



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

VOCACIÓN DOCENTE: SUS MANIFESTACIONES EN PROFESORES DEL COBAQ

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

María Rosado Ramírez

Dirigida por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Presidente

Dr. Tomás Vázquez Arellano

Secretario

Mtro. Luis Rodolfo Gómez de Alba

Vocal

Mtra. María del Carmen Gilio Medina

Suplente

Mtra. Ma. Esther Ortega Zertuche

Suplente

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Lic. Jorge Antonio Lara Ovando
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio de 2008
México

Resumen

La educación encierra relaciones interpersonales profundas en un proyecto elaborado por el hombre y para el hombre. Educar implica una tarea ética, una misión con pasión, con vocación, orientada al bien de la sociedad. En este proceso, el maestro como un sujeto formador, encarna formas duraderas de ser y de valorar diferentes como resultado de su historia de vida, las cuales se reflejan en su labor. De ahí, el objetivo de este trabajo fue identificar las manifestaciones de vocación docente en la práctica escolarizada en maestros del plantel 13 “Epigmenio González” del Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro, para lo cual llevé a cabo una investigación con base en el método fenomenológico hermenéutico, con la finalidad de comprender cómo los profesores ponen de manifiesto su vocación en el aula. La vocación involucra *habitus*, *illusios*, inversión de energía y fines trascendentes diferentes en cada maestro, reflejados en la relación de fuerzas y en el movimiento del campo educativo. Este estudio social, muestra cinco tipos ideales de maestro: el comprensivo, el cumplido, el estricto, el blando y el indiferente como resultado de *habitus* tendencialmente comunes, no elabora generalizaciones, ni intenta homogeneizar a los profesores. Toma en cuenta que los procesos sociales no son totalmente puros, buenos o malos, presenta distinciones y similitudes entre las diferentes formas de ser y de valorar de los maestros y su actuar ante las limitantes del campo. En el maestro, la entrega a la causa de educar, constituye una fuerza interna que refleja vocación. Los resultados de esta investigación muestran que la vocación docente en los maestros del COBAQ está en crisis, y reflejan la necesidad de resignificar los fines trascendentes de su labor, para lograr el Deber Ser por medio de la obra pedagógica. Por lo tanto, un elemento primordial es la vocación, cimentada en la pasión y el amor por educar, que el maestro manifiesta día a día en el aula.

(Palabras clave: vocación, pasión, *habitus*, *illusio*, campo, fines trascendentes, sentimiento, autoridad, disciplina).

SUMMARY

Education implies profound interpersonal relations in a project made by man and for a man. Educating is an ethical task, a mission involving passion and vocation, directed towards the well being of society. In this process, the teacher, as an individual who shapes others, embodies different and lasting ways of being and valuing which are a result of his/her life story, and these are reflected in his/her work. As a result, the objective of this work was to identify manifestations of a vocation for teaching among teachers of the “Epigmenio González” School No. 13 of the State of Querétaro High School. In order to carry this out, I did research based on the hermeneutic phenomenological method, with the objective of understanding how teachers express their vocation in the classroom. Vocation includes *habitus*, *illusions*, energy input and transcendent aims which are different in each teacher and which are reflected in the relationship of forces and movement in the educational field. This social study shows five ideal types of teacher: the understanding teacher, the responsible teacher, the strict teacher, the easy-going teacher and the indifferent teacher, as a result of tendentious common *habitus*. The study does not make generalizations, nor does it attempt to classify teachers as homogeneous. It takes into account that social processes are not completely pure, good or bad. It presents differences and similarities between the different ways of being and valuing of teachers and the way they act given the limitations of the field. A teacher’s dedication to the educational cause constitutes an internal force that reflects vocation. The results of this research show that the teaching vocation among teachers at COBAQ (from its initials in Spanish) is in a state of crisis; they make evident the need to give new meaning to the transcendent aims of their work in order to achieve the Should Be by means of pedagogical work. Therefore, a primordial factor is vocation, based on the passion and love of educating that the teacher daily demonstrates in the classroom.

(Key words: Vocation, passion, *habitus*, *illusions*, field, transcendent aims, feeling, authority, discipline)

DEDICATORIAS

A la memoria de Luz María

Mi madre, gran amiga y entrañable compañera. Gracias por haber vivido este sueño conmigo.

A la memoria de René

Mi padre. Gracias por haber trascendido en mí con tu amor y tu ejemplo.

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, en cuyas aulas enriquecí mis conocimientos en las Ciencias de la Educación.

Al Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro Plantel “Epigmenio González”, mi preciado centro de trabajo, por las facilidades otorgadas para el desarrollo de esta investigación.

Con cariño, respeto y admiración al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, director de esta tesis, por estar siempre presente con una palabra de aliento y orientación, por su incondicional apoyo en los difíciles momentos y por ser un maestro con vocación.

A mis queridos maestros y sinodales Dr. Tomás Vázquez Arellano, M. en C. Luis Rodolfo Gómez de Alba, M. en C. María del Carmen Gilio Medina y M. en C. Ma. Esther Ortega Zertuche por su interés y valiosas aportaciones al presente trabajo.

A mi familia, por su paciencia y comprensión a las horas que dediqué a esta apasionante investigación.

INDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Indice	v

INTRODUCCION	1
CAPITULO I PROBLEMA	5
I.1 Marco contextual	5
I.2 Planteamiento del problema	12
I.3 Antecedentes	18
I.4 Justificación	32
I.5 Objetivos e hipótesis	35
CAPITULO II MARCO TEORICO	37
II.1 La teoría social del estructuralismo genético. Pierre Bourdieu	37
II.2 El espíritu de disciplina, de autonomía y de abnegación. Emilio Durkheim	47
II.3 La educación en el joven. Juan Jacobo Rousseau	52
II.4 La escuela tradicional y la escuela nueva. George Snyders	54
II.5 La política y la ciencia como vocación. Max Weber	57

CAPITULO III METODOLOGIA	67
III.1 El método fenomenológico	67
III.2 El método hermenéutico-dialéctico	77
III.3 Técnicas de recolección de información	85
CAPITULO IV RESULTADOS	91
IV.1 Presentación de resultados	91
IV.1.1 Categorización de profesores	91
IV.2 Discusión de resultados	95
IV.3 Tipos ideales	98
IV.3.1 El maestro comprensivo	98
IV.3.2 El maestro cumplido	101
IV.3.3 El maestro estricto	103
IV.3.4 El maestro blando	105
IV.3.5 El maestro indiferente	108
IV.4 Estado de relación de fuerzas del campo	110
IV.5 El movimiento en el campo	113
CAPITULO V CONCLUSIONES	118
V.1 Vocación y educación	120
V.2 Manifestaciones de vocación	121

CAPITULO VI BIBLIOGRAFIA	131
CAPITULO VII ANEXOS	135
VII.1 Anexo 1 Cuestionario	136
VII.2 Anexo 2 Guía de entrevista para alumnos	140
VII.3 Anexo 3 Guía de entrevista para maestros	141

INTRODUCCION

Una idea firme me acompaña a lo largo de 11 años de trabajar como maestra en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro: si los maestros que impartimos clase a nivel medio superior tenemos vocación. Esta idea se justifica, dado que en nuestro sistema educativo nacional no existe una institución formadora de profesores para este nivel.

De ahí se suscita la necesidad de estudiar la vocación docente en maestros del COBAQ Plantel 13, pensar en los diversos factores en la historia de vida de cada uno de los profesores que los colocan en el campo educativo. Si bien contamos con estudios universitarios de diversa índole: ingenieros, abogados, psicólogos, odontólogos, filósofos, contadores y administradores, realmente nuestra formación docente la adquirimos en el COBAQ a través de cursos intersemestrales, en diplomados, especialidades o maestrías en el área educativa.

En el maestro resaltan características particulares: de acuerdo a su profesión, el dominio que tiene sobre una o varias asignaturas de su área de estudio: matemáticas, ciencias naturales, informática, lenguaje y comunicación, histórico-social o capacitación para el trabajo.

