenderle de alguna manera? ¿Cómo puedo exigir motivación a un estudiante que sé que se está dedicando al micro tráfico de drogas? ¿Cómo puedo exigir a un estudiante sí sé que está con procesos de depresión tan severos que se está comiendo los cabellos o que piensa en un suicidio? (QEC, 17, 06, 2015).

¿Qué hace esta profesora cuando encuentra estas problemáticas? Ella indica que:

es igual un aprendizaje basado en proyectos. Ellos van a hablar con el experto que les va a aconsejar porque ya son personas problema. Les va a indicar qué es alcohólicos anónimos, qué y cuáles son las adicciones, tipos de adicciones. Con eso van a hacer un trabajo y van a exponer en el aula, la idea es que reflexionen un poco lo que están viviendo (QEC, 17, 06, 2015).

El vicerrector del colegio ecuatoriano, sin desconocer la enseñanza como su rol, señala una nueva problemática involucrada con la enseñanza:

Antes yo enseñaba a los chicos para que reprodujeran los contenidos y pusieran en un examen o una prueba y dijeran de memoria; considerábamos que ya habíamos enseñado cuando sacaban una buena nota y pasaban el año; ahora (quiero) que los chicos generen y construyan aprendizajes que sirvan para la vida real, para solucionar problemas de índole personal, familiar, de nuestro país y del mundo entero. Antes quizá la educación estaba sirviendo para mantener el sistema, el *statu quo*, estaba sirviendo para, no sé, responder a las clases sociales de ese momento; este rato, en cambio, la visión es que la educación debe servir para solucionar problemas (VEC, 23, 06, 2015).

Esta autoridad sostiene que es tarea del maestro realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de «desempeños auténticos, es decir, un desempeño real» (VEC, 23, 06, 2015), permitiendo que los estudiantes se familiaricen con los problemas actuales de su entorno cercano y hasta planetario, con la finalidad de apoyar el desarrollo y la consolidación de un pensamiento y unas actitudes creativas y críticas para la reconstrucción social (Pérez, 2002). Con ese fin, «la educación tiene que empezar cambiando obviamente la mentalidad de los maestros para que trabajen en esos resultados» (VEC, 23, 06, 2015). Complementa su reflexión indicando: «los maestros debemos ser pensadores críticos y formar estudiantes que sean pensadores críticos» (VEC, 23, 06, 2015).

La docente de Química en Ecuador, en concordancia con lo anterior, sostiene que relacionar el aprendizaje de los estudiantes con su realidad, ayuda a que los jóvenes se interesen por la asignatura, encuentren su utilidad y la pongan en práctica para beneficio de sus familias. Comenta que cuando comenzaban a conocerse:

me decían ‘no sabemos cómo se cruzan los cuyes², no sabemos cuánto tiempo (es la gestación)’ cuando tendrían que saber porque son nuestros alumnos del área rural (QEC, 17, 06, 2015).

Con esta docente los jóvenes analizaron aspectos genéticos de la reproducción, de lo cual derivaron mejores prácticas del manejo de estos animales en sus casas, calcularon los costos implicados: «analizaron la proyección de en cuánto deben venderse: ‘le voy a decir a mi mamá que está vendiendo muy barato’, ‘le voy a decir a mi papá que eso (una práctica) no conviene’» (QEC, 17, 06, 2015). Esta misma profesora piensa que: «somos formadores, sobre todo y, el formar implica hacerle pensar al estudiante que él puede ser capaz de todo» (QEC, 17, 06, 2015).

EL ESTUDIANTE IDEALIZADO

Entre las tipificaciones de los docentes entrevistados están aquellas referidas al actor educativo: los estudiantes, con quienes se relacionan cotidianamente y cuyas actuaciones influyen directamente en la posibilidad de objetivación de las expectativas profesionales y personales sobre sí mismos.

² Conejillos de indias; es muy frecuente que familias del sector rural ecuatoriano los críen para el auto consumo y la venta.

LA COMPARACIÓN COMO RECURSO DE TIPIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

Los docentes y las autoridades de los dos países escogen la comparación entre estudiantes como recurso para expresar sus vivencias, el significado y la valoración que dan a las mismas. En esas comparaciones, de una u otra manera, dibujan lo que desde sus expectativas sería el estudiante con quien idealmente quisieran interactuar. Las comparaciones establecidas entre los estudiantes con quienes actualmente interactúan y aquellos con los que se relacionaron en etapas anteriores de su experiencia profesional, indican que su interacción con estos actores no fue y no es una experiencia anónima; expresan cómo las experiencias pasadas influyen en el presente. Los estudiantes de ayer son presencias que han tenido un significado en la construcción del acervo de conocimientos de cada docente desde el cual se comunican hoy.

Rememoran a jóvenes en particular y grupos en general con los que mantuvieron interacción y los traen al presente a través de sus relatos. Lo guardado en la memoria es selectivo, dado que el significado construido ha determinado qué hay que retener y qué hay que olvidar de la experiencia total (Berger & Luckmann, 2001). Este va a ser uno de los ejes importantes en la construcción del estudiante ideal.

Ejes de comparación

En sus relatos los docentes resaltan tres aspectos sobre los cuales elaboran comparaciones entre los estudiantes que han conocido en su ejercicio profesional, tal como se indica en la Figura 3: lo geográfico, el tipo de sostenimiento de la institución educativa y la temporalidad.

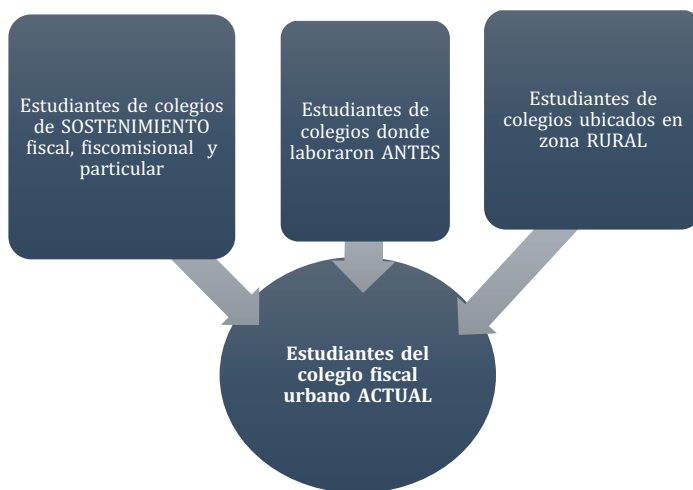


Figura 3. Ejes de comparación entre estudiantes, establecidos por los docentes de los dos países. Elaboración propia, 2016.

En lo geográfico comparan a estudiantes del sector rural que fueron sus estudiantes en experiencias anteriores y los actuales que, en los dos países, son jóvenes que asisten a instituciones ubicadas en la zona urbana. También comparan a estudiantes de la misma institución provenientes de las zonas urbana y rural. Los profesionales de los dos países (MEC, LYLEC Y DMX) que establecen la primera comparación rescatan de los jóvenes del campo o zona rural numerosas cualidades como estudiantes las que, según su criterio, los pone en ventaja sobre los jóvenes urbanos. En cambio, el maestro de Filosofía en México precisa que él tiene más en común con los jóvenes urbanos que con los rurales quienes, según su opinión, asisten en mayor número al instituto en donde imparte clases, de lo que se puede colegir que da mayor valor a los atributos de los jóvenes urbanos.

La mayoría de los docentes entrevistados han tenido experiencias de trabajo en establecimientos de sostenimiento público y privado, lo que les permite comparar a los estudiantes que asisten a unos y a otros. Tres entrevistados en Ecuador (Filosofía, Lengua-literatura y Química) y uno en México (Historia) citan sus vivencias al respecto y enuncian diferencias relevantes; no obstante, no coinciden entre ellos en la valoración dada a las características encontradas en cada caso.

La temporalidad se refiere a la comparación entre el «ayer» y el «hoy» de la experiencia docente. Aunque solamente el docente de Matemáticas en Ecuador se refiere explícitamente a la temporalidad –antes y hoy– como eje de su comparación (MEC, 12, 06, 2015), ya se mencionó que todos los demás entrevistados también se basan en ella para establecer semejanzas y diferencias por lo que resulta de interés para este análisis.

Alrededor de los tres ejes comparativos (lo geográfico, el tipo de sostenimiento de la institución educativa y la temporalidad) como telón de fondo, los docentes entrevistados formulan juicios de valor y atribuyen o restan cualidades a los estudiantes con quienes interactuaron en el pasado o lo hacen en este momento. Dan valor a los siguientes campos: características personales de los estudiantes, actitud frente al estudio, origen social e intervención de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

Características personales de los estudiantes

En lo relatado en las entrevistas, los docentes asignan valoraciones a formas de comportamiento estudiantil y las expresan ya sea como cualidades o como defectos que encuentran en las características juveniles.

Los docentes de Filosofía en Ecuador y México coinciden en nombrar al esfuerzo, la creatividad, la solidaridad, el pensamiento crítico, el respeto, la seguridad en sí mismos y el buen uso de la tecnología como características de los estudiantes de un establecimiento de sostenimiento privado y de ubicación urbana. Dos de los docentes ecuatorianos (MEC y QEC) no concuerdan con ellos porque en sus experiencias previas descubrieron que los estudiantes rurales «dan todo su esfuerzo», mientras que los estudiantes urbanos se guían por el «facilísimo» (MEC, 12, 06, 2015). Las aseveraciones de otros docentes tanto de Ecuador como de México (MEC, LyLEC, DMX) son convergentes en cuanto a que los estudiantes rurales y los del colegio particular son creativos y están dispuestos a desarrollar ideas para realizar los trabajos. Las dos maestras de Química son las únicas en asignar esta característica a los estudiantes del colegio fiscal (público), con quienes trabajan al momento. La docente de Inglés en México se refiere en dichos términos a los estudiantes del colegio actual, pero precisa que son sólo los de las primeras generaciones (IMX, 26, 04, 2016).

En cuanto a cualidad estudiantil, los docentes y las autoridades refieren que existen chicos con y sin esta cualidad tanto en colegio fiscales como en particu-

lares; aunque un docente mexicano cree que los patrones de comportamiento de los estudiantes de colegios particulares permiten que sean más rebeldes (HMX, 26, 04, 2016). La experiencia de la maestra mexicana de Química le permite decir que, independientemente de ser colegios públicos o privados, antes los «muchachos eran más respetuosos, más alineados, se alineaban fácilmente» (QMX, 26, 04, 2016).

Actitudes juveniles frente al estudio

Todos los entrevistados aluden al rol que los estudiantes asumen frente al aprendizaje, no obstante, no hay coincidencia de opiniones; unos (LyLEC, MEC, VEC) caracterizan como activos e interesados a los estudiantes de los colegios particulares rurales y urbanos; mientras que otra (QEC) asigna las cualidades de curiosos a los del colegio fiscal. No obstante, en más de un docente está presente el señalamiento de «preocupación por las notas» (MEC, 12, 06, 2015) y «ningún deseo de estudiar» (LyLEC, 22, 06, 2015) como formas de comportamiento de los estudiantes del colegio fiscal donde trabajan. En contraste, hay coincidencia total en que hay un mejor manejo y uso de la tecnología por parte de los estudiantes urbanos (VEC, 23, 06, 2015).

Es importante señalar que una profesora ecuatoriana indica que a su llegada a la institución en la que trabaja «no había pensamiento crítico» (FEC, 10, 06, 2015) en los estudiantes, concordando con la docente de Química de ese mismo colegio, a pesar de que las dos profesionales tienen posturas diferentes con respecto a muchos puntos de las políticas institucionales, discrepancias manifestadas públicamente, no solamente en las entrevistas para este trabajo.

Origen social

En los relatos de tres de los cinco entrevistados en cada país hay alusiones al origen social y cultural de los jóvenes. La procedencia geográfica y el tipo de sostenimiento del establecimiento educativo sirven como medio para realizar una caracterización económica, social y cultural de los estudiantes. En Ecuador se refieren a los estudiantes de un colegio privado como «hijos de profesionales» (LyLEC, 22, 06, 2015) y, en México se alude a los «padres empresarios y funcionarios» (HMX, 26, 04, 2016) de los jóvenes de los establecimientos particulares; mientras que a los jóvenes del colegio fiscal en donde laboran actualmente se les nombra como estudiantes con «referentes más bajos» (QEC, 17, 06, 2015). La

profesora de Filosofía en Ecuador dice que son claras las «diferencias sociales» entre estudiantes de un colegio particular y este fiscal (FEC, 10, 06, 2015).

Presencia de padres de familia en el proceso de estudio

Un docente (LyLEC, 22, 06, 2015) contrasta la presencia de los padres de familia en el proceso de estudio de sus hijos en el colegio particular y la ausencia de los mismos en el caso de los padres del colegio fiscal en el que labora ahora.

Cualidades del estudiante ideal

La actuación docente es la objetivación de su subjetividad expresada por medio del lenguaje o en la producción humana de signos (gesticulares, movimientos corporales o uso del lenguaje) que expresan calificaciones y cualidades mediante adjetivos, es decir significados subjetivos, puesto que los adjetivos no pueden separarse de quien los emite. A través de un conjunto de adjetivos que expresan o restan cualidades a los jóvenes, los maestros han construido paulatinamente el tipo ideal de estudiantes con quienes esperan interactuar.

Las reflexiones de los participantes de los dos países, materializadas en las entrevistas, dan pie a este estudio para derivar de ellas una síntesis que se ha denominado «el estudiante ideal». Para ello se han organizado dichas características ideales en tres ámbitos: personal, estudiantil y grupal, lo que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 5.1 CUALIDADES ASIGNADAS AL ESTUDIANTE IDEAL³

<i>Ámbito</i>	<i>Cualidades</i>
Como persona	Tiene metas y proyecto de vida Tiene visión de sí mismo Tiene autoestima Es decidido y con coraje Es colaborador Es inventivo Tiene conciencia Es una persona solidaria Cuida el medio ambiente Es respetuoso
Como estudiante	Tiene deseo de estudiar No se deja absorber por los malos estudiantes Guarda equilibrio entre estudio, relaciones amorosas y diversión Tiene y utiliza útiles y materiales escolares Investiga por su cuenta nuevos temas Escribe y lee adecuadamente Argumenta sus ideas Cumple con las tareas a la fecha
Como grupo	Colabora en el logro de metas altas con el grupo Para el profesor es agradable trabajar con el grupo

Nota: Fuente, FEC, comunicación personal, 10, 06, 2015. Elaboración propia, 2017.

~~~~~  
<sup>3</sup> Se han tomado como referencia las adjetivaciones formuladas por la docente de Filosofía en Ecuador para referirse a estudiantes de una institución educativa particular a la que renunció para trasladarse al colegio fiscal en el que labora actualmente; éstas ayudan a mirar lo que este grupo de profesionales considera que es un estudiante ideal y lo que esperan de él.

### *El estudiante ideal versus el estudiante real*

El estudiante ideal sirve a estos profesionales como referente para establecer un parangón entre las características de jóvenes que están en sus clases y los estudiantes que ellos esperarían para cumplir sus aspiraciones como enseñantes. Hay quienes encuentran esas cualidades ideales en los muchachos de carne y hueso, pero también hay quienes se las niegan y en su lugar identifican la ausencia de las mismas, es decir visualizan sus defectos.

Entre las cualidades nombradas como ideales, las autoridades (VEC y DMX) de las dos instituciones resaltan el respeto como cualidad principal de un estudiante (VEC y DMX), lo que encuentran entre los estudiantes que asisten a sus respectivas instituciones. Por su parte, el vicerrector ecuatoriano indica que:

los estudiantes, no diré de este plantel, sino en forma general son respetuosos. Hay excepciones: de los 1600 no sé si las excepciones, los irrespetuosos serán unos 50, unos 100, pero son pocos la mayor parte de chicos, son respetuosos, hacen una broma etc. (VEC, 23, 06, 2015).

No obstante, de los estudiantes reales se resaltan también otros aspectos, descritos a continuación.

### *¿Cómo enseñar Filosofía a quienes no quieren?*

La docente ecuatoriana de Filosofía encuentra profundas diferencias entre las cualidades del estudiante ideal (enumeradas y recogidas en la Tabla 5.2) y las de los estudiantes reales. Sin embargo, en estos últimos hace una diferencia entre los jóvenes que asisten al colegio fiscal, con quienes se relaciona hoy y, otros que asisten a uno particular, de quienes fue su maestra en años anteriores. Señala que las diferencias son de tipo social, pero también personal, lo que se manifiesta en algunas características de los jóvenes en cuanto a metas y proyecto de vida, autoestima, creatividad, motivación por aprender, conjugación del estudio con otros intereses propios de la edad, disposición para el desarrollo de hábitos de estudio, etc. Resulta relevante el análisis que esta docente hace desde su pasada experiencia y las conclusiones a las que llega, puesto que tiene repercusiones en su presente, para sí misma y para la relación con sus estudiantes actuales. Ella se pregunta: «¿Cómo, a unos chicos que no quieren nada, darles Filosofía...?! ¡No saco nada!». La siguiente tabla ayuda a seguir su reflexión.

TABLA 5.2 COMPARACIÓN REALIZADA POR LA PROFESORA DE FILOSOFÍA EN ECUADOR ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE UN COLEGIO PÚBLICO Y UNO PARTICULAR.

|    | <i>Características de los estudiantes</i>                                           | <i>Colegio público</i> |    |            |      | <i>Colegio particular</i> |    |            |      |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----|------------|------|---------------------------|----|------------|------|
|    |                                                                                     | SI                     | NO | NO<br>DICE | DICE | SI                        | NO | NO<br>DICE | DICE |
| 1  | Tienen metas y proyectos de vida                                                    |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |
| 2  | Tienen visión de sí mismos                                                          |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |
| 3  | Tienen baja autoestima                                                              | X                      |    |            |      |                           | X  |            |      |
| 4  | Son temerosos y miedosos                                                            | X                      |    |            |      |                           | X  |            |      |
| 5  | Son colaboradores                                                                   |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |
| 6  | Son inventivos                                                                      |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |
| 7  | Tienen un segundo de conciencia y estudian, pero vuelven a la inconciencia          | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 8  | Son buenos seres y personas solidarias, cuidan el medio ambiente                    |                        | X  |            |      |                           |    |            | X    |
| 9  | La mayoría de estudiantes de la clase tienen deseo de estudiar                      |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |
| 10 | Sólo tres o cuatro estudiantes de una clase tienen interés de aprender              | X                      |    |            |      |                           | X  |            |      |
| 11 | La mayoría de malos estudiantes absorben a los dos o tres buenos                    | X                      |    |            |      |                           | X  |            |      |
| 12 | Más que el estudio, les interesa las relaciones amorosas                            | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 13 | Más que el estudio les interesa el placer                                           | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 14 | Más que el estudio, les interesan los bailes de contacto tipo «perreo» <sup>4</sup> | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 15 | No tienen cuadernos                                                                 | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 16 | No usan los textos entregados                                                       | X                      |    |            |      |                           |    |            | X    |
| 17 | El día de inicio de un tema ya tiene las investigaciones y sus aportes              |                        | X  |            |      | X                         |    |            |      |

4 Un tipo de baile de reggaetón.

|    | <i>Características de los estudiantes</i>                 | <i>Colegio fiscal</i> |           |           |             | <i>Colegio particular</i> |           |           |             |
|----|-----------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-------------|---------------------------|-----------|-----------|-------------|
|    |                                                           | <i>SI</i>             | <i>NO</i> | <i>NO</i> | <i>DICE</i> | <i>SI</i>                 | <i>NO</i> | <i>NO</i> | <i>DICE</i> |
| 18 | No pueden escribir una oración                            | X                     |           |           |             |                           |           |           | X           |
| 19 | No tienen idea de argumentación                           | X                     |           |           |             |                           |           |           | X           |
| 20 | La mayoría cumple con las tareas                          |                       |           |           | X           | X                         |           |           |             |
| 21 | No cumplen la tarea a la fecha, la traen cuando quieren   | X                     |           |           |             |                           |           |           | X           |
| 22 | Se logran increíbles cosas con estos guaguas <sup>5</sup> |                       |           |           | X           | X                         |           |           |             |
| 23 | Son un reto para el profesor                              | X                     |           |           |             |                           |           |           | X           |

**Nota:** Fuente, FEC, comunicación personal, 10, 06, 2015. Elaboración propia, 2017.

La tabla anterior permite ver que de las veintitrés características nombradas, la docente encuentra que los estudiantes del colegio fiscal carecen de siete, cinco de las cuales se concentran en las que los definen como personas y sus proyecciones de vida. Pero, además, hace catorce afirmaciones sobre la carencia de cualidades que la profesora espera ya como seres humanos o como estudiantes. Nueve se refieren a la falta de motivación por el aprendizaje, inexistencia de hábitos de estudio y prioridad de intereses diferentes a los escolares, cualidades que la profesora aguarda en los buenos estudiantes. Omite una valoración en dos ocasiones, en las que nombra a cualidades que indican la existencia de características positivas de un estudiante, como cumplir las tareas y permitir alcanzar altas metas, con lo que se supone la ausencia de las mismas.

En diez características hay comparación explícita entre los estudiantes de los dos tipos de colegio. Seis de éstas se realizan en las de tipo personal que son citadas como deseables para los jóvenes de la edad como seguros, colaboradores, inventivos, con autoestima, etc., afirma para unos y niega para otros.

En los estudiantes del colegio particular se localizaron ocho afirmaciones que corroboran la presencia de características consideradas por la profesora como positivas para los jóvenes. Cuatro de las cuales expresan cualidades personales y las otras cuatros se refieren a sus características como estudiantes. Están

~~~~~  
5 Palabra quichua para referirse a niños y jóvenes.

también cuatro negaciones de lo que se podría llamar defectos, en referencia a sus aspectos personales como estudiantes.

Existen también once abstenciones que eliminan la relación de estos estudiantes con características que la profesora considera negativas. Llega a las siguientes conclusiones: una fuerte incomodidad en su relación con los estudiantes del colegio de sostenimiento fiscal. Su trabajo como docente representa un reto, pues demanda un gran esfuerzo cotidiano para cumplir con su tarea y sus objetivos que se pierden en el proceso puesto que debe de superar muchos escollos para lograrlo.

En los estudiantes del colegio fiscal hay ausencia de atributos como motivación para los estudios, un proyecto de vida y autoestima, en contraste con el alto interés por actividades recreativas como bailes y otras de diversión y placer; además de un alto índice de embarazos adolescentes que complica aún más la situación escolar tanto de mujeres como de varones.

La profesora opina que tanto el Estado como las familias malgastan su dinero al entregarles libros y cuadernos a estos jóvenes porque no los aprovechan. En cuanto a los estudiantes reales, en ambos países, las páginas siguientes dan cuenta de ello.

Están en la edad de la carencia y el desinterés

Los entrevistados expresan opiniones de las que se pueden colegir su valoración y comprensión sobre el momento vital de sus estudiantes y las características socialmente asignadas. Un docente se refiere a este momento como el de la «adolescencia» y precisa: «si decimos adolescentes, ellos carecen de muchos aspectos, incluso de valores, carecen de una formación integral si los comparamos con [un] adulto» (LyLEC, 22, 06, 2015). Otra docente, por su parte, al referirse a los estudiantes del bachillerato indica que: «todavía son niños, son niños grandes» (QEC, 17, 06, 2015).

Los docentes participantes no coinciden al enfocar el interés que sus estudiantes manifiestan. Un entrevistado opina que los docentes: «debemos pensar que estamos trabajando con chicos que están naciendo al afecto, al amor» (VEC, 23, 06, 2015) por lo que demanda una actitud comprensiva de estos aspectos. Mientras que una docente encuentra a ese mismo aspecto como un problema,

les interesa a ellos las relaciones amorosas, los placeres en este caso, por eso es que ahora tenemos más chicas adolescentes embarazadas; los bailes, pero esos bailes de tipo perreo como dicen ellos mismos porque tienen más contacto (FEC, 10, 06, 2015).

Esta docente les considera como «extremistas», por ejemplo «con los pantalones tubos, con el tema de los peinados» (FEC, 10, 06, 2015), aunque declara que nada de esto le molestaría si los chicos estudiaran y fueran respetuosos. Afirmaciones como las anteriores generan reacción en la docente de Química en Ecuador, porque expresan prejuicios de los adultos hacia los jóvenes y cita el caso de un estudiante cuya apariencia despierta controversia entre los adultos de la institución educativa ecuatoriana, este

muchacho dio unas pruebas para el ingreso a la universidad, sacó 840,⁶ usted le ve es el chico que anda rapado toda la cabeza y tiene un mechón de color azul; yo le pregunté por qué se había pintado así y él me decía que el azul estaba en contacto con la protección y, él sentía que ese color le protegía (QEC, 17, 06, 2015).

La generación de los desvalidos

Dos de los docentes ecuatorianos (FEC, MEC) coinciden en identificar algunas características de los jóvenes de este tiempo, son «la generación de los acomplejados, la generación de los incomprendidos, la generación de los pobrecitos, de los desvalidos. Tienen baja autoestima, no saben lo que es obedecer, acatar una regla» (FEC, 10, 06, 2015). «No son los que proponen para salir adelante» (MEC, 12, 06, 2015). Sus reflexiones indican que los adultos son responsables de que los jóvenes actuales sean y actúen de esta manera. La profesora de Filosofía dice sobre la mencionada generación de los desvalidos: «y realmente, de eso les hemos convencido a los chicos» (FEC, 10, 06, 2015).