La formación docente permite identificar qué enseña, cómo enseña, a quién enseña y para qué enseña. El interés y la disposición de cada profesor para crecer en este aspecto varía de uno a otro, se manifiesta con diferentes formas de ser y de valorar.

El maestro no es ajeno a las limitantes que la práctica implica: grupos numerosos, horarios exhaustivos, preparar clase de dos o en algunos casos tres asignaturas diferentes, pocas oportunidades para realizar trabajo en academias de profesores y el cumplimiento de los abrumadores requisitos administrativos (entrega de reportes, calificaciones, juntas, etc.), que poco rescatan el sentido educativo, orientándose cada vez más a un esquema burocrático que rebasa las prioridades de la labor del maestro.

La actitud que genera cada uno ante estos factores también es diferente, desde el optimismo, participación y compromiso, hasta el pesimismo, apatía y rechazo.

Hay maestros que conforme van ejerciendo la docencia, encuentran gran satisfacción en su trabajo, a pesar de que no estudiaron para ser profesores, o al momento de elegir una carrera universitaria no tenían una clara visión del trabajo docente, o bien porque las circunstancias en cada caso los situó en la educación. Descubren sobre la práctica un auténtico gusto por su labor y va aportando una energía adicional en sus clases y en la relación con los alumnos.

En algunos casos, el maestro se sensibiliza, desarrolla principios, normas, valores, sentido del deber, interés y conciencia social propios del papel que representa el profesor. Realiza su trabajo con pasión, lo cual permite dar un “plus a su actividad”, convencido de su importante participación en la formación de los jóvenes. Esta actividad se convierte en el motor de su vida, de sus proyectos y de sus metas.

Sin embargo, para otros, la enseñanza representa un trabajo más, que no implica mayor energía, no logra sensibilizarse lo suficiente para trascender en su labor.

No se trata de un estudio estadístico, tampoco pretende elaborar generalizaciones. El interés primordial de esta investigación es identificar, explicar e interpretar diferentes manifestaciones de vocación en los maestros del COBAQ Plantel 13, sin intentar homogeneizar a los profesores; considera que los procesos sociales no son totalmente puros, buenos o malos. El trabajo sólo pretende mostrar similitudes o distinciones entre las diferentes formas de ser y de valorar de los maestros, las cuales reflejan en menor o mayor grado vocación docente.

Es deseable que este estudio sea una invitación a la introspección del maestro, que suscite un momento de reflexión en relación al gusto y pasión por su labor.

La estructura del trabajo es la siguiente.

En el **Capítulo I**, el problema incluye el marco contextual que describe la conformación del Plantel 13 del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, espacios físicos, autoridades, profesores, administrativos, alumnos y asignaturas que se imparten. Refiere el planteamiento del problema, las preocupaciones que dieron origen a esta investigación, expone la complejidad de la labor educativa en el COBAQ Plantel 13, así como los factores inherentes a las manifestaciones de vocación docente. En los antecedentes muestra, a través del estado del arte, las consideraciones que han realizado diversos autores en relación a la vocación docente y la importancia de ubicarla como parte medular del maestro. La justificación, explica por qué es necesario hablar de vocación docente y sus manifestaciones en maestros del COBAQ, enalteciendo el momento de reflexión que se pretende suscitar en los maestros a través de los resultados. Enuncia el problema objeto de estudio, define los intereses perseguidos por esta investigación a través del objetivo general, los objetivos específicos así como la hipótesis de la investigación.

En el **Capítulo II**, el marco teórico, delimita la vocación docente con base en fundamentos teórico-pedagógicos de Pierre Bourdieu, Juan Jacobo Rousseau, Emilio Durkheim, George Snyders y Max Weber, reelabora conceptos, estudiando categorías, variables e indicadores que permiten comprender las manifestaciones de vocación.

El **Capítulo III** muestra la metodología, explica por qué consideré el método fenomenológico y el método hermenéutico para esta investigación social, así como el procedimiento de recolección de información.

El **Capítulo IV** contiene la presentación de resultados mediante la categorización de profesores, muestra la relación entre los datos obtenidos, la metodología empleada y las características de los instrumentos de investigación utilizados. Aborda la discusión de resultados, expone en cuanto al problema, los objetivos y las hipótesis, cómo contrastan los resultados del trabajo empírico con el soporte teórico-pedagógico. Presenta relaciones significativas entre las teorías y la información proporcionada por maestros y alumnos.

En el **Capítulo V**, las conclusiones explican limitaciones y potencialidades de este trabajo y la postura de la investigadora en relación al problema objeto de estudio: las manifestaciones de vocación docente.

CAPITULO I PROBLEMA

I.1 Marco contextual

El plantel 13 “Epigmenio González” del Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro, ubicado en Av. Pie de la Cuesta # 107 Col. San Pedrito Peñuelas, es el escenario de esta investigación, ya que es el espacio donde un grupo de maestros desarrollamos nuestra labor educativa con jóvenes de entre 15 y 18 años en promedio. Cuenta con un turno matutino de 7 a 13 hrs. y uno vespertino de 14 a 20 hrs.

Dicho plantel tuvo un crecimiento paulatino en su matrícula, inició en estas instalaciones en agosto de 1996, llegó a su capacidad escolar máxima de 2,000 alumnos aproximadamente (1,000 para el turno matutino y 1,000 para el turno vespertino en promedio) a partir de agosto de 2003. El personal que conforma la institución es el siguiente: un coordinador del plantel (para ambos turnos), tres personas encargadas de los servicios administrativos (pago de nóminas, cuotas, inscripciones, etc.). Para el turno matutino hay una subcoordinadora y para el vespertino un subcoordinador, que reciben apoyo en sus respectivos horarios de dos elementos para servicios escolares, una secretaria de coordinación, una encargada de biblioteca, una persona al frente del centro de cómputo, una mujer y un hombre que apoyan en la prefectura y dos intendentes varones.

El personal docente lo conformamos 60 profesores frente a grupo, algunos laboramos en la mañana, otros en la tarde y unos cuantos en ambos turnos.

Académicamente estamos agrupados por áreas de conocimiento: 9 maestros en matemáticas, 9 en histórico-social, 5 en inglés, 7 en lenguaje y comunicación, 9 en ciencias naturales, 7 en paraescolares y 14 en las diversas capacitaciones para el trabajo (logística, desarrollo de negocios, asistente administrativo e informática).

El plantel 13 cuenta con una extensión académica ubicada en el parque Querétaro 2000, la cual inició sus labores en agosto del 2003 y tiene como finalidad que los egresados de la escuela secundaria “Talentos deportivos” (localizada ahí mismo) continúen sus estudios de bachillerato, combinando sus horas de clase con sus horarios de entrenamiento. Dependen directamente de la coordinación del plantel 13, procesos de inscripción, reinscripción, registro escolar, etc., que se llevan a cabo en el plantel bajo la responsabilidad de la persona de servicios escolares del turno vespertino. Su horario de clase, que incluye un espacio para entrenamiento deportivo es de las 7 a las 15 hrs.

La extensión académica consta de cuatro aulas prefabricadas, un laboratorio de cómputo, una biblioteca pequeña y un comedor. Tiene designado un espacio chico para fotocopiado y papelería.

Tiene un grupo de primer semestre, el 1.13 con 45 alumnos, dos de tercer semestre: el 3.14 con 27 y el 3.15 con 29 estudiantes. El único grupo de quinto, el 5.16 cuenta con 25. Los profesores de esta extensión somos los mismos del plantel.

Por lo que corresponde a las instalaciones del plantel “Epigmenio González”, ubicadas en un predio de aproximadamente 24,700 metros cuadrados, cuenta con dos edificios de dos plantas y tres de una planta todos ellos destinados a salones de clase, los cuales están hechos con tabique y cemento, son amplios y tienen suficiente luz y ventilación. Dos sanitarios para alumnos y dos para alumnas. Una construcción de una planta para la biblioteca; en cuanto a laboratorios: dos de informática, cuatro laboratorios para ciencias naturales y laboratorio de inglés.