Estudiantes que no quieren cumplir su rol

Al analizar a los jóvenes en su rol de estudiantes, tres de los cuatro docentes en Ecuador (MEC, LyLEC, FEC) coinciden en que «el estudiante no quiere cumplir su rol protagónico que es estudiar, se ve negligencia para no inmiscuirse en el proceso académico» (LyLEC, 22, 06, 2015). La docente ecuatoriana de

~~~~~  
6 Sobre mil puntos.

Filosofía considera que muchos de los estudiantes con quienes trabaja cotidianamente (30 o 35 por aula) tienen malos hábitos de estudio y trabajo,

están enseñados a que usted les manda hoy día, ‘espere mañana’, ‘ya le voy a traer pasado mañana’, ‘le voy a traer’; no puedo estarles recibiendo por la misma nota otro día. Si usted les dice tienen cero pues les vale el cero (FEC, 10, 06, 2015).

Tampoco «traen nada para poder estudiar, no traen el texto, no tienen cuadernos. No colaboran con actividades que podrían motivarles, como trabajar al aire libre, ¡¡¡ver una obra de teatro!!!» (FEC, 10, 06, 2015). La mayoría de los estudiantes: «no razonan, no pueden deducir, no pueden inferir, no pueden escribir una oración, por más que me mato sobre las argumentaciones, no tienen ninguna idea de lo que es» (FEC, 10, 06, 2015). Indica que reflexionan de manera pasajera, sobre todo a partir de: «las notas malas. ¡Ese rato se asustan! Se dan cuenta que no están haciendo nada. Ese rato parece que me escuchan, parece que entienden; al poco rato ya no se acuerdan absolutamente de nada» (FEC, 10, 06, 2015).

Los tres docentes encuentran, sin embargo, que no pueden catalogar por igual a todos los estudiantes, dado que unos pocos actúan diferente: «unos tres, unos cuatro quieren aprender, se esfuerzan, cumplen con las tareas» (FEC, 10, 06, 2015), pero la mayoría gana y es frecuente que los menos sean absorbidos por los más; o puede darse también: «un poquito de aislamiento de los chicos que logran superar los conocimientos y buscan formar un grupito donde estar y se olvidan de los demás» (MEC, 12, 06, 2015).

Al observarse el desenvolvimiento de los jóvenes como estudiantes, se marca la responsabilidad de los adultos para que se den las situaciones señaladas. Dos entrevistadas (FEC y QEC) enfocan este punto desde perspectivas diferentes. Para la profesora de Filosofía los estudiantes han asumido este rol porque los adultos intervienen de manera inadecuada, afirma que los docentes les han acostumbrado a prolongar los plazos y a facilitar sus responsabilidades. Por su parte, la profesora de Química cree que este desempeño de los jóvenes se debe a que «nuestros estudiantes vienen de un sistema educativo conductista, por un rezago conductista no protestan, no son críticos. Estoy hablando de chicos del bachillerato que es más grave» (QEC, 17, 06, 2015). En claro desacuerdo con lo expresado por otros profesores, esta misma do-

cente indica que: «muchas veces esos estudiantes son brillantes, lo único que hay que hacer es estimularles, motivarles, hacerles creer en ellos mismos» (QEC, 17, 06, 2015).

Los maestros mexicanos comparten, con ciertos matices de intensidad, lo expresado por sus pares ecuatorianos. La profesora mexicana de Química señala que los estudiantes: «aparte de que están reprobados no vienen a los cursos, no traen su portafolio; es gente que, aunque se les busque, uno tiene que andar atrás de ellos, nos buscan cuando ya están casi en examen especial» (QMX, 26, 04, 2016). El maestro mexicano de Filosofía tiene la expectativa de: «que también los estudiantes aprendan de esos sabores y sinsabores que se viven todos los días en las aulas» (FMX, 26, 04, 2016).

### *Todo está en el internet*

El uso de la tecnología es otro de los aspectos que fácilmente se convierte en fuente de desencuentros entre docentes y estudiantes. El profesor de Lengua y Literatura en Ecuador afirma que «los jóvenes hoy en día manejan una cantidad de información. Lo que falta es una madurez» (LyLEC, 22, 06, 2015). Por su parte, un docente de México dice: «me he dado cuenta que no saben utilizar estos medios; no solamente plagian, no leen, no entienden, no comprenden» (HMX, 26, 04, 2016). En la misma línea de pensamiento están las reflexiones del profesor ecuatoriano de Matemáticas, «¡todo es internet! ¡¿Qué le pueden traer si todo está en el internet?! ¡Mínimo esfuerzo! (MEC, 12, 06, 2015). «Anteriormente era difícil que aquí se trajera un celular, no había recursos, era todavía caro no cualquiera lo traía, no cualquiera lo tenía, no podía dejar tarea de investigación» (IMX, 26, 04, 2016). La situación actual ha cambiado en los dos países:

el teléfono móvil les da todo; tienen plan (risas) ¡sí, sí! A diferencia de los profesores (risas) ellos tienen todo perfectamente. Ahora los jóvenes han transitado a una situación de distracción muy grande con los medios de comunicación, sobre todo, las redes sociales. No ponen atención en las indicaciones que se les da, se distraen. Son un gran distractor (HMX, 26, 04, 2016).

Las expectativas docentes son que «ojalá se queden con lo mejor de la tecnología y no la usen contra los amigos, los compañeritos, el bullying, el ciberbullying» (IMX, 26, 04, 2016).



En este capítulo se han presentado, por una parte, las tipificaciones construidas por los docentes participantes sobre sí mismos, y por otra, sobre los estudiantes. Se les desarrolló de forma separada por razones de análisis, empero, al ser recursos generados para la convivencia cotidiana en la relación social de la enseñanza-aprendizaje, la una está ligada a la otra y, las dos se soportan en las concepciones y los enfoques sedimentados a lo largo de la vida de cada docente.

Se ha podido apreciar que, entre los docentes participantes, está muy arraigado aprender su profesión en la práctica, lo hacen al observar, interpretar y formular estrategias para dar respuestas eficientes a una realidad compleja en la que deben actuar. La práctica les permite sacar en limpio lo que les funciona luego de varios intentos de ensayo error (Van Mannen, 1977, citado por Pérez, 2002), como lo hacen los artesanos. Hay quienes en varios momentos han buscado la orientación de otros docentes a quienes consideran más experimentados (IMX, FMX, DMX, VEC). También se puede encontrar entre ellos, quienes han buscado contrastar su experiencia con la teoría, a través de estudios formales o de autoformación y han logrado consolidar una postura reflexiva frente a su actividad cotidiana (QMX, FMX, QEC, VEC, MEC). Los docentes que manifiestan este último tipo de práctica, son conscientes de que en las aulas y en el centro educativo se manifiestan múltiples factores, actores y condiciones; estas personas han abierto la posibilidad de que las condiciones subjetivas y objetivas de vida permeen la relación escolar y las toman en cuenta, no sólo para los aprendizajes curriculares, sino para desarrollar, en los jóvenes, capacidades de análisis y respuesta a sus realidades (Pérez, 2002).

Los docentes también se han expresado frente a los estudiantes, para ello han recurrido a su acervo cognitivo sedimentado a lo largo de su vida, mediante lo cual establecen comparaciones de diferentes aspectos entre estudiantes, tales como lo temporal, geográfico, social, cultural, etc. Recurso que ha permitido la caracterización de lo que podría considerarse como el estudiante ideal por algunos de los docentes, de modo particular por aquellos que, en su rol, ponen énfasis en lo académico curricular.

## CAPÍTULO VI

### INCOMODIDAD DOCENTE E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Aula e institución educativa son, al mismo tiempo, los escenarios que permiten a los docentes dar significado a los actos propios y a los de otros, en su interrelación educativa fundamental: el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo se analiza a la institución como uno de los escenarios de la incomodidad que sienten los docentes en el desarrollo de sus actividades profesionales. Se parte de la comprensión de institución como lo instituido, ordenado, reglamentado (Frigerio *et al.*, 1992), que demanda a los actores ajustar su actuación al marco dado por instancias externas e internas que detentan autoridad formal.

El conflicto es el eje mediante el cual los docentes arman sus relatos sobre su experiencia en la institución, esto no es nuevo; tal como lo indican las investigaciones sobre el tema (Frigerio *et al.*, 1992), este es consustancial a la vida institucional porque las fuentes y las características del mismo vienen con los actores que intervienen en su interior.

Este capítulo se ha organizado a partir de las temáticas resaltadas por los participantes sobre sus vivencias en las respectivas instituciones escolares, identificando en ellas los acuerdos alcanzados y las posibles fuentes de quiebres o «clivajes» (Frigerio *et al.*, 1992) que son tomadas como razones para la incomodidad personal. Las fuentes de incomodidad y el conflicto que se han podido reconocer en los relatos docentes están relacionados con tres factores primordiales de la conformación de una institución educativa: la construcción de la identidad institucional, las vivencias de la institucionalidad (en los aspectos académicos, organizativos, administrativos y normativos) y la relación entre los actores escolares. Se expone también, aunque no con la profundidad que se desearía, algunas maneras de resolución de dichos conflictos.

## LOS CAMBIOS EN LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Los docentes de ambos países son actores escolares que se relacionan en y con instituciones cuya identidad social se ha construido desde el momento mismo de su creación. Para la formación de dicha imagen han aportado, a lo largo de los años, las percepciones que los integrantes tienen de las prácticas cotidianas, de la organización del día a día, entre otros elementos y, cómo se expresan de quienes con ella se relacionan directa o indirectamente.

En los relatos de docentes y autoridades participantes se pueden apreciar puntos de vista que muestran su valoración sobre las características de la identidad de las instituciones respectivas. Ellos traslucen cercanía y/o conflicto con la institución en la que trabajan. Se pueden considerar miradas retrospectivas que manifiestan puntos de vista, opiniones y sentimientos que apoyan o rechazan corrientes renovadoras o conservadoras que han impulsado cambios en el «Contrato Inicial» (Frigerio *et al.*, 1992) de las instituciones respectivas, influyendo en la construcción de la identidad y en la valoración que socialmente tienen.

En México el establecimiento inició en 1997, por lo que es cercano para algunos de los docentes entrevistados, pues tienen la oportunidad de recordar el hecho: «este plantel se inició con sólo dos grupos como de 50 muchachos cada uno y, estos dos grupos ¡eran los mejores! Los mejores promedios porque venían de otro plantel que se saturó» (IMX, 26, 04, 2016). Asimismo, pueden observarse los cambios en aspectos que han afectado las características de la identidad institucional.

Cuando se funda la escuela eran seleccionados los jóvenes, había más cuidado en la selección de estudiantes y había más empatibilidad (sic) en el sentido de que a pesar de que yo era más inexperto en la cuestión académica, había como más empatibilidad (sic) por la cuestión cultural. Ha variado muchísimo porque en la actualidad, le comento, es multicultural el aula. Vienen de estratos sociales muy diversos, de colonias populares, vienen del ámbito rural (FMX, 26, 04, 2016).

La autoridad institucional, por su parte, rescata estos cambios como logros de una política favorable para «dar un acogimiento como institución, como plantel, a todos estos chicos» (DMX, 26, 04, 2016).

En el caso de la institución ecuatoriana al haber sido fundada en 1928 no se tienen testigos de los primeros procesos institucionales. No obstante, uno de los

entrevistados ha permanecido 18 años como docente en este establecimiento y siente que «se ha perdido esto de los valores, eso es notorio, nuestra institución perdió bastantes valores» (MEC, 12, 06, 2015).

#### EL APEGO A LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

La autoridad ecuatoriana expresa objetivos y prácticas con altas expectativas, la finalidad es que la institución camine hacia la «excelencia de la enseñanza» de las asignaturas; «cuidar el prestigio, la tradición y lo emblemático que es el Manuel J. Calle, lo que construyeron los ex alumnos y maestros anteriores» toma como reto institucional, además «porque nos estamos volviendo Unidad del Milenio»<sup>1</sup> (VEC, 23, 06, 2015). No obstante, encuentra resistencia de algunos docentes al camino que se ha escogido para llevar adelante los cambios que internamente se dan. Según esta autoridad el «cambio de visión pedagógica» (VEC, 23, 06, 2015) propuesto por la Actualización Curricular del Ministerio de Educación del Ecuador: «es realmente lo que ha ocasionado –yo diría– bastante conflicto con los docentes y con la institución, más que con la institución, yo creo que con el Ministerio de Educación» (VEC, 23, 06, 2015).

En contraste, maestros mexicanos rescatan y se comprometen con las acciones emprendidas institucionalmente, por ejemplo, con aquellas orientadas a la retención de los jóvenes en el sistema educativo y a la disminución de la repitencia. La maestra de Química dice,

en este semestre pasado, de un grupo se fueron cinco y del otro dos, porque reprobaron más de tres materias, uno se fue porque cambió de residencia. En eso de la deserción es un trabajo de todos porque tenemos que estar todos en diálogo» (QMX, 26, 04, 2016).

---

<sup>1</sup> Es un proyecto del Ministerio de Educación de Ecuador, que toma como base la Declaración del Milenio realizada conjuntamente por 147 países en el año 2005, en la que se fijan las metas hasta el 2015 en el campo de la educación. Las Unidades Educativas del Milenio tienen el objetivo de proporcionar la oferta educativa de acuerdo a las necesidades de la comunidad donde ésta se emplace; la oferta puede cubrir la Educación General Básica y Bachillerato ya sea con servicios propios o mediante instituciones anexas. Incorporan elementos de tecnología de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un medio para potenciar la educación desde las etapas más tempranas de desarrollo. Se integran articuladamente a los padres de familia, a la comunidad y a diversos sectores sociales, productivos, culturales, deportivos, de la localidad. El diseño arquitectónico considera características etnográficas de su zona de influencia y la accesibilidad para las personas con discapacidades. Goza de aulas con ambientes temáticos, equipamiento moderno, bibliotecas comunitarias, laboratorios, canchas deportivas y espacios culturales (Ministerio de Educación del Ecuador, (s.f.) Unidades del Milenio).

También concuerdan con la implementación de «programas de apoyo para ese tipo de alumnas (embarazadas o madres) para que puedan concluir, satisfactoriamente, el bachillerato» (HMX, 26, 04, 2016), comprende que se lleguen a acuerdos y concertaciones en esos casos, no considera que se establezcan privilegios injustificados, sino que son medidas para lograr equidad en los aprendizajes y la preparación para la vida.

#### LA IDENTIFICACIÓN CON LO PÚBLICO O LO PRIVADO

No todos los maestros se pronuncian al respecto, no obstante, resulta importante recuperar los planteamientos de quienes lo hicieron. Los docentes de Historia y Filosofía de México y Ecuador respectivamente, expresan su agrado por la pertenencia al magisterio público en sus países. En el primer caso enfatiza su identificación total con la educación pública a lo largo de su historia personal como docente (HMX, 26, 04, 2016). En el segundo, muestra empatía tanto con lo público como con lo privado, al haber tenido experiencias satisfactorias en ambas. Indica que su experiencia en lo público nunca le dejó quejas; no obstante, manifiesta malestar con la institución en la que actualmente labora y que es de sostenimiento público. Para dar fuerza a este planteamiento, a lo largo de su entrevista, recupera en reiteradas ocasiones sus buenas experiencias en otras instituciones de los dos tipos de sostenimiento (FEC, 10, 06, 2015).

#### LA VIVENCIA DE LA INSTITUCIONALIDAD

En las siguientes páginas docentes y autoridades expresan los significados que dan a las vivencias de las normas ministeriales e institucionales, a cuyo marco deben adecuar su día a día; exteriorizan sus puntos de vista sobre las consecuencias que el tipo de leyes y su aplicación institucional tienen sobre el comportamiento estudiantil.

#### LA NORMA

Los estudios sobre la norma en una institución educativa señalan la necesidad de diferenciar en ella lo objetivo y subjetivo de la misma (Frigerio *et al.*, 1992). Este estudio no busca el análisis de la norma en sí, sino de las manifestaciones de acuerdos y desacuerdos con ellas y su aplicación; destaca certidumbres e incertidumbres que permiten el surgimiento de una trama que deja huellas en

las representaciones y en los sentimientos de los docentes hacia la institución escolar para la que laboran.

Las autoridades institucionales de los dos países señalan que su función tiene la obligatoriedad de acatar y ejecutar a la letra, lo objetivo y restrictivo de la norma, «incluso, se nos hace responsables y con sanción» (DMX, 26, 04, 2016). Ambas autoridades manifiestan claros acuerdos con las políticas de sus respectivos países; es más, la autoridad ecuatoriana indica que: «realmente la propuesta educativa actual es una visión totalmente renovada, efectiva, valiosa, pertinente en función del país que queremos» (VEC, 23, 06, 2015). El vicerrector ecuatoriano precisa que «hay un proceso que se debe seguir y un proceso que es objetivo, que es riguroso» (VEC, 23, 06, 2015).

Las dos instituciones educativas cuentan con normativa interna: reglamento en el caso mexicano, código de convivencia en el ecuatoriano. El reglamento mexicano establece:

si hay algo que ha hecho el joven, es una llamada de atención verbal, comunicado inmediato al padre de familia; si reincide ya un reporte por escrito, desde luego con la notificación al padre de familia. Si sigue reincidiendo y dependiendo de la gravedad, bueno, se va a lo que viene siendo las suspensiones desde un día y, dependiendo de la gravedad, hasta definitiva (DMX, 26, 04, 2016).

En la institución ecuatoriana el Código de Convivencia ha sido realizado de manera interna con la participación de los actores institucionales, no obstante, algunos docentes expresan su desacuerdo porque «obedece a la estructura ministerial» (LyLEC, 22, 06, 2015).

El reglamento de la institución mexicana tiene la característica de haber sido «elaborado desde la cuestión administrativa, desde las oficinas generales» (DMX, 26, 04, 2016), además, responde a problemáticas de 15 años atrás. Los entrevistados constatan su obsolescencia porque, con el transcurso del tiempo, se han dado cambios importantes en muchas de las condiciones que pretende regular: el uso cotidiano y generalizado de la tecnología. «Ahorita hay otras situaciones, hay otros aspectos, el uso de dispositivos, las redes sociales», que el reglamento actual no considera porque «sencillamente no estaban, digamos, tan incorporados en esos momentos» (DMX, 26, 04, 2016).

Todos los maestros mexicanos entrevistados expresaron la necesidad de ac-

tualizar el reglamento; la directora y la docente de Química han pensado en un mecanismo para hacerlo, las dos coinciden en que es necesario consultar y escuchar a los estudiantes.

El vicerrector ecuatoriano subraya la necesidad de ir más allá de una lectura de la norma al pie de la letra para no caer en lo reglamentarista y conseguir la internalización y comprensión de la misma, para aprovechar su dimensión protectora (Frigerio *et al.*, 1992). Piensa que «las leyes, las normas se hicieron para servirnos no para servirles a ellas» (VEC, 23, 06, 2015). Reconoce que al ir más allá de la letra, intervienen «mis criterios, mis puntos de vista» (VEC, 23, 06, 2015), es decir la dimensión subjetiva de la persona. Afirma «soy tinoso» y aclara que sus actuaciones se dan «sin dejar obviamente de ir por el camino que el Ministerio quiere, porque, al fin y al cabo, yo trabajo para el Ministerio» (VEC, 23, 06, 2015). Como es de esperar, en el marco institucional su criterio se contrapone con la interpretación y valoración que otros miembros institucionales realicen de las mismas normas.

En la actuación docente siempre está presente el marco normativo al que debe ajustarse, no obstante, en momentos de su relación con los estudiantes, más que en otros, se manifiesta el bagaje personal que el docente ha construido en su historia y se hace evidente la dimensión subjetiva con la que se interpreta y aplica. Aquí surgen los criterios propios y las diferencias de posturas. Una docente se pregunta: «¿Qué queda? ¿Sumarme a ellos o seguir haciendo lo que yo creo correcto?» (FEC, 10, 06, 2015). Su respuesta es clara: «hago lo que yo creo conveniente y no acato cuando no hay que acatar. Yo no soy de sumarme a los demás, yo sigo haciendo lo que creo correcto» (FEC, 10, 06, 2015). La docente resalta su experiencia en otra institución educativa, y cómo su actuar era valorado y reconocido, por lo que su relación con la institución y con los estudiantes fluía: «Me gustaba el hecho de que dejaban que uno trabajara de la manera que uno creía correcto; si yo hacía algo nuevo me felicitaban por hacer eso nuevo» (FEC, 10, 06, 2015).

La maestra de Química en México expresa molestia con la forma en la que se pone en práctica el reglamento:

A veces está uno en clases y llega la prefecta, pide permiso para pasar lista y luego detecta a tres alumnos que, sí traen uniforme, pero no el que les toca y se los lleva y los sacan a la calle. «¡Que se va del salón, que se va a casa!» (...). Bueno son las re-

glas, pero a mí no me molesta que no traigan el uniforme ¡¿Qué tal y no lo tienen o se les ensució?! O ¿no se lo plancharon? ¡No sé! ¡Pídele una explicación! ¡A lo mejor platica con él! Y depende de lo que te diga, haz una anotación y alértalo de que ya lo tienes marcado (QMX, 26, 04, 2016).

Otros señalan que la normativa no enfrenta la complejidad de las problemáticas que se intenta regular, como en el caso citado, además de normar en la institución educativa se requiere establecer acuerdos con las familias: «¡por favor! ¡Para entrar ¡¡y cuando salen pueden irse colocando (el piercing)!!» (FEC, 10, 06, 2015).

Mientras tanto, el actual reglamento mexicano es fuente de incertidumbre entre los docentes a la hora de impartir su clase. Un maestro afirma que: «existe un reglamento interno que prohíbe el uso de teléfonos en la clase» (FMX, 26, 04, 2016); señala que, no obstante, en el día a día «los chavos están enviando mensajes, están chateando con quién sabe quién. De inicio les pido que apaguen los teléfonos, salvo en situaciones donde ellos esperan alguna llamada importante de algún familiar» (FMX, 26, 04, 2016). Sin embargo, menciona que hay maestros que sí permiten el acceso a la tecnología. La maestra de Química indica:

a mí me sirve el celular en clase, porque a veces que estamos viendo un tema en particular, por ejemplo, la tabla periódica, la mayoría lo trae en su celular; tenemos nuestros grupos de WhatsApp, yo les decía que de Facebook y ellos me decían que ‘no maestra es antiguo, mejor WhatsApp’» (QMX, 26, 04, 2016).

Esta maestra también comenta su inconformidad con la interpretación y aplicación que algunos miembros institucionales hacen del reglamento:

¡¡¡que no les permitan traer a los jóvenes gorra, bueno!!! Como le decía, (al igual que) con los audífonos, si me garantiza ese muchacho que va a aprender con la gorra puesta ¡que se la ponga! A mí no me estorba cómo él quiera ser, pues se supone que ellos están buscando la aceptación de cualquier manera, uno debe de permitirles algunas cosas; pero que estemos de acuerdo todos (QMX, 26, 04, 2016).

Con la última frase expresa que hace falta una decisión institucional al respecto, con la cual todos tendrían mayores certidumbres y respaldo institucional; certe-



zas para maestros que usan la tecnología como para los que no. En ese contexto se comprende la insistencia de la maestra que propone mecanismos para actualizar el reglamento (QMX, 26, 04, 2016).

Tanto en México como en Ecuador, entre los docentes, es latente la discusión sobre la presencia y la utilización de la tecnología en el proceso educativo; algunos de ellos han expresado sus inquietudes y desacuerdos a la institución.

Hay quienes indican: «yo les hago las clases muy interactivas, utilizo mucho la tecnología, trabajo mucho con videos y tenemos una página, un blog donde con los estudiantes estamos en contacto, he trabajado mucho con Facebook» (QEC, 17, 06, 2015). La opinión de la autoridad institucional es que: «cuando se trabaja con la tecnología los chicos atienden» (VEC, 23, 06, 2015), lo que permitiría suponer que hay apoyo institucional a su utilización, más todavía si: «el ministro dice que la tecnología bien utilizada es buena; depende de para qué lo utilicemos» (LyLEC, 22, 06, 2015). Pero también hay quienes recurren esporádicamente o nunca a los teléfonos celulares y, por lo tanto, cuando aparecen en clase: «se ha optado por retirar los celulares, entonces, el profesor dice ‘voy a devolverle al final del año’ pero, los mismos representantes se molestan, vienen y sobreprotegen a su representado» (LyLEC, 22, 06, 2015).

La crítica que hace el vicerrector ecuatoriano a la práctica de algunos docentes, permite suponer que estos últimos se sienten amenazados por la tecnología, entre otras cosas, debido a que esperan de los estudiantes una repetición de la información dada por ellos, es decir los estudiantes piensan así: «si tengo que valerme del celular, de la grabadora, de cualquier instrumento yo le doy al profesor lo que él quiere y que me ponga la nota y gracias, hasta luego» (VEC, 23, 06, 2015).

Algunos docentes en Ecuador no están claros en cómo actuar frente al uso clandestino de los celulares en clase. Opinan que se podrían retirar; al pensar en dicha contingencia un docente se pregunta «¿dónde guardo el celular? No tenemos ni siquiera un escritorio porque el colegio está en «repotenciación»<sup>2</sup> (LyLEC, 22, 06, 2015).

## AUTORIDAD Y PODER

Como se puede ver, la gratificación/incomodidad sentidas por los docentes surgen alrededor del ejercicio de la autoridad y del poder: consustanciales a las

---

<sup>2</sup> En reparación y reconstrucción física.

relaciones sociales. En las dos instituciones el poder formal es detentado por las autoridades institucionales y emana de la legitimidad de su elección, a lo que se suma el control de recursos, el acceso y control de la circulación de la información, el manejo de las relaciones con la comunidad, el conocimiento de la normativa, entre otros, lo que se concreta en canales formales. Cada una de estas autoridades tiene un estilo para el ejercicio de sus funciones y declaran aspiraciones específicas.

El vicerrector ecuatoriano señala que: «a veces pensamos que la autoridad es la persona que sabe todo y dice todo, pero es un prejuicio que hace mal a los maestros» (VEC, 23, 06, 2015). Reconoce que en su función «hay normas que cumplir y que encaminar», pero quiere hacerlo a través de un liderazgo que lo define como «participativo o compartido» (VEC, 23, 06, 2015).

Esto significa que, si en un momento dado un compañero puede liderar mejor que yo, lo dejo que lidere y, de pronto, si otro compañero, en otro aspecto de esa dimensión administrativa y educativa puede liderar, dejo que lidere, es decir permito que cada uno ponga lo mejor que tiene. En otras palabras, ha hecho falta decirles que tienen valía y lo que recomiendan es válido (VEC, 23, 06, 2015).

Está seguro de que su liderazgo tiene resultados positivos porque «los maestros terminan haciendo lo que les recomendamos cuando ven que da resultado, empiezan a creer, ‘por aquí está el camino y vale la pena’» (VEC, 23, 06, 2015).

Por su parte, la directora del establecimiento mexicano, con su liderazgo, apuesta por prender en todos los maestros la «llamita» de la motivación, del gusto por el trabajo en equipo, espera que su labor tenga recompensa en: «que no se apague la llamita ¡qué no se apague...! ¡Qué no se apague! (DMX, 26, 04, 2016).

Las dos autoridades están conscientes de que en su institución existen también redes informales, como grupos de profesores que actúan juntos y que se manifiestan día a día con el fin de tener algún poder en la vida institucional, es decir procuran que su opinión o enfoque prevalezca en las decisiones que deban tomarse, buscan mayor libertad, esperan reconocimientos, procuran recursos o cargos (Frigerio *et al.*, 1992). Frente a este hecho, lo que le preocupa al vicerrector ecuatoriano es que:

ese liderazgo sea sincero, honesto, en función de lo que se está proponiendo (y lo que) tenemos que hacer como institución; pero si hay un liderazgo con fines per-

sonales, como impedir que se den los procesos, obviamente, ya no participo ¡No! (VEC, 23, 06, 2015).

La directora mexicana tampoco está de acuerdo con circunstancias en las que «se te echan encima situaciones que tienen que ver con intereses de grupos, entonces sí es diferente» (DMX, 26, 04, 2016).

#### LA DEMANDA DE RESPALDO INSTITUCIONAL

Los relatos de docentes y autoridades muestran que los primeros demandan a los segundos respaldo a sus actuaciones en los eventos que se suscitan en el aula y fuera de ella, y dando significado a las posturas que las autoridades asumen al respecto. Por su parte las autoridades ofrecen su interpretación y valoración a las actuaciones docentes; ellos catalogan estas acciones como positivas o negativas, eficaces o marginales, abstencionismo, etc., todo lo cual puede ser fuente de conflictos institucionales, generando sentimientos de gratificación o incomodidad.

Una docente ecuatoriana espera que «si tengo un problema con el chico o con lo que sea, estén el inspector o el rector o, todo el conjunto para que me respalde» (FEC, 10, 06, 2015). Esta aspiración es compartida por los docentes ecuatorianos y mexicanos, para asegurar un factor externo que coadyuve en el mantenimiento de un ambiente de clases continuo y estable que permita su labor. Una vez conseguido el respaldo: «entonces hablé con ellos (con los estudiantes) y mandé a hablar a los padres de familia» (FMX, 26, 04, 2016). Otra maestra recurre a este apoyo cuando cree que ya ha agotado los recursos para exigir cambio de un comportamiento específico: «jóvenes no malas palabras», pero ellos «las decían y las decían» (IMX, 26, 04, 2016); encontró apoyo en la dirección a partir de lo cual, su relato trasluce tranquilidad.

Algunos docentes piensan que «hay momentos que las autoridades deberían acercarse, tratar de apoyar en ese sentido, decir: “muy bien, vamos a aplicar esto, enseñemos esto, apliquemos esto para llevar una sola línea”» (MEC, 12, 06, 2015). Pero con frecuencia sucede que «las autoridades están o pasan más ocupadas en ver otras cosas» (MEC, 12, 06, 2015).

Algunos maestros perciben que el soporte esperado no llega, por el contrario, opinan que «las mismas autoridades en los colegios, las autoridades en general ¡¿en defensa de quién salen?! ¡Del estudiante! Ni siquiera llaman a la contraparte para decir “¡bueno! ¿Cuál fue el problema?” ¡No! Pues el estudian-

te tiene la razón» (FEC, 10, 06, 2015). Con lo que se reafirma una sensación de sobreprotección hacia los jóvenes, mientras se dificulta el trabajo docente e interfiere hasta en los aprendizajes que deben obtener: «¡Mejor pásame de una vez la hojita y le pongo pasado el año!» (FEC, 10, 06, 2015). A partir de esta aseveración no es aventurado suponer conflictos entre la autoridad institucional y los docentes con demandas similares.

Por su lado, la autoridad institucional encuentra que «la propuesta es que las autoridades sancionemos, echemos a los chicos del colegio, que les expulsemos» (VEC, 23, 06, 2015). En Ecuador se reconoce que:

hemos tenido ciertos desacuerdos –creo que ese no sería el término– ciertas faltas de consenso; los docentes nos piden que seamos más drásticos con los estudiantes, como lo era la educación tradicional para que los chicos hagan las cosas por miedo a la expulsión; ¡eso es hipocresía! (VEC, 23, 06, 2015).

Puntualiza que: «las autoridades no podemos [actuar] porque el maestro y los inspectores no han seguido un debido proceso, si encima de eso, tiene un profesor que le grita, entonces ¿cómo respaldarlo?» (VEC, 23, 06, 2015).

#### EL PAPELEO Y LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Los docentes de los dos países deben ajustar su actuación a procedimientos establecidos, como la planificación curricular.

Nos dicen las autoridades o el Ministerio de Educación «tienen que hacer las clases dinámicas, tienen que cambiar de actividades, tienen que hacer que sea más, no sé, más atractivo para los estudiantes, en ese caso el gobierno tiene razón al decir “si planifican bien la clase van a poder llegar a los estudiantes y los estudiantes no van a estar aburridos”» (FEC, 10, 06, 2015).

Sin embargo, a algunos incomoda «la llenada de papeles: plan de unidad, plan de clase o diaria, son repeticiones» (MEC, 12, 06, 2015). Se reclama el tiempo invertido en estas tareas: «Nos está robando el espacio para las situaciones de mejora, para atender al resto, el compartir» (MEC, 12, 06, 2015). Se tiene la sensación de que no se consideran otras esferas de la vida profesional y personal, como «dedicarse a la casa, a la familia y fuera de eso para coger su libro, me re-

fiero a leer, no me refiero a lo de clases, sino a leer lo que realmente me gusta» (FEC, 10, 06, 2015).

En contraposición a los criterios anteriores, la docente de Química en Ecuador aunque reconoce que «es bastante» (QEC, 17, 06, 2015) el trabajo de planificación curricular; afirma que ella se organiza de tal manera que: «preparo y planifico mi clase por destreza para la semana, inclusive ya (queda) diseñada la hoja de las evaluaciones» (QEC, 17, 06, 2015).

La creatividad del docente está en juego según expresan ellos mismos. Piensan que la planificación requerida no deja mucha apertura para salirse «de ese plan» (MEC, 12, 06, 2015); mientras que otros opinan:

aquí hay bastante espacio (aunque) es un poco más formal la situación, si yo quiero hacer esto, voy con el señor vicerrector, por ejemplo: ‘aprendizaje mediante la experimentación’, me dice: ‘canalícele como un aprendizaje basado en proyectos, le voy a dar información sobre eso, tome’; entonces lo que era una idea de estrategia metodológica, ya se hizo formal, con todo lo que me indicó (QEC, 17, 06, 2015).

En México como en Ecuador surge la problemática relacionada con las evidencias. «Nos piden ahora el portafolio de evidencias precisamente para respaldar las notas que nosotros entregamos al final de cada periodo parcial» (HMX, 26, 04, 2016). Pero también caen en el campo susceptible de la sobrecarga de tareas y ocupación excesiva del tiempo de los docentes porque: «las famosas evidencias, etc., etc., toman tiempo» (MEC, 12, 06, 2015). En Ecuador, esta temática se ha transformado en un problema muy sensible mostrando diferentes interpretaciones de dichos requerimientos.

Antes, las evidencias eran el pensamiento, pues que ellos hagan un debate era una tremenda evidencia; que puedan dirigir, qué sé yo, un foro y, ellos mismos plantear los temas y organizarse con los demás cursos ¡esa era la evidencia del trabajo de Filosofía! Pero ahora la evidencia tiene que ser los papeles (FEC, 10, 06, 2015).

Otra incomodidad tiene que ver con el flujo de información entre los miembros de la institución educativa, también ha sido nombrado por los entrevistados de

Ecuador y México como un aspecto que puede generar incertidumbre en ellos. Una maestra opina que hay «situaciones que se deben dar a conocer al colegiado o al cuerpo de docentes y de compañeros de trabajo para estar al tanto» (IMX, 26, 04, 2016); pero no siempre sucede de esa manera. En el caso de Ecuador todos opinan que al ocurrir cambios en el sistema educativo, se torna prioritario tener información y formación oportuna, por ello:

el Ministerio, en estos últimos años nos ha dado recomendaciones, insumos, talleres; pero todos los docentes no han tenido la posibilidad de estar, porque no ha habido los talleres en todos los lados que se quiere, pero otras veces, porque no han querido estar o no han querido ir (VEC, 23, 06, 2015).

### LAS RELACIONES ENTRE ACTORES ESCOLARES

En el contexto de una institución educativa hay una amplia gama de actores que se interrelacionan. Como se ha dicho antes, también en el marco institucional el actor priorizado para este estudio es el docente en su labor de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en esa perspectiva se han identificado los significados que ellos establecen al referirse a las actuaciones de otros docentes, autoridades y padres de familia. Son actores que están al alcance de una influencia mutua espacial y temporal, lo que hace que el uno afecte de una u otra manera al otro, a partir de esto toman parte del «proceso vital del otro» (Schutz citato por Natanson, 1995:21).

Las interrelaciones entre los actores institucionales, con frecuencia, son fuente de encuentros y desencuentros, acuerdos y discrepancias, lo que puede favorecer o limitar las tareas cotidianas y las metas institucionales. A continuación se analizan las relaciones entre docentes y autoridades institucionales y, más adelante, aquellas establecidas con padres y madres de familia, mediadas siempre por la problemática estudiantil.

### LA RELACIÓN ENTRE DOCENTES

La labor educativa y en especial las actividades de enseñanza-aprendizaje requieren que los docentes se interrelacionen en el espacio institucional. En este sentido los relatos de los maestros señalan la existencia de relaciones de apoyo, pero también indican el quiebre de las mismas por diversos motivos.

### *Relaciones de apoyo*

Los docentes buscan soporte en sus compañeros cuando están frente a situaciones «de dimensiones tremendas» (FMX, 26, 04, 2016) según lo expresan en sus entrevistas. El maestro de Filosofía de la institución mexicana indica:

He recurrido a un compañero también de esta institución; ha sido mi apoyo un tanto emocional. Como que, mutuamente nos apoyamos, eso me ha ayudado muchísimo a que tome otra vez las riendas del camino y, me centre en mi actividad como docente. Lo busco, le pido una sugerencia, le comento el problema y, la mayoría de las veces, me da la solución; tal vez al comentarlo, me ayuda muchísimo (FMX, 26, 04, 2016).

La identificación de los docentes entre sí, y la formación de agrupaciones afines de carácter formal o informal, según lo manifiestan, es importante para su transcurrir cotidiano. Los grupos aportan seguridad a las intervenciones de sus integrantes, dado que son espacios en los que se construye un soporte mutuo para enfrentar los procesos diarios.

Se han conformado grupos entre compañeros que comparten objetivos y puntos de vista comunes en la realización de sus actividades diarias: «entonces hay un trabajo conjunto» (QEC, 17, 06, 2015). El área académica, por ejemplo, es un espacio en el que los docentes han establecido sus relaciones. «¡Nos relacionamos bastante!» (MEC, 12, 06, 2015) afirma con entusiasmo el docente ecuatoriano de Matemáticas. «Siempre hemos sido buenos compañeros, tratamos de ayudarnos el uno al otro, estamos más afines, vivimos muchos más años, sabemos nuestras situaciones, entonces vamos a un apego mayor» (MEC, 12, 06, 2015).

La pertenencia a grupos afines tiene también el efecto de diferenciarlos de personas y grupos «completamente diferente(s)» (QEC, 17, 06, 2015). Con respecto a esto, el docente de Matemáticas reconoce que con otros compañeros de la institución: «no es lo mismo, nos falta un poco relacionarnos con otros grupos» (MEC, 12, 06, 2015).

También se oye a los docentes decir: «hemos cerrado filas» (HMX, 26, 04, 2016) ante las problemáticas generadas alrededor de los estudiantes; como indica el maestro de Historia del establecimiento mexicano, todos los maestros de la institución cerramos filas para enfrentar algunas problemáticas acerca de

reclamos realizados por las familias de estudiantes hacia uno o varios docentes» (HMX, 26,04,2016).

### *Quiebre de la relación entre docentes por razones institucionales*

La maestra de Química en México llega a la conclusión de que «es más fácil convivir con los muchachos que entre nosotros» (QMX, 26, 04, 2016). Sostiene que, así como hay apoyo, colaboración, aporte, también hay dificultades sentidas por los docentes que se manifiestan en diversas formas, circunstancias e intensidades.

Dos son los factores señalados como los que afectan las relaciones entre docentes y autoridades, provocando no sólo discrepancias sino también rupturas. El docente como tal, tiene que ver con la forma en la que se establece una relación con la Institución en la que están involucradas perspectivas como la identificación, el posicionamiento, las experiencias previas, entre otros. El segundo factor es la forma en la que el docente orienta la convivencia con los estudiantes.

Un ejemplo para el primer caso son los momentos de trabajo en equipos docentes, en los que se eluden responsabilidades y esperan que se les entregue «el trabajo hecho» (FEC, 10, 06, 2015), provocando situaciones tensas. El segundo caso está relacionado con las opiniones frecuentes de que «conmigo los grupos se comportan de una forma y con ellos de otra» (QMX, 26, 04, 2016). Estos aspectos se observan en los docentes de las dos instituciones.

El pertenecer a jornadas laborales diferentes –matutina y vespertina– en la misma institución, es una de las razones por las que se presentan discrepancias importantes entre docentes, tanto en el establecimiento ecuatoriano como en el mexicano. La pertenencia a una u otra jornada otorga identidad e intereses propios que se manifiestan en momentos en los que deben actuar conjuntamente ambas secciones. En esos momentos se puede apreciar que, aunque se forma parte de una misma institución y se trabaje en un mismo rol –inspección o prefectura, por ejemplo–, las prácticas no son uniformes ni parecidas. De lo expresado por docentes de los dos países se puede colegir que se desempeña esa función con criterios personales que hace que la función sea diferente. En palabras de la docente de Filosofía en Ecuador:

la división se mantiene, entonces, unos lineamientos tenemos nosotros, otros, tienen en el otro grupo. Entonces es una disciplina en un grupo y es otra en el otro.



Ellos dicen que nosotros somos los indisciplinados y nosotros decimos que son ellos. Ninguno hace nada y ya todo el mundo se ha contagiado» (FEC, 10, 06, 2015).

Por otro lado, docentes en los dos países sienten que otra fuente de quiebre de las relaciones entre sí, es el hecho de que no hay: «la misma corresponsabilidad o el mismo compromiso de todos» (IMX, 26, 04, 2016) a la hora de realizar su trabajo. Al respecto la docente de Filosofía en Ecuador muestra el recorrido de la elaboración colectiva de un programa para el avance de los estudiantes en cuanto a hábitos de estudio en el marco del Plan de Mejora Institucional (2015-2016); según esta docente, la tarea recorrió un largo camino, al pasar de mano en mano entre un número importante de docentes hasta llegar a quien lo solicitó, para su desarrollo. Según la misma docente: «si uno trabaja más, entonces, le están viendo mal» (FEC, 10, 06, 2015) porque quienes eluden sus responsabilidades: «piensan que a ellos también les van a exigir hacer más» (FEC, 10, 06, 2015).

El poco involucramiento y compromiso de los maestros con la institución, según una docente (QEC) tiene efectos negativos tanto en lo institucional como en lo personal; porque con el tiempo, eso «limita sus capacidades, limita (las) potencialidades que pueden desarrollar, no quieren avanzar más: (llegan a decir) “¿para qué haces esto?” He visto muchos compañeros de esos» (QEC, 17, 06, 2015). Lo curioso de esta crítica es que, en la institución ecuatoriana, uno de los docentes a quien se atribuye falta de involucramiento, por su parte, también formula el mismo cuestionamiento hacia otros. Lo cierto es que las respectivas críticas se basan en vivencias personales de eventos diferentes, pero conectados, que componen el tejido relacional que da vida al clima institucional y su cultura.

Frente a esta problemática, algunos maestros creen que afrontar la situación y superarla «no está en (sus) manos, (pero) al menos lo mío ¡¡sí, sí!!, lo llevo a cabo de la mejor manera» (IMX, 26, 04, 2016). Otra persona ha asumido la postura de enfrentarlo públicamente, por lo que siente que: «eso les molesta, les molesta que sea directa, les molesta que dé opiniones» (FEC, 10, 06, 2015).

Además de las anteriores experiencias existen otras de diferente índole en los magisterios de sostenimiento público y privado consideradas como origen de malas relaciones entre docentes. Resultan importantes los relatos de algunos docentes sobre el bagaje experiencial específico que traen de otras instituciones educativas; vivencias con las que se incorporan al espacio institucional en el que hoy laboran. Está quien señala que tuvo:

mucho problema en el magisterio privado porque la mayoría de los compañeros (decían) ‘no hagas eso porque después nos van a pedir a nosotros que hagamos lo que tú estás haciendo’, entonces a mí me ha tocado, en cierta manera, aislarme (QEC, 17, 06, 2015).

Mientras esta docente expresa aislamiento en el magisterio privado, declara empatía con la institución pública en la que actualmente labora. En contraste, una docente que trabaja en la misma institución ecuatoriana y que viene de una larga experiencia en otras privadas y fiscales señala:

Me gustaba la relación que tenía con los compañeros y [las] amigas, todavía sigo frecuentando a la [jorga]<sup>3</sup> a pesar de que ya no estoy ahí, todos los viernes voy a tomar café allí (en un colegio particular). No tengo ese grupo de compañeros, de amigos, aquí como que estamos buscando, no sé, comernos unos a otros. ¡Siento así! (FEC, 10, 06, 2015).

Piensa que: «es fundamental en una institución educativa el compañerismo, ¡¡¡¡Dios mío, excelente el compañerismo!!!!» (FEC, 10, 06, 2015). En sus años de experiencia, ese compañerismo se dio tanto en lo público como en lo privado; con respecto al magisterio público recuerda que:

cuando llegué al BM<sup>4</sup>, lo primero que me dijeron: «no estás en cualquier colegio, llegaste al mejor colegio de Cuenca». En seguida el apoyo, me dijeron: «¡todo lo que necesites, aquí te apoyamos, aquí estamos contigo, cuando tengas algún problema con los estudiantes». El hecho de que le digan que tiene todo el apoyo, creo que era lo que realmente hacía que uno trabaje con el mejor gusto, con todas las ganas, con todas las ansias y, que resulte tan bien con los chicos (FEC, 10, 06, 2015).

En el relato de esta docente se encuentran muchos motivos por los que está inconforme con las condiciones institucionales en las que labora actualmente, pero deja claro que la razón principal es la ausencia de compañerismo y el respaldo, cuya consecuencia es un constante sentimiento de inseguridad en su labor cotidiana.

~~~~~  
3 Se refiere al grupo de amigos y amigas.

4 Siglas de otra institución educativa de sostenimiento público.

Muchos años en el magisterio también pueden ser fuente de quiebre en las relaciones entre docentes de una misma institución educativa. La problemática que se genera alrededor de personas con estas características es nombrada por una docente más joven quien experimenta enojo y frustración cuando escucha decir a una docente de su institución:

que para ella es un desastre venir, ¡es un desastre venir! que ella se sentía obligada a venir, ¡¡que era lo peor del mundo venir a dar clase!! Siempre les pregunto, pero ¿¿¿por qué están haciendo eso??!! Es hora de que usted se haga a un lado para que otra persona pueda tranquilamente ocupar su puesto y que tal vez esté mejor preparada (QEC, 17, 06, 2015).

Quiebre de las relaciones a partir de la convivencia con los estudiantes

Ahora se señalan algunos puntos de vista que los maestros de México y Ecuador tienen sobre la relación establecida por otros docentes con los estudiantes y sobre las consecuencias que ese tipo de relación genera en el comportamiento de los jóvenes. Las opiniones se refieren al trato dado a los estudiantes, la aceptación o no de demandas estudiantiles, las consecuencias sobre los hábitos estudiantiles; se discute sobre los límites entre el buen trato y la sobreprotección, etc.

En México y Ecuador algunos docentes opinan (FMX, LyLEC) que, en sus instituciones educativas, los maestros «son muy preparados en cuestión de lidiar con los estudiantes, sobre todo, desde tercero y cuarto semestre que son el filtro y, es cuando empiezan a haber más choques; los (maestros) de primero y segundo semestre son muy tolerantes» (FMX, 26, 04, 2016).

Los relatos de los maestros mexicanos muestran también que algunos de sus compañeros están «actualmente en la mejor disposición» (IMX, 26, 04, 2016) de superar una relación en la que los alumnos reaccionan doblemente fuerte a las actitudes que pueden tener sus maestros. La autoridad institucional mexicana confirma esta apreciación, además, indica que hay una correspondencia de los estudiantes a este trato: «se nota luego luego el respeto que tienen los chicos» (DMX, 26, 04, 2016), lo que según la directora tiene dos explicaciones: una es que la mayoría de sus estudiantes son «jovencitos muy, muy respetuosos, muy bien portados (que vienen) de las comunidades y que están todavía no tan abiertos a muchas cosas» y dos, el trabajo conjunto de «cuidado y atención» a los estudiantes «que realizan, tanto los maestros como la institución» (DMX, 26, 04, 2016).

Sin embargo, se reconoce que hay docentes que dan trato inadecuado a los estudiantes. La directora del establecimiento mexicano señala que así como existen maestros que saben cómo tratar a los estudiantes, también hay otro tipo de actitud docente que sucede cuando los jóvenes tienen algún comportamiento que disgusta a los maestros: «y con ese solo hecho el alumno va a estar batallando con el docente; van a haber pretextos para no recibirle trabajos, van a haber pretextos para reprobarlo» (DMX, 26, 04, 2016).

En Ecuador, así como en México, hay docentes que manifiestan su disgusto porque: «en lugar de atenderlos, en lugar de hablar con los alumnos cuando requieren algún servicio, se les levanta la voz, se les grita “¿qué quieres?!” como si estuvieran tontos, como si no escucharan» (IMX, 26, 04, 2016); «les dicen “cabeza de foco”, les dañan su autoestima, se burlan, ¡no es justo!» (QEC, 17, 06, 2015). Algunos docentes creen que si les gritan o maltratan al estudiante: «va a hacer caso y va a respetar» (VEC, 23, 06, 2015).

La autoridad de la institución ecuatoriana cree que las reacciones docentes descritas: «son situaciones que lastiman (a los estudiantes), les hace sentir incómodos» (VEC, 23, 06, 2015); piensa que no hay proporcionalidad entre el efecto del maltrato en los estudiantes y los eventos de mal comportamiento estudiantil reportados por los docentes; para él no son situaciones: «muy graves ni muy delicadas sino solamente se da mucha importancia» (VEC, 23, 06, 2015). Esto da pie a que esta autoridad ecuatoriana critique la forma en la que algunos docentes construyen la autoridad que deben tener frente a sus estudiantes, dice:

Creo que consigo autoridad con los chicos –no me atrevería a decirle ni autoridad– consigo que ellos me hagan caso, me crean y me apoyen, cuando me gana la estima y el cariño de ellos. Sintonizo mucho con las ideas de Don Bosco: primero me hago amigo de ellos, hago que me estimen y, luego voy con cualquier propuesta. Yo parto de que el respeto tiene que ser mutuo, yo respeto y tengo derecho a que me respeten (VEC, 23, 06, 2015).

La directora de la institución mexicana concuerda con el criterio anterior; identifica que las actitudes estudiantiles receptivas son recíprocas a una atención y preocupación genuina de los docentes hacia ellos. Pone el ejemplo de jóvenes de secundaria⁵ que acuden a su establecimiento para escuchar la oferta educati-

5 En Ecuador corresponde al 8°, 9° y 10° de Educación General Básica.

va, acompañados de un maestro que demuestra buen trato, «que está atento al grupo, los alumnos atienden a las indicaciones; digo lo mismo, nosotros reflejamos eso cuando estamos fuera del plantel» (DMX, 26, 04, 2016).

El vicerrector ecuatoriano concluye su reflexión sobre el ejercicio de autoridad por parte de algunos docentes aseverando que: «otra forma para mí sería, siguiendo las normativas. Pero para tener derecho a los derechos hay que cumplir con las obligaciones (lo contrario) es hipocresía» (VEC, 23, 06, 2015).

El debate sobre una relación sobreprotectora de algunos docentes con los estudiantes abre un nuevo campo de posibles quiebres entre ellos. Por una parte, están las posturas que demandan a sus compañeros de trabajo tener una disposición para comprender lo que hay: «tras de esos jóvenes que están así. ¡Tiene que haber una realidad!» (QEC, 17, 06, 2015). La crítica de estos profesionales es que «muchas veces ni siquiera se preguntan» por esa realidad (QEC, 17, 06, 2015). Algunos docentes de los dos países (QEC, QMX) encuentran en sus compañeros poco esfuerzo y motivación por tener una actitud empática con los estudiantes, son indiferentes ante las condiciones de vida en las que crecen, y limitan su actuación al cumplimiento del programa sin conocer realmente a los jóvenes con quienes trabajan. En esta misma línea de reflexión, el vicerrector ecuatoriano enfatiza que:

a veces consideramos que es un asunto de indisciplina pero, no es del todo, quizás está disfrazando la soledad o la causa es la soledad; es un asunto de indisciplina, pero está disfrazando la falta de afecto, de estima, está disfrazando la pobreza –es lo que a mí me ha tocado y he visto–, está disfrazando situaciones como el amor que ya empieza a surgir en ellos, eso hace que haya un día que a él no le importe nada, ni el mundo, ni nada y, prácticamente sienta que nadie le quiere, esos son aspectitos que debemos, obviamente, conocer para poder manejar [la situación] (VEC, 23, 06, 2015).

Sostiene que actuando con este tipo de premisas es muy probable que «en algún momento, quizás, hasta nos equivocamos y no actuemos bien, pero en otros momentos (es) una actitud muy efectiva, muy pertinente» (VEC, 23, 06, 2015). Para demostrar lo valioso de esta forma de actuación; pone varios ejemplos con los que intenta mostrar la validez de decisiones que priorizaron la situación humana, ya sea personal o familiar, pues permitieron a jóvenes salir de situaciones problemáticas y recuperar objetivos y metas en su proyecto de vida.

Indica también que, tratar solamente como «asuntos disciplinarios» es lo que lleva al enfrentamiento entre algunos docentes y jóvenes y, las autoridades ya no saben «realmente cómo reaccionar ante la situación» (VEC, 23, 06, 2015). Concluye que estos últimos «son pocos casos; la mayor parte de docentes se llevan con los estudiantes, les ayudan, son efectivos y, sobre todo, construyen para la vida real no solamente para que el chico le repita datos e información» (VEC, 23, 06, 2015).

Por otra parte, y en contraposición, están los docentes que piensan que el enfoque que da prioridad a la niñez y adolescencia es fuente de impotencia e inseguridad para ellos:

nosotros nos sentimos, creo, impotentes frente a esas nuevas leyes en donde los estudiantes son los que mandan y nosotros no hacemos absolutamente nada y no podemos hacer tampoco. Ya no hay cómo hacerles perder por faltas ni nada por el estilo, no hay cómo decirles que se retiren, sino tienen que terminar el año (FEC, 10, 06, 2015).

Según algunos docentes, los resultados de la aplicación de estas normas se pueden constatar en su relación cotidiana con los estudiantes: «ahora ellos tienen la posibilidad de pasar examen tras examen hasta lograr superar su año en busca solo, como digo, de notas» (MEC, 12, 06, 2015). Eso perjudica el desarrollo de «la creatividad de los estudiantes y lleva a que los jóvenes piensen en la nota y no en tratar de lograr algo más» (MEC, 12, 06, 2015).

Hay quienes sienten que lo demandado por algunas autoridades y compañeros de trabajo, encierran prácticas de sobreprotección a los jóvenes, tanto de parte de padres como de docentes y de la misma institución.

¡¡Todos tenemos problemas!! Grita el papá o la mamá ¡ya no puede hacer el deber de Matemáticas, Filosofía menos! ¡Cómo va a pensar si ya viene traumatado con lo que el papá le ha dicho no sé cuánto! Si uno le dice que no le recibe el trabajo ¡pobrecito! ya se va a quejar al inspector, al rector: 'no me recibe, es mala' (FEC, 10, 06, 2015).