Otra construcción alberga a la oficina administrativa, a registro y control escolar, a la coordinación y a una pequeña parte de cubículos para profesores divididos por academias. Así como a los sanitarios para docentes y administrativos.

Un espacio al aire libre con techo de lona, mesas y sillas de plástico y una zona para preparar y colocar alimentos y comida de la llamada chatarra a la venta, improvisada y falta de higiene conforman el área de cafetería.

Cuenta con una sala audiovisual con cupo para 95 personas. Un espacio de estacionamiento de tierra y piedra por arreglarse próximamente. Las áreas verdes del plantel están distribuidas entre las construcciones que se localizan en desniveles, lo cual le da un aspecto agradable a la institución.

Los estudiantes de primer semestre están ubicados en un edificio de dos plantas, en cinco grupos en el turno matutino: el grupo 1.1 con 52 alumnos, el 1.2 con 51, el 1.3 con 50, el 1.4 con 52 y el 1.5 con 51, haciendo un total de 256 jóvenes. En el turno vespertino, ubicados en el mismo edificio se encuentran siete grupos: el 1.6 con 49 alumnos, el 1.7 con 50, el 1.8 con 53, el 1.9 con 51, el 1.10 con 53, el 1.11 con 51 y el 1.12 con 51 sumando 403 jóvenes (incluyendo el grupo del Querétaro 2000, el 1.13 con 45). Lo que da un total de 659 alumnos en primer semestre.

Todos ellos cursando las siguientes asignaturas: (horas/semana)

Matemáticas I (5h)

Química (5h)

Ética y valores (3h)

Introducción a las ciencias sociales (3h)

Taller de lectura y redacción (4h)

Lengua adicional al español – inglés (3h)

Informática I (3h)

Orientación educativa (3h)

Los estudiantes de tercer semestre del turno matutino conforman seis grupos, están distribuidos en los tres salones restantes del edificio anterior y en otros tres de un edificio contiguo: el grupo 3.1 cuenta con 52 alumnos, el 3.2 con 51, el 3.3 con 48, el 3.4 con 49, el 3.5 con 51 y el 3.6 con 47, haciendo un total de 298 jóvenes. El tercer semestre del turno vespertino lo forman 9 grupos: uno compartiendo el edificio de primeros, cuatro ubicados en un edificio de dos plantas próximo al de primer semestre y otros dos en una construcción de una sola planta con un bloque de cuatro salones. El grupo 3.7 cuenta con 51 alumnos, el 3.8 con 51, el 3.9 con 48, el 3.10 con 49, el 3.11 con 47, el 3.12 con 52 y el 3.13 con 51. Los otros dos terceros, el 3.14 con 27 alumnos y el 3.15 con 29 se localizan en la extensión del Querétaro 2000, sumando 405 estudiantes. El total de alumnos de tercer semestre es de 703 jóvenes.

Todos ellos cursando las siguientes asignaturas (horas/semana):

Matemáticas III (5h)

Física I (5h)

Geografía (3h)

Historia de México II (3h)

Lengua adicional al español III- inglés (3h)

Literatura I (3h)

Educación física II (2h)

Capacitación (7h)

Los estudiantes de quinto semestre del turno matutino conforman 9 grupos, están distribuidos en: un salón en el edificio de los terceros, el 5.1 con 38 alumnos, el 5.2 con 35, el 5.3 con 45, el 5.4 con 46 y el 5.5 tiene 41 que están en un bloque de cuatro salones (una planta), el 5.6 con 35 y el 5.7 con 39 alumnos respectivamente están en un bloque de dos salones (una planta) y en otro similar se localizan el 5.8 y el 5.9, ambos con 49, sumando 367 jóvenes. En el turno vespertino 44 alumnos del 5.10 y 40 del 5.11 están en dos salones junto a terceros, 48 del 5.12 y 43 del 5.13 se encuentran en un bloque de dos salones (una planta), similar al que aloja a los grupos 5.14 y 5.15 con 43 y 39 alumnos respectivamente. El 5.16 está en el Querétaro 2000 y cuenta con 25, sumando 272, que hacen un total de 639 jóvenes.

Todos ellos cursan las siguientes asignaturas (horas/semana):

Historia universal contemporánea (3h)

Biología II (4h)

Ciencias de la salud (3h)

Cálculo diferencial e integral (3h)

Probabilidad y estadística (3h)

Psicología I (3h)

Estructura socioeconómica de México (3h)

Capacitación (7h)

Actividades paraescolares: Los alumnos deben cursar un semestre de taller del cual no obtiene una calificación que lo acredite o lo repruebe, sin embargo, su

participación en este tipo de actividades es requisito durante su estancia en la institución. Existe: diseño gráfico, escultura, música, danza regional, ajedrez y banda de guerra.

En el transcurso del año se llevan a cabo diversos eventos organizados por el Colegio, que convoca a alumnos de todos los planteles, entre los que se encuentran: el festival de danza autóctona, tradicional y de baile folklórico, el concurso literario "Emilio Carballido" y el encuentro académico "Desafío de Itzamná".

En el plantel se han desarrollado diversas actividades encaminadas a complementar el proceso de formación de los jóvenes, entre ellos se encuentran:

- 1- Escuela para padres y programa permanente contra las adicciones: de manera preventiva, se llevan a cabo sesiones con los padres de familia dentro de la escuela, siguen una serie de categorías relacionados con temas concernientes a la familia, al desarrollo de los adolescentes, la influencia del medio en los jóvenes, etc., en las cuales un maestro voluntario realiza una pequeña exposición, para luego guiar la participación y generar un espacio de opinión entre los padres.

En caso de presentarse una problemática en particular que requiera de mayor atención, contamos con apoyo del DIF municipal para su canalización. En cuanto al programa permanente contra las adicciones, la información preventiva se proporciona a los jóvenes a través de materias como orientación y psicología, en caso de requerir otro tipo de apoyo lo solicitamos al Centro de integración juvenil (CIJ).

- 2- Talleres de regularización y asesorías por parte de los profesores, que permiten detectar y dar seguimiento a aquellos alumnos que necesitan apoyo académico.

Todos nuestros alumnos portan uniforme, éste es común para todos los colegios de bachilleres del estado, la playera y el suéter lleva bordado el nombre y número de plantel.

En tres ocasiones durante el semestre, al finalizar cada evaluación parcial, los padres de familia son requeridos para la entrega de boletas de calificaciones por parte del maestro tutor del grupo, momento que se aprovecha para actualizarlos respecto a la calendarización de actividades por desarrollarse, así como de las condiciones académicas de sus hijos. La mayor parte de ellos viven cerca de la escuela, en algunas ocasiones, las madres de familia se acercan a los maestros para plantear problemáticas familiares específicas, que se reflejan en las notas de los alumnos y solicitar una orientación.

El contexto social-familiar en que se desenvuelven los jóvenes es variado: para unos ambientes familiares estables, para otros violencia intrafamiliar declarada por las madres, falta de comunicación en casa, hemos tenido en los últimos semestres casos de padres que se enteran del embarazo de las hijas en la escuela; es la subcoordinadora la que les da la noticia.

A pesar de los programas de atención diferenciada, hace aproximadamente un mes, a un alumno de tercer semestre del turno matutino se le encontró en la mochila una manzana con un orificio en el cual había introducido droga (marihuana) se ha canalizado a las instancias correspondientes para su atención.

I.2 Planteamiento del problema

Participar en la formación de los jóvenes a esta edad, no es tarea fácil, mucho menos si no se lleva a cabo con la convicción que ello implica. Los profesores del Colegio de Bachilleres en su mayoría, provenimos de distintas formaciones universitarias, por razones diversas nos desempeñamos en el ámbito educativo, algunos otros tienen carrera normalista.