Según esta docente, la actitud sobreprotectora impide el desarrollo de hábitos de responsabilidad de los estudiantes, también afecta su capacidad para enfrentar y

resolver problemas y, no ayuda a los estudiantes a prepararse para la vida: «porque la vida no es sólo lo que pasa dentro del aula» (FEC, 10, 06, 2015).

Más de un docente (FMX, QMX) refiere, a lo largo de sus relatos, que son frecuentes las discrepancias entre maestros, porque a unos les parecen inapropiados ciertos comportamientos estudiantiles y así lo reportan a las instancias respectivas, mientras que esos mismos hechos, otros «los ven de forma diferente» (FMX, 26, 04, 2016) y no faltan quienes digan: «déjenles no más así» (FEC, 10, 06, 2015).

Lo que comparten, unánimemente docentes de Ecuador y México, es que las actuaciones estudiantiles que podrían ser catalogadas como disciplina o indisciplina no dependen solamente de los jóvenes sino de las prácticas de los adultos, tanto a nivel personal como institucional. La docente ecuatoriana de Filosofía señala que, en este sentido, es importante que cada uno tenga presente qué gestiona su aula, a partir de la conjunción entre la norma establecida y los criterios provenientes del campo ético personal. En relación a lo institucional, esta misma docente indica que es necesario que la organización institucional sea expuesta a los actores de tal manera que, las pautas de actuación, en las diferentes circunstancias y momentos del día a día sean claras para todos. Opina que una organización institucional deficiente y la arbitrariedad en la implementación de las normas generales, influye negativamente en la formación de hábitos de estudio en los jóvenes. Como ejemplos, cita el hecho de que el profesor no entre a tiempo al aula, que se les permita entregar los trabajos cuando quieran, que se les den permisos para salir del aula en cualquier momento. Ella concluye que en el caso del establecimiento en el que trabaja actualmente: «no hay una disciplina como tal, yo estoy segura de eso, ¡no hay!» (FEC, 10, 06, 2015). Con la misma mirada crítica una maestra mexicana señala:

yo no sé cómo le hacen los maestros que llegan y no les dan clase a los alumnos, a mí no me dejan, entran y salen los muchachos y ellos allí en la computadora, no sé cómo hacen para aguantar, a veces opinan mal de algún grupo o algo, yo normalmente les digo 'es que eso no depende de ellos' (QMX, 26, 04, 2016).

La relación con los estudiantes es fuente inagotable de opiniones diferentes y discrepancias entre docentes. La buena convivencia de una maestra con los chicos puede provocar celos y comprensiones equivocadas por parte de sus compañeros:

su asesora me reclamó ‘oye pues por qué agarras al grupo si yo soy su asesora’. Siempre mi filosofía aquí en la escuela, cuando estoy en un grupo, es estar en un salón, trabajar con ellos, entonces (se) tiene problemas con los compañeros por celos de la convivencia con los chicos» (QMX, 26, 04, 2016).

Esta docente declara que, por su parte, da las explicaciones que cree necesarias para aclarar las circunstancias: «pero ya más de pleitos y esas no, ni sindicales ni eso, porque desgastan mucho las relaciones y afectan a los jóvenes también» (QMX, 26, 04, 2016).

Las demandas de los estudiantes a la institución también crean desacuerdos entre docentes. Según el maestro de Historia en la institución mexicana, los planes de la sociedad de alumnos han generados algunos debates entre sus compañeros, puesto que estos últimos:

han presentado sus proyectos respaldados por la dirección y ha habido profesores que no han estado de acuerdo, sobre todo en actividades extra curriculares o fuera de la institución; los maestros no apoyan muy bien que el alumno tenga espacios de relajamiento fuera de aquí (HMX, 26, 04, 2016).

Los docentes ven con disgusto tener que dedicar tiempo privado y familiar para participar en actividades de recreación juvenil que, además, demandan un esfuerzo mayor y diferente al realizado normalmente en la jornada laboral.

LA RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

Los maestros visualizan la relación con los padres y las madres de familia como otra fuente de discrepancias que abonan a su gratificación o incomodidad en el marco institucional y del aula. Se pueden encontrar reiteradas críticas de los docentes al tipo de relación que los padres mantienen con los hijos en su proceso escolar, a los vínculos establecidos al interior de las familias y, que pueden vislumbrarse en su desarrollo académico. Las competencias del docente, de la institución educativa y las de los padres de familia en la educación de los jóvenes también son motivo de reflexión y análisis de muchos de los participantes en esta investigación. La percepción sobre la apertura o la falta de la misma para la participación de los padres en la vida escolar, también fue expuesta por los maestros participantes.

Relación institución–padres

En el discurso de la autoridad y de los maestros de la institución mexicana está presente la problemática de su relación con los padres y representantes de los estudiantes y las estrategias que la institución toma al respecto. Señalan que el establecimiento educativo trabaja por una relación cercana con los padres. Es opinión de varios docentes que: «esta última dirección sí ha permitido que entren los padres de familia, que asistan» (IMX, 26, 04, 2016), lo que es corroborado por el maestro de Historia, quien opina que «ahorita se ha aprovechado muy bien lo que son las reuniones para padres de familia, se imparte una escuela para padres, entonces hay mayor diálogo» (HMX, 26, 04, 2016). En palabras de la propia directora:

se establece la comunicación con la familia en lo académico, así como en la conducta; de inmediato establecemos el contacto y creo, estoy convencida, de que es la forma más fuerte, más importante para poder apoyar al muchacho, establecer vínculo padre de familia, el alumno y la institución (DMX, 26, 04, 2016).

A ese propósito colaboran varias estrategias, por ejemplo, el «programa ‘Constrúyete’ que llevamos junto al PNUD» (DMX, 26, 04, 2016). La autoridad institucional ha considerado que es necesario «bajar (este programa) con los muchachos» (DMX, 26, 04, 2016), pero con anterioridad: «consideré que era importante, primero trabajarlo con nosotros, como institución, todo el personal, incluso administrativos, para poder entender cómo es, cómo va este programa, cuál es el sentido, entenderlo y vivirlo» (DMX, 26, 04, 2016).

En el caso del Ecuador solamente un docente alude a la relación entre la institución y los padres de familia, lo hace para recordar como deseables y dignas de ser reactivadas las anteriores actividades de tipo social y cultural en las que compartían padres y docentes, y para las cuales los representantes hacían: «alguna erogación a través de los comités centrales de familia» (MEC, 12, 06, 2015).

Relación con padres de «chicos problema»

Los docentes han formulado estrategias claras y bien definidas como:

ser congruente con lo que hago dentro del aula (para) que los muchachos cuando hablen de uno con sus papás, pues no tengan malas referencias; aparte trato de

conocer a cada uno de los muchachos, para cuando ya luego, con cada uno de los padres de familia, saber de quién se trata, porque si se acercan: «soy el papá de Juanito» «¡¿Ah?! ¿Cuál Juanito?» (QMX, 26, 04, 2016).

Les ha dado buenos resultados no hacer:

la entrevista con el padre de familia como representante solo, (sino) siempre delante de los hijos, porque pienso que, de esa manera, se afronta el problema con frontalidad, con transparencia, hablo con ellos ‘esto está pasando, usted explíqueme o denos la explicación tanto a su padre como a mí’. Lo peor que se puede hacer es mentirles o engañarles a los estudiantes (QEC, 17, 06, 2015).

También los docentes buscan objetivos comunes con los padres para evidenciarles que es mejor hacer equipo. Por ejemplo, el camino hacia la preparatoria o universidad es una meta común para todos los actores (IMX, 26, 04, 2016).

Se menciona que en estas relaciones es necesario ser tolerante y tener autocontrol como una herramienta para: «evitar muchos problemas, ya sea con los padres de familia o con el mismo estudiante» (FMX, 26, 04, 2016).

Los docentes opinan que: «normalmente lo buscan a uno cuando la situación de sus hijos está en el límite, porque reprobaron, cuando sus hijos se enferman y vienen a avisarme que van a faltar y qué trabajos vamos a estar haciendo» (QMX, 26, 04, 2016).

La tecnología de por medio

Una de las situaciones señaladas insistentemente por docentes de los dos países, como problemática en su relación con los padres, es el uso de los teléfonos móviles u otros aparatos tecnológicos dentro de clase; problemática que tiene el mismo peso de otra como el «reclamo de notas cuando es un periodo de exámenes» (HMX, 26, 04, 2016). Los docentes repiten los inconvenientes del uso indiscriminado en clase, así como las reglas para portarlos:

en las reuniones con padres se les indica esto, pero es ¡sumamente difícil! Se aclara también que está prohibido y lo que ha ocasionado en su hijo: que no hay un buen rendimiento académico y que se distrae fácilmente. Hemos llegado a unos entendidos y algunos acuerdos hasta el momento (HMX, 26, 04, 2016).

Al parecer no comprenden, no se toman el tiempo para hablarlo con sus hijos o simplemente, los jóvenes hacen caso omiso a cualquier indicación o acuerdo que podría haberse formulado al respecto con sus padres.

En Ecuador y México se ha «optado por retirarlos (teléfonos móviles), pero los mismos representantes se molestan» (LyLEC, 22, 06, 2015). Según el maestro de Historia en México, también hay disgusto de los padres en iguales circunstancias. En algunos casos el maestro devuelve el aparato luego de unos días, pero en otros casos, el profesor dice: «voy a devolverle al final del año» (HMX, 26, 04, 2016). Lo que se expresa en los dos países es que el docente toma personalmente la decisión de retener o no el equipo telefónico y por cuánto tiempo; no se reporta una mediación institucional al respecto.

La estructura familiar ha variado

Los docentes están claros que la estructura de las familias en las que crecen los jóvenes con quienes trabajan se ha diversificado en los dos países. En ambas instituciones educativas tienen una encuesta o un diagnóstico que los representantes llenan al inicio del año lectivo e indaga con quién vive el estudiante. La mayoría de los jóvenes tienen «sus papás con ellos» (QMX, 26, 04, 2016). Otros jóvenes viven con los abuelos o sólo con la mamá, pocos sólo con el papá (QMX, 26, 04, 2016). Un docente ecuatoriano hace referencia a la situación de un estudiante cuyo padre:

estaba con otra señora y trataba, más bien, de jalarle (sic) hacia allá y retirarle del colegio; él no quería, quería quedarse acá. Entonces la nueva señora le presionaba tanto (al padre) que le lleve al chico para que no tenga para qué volver a la anterior señora (MEC, 12, 06, 2015).

Esta referencia nos muestra la existencia de condiciones familiares que pueden llegar a representar conflictos en la vida de los estudiantes. Por otro lado, aunque:

la mayoría, digamos un 70%, sí viven con papá y mamá, trabajan los dos, comentaba un chico que lo traían a la escuela y él ya no veía a sus papás hasta las siete de la tarde, pues es un periodo larguísimo y, otros están igual o peor (QMX, 26, 04, 2016).

Esto presenta una de las problemáticas más sensibles de las familias actuales, como es una actuación fluctuante entre dos polos: sobreprotección/abandono. Para referirse a una de las formas de relación padres-hijos, se indica que: «en sus casas se les permite todo, entonces, batallan mucho para respetar a los adultos» (QMX, 26, 04, 2016).

En Ecuador también se ve: «el sobreproteguimiento (sic) de los padres de familia, de los pocos que asisten» (MEC, 12, 06, 2015). Aún en las mismas familias sobreprotectoras puede darse a renglón seguido lo opuesto, o como dice uno de los participantes ecuatorianos: «mucho más se ve aquí la falta de acompañamiento a sus hijos, realmente no vienen, no les interesa» (MEC, 12, 06, 2015). Según un docente, es común escuchar a los padres de familia decir: «en la casa me molestan, para eso les traigo acá y, usted me manda a traer ¿para qué vengo? Sí le conozco, entonces es como si fuéramos una guardería y esa no es la idea» (MEC, 12, 06, 2015).

Desde la institución educativa, los maestros en Ecuador y México perciben que en las familias: «no hay autoridad, al contrario, ellos (los jóvenes) son los que mandan (QMX, 26, 04, 2016). «Llamamos a la mamá; la mamá casi no tiene autoridad sobre el chico, ella también se siente impotente frente a la actitud del hijo» (LyLEC, 22, 06, 2015). Hay falta de control, de saber qué hacen sus hijos. «Creo que ni llegan a la casa porque a veces tenemos el inconveniente que llaman y “¿ya salió? Y ¿a qué hora salió?”» (MEC, 12, 06, 2015).

Por lo descrito, los maestros de los dos países encuentran otras características de las condiciones de vida de sus estudiantes. Encuentran en los jóvenes sentimientos de soledad, no se han generado lazos de apego a la familia. Una docente mexicana que estuvo temporalmente fuera del trabajo directo con los jóvenes, a su regreso luego de algunos años, encontró que «los chicos se ponían muy enojados conmigo, yo los sentía como sedientos, como cuando uno ve a un animalito con frío o con sed; los veo y los siento muy necesitados de cariño de adultos. Lo que yo noto en estos muchachos es demasiada soledad» (QMX, 26, 04, 2016). Un docente ecuatoriano concluye que, en comparación con las generaciones anteriores, estos son chicos que no se autoanalizan, que no se autorregulan (LyLEC, 22, 06, 2015).

Disputa sobre la competencia de educar

Cinco de los ocho docentes entrevistados en México y Ecuador se refieren a la problemática de a quién corresponde la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones y el ámbito de competencia que deben asumir la familia y las instituciones educativas. Estos docentes señalan enfáticamente que encuentran una discrepancia fuerte con los padres en este ámbito: «nos dejan todo el trabajo que ellos deben hacer; nos botan a nosotros la carga y les mandan como si fuera guardería (porque) a ellos les molestan en casa» (LyLEC, 22, 06, 2015).

Opinan que hay una confusión en los representantes: «llegan haciendo un reclamo de la educación que ellos exigen, pero nuestra educación es una educación académica y no la de valores, todo eso es una educación familiar» (HMX, 26, 04, 2016). Es difícil:

hacerles entender a los padres de familia que las normas de comportamiento, los valores están en casa más que en el colegio; aquí estamos muy limitados en tiempo. Ellos tienen más tiempo para poder aprovechar de esa situación, es muy poco lo que uno puede hacer con ellos (MEC, 12, 06, 2015).

Según los docentes, la primera pregunta que los padres les hacen cuando hay una entrevista para hablar sobre sus hijos es:

«¿y usted qué está haciendo por mi hijo para que deje, por poco, las drogas o para que deje el alcohol?» «Señora ¿usted qué hace por su hijo? ¿Usted cuántos hijos tiene (en comparación a que) yo tengo tantos estudiantes! Entonces ¿a quién le compete educar? ¡¡¡A usted, no a mí!!! La educación no le doy yo, la educación le da usted y no sirve de nada que yo aquí diga o le ponga reglas». «Hable con él en casa, ahí no tiene nada de eso» (FEC, 10, 06, 2015).

Los docentes reclaman a los padres: «el valor que creo básico para el desarrollo académico como es la responsabilidad; en eso, la familia debería jugar un rol fundamental» (LyLEC, 22, 06, 2015). Mientras en sus relatos los docentes realzan episodios de tensión entre ellos y los representantes por las problemáticas relacionadas con sus hijos, la directora del establecimiento educativo mexicano, señala de manera general que:

los padres de familia son más de respaldo a la institución y al maestro. Son muy contados, son muy poquitos los que respaldan al alumno. Cuando al padre de familia se le explica –por eso le digo que es muy importante la comunicación– las razones, las formas y por qué se le está citando o qué es lo que realizó el hijo, el padre se vuelve consciente, nos volvemos aliados para seguir viendo la mejora, el avance del alumno. Son muy pocos padres de familia que están sobreprotegiendo al alumno (DMX, 26, 04, 2016).

No obstante, entre los docentes entrevistados existe la sensación de que instituciones sociales como la familia están en deuda con la educación de niños y jóvenes. En el mismo sentido, también hay una alusión a los medios de comunicación de la autoridad de la institución ecuatoriana quien indica: «yo vivo con un cierto enojo con los medios de comunicación, porque no informan ni educan. Hay algunos que lo hacen, pero hay otros que no» (VEC, 23, 06, 2015).

LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CONFLICTO

En los relatos de docentes y autoridades de los dos países se han identificado las siguientes formas de tratamiento de los conflictos: desde la atención y negociación hasta la omisión.

Mediación

La directora de la institución mexicana relata que:

para evitar aplicar reglamento nos ha funcionado, nuestra sala de ‘justicia restaurativa’. Aquí hay una unidad que son maestros, padres de familia y alumnos y, desde luego administrativos y los directivos que conformamos una unidad de justicia. Estamos atentos, si encontramos una problemática entre los jóvenes, incluso, que, si se vieron feo, ahí puede empezar el problema que termina ya en agresiones más fuertes. Se detecta, ya sea por los mismos compañeros, el mismo docente, la misma prefectura, todos lo atienden, la psicóloga si lo considera necesario, juntamos las partes con entrevistas previas y llevamos la mediación escolar. Entonces esto nos ha funcionado bien (DMX, 26, 04, 2016).

Esta sala atiende situaciones conflictivas ya sea entre estudiantes individualmente o como grupos, pero también de los jóvenes con los maestros y los tutores.

La directora narra que la mediación entre un grupo de estudiantes con una docente:

fue la más intensa, pensamos que lo íbamos a trabajar una o a lo mucho dos horas y nos llevó toda una mañana y continuaron con una segunda sesión. Una parte era el grupo, la otra parte era la maestra. Expresaron su sentir, el trato, la forma que trabaja la maestra y todo esto; la maestra desde luego también expresó porque ella sentía muy hostil el ambiente del grupo. Esa oportunidad que tuvieron los muchachos no fue fácil, porque no todos se atreven, no todos quieren decirlo e incluso tienen miedo porque siempre el docente no deja de tener el poder de la calificación. Se lograron compromisos. Entonces, quizás no del todo esté resuelto, sin embargo, ya se está en otra postura de ambas partes (DMX, 26, 04, 2016).

Luego de esa experiencia, «se han llevado a cabo otras dos mediaciones estudiantes-docentes» (DMX, 26, 04, 2016). La misma autoridad resalta la importancia de otra mediación en la que una tutora detectó que en un grupo de estudiantes había desintegración, rivalidad entre los que son de la capital (Zacatecas) y los que son de comunidad; luego de la mediación,

la docente tutora manifiesta que fue un gran avance como grupo. ‘No logré... lo que quería, que anduvieran tríos revueltos todos juntos’, dijo, ‘no’. ‘Yo aprendí primero que tengo que aceptar que son diferentes, pero son un mismo grupo, pero se respetan, respetan de donde sea cada uno’. Y dijo ‘eso ya es un logro y el grupo es diferente’. Funciona como grupo (DMX, 26, 04, 2016).

La directora precisa que, este es un programa de la Secretaría de Seguridad Pública que se implementa a manera de piloto en Colegios de Bachilleres, entre ellos el COBAEZ RCH. El objetivo es realizar la mediación escolar: «que es trabajar con ambas partes, dialogar el conflicto». (Para ello) tenemos una salita con tres espacios, está la psicóloga, la orientadora con sus oficinas y hay una salita acogedora donde ahí se sientan» (DMX, 26, 04, 2016). Entre los aspectos que resalta la autoridad institucional es que: «no es lo mismo que (este espacio) esté en la Dirección» (DMX, 26, 04, 2016) a que tenga su propio espacio físico en la institución. Esto ha favorecido su funcionamiento.

Otras formas de enfrentar el conflicto: evitar/confrontar

Mientras esto funciona institucionalmente, en la vida cotidiana los maestros enfrentan el conflicto con los estudiantes o con sus padres con diversas estrategias. Uno indica: «trato de entenderlos, a algunos de estratos sociales un poco difíciles, es un poco de entender su mentalidad» (HMX, 26, 04, 2016). «La política aquí es de retención a los estudiantes lo más que se pueda» (FMX, 26, 04, 2016). En México al igual que en Ecuador significa que los docentes cotidianamente se encuentran con algunos estudiantes con poca disposición para las tareas escolares: «desafortunadamente llega un momento en el que un docente se desgasta y, no solamente un docente, ya son dos, tres, entonces para no meterse en problemas, creo que todos evadimos» (FMX, 26, 04, 2016). Este mismo docente se refiere también a otras circunstancias en las que «si una vez se habla a los padres de familia y no vienen, ya no sigo insistiendo, porque evito problemas» (FMX, 26, 04, 2016).