Considero que educar más que una labor, es un arte y como tal, implica inspiración. De manera similar al sacerdocio, constituye un compromiso de fe, de confianza, para lo cual se requiere de vocación, entendiéndola como la inclinación natural de una persona por un arte, una profesión o un determinado género de vida. Se manifiesta en el actuar, a través de la forma en que, día con día, nos entregamos a la noble tarea del maestro, seducidos por el reto de participar en la formación de un joven, que si bien no es sencillo, nos alienta a tener una ilusión, un fin:

Trascender en la vida del estudiante participando en su formación, ser ese recuerdo en su memoria, o ese ejemplo en su actuar, que le ayude en la edad adulta a ser un hombre feliz.

Es necesario recorrer el sendero del bachillerato al lado de nuestros alumnos, participar con ellos en su aprendizaje, entendiendo su contexto, orientando sus inquietudes, y cuidando nosotros, maestros, de no caer en el pozo de la rutina de la jornada laboral, con el sólo incentivo salarial.

El problema de esta investigación radica en: comprender la vocación docente y sus manifestaciones en profesores del COBAQ.

En el COBAQ 13, al inicio de la investigación, percibí la labor educativa burocratizada, mecanizada, lo cual no es exclusivo de una academia determinada, me inclino a pensar que esta mecanización es, resultado del motivo por el cual se está en la docencia y además, el reflejo de cómo se siente el maestro con la actividad que está realizando, por lo que no es privativa de un área de conocimiento en específico.

En toda profesión, el éxito es imposible sin vocación, pero ésta por sí misma no genera buenos profesionales, es necesario el dominio de un conjunto de conocimientos, el desarrollo de habilidades y formas de valorar que avalen el desempeño del maestro.

La vocación se puede demostrar a través del ejercicio de la “autoridad bien entendida”, esto es, el gusto con el que se realiza la actividad en el aula, permite establecer parámetros de autoridad y disciplina que generan un ambiente de armonía, de respeto mutuo alumno- maestro, sin que ello implique rigurosidad excesiva, poca comunicación o aburrimiento.

El bien hablar aplicado, tanto en el uso del lenguaje, como en el manejo de nuestro cuerpo, el léxico que empleamos para hacernos entender, el tránsito por el salón, la disposición para estar más cerca de los alumnos, despierta en ellos mayor interés y atención a nuestra clase.

Enfrentarse a un grupo apático, cansado o aburrido ya sea por la clase anterior, por el calor, o porque nuestra clase es en la última hora, a algunos alumnos

demasiado inquietos, en ocasiones hasta irrespetuosos, requiere de un “plus”, una energía adicional por parte del docente, que en gran parte está presente en él por la convicción con que realiza su actividad. De igual forma, fuera del salón, esos escasos minutos que podemos dedicarles para una inquietud, un comentario, o por qué no, hasta una broma, reflejan también el gusto por convivir con la “materia prima” con la cual trabajamos: los estudiantes.

En mi centro de trabajo, existen profesores de diferentes áreas, que en su desempeño cotidiano manifiestan algunos o todos los aspectos anteriores.

Sin embargo, hay también un número considerable de ellos en los cuales pesan condiciones como los que a continuación describo:

1- Los horarios de clase: Una buena parte de los maestros del plantel contamos con 30 horas basificadas, esto es, en el turno en el que laboramos (vespertino, matutino o mixto) la jornada es de 6 horas continuas, 50 minutos de clase para cada grupo, con un intervalo de 10 minutos entre cada una para trasladarse de salón a salón, hacer una breve pausa para dejar descansar la garganta, ir al sanitario, y de ser posible, en forma maratónica y contra todo principio de buena digestión, hasta comer algo. Los profesores que tienen menos carga horaria, afortunada o desafortunadamente, tienen un número considerable de horas “ahorcadas”, disponen de un tiempo para hacerlo.

2- Un maestro puede estar dando una asignatura del área relacionada con su formación académica, sin embargo, se da el caso que no domine la materia o bien no le gusta, tal vez sus experiencias como estudiante al cursarla no fueron precisamente agradables, o simple y sencillamente nunca le entendió: por ejemplo un odontólogo dando clases de química orgánica.

¿Qué hace? No puede renunciar a ese número de horas porque económicamente se ve afectado, no dispone de tiempo suficiente para estudiar la materia y preparar su clase ya que cuenta con otro trabajo (consultorio, por ejemplo); por lo que opta por impartir la clase siguiendo el programa que le dan al pie de la letra, sin proponer o introducir innovaciones en cuanto a estrategias de enseñanza aprendizaje, sin sugerir bibliografía y, en muchas ocasiones, sin asistir a reuniones de academia por falta de tiempo.

3- A raíz de la reforma curricular para los colegios de bachilleres del estado (implementada en el plantel 13 a partir de agosto del 2003), hay variaciones que no son muy considerables (en cuanto a contenido temático de las materias) pero que han roto los esquemas de maestros que imparten la asignatura desde hace 9 años y lo hacen apegados a la rutina.

4- Llegar al salón, saturar el pizarrón de información, sentarse frente al escritorio, tomar asistencia y hablar sobre lo escrito, dictar ejercicios y estar pendiente del toque de salida. No cuenta con un incentivo, ni profesional ni económico. Al salir del plantel tiene que ir a desempeñar otra actividad laboral.

5- Está ajeno a la ética docente, sabemos que los jóvenes, en la edad en que están, entre 15 y 18 años en promedio, gustan de escuchar comentarios en contra de aquel maestro, que por alguna razón no cumple con sus expectativas o sus preferencias en ese momento, ese día o ese semestre, faltos de respeto y compañerismo, algunos profesores se encargan de poner en mal o criticar la labor de un colega frente a los estudiantes, en una actitud egoísta, de rivalidad o envidia, sin considerar que el día de mañana pueden ser ellos el motivo de crítica.

6- Renuencia a aceptar responsabilidades propias de la labor docente: aceptar ser asesor de un grupo, participar de forma voluntaria, en la medida de sus

posibilidades, en programas de atención diferenciada dentro del plantel: se convocó por parte de la coordinación del plantel, a la totalidad de la planta de profesores en diversas ocasiones, para participar en el programa escuela para padres de lo cual se obtuvo un grupo reducido de 8 maestros, de ellos 4 eran de nuevo ingreso.

Preparar alumnos para el evento académico intercolegial “Desafío de Itzamná” tampoco tuvo la respuesta necesaria para hacer presencia en las categorías requeridas.

Luego entonces, estudiar a los maestros que a través de su actuar cotidiano ponen de manifiesto en mayor o en menor grado su vocación, resulta un tema interesante, debido a la variedad de factores que intervienen en la noble tarea de educar, los cuales considero que están en íntima relación con la vocación.

Entre ellos destaco, por ejemplo, la forma en que el profesionista se concibe como maestro, cómo se apropia de la responsabilidad que implica su actividad en la escuela y la disposición que tiene para llevarla a cabo, cómo manifiesta todo esto a través del ejercicio de su autoridad, entendida ésta como respeto y confianza en la relación maestro-alumno, que genera una disciplina armónica, da lo mejor de sí ante la apatía o inquietud de un grupo, tiene una visión positiva ante una asignatura que no se domina, y está convencido de que desempeña la actividad docente con gusto.

Es decir, tomar la tarea cotidiana o bien las condiciones adversas como un desafío, más que como una limitante, demanda del profesor una energía adicional, una sensibilidad peculiar que le permite hacer patente su inclinación por la enseñanza, su vocación.

En el plantel hay un esquema común a todos los profesores: las difíciles condiciones a las que se enfrentan día con día, como el número de alumnos por grupo, jornadas maratónicas de seis horas seguidas de clase y requisitos administrativos, como la entrega de calificaciones cada evaluación parcial, reportes de calidad y de alumnos con bajo aprovechamiento, entre otros, lo que finalmente es reflejo de la institución donde laboro: un colegio de carácter público a nivel bachillerato.

¿Cómo hablar de las manifestaciones de vocación del maestro?

Quizá sea posible a partir de su actuar, de su forma de valorar la labor educativa, de su postura ante las dificultades y cómo reacciona ante ellas.

Estimo que una actitud pasiva, renuente por parte del profesor, la cual denota cansancio y desinterés ante una materia que le ha sido prácticamente impuesta, mantener una condición inflexible y fría para con los alumnos, carecer de la mínima sensibilidad para relacionarse con ellos, asistir a dar clases sin dar un minuto más del establecido, por el sólo aliciente del salario, que si bien no es abundante, sí es seguro, todo ello es reflejo de que el docente no manifiesta su vocación.

Se trabaja como maestro, pero no se es maestro, guiándome por las reflexiones de Max Weber se vive de la docencia, pero no para la docencia.

De ahí que me atrevo a suponer, que el maestro que pone de manifiesto su vocación nace y se hace; trae consigo esa inclinación natural que posiblemente va descubriendo durante su labor, la cual le permite tener una visión diferente de su quehacer educativo.

Considero que el entregarse con voluntad, con entusiasmo y por qué no, con cierta abnegación, pero sobre todo con el convencimiento de su tarea como educador, permite al profesor fijarse metas, fines deseables que llevan implícito un crecimiento y una satisfacción personal y profesional, participa en la formación del alumno a través de sus palabras y de su ejemplo. El maestro que no manifiesta su vocación, simplemente trabaja en una escuela.

Sin embargo, esto requiere un conocimiento; mi investigación permite, conocer diferentes manifestaciones de vocación docente en la práctica escolarizada en profesores del COBAQ, y muestra por qué es necesario reflexionar y recuperar los fines trascendentes de dicha práctica. A continuación, refiero algunos antecedentes sobre el tema de la vocación.

I.3 Antecedentes

Maurice Debesse, en su libro *La función docente* (1980:31) refirió que la idea de vocación evoca a una profunda afición, preferencia supuestamente innata o predestinación hacia una determinada profesión. Mencionó que se habla de vocación sobre todo cuando se trata de funciones que, por ciertos aspectos o por sus orígenes, se emparentan con las funciones religiosas y que, por consiguiente, implican el don de sí mismo, el espíritu de sacrificio. Esto es así (o era así) en las profesiones educativas porque, por una parte, la vocación pedagógica fue relacionada durante mucho tiempo a una vocación sacerdotal y, por otra parte, porque estas profesiones son siempre consideradas como relativamente penosas y mal remuneradas.

Sin pretender negar la influencia de determinadas diferencias individuales más o menos estables en la elección de una carrera, es posible, a partir de observaciones directas o de los resultados de encuestas, relativizar una idea de

vocación, que si bien no suele aparecer de un modo explícito en los escritos pedagógicos, sirve de base más o menos clara a un buen número de proyectos o decisiones en materia de reclutamiento o de formación de maestros.

Debesse estudió que la vocación, tal como la conciben los interesados, sólo es citada por el 29% de los maestros y el 44% de las maestras, en respuesta a la pregunta: "La elección de su profesión, ¿Fue un acto vocacional?". En cambio, la respuesta como mal menor (insuficiencia de recursos familiares, fracaso en las pruebas universitarias) alcanza un porcentaje del 60% entre hombres y del 46% entre las mujeres. Un estudio más reciente, pero sobre un muestreo más reducido, revela que el 43% de los maestros y el 53% de las maestras están satisfechas con su profesión.

Esta satisfacción tiene su origen, en el caso de las maestras, bien en el amor a los niños, bien en el sentimiento de ejercer una profesión indispensable para la colectividad, bien en la posibilidad de encontrar un equilibrio entre la vida profesional y la familiar.

En cambio, en el caso de los maestros, parece estar principalmente relacionada con el hecho de cumplir la función de formador o de transmisor de conocimientos. En la comparación de estos datos volvemos a encontrar el tipo *paidotropo* (enfocado hacia el niño) y el tipo *logotropo* (enfocado hacia el saber).

Otras motivaciones más extrínsecas, pueden incitar a los jóvenes a orientarse hacia las carreras docentes: duración y gratuidad de los estudios, posibilidad de desempeñar un papel activo, elección, por parte de las mujeres, de un sector profesional en el que reciben el mismo tratamiento que los hombres, etc.

Podría situarse también el interés específico por tal o cual situación pedagógica (curso magisterial, seminario) o por tal o cual categoría de alumnos (niños,

adolescentes, adultos). La idea de vocación implica, pues, en cierta medida, un ajuste recíproco entre las preferencias individuales y las características de la actividad profesional.

El maestro puede triunfar por sus cualidades intelectuales (gusto por la asignatura enseñada, exigencia de rigor), por sus cualidades afectivas (cariño hacia la personalidad de los alumnos) o por su grado de creatividad (afición por la expresión).

Así pues, la diversidad de las motivaciones, su posible evolución y la frecuente similitud de sus efectos parecen exigir la puesta en cuestión de la idea tradicional de la vocación y que la reflexión se oriente hacia el análisis de las condiciones psíquicas y sociales de los comportamientos de los maestros o de los futuros enseñantes.

Debesse (1980: 32) apuntó que, de acuerdo a Morrison y D. Mac Intyre, la decisión de dedicarse a la enseñanza tendría su origen en la combinación de dos tipos de factores: por una parte, los factores individuales (el fondo educativo y social, la personalidad, la percepción del maestro y de la enseñanza); por otra, los factores externos (mecanismos de selección y abanico de salidas profesionales).

Entre las condiciones propiamente psicológicas de la decisión, los autores destacan, entre otras, un sistema de valores fundamentalmente orientado hacia el prójimo, la identificación de la imagen del profesor como persona culta y un comportamiento más bien estable y equilibrado.

Para Debesse, el ejercicio de la función docente, en una época en que la educación está en plena expansión, requiere unos gastos considerables, a tal punto que, en Francia y en otros países muy desarrollados, constituye el presupuesto más alto de todos.

La imagen característica del maestro varía profundamente a lo largo de la evolución; de la misión religiosa de los jóvenes, se pasa al ejercicio de un oficio, mejor o peor retribuido; de la vocación entendida como una llamada, agnóstica o no, a una profesión, sin que, por otra parte, desaparezcan completamente las viejas motivaciones y sean desplazadas por una escala de valores prácticos y utilitarios.

El sentimiento de la responsabilidad colectiva que subraya Debesse, al dirigirse a los maestros subsiste hasta nuestros días. En medio de un avance prodigioso de la técnica, el profesorado sigue orientado por un sistema de pensamiento que dista mucho de ser siempre idéntico al de la sociedad capitalista, que se basa en el beneficio y en la economía de mercado.

Hoy se habla de “empresa docente” del mismo modo que se habla de la empresa industrial y comercial. Sin embargo, y aquí coincido con el autor, no se trata de una empresa como las demás: ésta tiene que formar hombres, no producir o vender objetos.

Por su parte, Graziella Ballanti, en *El comportamiento docente* (1979: 40), habló de la vocación como uno de los aspectos de la figura docente, argumentó que la enseñanza tiene que haber sido, en todos los tiempos, una profesión bastante difícil, para que siempre se mencione la vocación cuando se habla de ella. Sin embargo, con las debidas excepciones, es más bien difícil de mantener y demostrar en la práctica.

La imagen “lisonjera” de un docente con vocación contrasta, mencionó Ballanti, con los muchos maestros “seleccionados” social e institucionalmente no sólo por medio de una preparación selectiva, sino también a través de una determinación

sociocultural más general que encaminó hacia la profesión a determinadas clases y categorías de personas.

En tiempos de prosperidad, la “buena escuela” es la de los maestros muy culturalizados y, por tanto, cuidadosamente seleccionados en el período de formación. En tiempos de crisis, en cambio, son lanzados a rodar en la enseñanza los apenas informados, o los muy jóvenes, incluso militares o misioneros.

No es por casualidad para la autora, que actualmente la enseñanza es ejercida en todo el mundo sobre todo por mujeres, es decir, por la categoría más dependiente y más seleccionable para trabajo social y económicamente poco gratificante, cuyo número alcanzó el máximo en los niveles de preescolar y primario y decrece progresivamente hasta el grado universitario.