En Ecuador, la docente que se refiere a estos aspectos indica que por el contrario, se confronta directamente a los involucrados: estudiantes, padres, autoridades, otros docentes, por lo que afirma: «mi carácter sí molesta» (FEC, 10, 06, 2015). Otros entrevistados no hablan sobre este punto, por lo que la ausencia de referencias podría tomarse como una forma de ignorarlo o eludirlo, así las probabilidades son altas de que las consecuencias anunciadas por los estudiosos del clima institucional, tales como rumores, se hagan presentes en el día a día.

RESGUARDO DEL CLIMA INSTITUCIONAL

Los aspectos antes descritos tienen una alta influencia a favor o en contra del denominado clima institucional. Las autoridades de las dos instituciones educativas coinciden en la importancia que tiene el resguardo de estas particularidades para cumplir con los objetivos planteados. La directora del establecimiento mexicano opina que:

si hay un ambiente escolar hostil entre los integrantes, entre el personal, ese ambiente hostil baja al alumno; entonces si hay un ambiente de armonía, digamos, no de los mejores, pero sí de respeto, sí de atención, sí de cuidado, de comunicación, de ayuda, de compromiso, de respaldo entre el equipo de trabajo, esto indiscutiblemente es lo que fortalece a todos los jóvenes, también baja al aula y a lo que es el aprendizaje (DMX, 26, 04, 2016).

Para ella es importante que:

cada quien (esté) en su puesto, en su lugar, en sus funciones; (si) hay un cambio de pieza ¡un solo cambio de pieza! Nos puede generar más armonía, más coordinación o nos puede generar descoordinación. Un cambio de pieza afecta, afecta indiscutiblemente. Entonces, (por) esa sola pieza, es volver a trabajar, a unir el equipo, a integrarlo para que el ambiente escolar sea favorable (DMX, 26, 04, 2016).

Por su parte, el vicerrector del colegio ecuatoriano piensa que, para mantener la armonía en la institución, es necesario ejercer un liderazgo compartido con los docentes, bajo las condiciones que se describe en el acápite Autoridad y poder de este capítulo.

Este capítulo ha destacado los aspectos de la vida institucional en los que, según los docentes y las autoridades, se manifiesta la incomodidad de forma latente o explícita. Se han identificado las circunstancias en las que estos actores invocan la presencia institucional como respaldo de su día a día. También se ha procurado especificar las características dadas por los entrevistados, en relación a su interacción con otros actores escolares con quienes comparten de manera cotidiana y, la política institucional para la gestión del conflicto alrededor de esos aspectos. Se cierra el capítulo con una visión general de las prácticas para el cuidado del clima institucional.

CAPÍTULO VII

GRATIFICACIÓN E INCOMODIDAD

Es frecuente que en toda acción humana o servicio se espere una retribución, la profesión docente no es una excepción. Como una maestra afirma que: «no es un incentivo material el que se aguarda, sino los sentimientos que provocan las acciones de los jóvenes que, al final, le deja a uno satisfacción» (QMX, 26, 04, 2016).

SER DOCENTE, UNA SATISFACCIÓN DE LARGO PLAZO

Algunos maestros comparan la docencia y otras actividades que desempeñan (QMX, 26, 04, 2016) o han desempeñado (VEC, 23, 06, 2015) y concluyen que: «aunque, tal vez, la paga en lo general es un poco menor, creo que dar clases deja más satisfacciones a la larga que lo otro; la paga satisface más a corto plazo» (QMX, 26, 04, 2016). En algún momento de su carrera el vicerrector ecuatoriano renunció al magisterio porque pensó: «que podía sobrevivir de otra manera, ganar más dinero. Me arrepentí en seguida porque me faltó la energía que tienen los jóvenes, la energía bárbara que a uno le contagian y le rejuvenece» (VEC, 23, 06, 2015).

La mayoría de los docentes entrevistados en Ecuador y México (VEC, MEC, QEC, QMX, DMX, IMX) declaran haber logrado una relación satisfactoria con sus estudiantes: «de hecho, para mí es así como alimento ¡verdad!» (QMX, 26, 04, 2016). Describen las razones por las que sienten satisfacción en su trabajo, se circunscriben a dos aspectos: al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y al establecimiento de un grado de conexión personal en ese contexto. En lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, las expectativas de los docentes están puestas en la materialización de los objetivos pedagógicos por ellos previstos. Como ya se dijo en el capítulo 5, esperan estudiantes buenos y una interacción funcional con ellos. Por ello, los docentes de los dos países dicen: «me

encanta cuando grupos de jóvenes quieren trabajar, están deseosos por trabajar» (LyLEC, 22, 06, 2015), o

cuando terminan el examen y me dicen: «maestra su examen estuvo bien difícil» me da gusto, no porque les compliqué la vida sino porque se esforzaron, porque trataron de contestarlo todo, porque dicen: «¡ay! me costó trabajo», yo les digo: «¡qué bueno que te esforzaste!» (IMX, 26, 04, 2016).

La docente de Química en Ecuador siente una inmensa satisfacción al comprobar que «¡ellos ya saben!»; ese sentimiento «¡no lo cambio por nada!» (QEC, 17, 06, 2015) «Sentirse valioso, joven y renovado» (VEC, 23, 06, 2015), «sentirse útiles» (MEC, 12, 06, 2015); el contacto cotidiano con los estudiantes son también incentivos para los docentes. Esta gratificación se extiende hasta años después, al verlos convertidos en profesionales: «tenían afán de superación, (ahora son) buenos seres, personas solidarias, que cuidan el medio ambiente, respetuosos, (con) proyectos de vida. Algunos son colegas profesores, otros ingenieros, otros abogados y ninguno ha quedado sin estudiar» (FEC, 10, 06, 2015). Igualmente, a una maestra mexicana le reconforta encontrarse con sus antiguas estudiantes: «Es más, ayer vino una muchachita, me ve, me abraza, me saluda, nos vemos con gusto, es una experiencia muy inolvidable (IMX, 26, 04, 2016).

La relación con los estudiantes, a la vez que gratifica a los docentes encierra también incomodidad. Así son percibidas las acciones estudiantiles que, por una u otra razón, salen de las aspiraciones planteadas por el profesorado para sus clases, por ejemplo, aquellas que desafían o sobrepasan la autoridad del adulto o las que escapan a su control. También tienen efecto negativo sobre su tranquilidad, la omnipresencia en el aula, de otros docentes y miembros de la familia de los estudiantes a través de las relaciones que los jóvenes establecen con ellos en sus respectivos espacios y momentos.

LA DUALIDAD DE SENTIMIENTOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Como se ha expresado y siguiendo la vertiente psicoanalítica de la Antropología, no solamente la profesión docente sino la cultura humana se debate de manera permanente entre la búsqueda de paz, tranquilidad, comodidad y la angustia e incomodidad que produce el encuentro con la realidad cotidiana, en

la que se presentan situaciones que alteran la continuidad del estado satisfactorio original al que quiere regresar todo ser humano.

Lo anterior se puede advertir en el relato de la docente de Filosofía en Ecuador, quien inicia su narración expresando frustración, sentimiento que prima en lo cotidiano de su ejercicio profesional y dice: «¡realmente no saco nada! ¡Siento que no saco nada!» (FEC, 10, 06, 2015). Con ello expresa que los estudiantes no responden a sus demandas, que no se conectan con los procesos didácticos que ella prepara y pone en marcha en sus clases. Comparte esta misma sensación el docente de Lengua y Literatura en Ecuador, quien siente que «los esfuerzos del docente se desvanecen» (LyLEC, 22, 06, 2015) al momento de llegar al aula e interactuar con los estudiantes.

Sin embargo, la profesora de Filosofía en Ecuador matiza las afirmaciones anteriores, indica que al entrar a clases: «cambio la idea cuando hay uno, por ese uno, pero no es el grupo como tal» (FEC, 10, 06, 2015). Algunos docentes llaman a esto vocación, que sería la razón que permite la subsistencia de los maestros en esta dualidad de sentimientos o ambivalencia. La docente de Filosofía en Ecuador es clara al afirmar: «si no tuviera la vocación de ser maestra yo creo que ya [lo] hubiera dejado; la vocación me mantiene en pie y me mantiene todos los días pensando ¿qué puedo hacer? Y ¿cómo les voy a cambiar?» (FEC, 10, 06, 2015).

¿QUÉ ES LA INCOMODIDAD?

De los maestros se espera una intervención pedagógica y didáctica en la que, de forma voluntaria o no, se involucren como profesionales y como personas. En su actuación siempre se manifiestan tensiones entre ellos y los estudiantes, pues los profesores requieren que los jóvenes participen en las actividades que han pensado previamente a través de las que han definido, organizado y jerarquizado el saber escolar, pero también han previsto una actitud y un comportamiento del estudiantado individual y colectivo ajustada en el marco de las normas planteadas por el profesor y/o la institución. Al momento de poner en marcha su planificación, el profesorado tiene la necesidad de motivar a sus estudiantes para que se sumen a lo propuesto. Este es un esfuerzo constante que en un momento determinado genera incomodidad. Es válido conjeturar, siguiendo a Altet (2005), que la interacción diaria con jóvenes, principalmente, tiene efecto sobre la dimensión personal de los docentes; sus conocimientos, concepciones y prácticas, son permanentemente retados en estas interacciones.

De manera general, se puede afirmar que la incomodidad está contenida en la característica primordial de esta profesión que es la relación entre seres humanos (Tardif *et al.*, 2014), es decir en la dimensión humana del docente que otorga permanente soporte a los intercambios sociales propios de su tarea, lo que ha sido nombrado en el capítulo 2 como el «núcleo antropógeno» (Mendel, 1972:41) específico de esta profesión. Núcleo que ha sido opacado por la superioridad que se ha otorgado al contenido técnico administrativo de las actividades de los maestros.

La incomodidad de los docentes se da por no coincidir entre las expectativas que guardan en dos sentidos: hacia los demás y hacia sí mismos. En cuanto a lo primero, significa la no coincidencia entre las expectativas que mantienen hacia otros actores con quienes interactúa en el ejercicio de su labor y lo que sucede en dichas interacciones. En el segundo caso, la incomodidad es la percepción de no coincidencia entre las expectativas sobre sí mismo y las condiciones concretas en las que ejerce la profesión.

Según lo expresado por los profesionales entrevistados, la incomodidad surge en la interrelación con cuatro actores escolares:

Frente a los jóvenes, ya sea de manera individual o grupal, el docente asume la responsabilidad de delinear el proceso por el que deben transitar para realizar aprendizajes curriculares, pero también para que desarrollen y consoliden su pensamiento y responsabilidad a través de la definición de metas, objetivos, estrategias y actividades y, en un espacio en el que, el profesional, tiene autoridad otorgada socialmente por tener mayor edad, por la jerarquía de su función, así como por la presunción de mayores conocimientos y acervo experiencial. Dicho proceso despierta inquietudes en los docentes como ésta: «¿cómo logro que piensen de manera diferente?» (FEC, 10, 06, 2015); pregunta que no tendrá una respuesta definitiva, pues según los fenomenólogos, nunca lo sabrán (Schutz, 1995).

Unos adultos: los padres de los jóvenes que se relacionan con el profesor de manera cotidiana, a través de sus hijos expresan sus propios intereses que demandan a la institución y ésta, a su vez, se las demanda al profesional (profesor) que lo está representando en dicha relación.

Otros adultos: los compañeros de trabajo del profesor con quienes comparte derechos y responsabilidades similares, aunque no la forma de implementarlas y vivenciarlas diariamente en el marco del aula y la institución escolar.

Además, otros adultos que representan un nivel jerárquico diferente al del profesional, a medida que, por sus funciones, pueden tomar decisiones organizativas que afectan en la forma en la que deban relacionarse los actores aquí nombrados.

Se puede describir, de manera general, que la incomodidad en relación a los otros es la falta de coincidencia entre la expectativa que el docente mantiene sobre los comportamientos y prácticas de los actores mencionados, expectativas que han sido construidas a lo largo de su vida y que se manifiestan en tipificaciones que no concuerdan con la realidad en el contexto de su actividad laboral. Al tratarse de los jóvenes, la incomodidad es el sentimiento de desigualdad en el esfuerzo, interés y motivación, puesto por el profesional antes, durante y después de las actividades conjuntas y, lo invertido por la mayor parte de jóvenes en iguales circunstancias. También es el sentimiento de incompatibilidad entre sus creencias y valores con aquellos que, advierte, son los que guían las actuaciones de uno o varios jóvenes con los que se relaciona.

En relación a los adultos compañeros de trabajo, la incomodidad se expresa como desacuerdo con el conformismo o «quemeimportismo» con los que, según el profesional, estos han enfrentado y/o enfrentan problemáticas similares a las suyas, muchas de las cuales se dan también en las relaciones con los jóvenes, sus padres y las autoridades institucionales.

Al tratarse de los adultos que representan jerarquía y ejercen autoridad frente al profesional, la incomodidad se concreta en una sensación de sobrecarga de trabajo en los momentos previos a la actuación directa con los jóvenes y posterior a ella; también es desacuerdo con el tipo de trabajo solicitado, puesto que este no surge de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje con los jóvenes y, por lo tanto, no cumple ningún papel educativo sino únicamente administrativo y de control. También genera incomodidad en los docentes la sensación de falta de respaldo de las autoridades institucionales en las situaciones problemáticas que deben enfrentar, fundamentalmente, con los estudiantes y sus padres.

En cuanto a los adultos padres y madres de familia hay claras discrepancias con respecto al rol que cada uno debe jugar en la formación de los jóvenes, lo que se manifiesta en las reuniones que mantienen o, a través de sus hijos.

En relación a sí mismo, la incomodidad ha favorecido el desarrollo de un sentimiento de disgusto y desagrado por la profesión que ejerce, en la que per-

cibe que no logra sus metas a pesar de los esfuerzos y el trabajo que realiza. La percepción de no coincidencia entre las expectativas sobre sí mismo y las circunstancias concretas en las que desempeña la profesión, tiene su origen en las condiciones laborales en las que desarrolla su trabajo y cuyas soluciones no están en sus manos, sino en las de otros individuos o instancias. En estos casos se señalan como causas directas de esa incomodidad las acciones de otras personas como los jóvenes y sus padres, las autoridades institucionales o las políticas ministeriales. Frente a ello el profesional se ve imposibilitado de tomar decisiones por razones económicas y de sustento; en estas coyunturas la incomodidad se vuelve más profunda y con manifestaciones externas severas.

Los profesionales de los dos países tienen claro que la incomodidad que sienten en la interacción con algunos actores educativos, fundamentalmente con los estudiantes, tiene su origen en los escenarios económicos y sociales de las familias en las que crecen los jóvenes (causas que en el capítulo 2 se han denominado como factores externos al sistema escolar). No obstante, muchos omiten o no son conscientes de que el malestar surgido también tiene su origen en aspectos relacionados consigo mismos, esto es, no establecen nexo entre la incomodidad que sienten y sus creencias, tipificaciones y expectativas sobre cómo deben ser y comportarse los jóvenes, cómo deben darse las relaciones entre los jóvenes y los adultos en espacios a los que los primeros asisten diariamente de forma voluntaria u obligada. De igual manera, no la relacionan con su concepción sobre el alcance de su rol como docentes, la forma en la que establecen las relaciones y la comunicación intergeneracional, su comprensión y acceso a la tecnología para el uso académico, etc. Creencias, tipificaciones y expectativas que han construido a lo largo de su vida personal y profesional. La insatisfacción por no lograr las metas previstas, a pesar de los esfuerzos y el trabajo realizado, de hecho, repercute en el auto concepto que el profesional construye en el campo personal y laboral.

La sensación de incomodidad alcanza por igual a profesionales hombres y mujeres de diferentes edades, sin importar que la relación con sus estudiantes y compañeros de trabajo se establezca a partir de la enseñanza de asignaturas distintas, todas definidas como prioritarias en el tronco curricular del bachillerato o Educación Media Superior.

Las respuestas frecuentes frente a los sentimientos negativos o ambivalentes son agresivas contra lo que genera incomodidad; nostalgia de lo perdido

si alguna vez hubo satisfacción; identificación de lo malo fuera del yo, en el mundo externo (los estudiantes, otros docentes, autoridades institucionales y ministeriales, padres, etc.). «No soy yo quien es fundamentalmente angustiado y agresivo» (Mendel, 1972:69) se debe a que otro genera en mí esa sensación.

El tipo de relación que el docente establece con la institución repercute directamente en sus sentimientos hacia el marco institucional y, marcará la diferencia entre la gratificación y la incomodidad. La mayor o menor empatía que el docente demuestra hacia el marco institucional –la calidad de las relaciones con otros actores educativos, las normas y su forma de aplicación, la autoridad y su ejercicio, la forma de resolución del conflicto–, en definitiva, cómo percibe el clima y cuán afín es a la cultura institucional, puede hacer la diferencia en el cuánto y en el cómo pueden afectarlo las incomodidades que, de hecho, existirán. Si el docente ha logrado una identificación e integración con la cultura escolar, teme menos a las incomodidades que surgen en el aula y en la institución; los acuerdos alcanzados entre los actores, son el respaldo que el docente espera.¹ Si no lo ha hecho, la incomodidad se potencia y no halla satisfacción ni calma.

LA INCOMODIDAD EN EL AULA Y EN LA INSTITUCIÓN

En relación al primer espacio, el aula, los docentes no están exentos de «sentir aversión hacia un estudiante» (FMX, 26, 04, 2016), en especial hacia aquellos jóvenes que comunican su sentir con respecto al docente y/o a su clase verbalmente o a través de sus expresiones faciales y gestuales: «hacen caras» (FMX, 26, 04, 2016) o, en contra de quienes reniegan con la tarea o que no son dóciles con las indicaciones dadas por el docente. Ellos esperan estudiantes buenos y una interacción funcional con ellos en el marco de los fines pedagógicos previstos, como se ha señalado en el capítulo 5.

Son varios los sentimientos comunicados por los docentes en sus narraciones para este estudio. El temor es uno, nombrado por los docentes de Ecuador y México, por lo que lo rescatamos sobre los demás. Las acciones estudiantiles que por una u otra razón escapan a su control, generan temor a que desemboquen en situaciones diversas, como posibles agresiones verbales de las que ya han sido testigos (FEC, FMX). Hay tensión y miedo de que a la hora de sus clases el estudiantado decida enrolarse en otras actividades que considere más divertidas en lugar de asistir a ellas (FMX, 26, 04, 2016). Según otros docentes,

¹ Lo que podría ser equivalente al apoyo paterno tal como lo señala Mendel (1972).

para evitar este sentimiento los primeros aspirarán a «tener soldaditos» (QMX, 26, 04, 2016).

La profesora de Química en Ecuador expresa otro tipo de temor: profundizar en las condiciones de vida de los estudiantes que la buscan en el plano personal puesto que no podrá ser más que una escucha dadas las «realidades duras» (QEC, 17, 06, 2015) y complejas de los jóvenes.

LAS ESTRATEGIAS PARA LA SUPERACIÓN DE LA INCOMODIDAD

Los docentes entrevistados en Ecuador y México indican que son variadas y de diferentes características las estrategias y soluciones a las que han acudido para manejar los sentimientos ambivalentes que afloran en su día a día; sin embargo, hay que remarcar que todas se orientan a observar su práctica profesional y todos la miran desde la esfera de lo personal. El pasado y el futuro son importantes para estos docentes; de uno aprenden y con el otro se proyectan, se piensan como seres en el devenir personal y profesional.

Según los entrevistados, es beneficioso mirarse a sí mismos para ser conscientes de sus propias emociones y sus causas, estar en control de ellas y de sus actuaciones, tener seguridad de qué hacer, cómo, cuándo y con quién.

El vicerrector ecuatoriano se refiere a algunos compañeros de trabajo e indica que les «hace falta perdonarse a sí mismos, dentro de sí hay mucha soledad, mucha rabia, mucha bronca» (VEC, 23, 06, 2015). Esta autoridad subraya que el trabajo permanente en los sentimientos y en la subjetividad: «quizás puede ayudarles a aliviar eso (con lo que) luego se vuelven personas positivas» (VEC, 23, 06, 2015).