Comparto la mortificación de la autora al expresar que en las escuelas, frente a una minoría para la cual desde muy temprano enseñar ha significado formar, existe una mayoría para la cual la docencia no es más que una actividad a la que se ha llegado casualmente.

Anteriormente, cuando en la enseñanza se trataba el término “vocación” se agregaba a menudo el de “misión”, aludiendo con él a su carácter oblativo y de sacrificio o de aceptación de un deber ingrato, amargo y que requiere dotes particulares de abnegación y renunciamento.

En cambio, en la actualidad la vocación que se pretende equivale a la aceptación de una preparación, el tono de la formación docente va dirigido al conocimiento de técnicas que aseguren su capacidad práctica.

Relacionando la teoría recibida en la escuela durante el periodo de estudio del futuro maestro; con la práctica real a la que se enfrenta al dar clases en el aula, Ballanti (1979: 41) resaltó que posiblemente en cualquier otra profesión pueda adoptarse el comportamiento adecuado “sobre la marcha”, no así en el magisterio, ya que cualquier manifestación, positiva o negativa, de su comportamiento tiene consecuencias en el mismo sentido sobre los alumnos.

Finalmente, hizo referencia a una contradicción entre el deber y el comportamiento docente, al hablar de una “burocratización” del maestro en cuanto todos los requisitos administrativos que hay que cubrir y, por otra parte, su historia personal, su conciencia de profesor que demanda rescatar la relación humana con los alumnos.

En otro tenor, Roberto Follari (1988: 84) hizo un cuestionamiento al mencionar que en los profesores de enseñanza media superior hay una “doble identidad” por demás evidente, una relativa al papel de la docencia y otra al contenido disciplinar del caso; se puede ser docente siendo ingeniero, aunque esto conlleve déficits de calidad pedagógica, pero es más difícil hacer un puente sin ser ingeniero, por lo que Follari recordó que Gimeno Sacristán había señalado a la docencia como una “semiprofesión”.

Follari, considerando el bajo nivel de especificación de las habilidades previas requeridas, puso de manifiesto la afirmación de T. Adorno en cuanto a que siempre se suele sospechar que quien se dedica a la docencia lo hace porque no se pudo dedicar a otra actividad “sustantiva” (digamos ser médico, historiador, ingeniero) y por ello está condenado a ser maestro y no un realizador práctico de dichas profesiones.

Por otro lado, Concepción Verona estudió a través de varios autores, las características que debe poseer el profesor en “La universidad y el profesor universitario” (2004: 137) señaló las siguientes:

1-El deseo de enseñar: la docencia tiene un fuerte componente vocacional, ya que normalmente se produce una correspondencia entre ambos, el entusiasmo mostrado por el profesor es contagioso y constituye el principal factor motivacional para el alumno, el cual detecta rápidamente si por el contrario existe falta de interés y entrega por parte del maestro.

2-El dominio de la materia a enseñar: conocimiento de la disciplina.

3-La utilización de métodos de enseñanza apropiados.

4-El desarrollo de la capacidad de comunicación.

5-El control efectivo a los alumnos (seguimiento).

6-El mantenimiento de un desarrollo profesional constante.

En los trabajos de De la Cruz Tomé, que refirió Verona, uno de los elementos que destaca es estar motivado para la docencia y la investigación de su asignatura con entusiasmo, interés y vocación, ser paciente, tolerante y flexible, y tener facilidad para las relaciones interpersonales y la comunicación. Por lo que hay una correspondencia entre las características esenciales del maestro en ambos casos, con los cuales coincide.

En este artículo encuentro además una idea similar a la que planteo en la descripción del problema sobre el profesor con vocación: el maestro universitario en la mayoría “nace”, en su totalidad “se hace” si el profesor está motivado y, además, cuenta con los medios para su realización.

De igual forma, en la revista Perfiles educativos, Miguel Ángel Pasillas Valdés (2001: 81), en su artículo “Condiciones socio-institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo”, abordó el tema de la profesionalidad de los profesores y expuso seis dimensiones para analizar una práctica social.

1- Ocupación: Como una referencia importante para la identidad personal y social.

2- Vocación: Las profesiones implican una serie de expectativas de conducta, no sólo el interés por la remuneración, sino que se combina con otras motivaciones de esa actividad.

3-Organización: Define funciones, jerarquías y responsabilidades a sus integrantes.

4- Formación: Las profesiones se ejercen con conocimientos especializados.

5- Orientación de servicio: Cada profesión tiene un objeto o demanda social.

6-Autonomía: En virtud del saber y del grupo de profesionales.

Estoy de acuerdo en ubicar la vocación como elemento de análisis desde el campo de la sociología de las profesiones por considerarla fundamental en el ejercicio de la práctica social educativa.

Por otra parte, y no menos interesante, Estela Ruiz Larraguivel incorporó en su artículo “Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior” (2004: 141) datos referentes a la investigación de Carmela Güemes García sobre “La identidad del maestro de educación normal”, la cual se centra en estudiar cómo se percibe el docente normalista a sí mismo y en relación con el docente no normalista, retomó la construcción del imaginario social que históricamente se ha desarrollado en torno al maestro normalista y su función social en México y cómo se le adjudica una misión de sacerdocio o verdadero apostolado.

Así, de considerarse inicialmente como una actividad práctica e intuitiva que posteriormente se transforma en una actividad que requiere del saber teórico, con conocimientos emanados de la ciencia, sobre todo a raíz del cambio de la política educativa de 1984, la cual eleva la educación normalista a nivel de educación superior, aunque no la conjunta con la educación superior universitaria o tecnológica.

Un punto interesante que denota esta investigación, es que a pesar de las transformaciones de carácter curricular e institucional, el maestro normalista no se desprende del todo de lo que significa la representación construida de “ser normalista”. En estos tiempos en que los normalistas comparten sus espacios de trabajo con maestros de procedencia universitaria, las percepciones de los primeros invocan a la categoría de la vocación como elemento que los distinguiría de los otros, enalteciendo el carácter humano y moral de su actividad formadora.

Difiero con esta afirmación de la autora, ya que encontramos maestros que en su práctica cotidiana tienen manifestaciones de verdadera vocación, compromiso, amor y convencimiento por su trabajo, independientemente de su formación

universitaria o normalista; así como también hay evidencias en su actuar de lo contrario en ambos casos.

De acuerdo a la ponencia de Alberto Tapia Valencia titulada “Crisis en la vocación magisterial” (2002: 7), para ser profesor se requiere de una persona especial, ser formador requiere de verdaderos místicos de la educación, que amen su vocación, comprometidos con su ser de maestros, que honren a sus alumnos, lo cual, no lo dan las directivas institucionales, sino que viene de nuestro interior.

Así, la crisis en la vocación magisterial radica, para Tapia, en la sustitución que hacen los profesores en la actualidad de los fines trascendentales y espirituales por metas inmediatas y materiales.

Los maestros de antaño, menciona, manifestaban la pasión y compromiso que tenían para su labor, misma que no se circunscribía a enseñar a leer y escribir, sino que iba encaminada a transformar la sociedad. De hecho esta es la esencia de la mística magisterial: el celo apostólico por su labor social. Coincido con el autor en cuanto a que los alumnos aprenden más de acuerdo al trato que reciben. Finaliza afirmando que hoy más que nunca se requiere que los maestros sean “quijotes”, apóstoles de la educación, sin perder de vista a la sociedad que deposita en ellos su confianza.

Lo anterior también fue preocupación de Vicente Oria Razo (2004: 21), en su artículo “Los valores de los maestros”, ya que hizo una analogía entre la labor del sacerdote, del médico y del maestro: el primero prepara a los humanos para gozar de una gran dicha en la vida del otro mundo, el segundo trata de aliviar las dolencias del hombre, y el maestro, por su parte, debe proporcionar a la gente la educación necesaria para que se relacione entre sí en forma inteligente y para que produzca, en la mayor abundancia posible, los bienes necesarios para que viva

con humana dignidad en este mundo. Así, el maestro que realiza plenamente y desarrolla su vocación de educador, adquiere la calidad social de redentor del pueblo que todavía padece los efectos negativos de la ignorancia.

Fernando Hernández López (2004: 6) hizo una reflexión en “Aula y práctica docente. Escenario y acción del maestro”, donde refirió que por sus características, la docencia es particularmente distinta a las demás profesiones, tanto en su marco social como por su vocación de entrega, cuando ella es realizada con el mayor sentido ético, su función encierra, por sí misma las relaciones interpersonales más profundas, siendo la educación el sustento interactivo de un proyecto de humanidad, elaborado por y para el hombre.

Estoy de acuerdo con el autor respecto a que la docencia ofrece la oportunidad de hacer del hombre un ser más digno, con valores destinados al progreso integral de la sociedad a la que sirve.

En este mismo sentido, encontramos en *Poíesis educativa* (Zapata, 2003: 102), que educar es un arte, una tarea ética, una acción personal que demanda seres que conciben su tarea como misión y comprenden su profundidad, educadores, por ende, con vocación de aprender *con* y no enseñar *a*, lo cual comparto porque pone de manifiesto la función dinámica de la enseñanza: aprendo junto con mis alumnos en una relación recíproca.

Considero oportuno referir que el maestro, consciente de la influencia de su personalidad en el proceso educativo, debe hacer un análisis profundo de las condiciones que se cumplieron para que él llegara al ejercicio de la docencia (Anaya, 1999: 18). Es decir, si es producto de una decisión vocacional o un accidente debido a la necesidad de encontrar un medio de subsistencia.

De igual forma, *El contrato moral del profesorado* (Martínez, 2000: 15) planteó que en la docencia, como otras profesiones, es necesario hablar de vocación, pero ésta por sí misma no genera buenos profesores. No se aprende a ser maestro en el simple ejercicio de su desempeño. Es necesario, como en toda ocupación, el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que no son naturales en la mayoría de las ocasiones.

Comparto que no se trata de reducir la función del profesorado a ser un mero transmisor, ni tampoco hablamos solamente de una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por aún mejores sentimientos y nobles objetivos.

Por su parte, el Dr. Jaime Magos Guerrero, en una conferencia titulada “El quehacer profesional del docente en los inicios del siglo XXI”, impartida en el Colegio de Bachilleres de Querétaro el 3 de septiembre de 2004, dentro del programa académico que con motivo del vigésimo aniversario de la institución se desarrolló, resaltó la vocación como “algo que tenemos o no tenemos, ese gusto por hacer lo que hacemos, lo que nos lleva a hacer las cosas”. Relacionó la vocación con la afinidad, empatía, tolerancia, disposición, creatividad, inteligencia y en nuestro caso, gusto por educar. Si nosotros tenemos estas características en el desempeño de nuestro trabajo, tenemos vocación.

Al igual que él, no concibo a una persona con vocación que esté trabajando en algo que no le gusta.

De manera similar, para Cueli (1988: 37) “La vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha; la satisfacción de esa necesidad es la profesión”. Así, la vocación orienta la profesión, pero no es la profesión misma, por lo que retoma la raíz de ambas palabras: vocación.- del latín *vocare*: llamar y profesión.- del latín *professio*: oficio, ocupación habitual.

El hombre es un ser de posibilidades. Hay quienes poseen una vocación y una profesión tan predispuestas y tan claras, que les resultan ineludibles, hay otros, en cambio, para quienes elegir aquello a lo que se van a dedicar en la vida, es difícil.

La elección de una carrera o de un oficio, es un acto trascendente, de ella depende la felicidad y la tranquilidad, no sólo el bienestar personal y familiar, sino la grandeza de la sociedad. El texto de Cuelli partió de la base de que realmente existe la vocación humana, y que en ella intervienen la conciencia personal y la voluntad para realizarla.

Si bien argumentó que nadie nace para ser médico o pianista, reconoció que cada quien trae consigo “un equipo” de posibilidades que rinden más en una u otra profesión, yo pienso en ese “equipo” como una inclinación innata hacia determinada actividad.

Por su parte, Monique Zepeda en su libro *Profesión: Maestro* (2006: 14) afirmó que la profesión del maestro, como otras, es frecuentemente un punto de refugio de los avatares laborales y económicos de las personas. Sin dejar de reconocer a aquéllos maestros y maestras de vocación que saben, eligen y se mantienen en esta profesión, algunos otros se cobijan bajo ese título, “mientras encuentran algo mejor”.

Para ello es difícil que se mantengan en este campo, ya que son muchos los rigores y las responsabilidades que rodean al quehacer educativo, por lo que sin una pasión real es casi imposible perdurar en la profesión; el sueldo es escaso como para hacer este trabajo sin amarlo. Pero sucede que, en ocasiones, estos maestros improvisados van adquiriendo gusto y experiencia, van acumulando capacitación, se preparan con ahínco y se convierten en maestros de maestros.

Ya sea de carrera o de autoformación, para Zepeda, un maestro se caracteriza por tener ciertas habilidades y por poseer una conciencia con pasión.

Para ciertos maestros, el recuerdo que dejó un profesor en su infancia, determina su estilo de enseñar. Lo utilizan de modelo, quizá sin estar totalmente conscientes de ello. Todos recordamos a algún maestro en nuestra historia, ya sea por el aliento y confianza que depositó en nosotros, o porque nos marcó de un modo negativo. A otros los olvidamos, quizá por tibios, o porque no fueron tan nocivos.

Coincido con la autora en cuanto a que algunos maestros marcan la trayectoria de un alumno al descubrir y fortalecer un talento; otros son responsables de un enorme desánimo frente a los retos y las dificultades. Hay personas que abandonan intereses genuinos porque el criterio aplastante de un maestro así lo determinó. Ojalá que los recuerdos de los maestros crueles fueran los que menos prevalecieran.

En síntesis, la vocación es una característica esencial en el maestro para el desempeño de la práctica docente, cuando está presente, genera afinidad, empatía, tolerancia y disposición para establecer una comunicación con los alumnos. Forma parte de una serie de elementos que favorecen la armonía y el buen desempeño del trabajo del maestro junto con el dominio de los contenidos disciplinarios, la utilización de métodos de enseñanza adecuados, una actualización profesional constante y sobre todo, la definición de metas trascendentes en el acto educativo.

La vocación refleja, de acuerdo a los autores, la idea de educar como una misión, como una tarea ética orientada al bien de la colectividad, implica cierta abnegación y sacrificio de manera similar a la labor del sacerdocio.

La vocación es un factor fundamental en la elección de una profesión u oficio, sin embargo, en este estado del arte hago mención de autores que refieren otras razones por las cuales una persona decide dedicarse a la docencia sin considerar la vocación como un elemento prioritario, tales como la duración y gratuidad de los estudios, para la mujer, por amor a los niños y porque es una actividad que les permite cierto equilibrio profesional y familiar por los horarios de trabajo, sobre todo a nivel preescolar y primaria y, en otros casos, las personas llegan a la docencia ya sea por casualidad o por no poder dedicarse de tiempo completo a su actividad profesional sustantiva.

Finalmente, no hay información en particular de la vocación del maestro a nivel medio superior, el tema se orienta hacia el tipo de formación del profesor, universitario o maestro normalista, lo cual no determina las manifestaciones de vocación docente en el COBAQ. A continuación expongo la justificación de esta investigación.

I.4 Justificación

¿Por qué la vocación docente como objeto de estudio de la presente investigación?

No existe información relacionada con la vocación de los maestros del Colegio de Bachilleres. Es necesario indagar sobre el tema, ya que es un factor clave para el quehacer educativo y reviste una importancia notable en el trabajo con jóvenes, pues ellos fácilmente perciben tanto a docentes que realizan su trabajo con gusto, como a los que no, esto se ve reflejado en la relación maestro-alumno y por tanto en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo pretende motivar la reflexión docente en cuanto a la vocación, desde cómo la concibe, la identificación de las causas por las que se dedica a la docencia, por qué a nivel medio superior y en el Colegio de Bachilleres.