El profesor mexicano de Filosofía asevera que mirarse a sí mismo en la práctica cotidiana, permite contestarse las preguntas ¿por qué el miedo a una situación? (FMX, 26, 04, 2016) o ¿por qué la aversión a un estudiante? Eso «diluye el problema que puedo tener» (FMX, 26, 04, 2016). Este maestro declara que suele pensar, por ejemplo, «¿cómo eras tú en la prepa?» (FMX, 26, 04, 2016). A esto llama el docente «conciencia emocional» (FMX, 26, 04, 2016). Según su criterio, esta es una condición *sine qua non* para ser docente: «al igual que el sacerdote, al igual, quizás, que el médico, por tener contacto muy cercano con lo humano, (el docente) debe tener esa formación, ese abono constante, debe estar consciente que su personalidad se desarrolla con los alumnos» (FMX, 26, 04, 2016).

Dos maestros declaran haber buscado terapia psicológica para ser fuertes emocionalmente (IMX y FMX) y aseveran que los ha ayudado a sentir satisfacción en su trabajo cotidiano, a controlar la ansiedad, el nerviosismo y estrés que sintieron en su momento, cuando a la tensión de la cotidianidad laboral (cumplir programas, actividades, etc.), se sumaron otras de tipo personal que fueron proyectadas hacia sus estudiantes. Una maestra echa mano de la vida espiritual religiosa por considerar que le da «fortaleza» (IMX, 26, 04, 2016).

Alguien ha encontrado que la influencia de un docente experimentado los ayuda a mirar su práctica y sedimentar su experiencia, por lo que han buscado apoyos, del tipo emocional en especial, en compañeros docentes con quienes comparten la tarea en la misma institución y que, por lo tanto, conocen el contexto. A estas personas un profesor las califica como: «son tutores, son amigos» (FMX, 26, 04, 2016).

Maestros de un mismo grupo de estudiantes, en busca de soluciones que vayan más allá de sí mismos, han asumido que las condiciones de vida de los estudiantes son muy complejas para ser tomadas desde la mirada de un solo maestro, por lo que se han involucrado en trabajos conjuntos en los que observan, analizan y formulan estrategias comunes. Este es uno de los recursos que el vicerrector del colegio ecuatoriano destaca como una experiencia que dio buenos resultados para el bienestar de los chicos; reivindica el apoyo que dieron a un estudiante en particular, para quien representó la diferencia entre la vida y la muerte (VEC, 23, 06, 2015).

Algunos docentes se han referido que para todo ser humano es importante no perder el sentimiento de confort y satisfacción en su vida privada y en el ejercicio de su profesión. Han indicado que necesitan construir varios equilibrios en la cotidianidad, uno de ellos es conseguir el punto medio entre las actitudes docentes pasivas y las reactivas que proyectan agresión sobre los estudiantes; han encontrado el balance, como señalan varios docentes entrevistados (QEC, VEC, IMX, QMX) al colocarse en una posición empática con sus estudiantes, lo que se convierte en un poderoso recurso para generar un clima favorable para el docente, pero también para sus estudiantes. Otro contrapeso que es trabajado por los docentes es la armonía entre la vida personal y la laboral; algunos han buscado dar el lugar a lo técnico y a lo humano en el ejercicio de su profesión (FEC, 10, 06, 2015).

Estas estrategias son puestas a prueba en su día a día y, son las que les permiten sentir placer y plenitud porque pueden prevenir, decidir qué hacer, cómo, cuándo y con quién, y, da pie a sentir una vida cotidiana «relajada y tranquila» (QMX, 26, 04, 2016); obtienen felicidad: «cuando a uno le gusta lo que hace y le pagan por hacer lo que a uno le gusta, uno es doblemente feliz» (VEC, 23, 06, 2015); también sienten gratitud por haber recibido solidaridad de los estudiantes (IMX, 26, 04, 2016).

LA INCOMODIDAD PERSONAL E INSTITUCIONAL

El análisis en los diferentes capítulos de este estudio permite sostener que en la profesión docente la interacción entre seres humanos influye y transforma por igual a los estudiantes como a los docentes. Asimismo, se ha justificado que los ámbitos personal y profesional de los docentes son susceptibles de ser interpelados y transformados como resultado de la interacción en su día a día laboral con actores educativos como los estudiantes.

La transformación requiere de un proceso personal en el que la incomodidad, entre otros aspectos, juega un papel detonante al formular demandas subjetivas y objetivas que deben ser atendidas. Cómo se les gestiona hace la diferencia entre la gratificación y la incomodidad.

UN FACTOR DE TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Los relatos docentes indican que la incomodidad se presenta cotidiana e ineludiblemente, no obstante, es necesario tener conciencia de ella como resultado del diálogo entre el docente y su práctica profesional, a través de una reflexión constante (Schön, 2010). La reflexión faculta a los maestros a identificar, contextualizar, valorar, definir y trazarse metas a partir de su perspectiva personal, siempre en relación a los escenarios en los que se mueven y con la omnipresencia de los actores educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En los relatos de los maestros se han podido constatar procesos de reflexión de diferente grado y forma. Unos, más cercanos a lo anecdótico y empírico que a su conocimiento tácito y recursos intelectuales (Schön, 2010), han diagnosticado, valorado, diseñado y proyectado lo que vendría a continuación. En algunos casos, los recursos tácitos e implícitos expuestos son de origen moral y religioso, pero todos alimentan rutinas e indican al docente qué hacer. Schön

(2010) califica a este nivel de reflexión como conocimiento en la acción o saber hacer; todos los maestros exteriorizaron un conocimiento de este tipo, superior al que verbalizaron.

Se pudo encontrar también docentes que en su vida cotidiana, a la vez que hacen piensan en lo que hacen, proceso en el que están abiertos a confrontar sus creencias y esquemas teóricos con lo empírico. La búsqueda de soporte teórico tampoco es uniforme, pues se ha podido constatar la reflexión de maestros que recurren a ella como receta inamovible a ser aplicada (Pérez, 2002), pero están otros que se relacionan de manera más libre y creativa.

Schön (2010) denomina a este proceso como reflexión en o durante la acción y la valora como un proceso de reflexión sin la sistematicidad y distanciamiento de un análisis racional, pero con la riqueza de las variables intervinientes y de los condicionamientos emotivos involucrados que da la inmediatez. Se puede advertir que este tipo de reflexión ha sido un gran aporte para la formación de los profesionales que la practican, son flexibles y están abiertos a aprender y transformarse.

También se ha podido constatar un número menor de maestros que tienen el hábito de lo que Schön (2010) llama reflexión sobre la reflexión en la acción, que los ha ayudado a describir, analizar y evaluar las experiencias pasadas a partir de representaciones.

La investigación también ha mostrado que hay relación entre el tipo de mirada analítica y reflexiva y los derroteros seguidos personalmente por los maestros para dar respuestas a las situaciones incómodas en su práctica cotidiana. Aquellos que miran en su práctica la legitimidad de una experiencia consuetudinaria (Pérez, 2002), esperan que sean los otros quienes cambien para adecuarse a ellos.

Están también aquellos que se esfuerzan para enriquecer la percepción y comprensión de su realidad, así como la de los estudiantes, procuran mantener el equilibrio entre lo personal y lo profesional en las relaciones con los actores educativos y buscan identificarse e integrarse con y en la cultura institucional. Estos maestros tienen conciencia de sí como seres en permanente modificación para aprender su profesión, la que han construido con autonomía, seguridad y satisfacción.

INTEGRACIÓN O MARGINALIDAD. EL DILEMA FUNDAMENTAL

En los discursos de los docentes de ambos países, la contradicción apareció como una constante de la dimensión relacional en aulas e instituciones. Los participantes de las dos instituciones expresaron discrepancias, fundamentalmente, con los estudiantes, con otros docentes y padres de familia.² Al interior de cada institución existen posturas personales diferentes que conviven y que, a través de acciones y opiniones, se incorporan a la cultura y al clima escolar; son posturas que denotan búsqueda de estrategias para gestionar y resolver sentimientos de incomodidad y han marcado las diferencias entre los maestros.

Los relatos dejaron ver que las estrategias que aportan bienestar personal y que, por ende, han tenido efecto en la calidad de las intervenciones profesionales en el aula y en la institución, han sido aquellas que contribuyen al desarrollo de habilidades de análisis y comprensión de las transformaciones de las instituciones sociales como la familia y la escuela y sus mutuas relaciones cotidianas. A lo anterior, se suman las capacidades para el análisis, comprensión y postura empática con los aspectos económicos sociales y culturales en los que transcurre la vida de niños y jóvenes con quienes interactúan.

El estudio ha encontrado que estos mismos docentes también poseen habilidades para el trabajo personal sobre sus emociones y reacciones, han logrado establecer relación y comunicación positivas y asertivas con los diferentes actores intervinientes, tanto en el aula como en las instituciones educativas. Estos maestros tienen seguridad sobre la validez de sus intervenciones, asumen sus propios riesgos sin necesidad de que la autoridad institucional o la normativa los ratifique. El respaldo al que apelan son sus convicciones y pensamientos (Fernández, 2010).

En contraste, hay docentes que necesitan del rol regulador de la institución para obtener legitimidad en sus actuaciones. En algunos casos, estos docentes coinciden con aquellos que divisan un contexto dramático (Fernández, 2010) en la desaparición de la escuela y familias como se las conocía. Perciben, en estos

² En ambos escenarios institucionales, México y Ecuador, se pudo trabajar con la contradicción como constante, aunque en este último país, estuvo presente una polarización política en la sociedad, ocasionada, entre otros aspectos, por los cambios realizados en el sistema educativo nacional y sus políticas, las que, también, fueron causa para que afloraran con mayor fuerza las incomodidades, hasta manifestarse como fuertes contradicciones entre los docentes al interior de la institución educativa. En México, no se sintieron discrepancias de este tipo, aunque sí afloraron con otros actores como padres de familia.

cambios, un caos progresivo que se evidencia en el comportamiento juvenil, en la gran diversificación de familias y sus actuaciones, en el papel de la tecnología sobre las instituciones sociales y, particularmente, sobre la niñez y juventud, frente a lo cual, sienten que no reciben el respaldo suficiente de la institución educativa por lo que no han conseguido integrarse a ella (Frigerio *et al.*, 1992). Su día a día fluctúa, en el mejor de los casos, entre la gratificación y la incomodidad o, en una profunda incomodidad.

En este capítulo se ha determinado lo que para los maestros de los dos países significa su profesión vista desde sus reflexiones, sentimientos y vivencias. Se ha ensayado una definición de la incomodidad docente en el aula y en la institución educativa, a partir de las particularidades enunciadas por cada uno, así como las características de las prácticas establecidas para su superación. En las conclusiones generales que vienen a continuación se ponen frente a frente, las representaciones exteriorizadas en los relatos de los maestros de los dos países para encontrar las similitudes y diferencias y su relación con los contextos económicos, sociales y culturales en cada caso.

CONCLUSIONES

Como se anticipó en la metodología, la ambición de esta investigación no ha sido la de formular leyes ni de predicciones, ni de observar regularidades empíricas; más bien, ha tomado como objeto de estudio los significados y las representaciones que los docentes de dos instituciones educativas (MJC y RCH) ubicadas en dos países (Ecuador y México), han dado a las formas simbólicas (Thompson, 2002) por ellos vividas cotidianamente en el ejercicio de su profesión, por lo tanto, este trabajo ha realizado una interpretación, refutable por completo, de otras realizadas previamente por los docentes participantes.

Esta tarea investigativa demandó varias exigencias teórico-metodológicas como: mirar más allá de la dimensión técnico-administrativa de las acciones que ocurren en el aula y en la institución educativa, para vislumbrar las relaciones que se establecen entre varios actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que confirió importantes aportes para dar cuenta de qué es la incomodidad, los espacios en los que se genera, estrategias que los docentes usan para gestionarla y la importancia que ésta tiene en el día a día personal de estos profesionales, en la cultura y en el clima institucional.

ASPECTOS SIMILARES EN LOS DOS PAÍSES

Todos los maestros y las autoridades de las dos instituciones educativas (MJC y RCH) reconocieron haber sentido incomodidades en sus vivencias de docentes y, a lo largo de sus relatos identificaron claramente el tipo de interrelación con actores escolares en las que surgen, las causas que las provocan, los espacios y los momentos en los que se manifiestan.

De manera sucinta se puede decir que la incomodidad surge cuando los docentes encuentran obstáculos para cumplir con los fines que han asignado a su labor y los resultados no coinciden con sus expectativas en la relación con los estudiantes. Las acciones estudiantiles que, por una u otra razón, salen de las expectativas planteadas por el profesorado, por ejemplo, aquellas que desafían o sobrepasan a la autoridad del adulto o las que escapan a su control, causan sensaciones incómodas en el profesorado. La omnipresencia de la relación que los jóvenes mantienen con otros docentes, autoridades institucionales y con su familia, también tienen efecto negativo sobre la tranquilidad de estos profesionales, puesto que estas últimas no siempre coinciden en los significados y las valoraciones dadas a hechos y situaciones que comparten en el día a día. En ese sentido, la incomodidad de los docentes se ubica en el «núcleo antropógeno» (Mendel, 1972:41) de la profesión, esto es, en la dimensión humana del docente que otorga permanente soporte a los intercambios sociales propios de su tarea.

Al comparar las situaciones en las que los docentes sienten incomodidad se puede constatar que, a pesar de las características diversas existentes entre Ecuador y México como ubicación geográfica, tamaño físico y poblacional de cada país, hay más similitudes que diferencias en los relatos de los participantes. Los docentes y las autoridades de los dos países sienten incomodidad en escenarios similares, causada por aspectos extra e intra-escolares muy semejantes, los que en ambos casos, provocan tensiones y contradicciones entre actores similares: docentes, estudiantes, autoridades y padres de familia.

Los cambios mundialmente sufridos por instituciones sociales relacionadas con lo educativo, desde la última mitad del siglo pasado (Hargreaves, 2003), entre ellas la familia y la propia institución educativa, han tenido un peso muy importante para el surgimiento de la incomodidad actual en los docentes y, torna a los actores de dichas instituciones proclives a expresar tensiones y contradicciones en sus relaciones mutuas.

Como se ha expresado en otros acápite de este trabajo, en el momento actual se pueden constatar nuevas características de las instituciones sociales como la familia y la escuela, así como condiciones inéditas en la relación mutua, características que tienen un gran impacto en los sujetos que interactúan en los procesos educativos como son los docentes, autoridades, padres y madres, estudiantes y, por lo analizado en este trabajo, son estas interacciones las que se convierten en las causas más profundas de la incomodidad que experimentan los docentes en el ejercicio cotidiano de su labor ya sea, a nivel del aula o de la institución.

Lo que sienten los docentes está relacionado con cambios sociales y culturales veloces y planetarios, derivados de la mundialización del poder económico posindustrial a los que se consideran como un nuevo momento de colonización, pero esta vez, expandida sin focalizarse en lugares específicos como en momentos históricos precedentes. Los puntos de vista de las autoridades y de los docentes participantes se sitúan precisamente alrededor de las nuevas características de la escuela y la familia, como espacios socio-culturales, de lo que se espera socialmente de una y otra y, de las consecuencias que estos cambios tienen en las interrelaciones entre los seres humanos que actúan a su interior.

Sin que el interés de este trabajo haya sido profundizar en los cambios de estas instituciones, se ha podido identificar que en ambos casos (familia e institución educativa), han pasado de un funcionamiento «nuclear» (Elkind, 2003) cerrado y centrado en sí mismas a otro «poroso» (Elkind, 2003) que las hace permeables mutuamente, a la vez que reciben fuertes determinaciones de las problemáticas económicas, sociales y culturales, tales como las condiciones laborales, migración, consumismo; autoridad de los adultos, derechos de la niñez y adolescencia, relaciones intergeneracionales, etc. Docentes de mayor edad recuerdan más la escuela moderna, nuclear y cerrada, y se sienten incómodos con las nuevas demandas que la escuela posmoderna «porosa» impone a los docentes (FEC, MEC, HMX, FMX); los más jóvenes aceptan las nuevas características, a las que se incorporan de forma natural como profesionales (QEC, QMX, VEC).

DIFERENCIAS RELEVANTES ENTRE LOS DOCENTES

Las diferencias que se pueden identificar, más que ser entre países, son entre docentes, independiente de su origen geográfico. Son dos los aspectos en los que se expresan las diferencias, las mismas que tienen implicaciones en su labor cotidiana.

Una radica en el enfoque del acervo cognitivo y experiencial de los docentes, a partir del cual han expuesto diferentes maneras de valorar y considerar elementos importantes para su actuación cotidiana y para la relación con los actores escolares. Otra diferencia es la comprensión que los docentes y las autoridades tienen sobre su rol en la práctica profesional cotidiana y lo que esperan de los estudiantes; los dos tipos de diferencias tienen consecuencias trascendentales en los objetivos y fines que dan a su intervención.

CONCEPCIONES DIFERENTES SOBRE TEMAS RELEVANTES PARA LA PROFESIÓN

A lo largo de este trabajo se ha encontrado una estrecha relación entre el proceso de construcción y valoración simbólica de eventos, situaciones, experiencias cotidianas con la construcción social y cultural del acervo cognitivo y experiencial que ha sucedido a lo largo de la historia de cada sujeto.

Esta afirmación vale, de manera general, para todas las personas; no obstante, se ha logrado ver que en el caso de los docentes participantes tiene especial relevancia, dado que el sujeto fundamental de su intervención profesional es otro ser humano y para hacerla, debe relacionarse con varios actores que también atribuyen significados y valoraciones simbólicas³ como grados de estima, elogio o denuncia.

Una vez establecido que todos los docentes participantes en los dos países manifiestan sentir incomodidad en espacios y con actores similares, las diferencias entre ellos se revelan en los significados y las valoraciones que dan a sus experiencias, vivencias y relaciones, lo que desemboca en concepciones diferentes sobre temas claves que alimentan su acervo cognitivo y guían su actuación cotidiana profesional, entre las que destacan las siguientes.

Relaciones intergeneracionales

Se ha podido comprobar que en el acervo cognitivo y experiencial construido por los docentes, los aspectos que tienen mayor relevancia en las relaciones que establece en su día a día profesional con otros actores (estudiantes, otros docentes, padres de familia) son aquellos que se derivan de las concepciones que se han formado sobre niñez y juventud.

Los maestros procuran diferenciarse unos de otros, a partir de la compren-

³ Como forma de definirla, Thompson (2002), la contrapone a la «valoración económica» (p. 232) que es la que permite un intercambio mercantil.

sión y valoración que dan a los cambios ocurridos en las condiciones de participación en la familia e instituciones educativas de uno de los actores clave: niños y jóvenes, al adquirir una nueva ciudadanía fundamentada en sus derechos. Este aspecto tiene gran efecto en los intercambios entre docentes y estudiantes, porque ha modificado los términos que regían y organizaban las relaciones de autoridad y poder; es decir, se han modificado las relaciones intergeneracionales.

Uso de la tecnología en la escuela

Una de las temáticas que surge con mayor fuerza como incómoda para los docentes de los dos países, es el uso de los aparatos tecnológicos por parte de los jóvenes en los momentos de la interacción en el aula.

La digitalización del mundo es una tendencia impuesta a nivel planetario; los jóvenes, tanto en Ecuador como en México aspiran a estar en concordancia con esta dinámica, para ellos es un signo de prestigio social, pues les otorga indicadores de estatus económico, con los que pueden estar incorporados a los cambios del mercado y, de conocimientos al día, lo que da la ilusión de que así desaparecen las diferencias económicas, sociales y culturales que estratifican a la sociedad en clases y etnias. En el aula esta problemática ha puesto de relieve las diferencias generacionales como una de las contradicciones sociales que, igualmente, es planetaria.

Se pueden evidenciar, en los discursos de los docentes de los dos países, reacciones similares frente a este hecho. En ambos países se constata que la tecnología ha ingresado masivamente a los hábitos de consumo de los estudiantes y que, en muchos casos sus conocimientos superan a los de los maestros. No obstante, en ambos países hay respuestas diferentes de los maestros.

Por un lado, están aquellos que han decidido usar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporan desde la planificación misma, en el desarrollo presencial de las actividades o para la comunicación posterior (envío de tareas, comentarios y resultados). Por el otro, están quienes no la incorporan y la sienten como distractor o interferencia con lo que no pueden competir.

Es curioso resaltar como coincidencia el hecho de que en ambos países las docentes de Química son quienes han incluido plenamente la tecnología a través del uso de las redes sociales, transmisión de datos, escucha de música durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que establecieron acuerdos organizativos con los jóvenes. En ambos países, algunos docentes que no lo hacen así,

sienten la presión de los estudiantes para que ellos también permitan situaciones similares, pero, según su criterio, la asignatura no lo permite; también declaran que, personalmente, no están capacitados para controlar la situación, lo que los pondría a merced de los estudiantes. Esta es una presión que, aunque se da en el aula, les genera incomodidad con los jóvenes y con sus compañeros de trabajo.

Tipificaciones

Las tipificaciones son representaciones de los modelos de actores con quienes los docentes esperan interactuar y ellos mismos ser, en la labor cotidiana de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2010) y permiten a los docentes regularizar y justificar sus reacciones y sentimientos frente a ellos y a sí mismos.

La investigación ha mostrado que el acervo cognitivo y experiencial es el espacio de construcción y/o superación de los estereotipos a partir de los cuales, los actores sociales han sido considerados como aceptables (por ejemplo, tipos de familia, comportamientos juveniles, papel de los maestros en el proceso educativo) y, lo que queda fuera de dicha representación esperada tiene una valoración negativa. En los relatos docentes se ha podido identificar claramente dos tipificaciones: de los estudiantes y de sí mismos.

El estudiante ideal

Todos los docentes ecuatorianos y mexicanos participantes en la investigación revelan expectativas sobre los sujetos con quienes interactúan en el aula, han construido tipificaciones que resultan en el estudiante ideal con quien esperan relacionarse; no obstante, las tipificaciones construidas no coinciden unas con otras, pero en todos los casos constituyen las bases para su actuación cotidiana.

De manera general, se puede decir que la discrepancia en las tipificaciones tiene que ver con la forma en la que, en el proceso educativo, los docentes aceptan y esgrimen las condiciones materiales, sociales, culturales y subjetivas de vida de los jóvenes. En unos casos, se establecen relaciones de causa-efecto entre los actores que están fuera de los estándares aceptados para los estudiantes deseables y las problemáticas económicas, sociales y culturales también valoradas negativamente (pobreza, bajo rendimiento, irrespeto a la autoridad, descuido, mal comportamiento, comportamientos de riesgo, familias desunidas, etc.). En otros casos, se identifican y reconocen dichas

condiciones para incorporarlas al trabajo escolar como contexto de vida de los jóvenes que debe ser tomado en cuenta para que los aprendizajes tengan significado y utilidad en su vida.

Rol docente

Al referirse al contenido ideal de su labor, los maestros participantes deliberaron sobre los aspectos técnico-administrativo y académico de su rol. En ambos países hay discursos docentes contrapuestos; unos concentran su actividad exclusivamente en lo académico, por lo que procuran reducir las actividades vivenciales en las que puedan entrar en contacto personal, pues sienten que al hacerlo estarían asumiendo un campo de actuación que compete a la familia. Otros no quieren tratar al grupo de estudiantes como homogéneo ni dirigirse al término medio; aspiran a reconocer la diversidad, a partir de condiciones específicas de vida de los educandos. Tampoco están conformes con que su rol se reduzca sin más a lo reglamentario y normativo; se afanan por tomar decisiones propias para que su labor tenga al ser humano como fin.

En torno a las tipificaciones del rol docente y del estudiante ideal, en los dos países se exteriorizan posiciones sobre la neutralidad del maestro y de la institución educativa con respecto a las condiciones de vida de sus estudiantes, esto tiene consecuencias diferentes sobre el manejo cotidiano de la gratificación e incomodidad en la vida de los docentes que detentan unas y otras posturas. En unos casos, las narraciones muestran pesimismo sobre el rumbo de la juventud y, como docentes, se miran en el tránsito de un callejón sin salida porque hay relaciones conflictivas con los jóvenes y sus familias. Para estos docentes la incomodidad tiene una mayor presencia diaria y no les permite construir relaciones satisfactorias duraderas con los estudiantes y otros actores educativos. En otros casos las intervenciones docentes están orientadas a cimentar la vida de los jóvenes, más que a cumplir los programas curriculares. Estos maestros declaran sentirse retribuidos por la respuesta estudiantil: les da una sensación de gratificación más o menos estable y duradera.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., «El Desarrollo Profesional de los docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro», en *Seminario Prospectiva de la Educación en la región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO, 23-25 septiembre 2000.
- Altet, M., «La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas», en L. Paquay, M. Altet, É. Chartier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 33-48.
- Alzate, M. V. *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro, 2003. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2008.
- Becker, H. *Trucos del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 2011.
- Berger, P., & Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- Bermeo, M. F., & Calle, M., *Valoración del estado nutricional de adolescentes de la educación básica del cantón Cuenca. Tesis de licenciatura. Universidad de Cuenca*, 2010. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4099>
- Chartier, R., «L'Histoire entre récit et connaissance», en *MLN*, 109, núm. 4, 1994, pp. 583-600. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2904964>
- Centro de Integración Juvenil, *Estudio Básico de Comunidad Objetivos*. Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ, Centro de Integración Juvenil, Zacatecas, México, 2013. Obtenido de <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9890SD.html>
- Comunicación, N. M., «Zacatecas, segundo lugar en migración», en *NTR Medios de Comunicación*, Zacatecas, México, 30 de enero de 2017. Obtenido de www.ntrzacatecas.com
- Darling-Hammond, L., *El derecho a aprender: Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel S.A., 2001. Obtenido de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d1/p2/3%20DARLING%20HAMMOND%20.El-Derecho-de-aprender.pdf>
- De Certeau, M., *La invención de lo cotidiano*, Departamento de Historia. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, Universidad Iberoamericana, 2000.
- Domingo, A., *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*,

- Saarbrücken, Alemania, Publicia, 2013. Obtenido de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Elkind, D., «La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno», en A. Hargreaves, *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Madrid, Amorrortu Editores, 2003, pp. 23-55.
- Emanueli, S., Frau, K., Podesta, F., & Simonelli, M., «Educación y comunicación. El impacto de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana», en *Posmodernidad. Preguntas, debates y perspectivas*, Quito, Abya-Yala, 1998, pp. 91-100.
- Escobedo, P. (s.f.). *Argumentación. Análisis y reflexión en torno a los trabajos realizados por estudiantes*. Documento sin publicar, Zacatecas: Plantel Roberto Cabral del Hoyo.
- Esteve, J. M. *El malestar docente* (Sexta edición). Barcelona, España: Ediciones Paidós, 2011.
- Fainholc, B., *La Mujer en la Educación y la Cultura*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994.
- Fernández, L., «La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el programa «Instituciones educativas de UBA»», en *Práxis Educativa* (XIV), La Pampa, Argentina, 2010, pp. 66-75. Obtenido de <http://www.re-dalyc.org/pdf/1531/153115865008.pdf>
- FLACSO-UNFPA, *Ecuador: La migración internacional en cifras*, Quito, 2008. Obtenido de www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43598.pdf
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel Educación, Serie FLACSO Acción, 1992. Obtenido de <file:///Users/user/Downloads/las%20instituciones%20educativas-%20cara%20y%20ceca.pdf>
- Fullan, M., & Hargreaves, A., «Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos», en *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Madrid, Amorrortu Editores, 2003, pp. 296-318.
- Fullan, M., & Hargreaves, A., *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2012.
- Gibbons, M., *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor, S.A., 1997.
- Giroux, H., «Educación posmoderna y generación juvenil», en *Nueva Sociedad*, núm. 146, Buenos Aires, 1996, pp. 148-167. Obtenido de http://nuso.org/media/articulos/downloads/2554_1.pdf
- Giroux, H., *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, 2012.
- Gobierno del Estado de Zacatecas, *Periódico Oficial*, núm. 64, 12 de agosto de 1987. Obte-

- nido de <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/zacatecas/ley-que-crea-el-colegio-de-bachilleres-del-estado-de-zacatecas.pdf>
- Gramsci, A., «Filosofía e Historia», en A. Gramsci, *Antología*, México, Siglo XXI Editores, 1988, pp. 422-430.
- Hammersley, M., & Atkinson, P., ¿Qué es la etnografía?», en *Etnografía. Métodos de investigación*. Capítulo 1, Barcelona, Paidós, 1999. Obtenido de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Hammersley_Que_eslaetnografia.pdf
- Hargreaves, A., «Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional», en *Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente*. Santiago de Chile, 1996. Obtenido de <file:///Users/user/Desktop/HARGREAVES%20Cuatro%20Edades%20del%20profesionalismo%20.pdf>
- Hargreaves, A., «Enseñar más allá de la sociedad del conocimiento: del valor del dinero a valores permanentes», en *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Octaedro, 2003, pp. 49-88.
- Hinojosa, J., *El concepto de «ejido» en la legislación mexicana*, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, 1982. Obtenido de www.juridicas.unam.mx/jurid/cont
- Ilustre Municipalidad de Cuenca, *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial del cantón Cuenca*. Municipio de Cuenca, Dirección de Planificación, Cuenca, 2011. Obtenido de www.cuenca.gov.ec/sites/default/files/pdot/modelo.pdf
- Ilustre Municipalidad de Cuenca, *Cuenca construye con tu voz*. Informe de Asambleas Parroquiales, Municipalidad de Cuenca, Dirección de Planificación. Participación ciudadana, Cuenca, 2014. Obtenido de [www.emov.gob.ec/sites/default/files/INFORMES%20ASAMBLEAS%20URBANAS%](http://www.emov.gob.ec/sites/default/files/INFORMES%20ASAMBLEAS%20URBANAS%20.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INEC–, *Análisis Información Censal*, Equipo Técnico de Análisis del Censo de Población y Vivienda, 2010. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/azuay.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI–, *Directorio de Ejidos y Comunidades Agrarias de Zacatecas (por municipio)*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI–, México, 1994. Obtenido de www.internet.contenidos.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI–, *Cuéntame. Número de habitantes. En Zacatecas viven en 2015*. Información por entidad, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010. Obtenido de <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/poblacion/default.aspx?tema=me&e=32>

- Juan, M. A., *La vivencia de la ancianidad: estudio fenomenológico y reflexión antropológica*. Tesis doctoral, Barcelona, Universidad Internacional de Catalunya, 2013. Obtenido de www.tesisenxarxa.net
- Luna, M., «El rol de los docentes en el cambio educativo», en *Revista PRELAC* núm.1, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC Ed., 2005, pp. 170-173. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#page172>
- Maldonado, H., «Convivencia Escolar», en *Convivencia Escolar, Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, Ediciones Pomares-Corredor S. A., 2004.
- Martínez-Salgado, C., «El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias», en *Ciência & Saúde Coletiva*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2012, pp. 613-619. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Mendel, G., *La crisis de las generaciones*, Barcelona, Ediciones Península, 1972.
- Mesina, G., «Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Biblioteca Digital, Ediciones de la OEI, núm. 19, enero-abril 1999. Obtenido de <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
- Ministerio de Educación del Ecuador (s.f.), *Unidades del Milenio*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>
- Morín, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
- Murillo, F. J., «La formación de docentes: una clave para la mejora educativa», en *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO, 2006a, pp. 11-18. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/.../Attachments/85/96.pdf>
- Murillo, F. J., «Panorámica general de las aportaciones innovadoras», en *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO, 2006b, pp. 19-56. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/.../Attachments/85/96.pdf>
- Natanson, M., «Prólogo e Introducción», en A. Schutz, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1995, pp. 7-32.
- Plantel Roberto Cabral del Hoyo, *Plan de Acción Tutorial 2015-2016*, Planificación anual, COBAEZ Roberto Cabral del Hoyo, Zacatecas, México, 2015a. Obtenido de archivo documental físico del plantel.
- Plantel Roberto Cabral del Hoyo, *Plan de Mejora Continua 2015-2016*, Plan anual, COBAEZ Roberto Cabral del Hoyo, Zacatecas, México, 2015b. Obtenido de www.cobaezrch.org

- Paquay, L., & Wagne, M. C., «Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar», en L. Paquay, M. Altet, É. Chartier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pp. 222-264.
- Pérez, A., «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en J. Gimeno, & A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, pp. 398-442.
- Pogré, P., «Los temas en cuestión», en *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?*, Lima, UNESCO/OREALC-PROEDUCAR/GTZ, 2003, pp. 119-130.
- Pogré, P., & Merodo, A., «La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores», en *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO, 2006, pp. 57-110. Obtenido de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/.../Attachments/85/96.pdf>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H., «Mejorar el liderazgo escolar», OCDE, en *Políticas y Prácticas*, vol. 1, 2009. Obtenido de <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Robalino, M., «¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente», en *Revista PRELAC*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, núm. 1, 2005, pp. 6-25. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#page172>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E., *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1996.
- Sanchez, H., «La formación docente en cuestión: Nuevas demandas a la función y profesionalización de los maestros», en *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*, México, Universidad Iberoamericana, 2004, pp. 12-71. Obtenido de: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General del Bachillerato, México, 2013. Obtenido de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato_general.php
- Shön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2010.
- Schutz, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2010.
- Tardif, M., El docente como «actor racional», en *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea S.A., 2010, pp. 135-166.

- Tardif, M., & Lessard, C., *O Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Editora Vozes, 2014.
- Tenti, E., «La escuela constructora de subjetividad», en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, Buenos Aires, Troquel S. A., 1998.
- Tenti, E., *Una escuela para adolescentes*, Buenos Aires, UNICEF, Editorial LOSADA, 2000.
- Tenti, E., «La escuela y la cuestión social», en *Ensayos de Sociología de la Educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.
- Tiempo, D. E., «Réquiem por el colegio normal», en *El Tiempo*, Cuenca, 14 de diciembre de 2016. Obtenido de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/392488/requiem-por-el-colegio-normal>
- Thompson, J. B., *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, U. A. Metropolitana, México, 2002.
- Unidad Educativa Manuel J. Calle, *Código de Convivencia*, Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2014a.
- Unidad Educativa Manuel J. Calle, *Proyecto Educativo Institucional –PEI–*, Informe plurianual, Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2014b.
- Universidad Autónoma de Zacatecas, *Desarrollo humano sustentable, derechos humanos y seguridad humana en el municipio de Guadalupe*. Informe final, Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, Zacatecas, México, 2012.
- Universidad de Cuenca (s.f.), *Implementación de la metodología de análisis de vulnerabilidades a nivel cantonal-Cuenca*, Proyecto DIPECHO VII, Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Varias instituciones, *Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente*, Caracas, Varias instituciones, 2009.
- White, H., *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1992.
- White, H. El Acontecimiento Modernista. En *Retos de la Postmodernidad*. Madrid, España: Editorial Trotta, 1999, pp. 185 – 205.

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 4.1	Función de entrevistados en sus establecimientos educativos	98
Tabla 4.2	Asignaturas y función de docentes y autoridades	99
Tabla 4.3	Distribución por sexo de entrevistados en Ecuador y México.	99
Tabla 4.4	Años de experiencia de entrevistados en Ecuador y México.	100
Tabla 4.5	Características de experiencia de entrevistados en Ecuador y México.	100
Tabla 5.1	Cualidades asignadas al estudiante ideal.	127
Tabla 5.2	Comparación realizada por profesora de Filosofía de Ecuador entre estudiantes de un colegio fiscal y uno particular.	129
Tabla A.1	Puntuación empleada para la transcripción de entrevistas.	198

Figuras

Figura 1	<i>El docente.</i>	57
Figura 2	<i>La vida cotidiana en el marco del ejercicio profesional.</i>	60
Figura 3	<i>Ejes de comparación entre estudiantes, establecidos por los docentes de los dos países.</i>	124

APÉNDICE 1

Guía de Entrevista a Docentes

- Datos personales
- Nombre, asignatura de la que es docente, formación profesional, experiencia.
- La incomodidad en su trabajo cotidiano como docente
- Identificación de la incomodidad sentida en el trabajo cotidiano con los estudiantes⁴
- Circunstancias en las que siente incomodidad
- Razones por las que siente incomodidad
- Identificación de la incomodidad frente a los padres y forma de manifestarse
- Identificación de la incomodidad con la institución en relación a los temas de interacción con los estudiantes y padres
- Reflexiones formuladas por el entrevistado
- Reacciones (personales y pedagógicas) ante las situaciones incómodas
- Razones por las que cree que suceden
- Lo que considera de su incumbencia como docente y lo que se estima fuera de ella
- Identificación de los cambios que percibe en los jóvenes actuales
- Su preparación para enfrentar la problemática

APÉNDICE 2

Guía de Entrevista a Autoridades Institucionales

Datos personales

Nombre, rol en la institución, formación profesional, experiencia.

~~~~~  
4 Se prevén a los siguientes aspectos como posibles razones:

- Falta de interés por las temáticas tratadas
- Metodologías o estrategias de aprendizaje
- Motivación estudiantil
- Actitud y comportamiento
- Cumplimiento de tareas
- Cumplimiento de normas
- Respeto a la autoridad
- Respaldo institucional

Puntos de vista sobre:

Interacción docentes-institución

Relación de los docentes participantes en esta investigación con la institución

Características de la interrelación con las autoridades institucionales

Características de la interrelación con otros docentes

Acceso de estos docentes a la información

Formas y momentos de comunicación

Su participación en la institución: aspectos, espacios, formas, momentos

Relación de los docentes entrevistados con la norma y con el poder

Acuerdos y desacuerdos en relación a:

Tratamiento institucional de los temas definidos por los docentes como incómodos

Forma de ejercicio de la norma de parte de autoridades

Reacción frente a tareas adicionales como: calendarios, horarios, responsabilidades derivadas de sus funciones, etc.

Apreciaciones sobre la convivencia institucional:

Tipos de conflictos

Relación temas incómodos y conflictos

Formas de resolución de conflictos

Observaciones sobre la relación con padres de familia:

Formas de canalizar demandas familiares sobre la educación de hijos

Formas de enfrentar y responder a los conflictos generados en este ámbito.

## APÉNDICE 3

### *Transcripción de entrevistas*

**TABLA A1.** PUNTUACIÓN EMPLEADA PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

|                                                          |               |
|----------------------------------------------------------|---------------|
| Intervenciones de la entrevistadora                      | Letra cursiva |
| Frases inconclusas del entrevistado                      | ...           |
| Observaciones de la entrevistadora durante la entrevista | ()            |
| Frases citadas por el entrevistado                       | « «           |

|                                                |             |
|------------------------------------------------|-------------|
| Énfasis en la frase puesto por el entrevistado | ¡!          |
| Mayores énfasis                                | ii ¡!       |
| Aclaraciones                                   | Nota al pie |
| Modismos locales                               | [ ]         |

**Nota:** Elaboración propia, 2015





Caberna Librería  
Editores

LA INCOMODIDAD  
EN LA PROFESIÓN DOCENTE  
UN ESTUDIO CON PROFESORES  
DE ZACATECAS (MÉXICO) Y CUENCA (ECUADOR)  
de Rosa Hurtado Morejón,

se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2019,  
en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: [simagendigital@hotmail.com](mailto:simagendigital@hotmail.com)  
Cuidado de edición a cargo de la autora.  
500 ejemplares

De los maestros se espera cotidianamente una intervención pedagógica y didáctica en la que, voluntariamente o no, se involucren como profesionales y como personas. En su actuación proliferan tensiones con varios actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los cuales, los estudiantes están en primera línea. Se puede afirmar que la incomodidad está presente como característica primordial de esta profesión, puesto que la dimensión humana del docente otorga permanente soporte a los intercambios sociales propios de su tarea lo que, generalmente, ha sido opacado por la superioridad que se ha otorgado al contenido técnico administrativo de las actividades de los maestros.

La presente publicación pretende dar cuenta de qué es la incomodidad, los espacios en los que se genera, las estrategias que los docentes usan para gestionarla y la importancia que ésta tiene en el día a día personal de estos profesionales y en la cultura y clima institucional, lo que se pudo encontrar en los significados y representaciones que docentes de dos instituciones educativas de Ecuador y México, dieron a las experiencias por ellos vividas cotidianamente.