Existen casos en los que el maestro lleva a cabo esta tarea sólo por completar su actividad profesional sustantiva o su jornada de trabajo y se ve reflejado en un salario quincenal adicional y seguro, para la mayoría de las maestras resulta una actividad cómoda que permite un equilibrio entre la profesión y la familia: destinan el tiempo que los hijos pasan en la escuela para ir a dar clases, o bien, tanto para profesoras como profesores, la decisión de trabajar en educación obedece a no desempeñar la profesión que estudiaron (por causas económicas, poca demanda, recorte de personal, entre otras).

En el caso de los maestros normalistas, resulta conveniente saber si la elección de la carrera fue por vocación, o por existir algún familiar cercano (madre o padre) dentro del campo educativo, lo que prácticamente garantizó su ingreso a este sector (razón que han expresado algunos profesores).

Hay maestros que están convencidos de participar en la educación de los jóvenes por gusto, lo que propicia, desde el punto de vista ético, una minoría de profesores que realizan su trabajo con principios y normas que regulan su actividad basándose en la responsabilidad y el compromiso, sin embargo, gran parte de los profesores de formación universitaria, manifiestan que el dominio de los contenidos académicos de una disciplina en particular, es más que suficiente para ejercer la docencia en bachillerato.

Los maestros tienen formas de ser y de valorar distintas, no existe en la mayoría de los casos interés para participar en actividades como el programa de “Escuela para Padres” o “Jornadas de conversación sobre afectividad, adicciones y

sexualidad” con los alumnos; tareas que los involucren un poco más o que demanden una energía adicional, ni siquiera dentro del horario de trabajo.

La justificación teórica de esta investigación, se basó en la resignificación de fines trascendentes que, considero, debe hacer el profesor del Colegio de Bachilleres del plantel 13; verse a sí mismo, ya que eligió el campo educativo, entonces *ser* maestro, no sólo es trabajar en una escuela, sino estar consciente y dispuesto a aprender *con* los alumnos, vivir *para* la docencia y no de la docencia.

Es necesario recordar que somos formadores, no sólo instructores, para los jóvenes somos un ejemplo, un modelo. En varias ocasiones, después de alguna clase comentan:

“Yo nunca voy a ser maestro”... ¿Qué puede haber detrás de esa afirmación? Apatía, autoridad mal entendida, falta de comunicación, disgusto por parte del profesor, falta de vocación. No porque pretenda tener un número de futuros maestros en cada aula, más bien, la intención es propiciar un ambiente de armonía, respeto y por qué no admiración hacia el maestro que en el desempeño de su trabajo manifiesta vocación.

Desde el punto de vista social, es conveniente indagar este tema, ya que de acuerdo a la misión de la institución, debemos contribuir a la formación integral del alumno, participando activamente en su aprendizaje para que adquiera los conocimientos necesarios y sea un individuo que aporte beneficios a la sociedad.

Si el maestro del plantel 13 es una persona feliz, porque se dedica a la actividad que verdaderamente le gusta, entonces, formará individuos felices que desempeñen oficios o profesiones que les gusten, lo cual se reflejará en beneficios para sí mismo, para su familia y para la sociedad.

Es necesario hablar de vocación con los maestros del colegio porque, lamentablemente, ni siquiera en cursos intersemestrales, en capacitaciones, en talleres dirigidos a la formación y actualización para los maestros se piensa en este tema. Sólo en una ocasión, en once años que tengo laborando en esta institución, se tocó el tema como parte de las características del maestro: en una conferencia en el 2004 con motivo del aniversario del colegio (hago referencia a ella en los antecedentes)

El pasado 3 de diciembre finalizó un curso sabatino de 25 hrs. titulado “Taller reflexivo docente”, las problemáticas tratadas giraron en relación a la actitud tanto del maestro, autoridades, padres de familia y alumno y su repercusión en el proceso enseñanza aprendizaje. No se habló de vocación.

Por lo tanto, esta tesis recuperó diferentes manifestaciones de vocación docente en la práctica escolarizada de los maestros en el plantel 13 del Colegio de Bachilleres, pretendo con ello invitar a una introspección que permita al profesor crecer como ser humano y trascender en sus alumnos a través de la educación.

I.5 Objetivos e hipótesis

Objetivo General:

Identificar manifestaciones de vocación docente en la práctica escolarizada.

Objetivos Específicos:

- a) Describir el papel de la vocación en el ejercicio docente.

b) Relacionar la vocación con las diferentes formas de ser y de valorar docente.

Hipótesis:

- 1- La vocación se manifiesta, en el actuar docente, como resultado de las diferentes formas de ser y de valorar.
- 2- Prácticas docentes manifiestan vocación a través del ejercicio de la autoridad.
- 3- Educar sobre la base de sentimientos altruístas es una manifestación de vocación docente.
- 4- La pasión por la enseñanza orienta la actividad docente a lograr fines trascendentes en su labor.
- 5- El dominio de una asignatura no es suficiente para ejercer la docencia en el bachillerato.

Para identificar las manifestaciones de vocación en la práctica del maestro, resultó fundamental en la delimitación teórica de la presente investigación considerar los conceptos de *illusio*, *habitus* y *campo*, así como los fines trascendentes y formas diferentes de ser y de valorar que explica Bourdieu.

Así también, Durkheim, Rousseau, Snyders y Weber, fueron autores claves para rescatar autoridad, sentimiento, confianza, abnegación y aplicación de la norma como categorías de análisis cualitativo, que permitieron trabajar sobre las hipótesis y establecer un vínculo teórico-práctico importante. Por lo que en el siguiente capítulo, se abordan los fundamentos pedagógicos de los autores mencionados.

CAPITULO II MARCO TEORICO

II.1 La teoría del estructuralismo genético

La teoría social del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu es fundamental para estudiar la vocación docente, ya que existen conceptos sociales de ella que contribuyen a comprenderla.

El autor creyó importante incluir dentro de su sociología el modo en que las personas, sobre la base de su posición en el espacio social, perciben y construyen el mundo social. Sin embargo, la percepción y la construcción que tienen lugar en el mundo social, es animada y constreñida por las estructuras. Podemos situar su interés primordial en la relación “entre las estructuras sociales y las estructuras mentales” (Bourdieu, 1984: 71) Su núcleo de trabajo reside en sus conceptos de *habitus*, campo e *illusio*, así como su interrelación dialéctica. Examinaré a continuación estos conceptos:

Habitus. El *habitus* incluye las formas duraderas de ser y de valorar mediante las cuales las personas se apropian e interactúan con el mundo social. Las personas están dotadas de una serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social. Mediante estos esquemas las personas producen sus prácticas, las perciben y las evalúan.

Dialécticamente el *habitus* es “el producto de la internalización de las estructuras” del mundo social (Bourdieu, 1984: 68). De hecho, podemos concebir el *habitus* como estructuras sociales internalizadas y encarnadas. Reflejan las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales. Un *habitus* se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro de un mundo social.

Así, el *habitus* varía en función de la naturaleza de la posición que ocupa la persona en este mundo; no todo el mundo tiene el mismo *habitus*.

Sin embargo, los que ocupan la misma posición dentro del mundo social suelen tener *habitus* similares. El *habitus* permite a las personas dar sentido al mundo social, pero la existencia de una multitud de *habitus* significa que el mundo social y sus estructuras no se imponen de modo uniforme sobre todos los actores. El *habitus* existente en cualquier momento fue creado en el transcurso de la historia colectiva:

“El *habitus*, producto de la historia, produce prácticas individuales y colectivas y, por tanto, produce la historia de acuerdo con los esquemas que ella misma ha engendrado” (Bourdieu, 1984: 82). El *habitus* de todo individuo lo adquiere en el transcurso de la historia individual y constituye una función del momento particular de la historia social en el que ocurre.

Por ello, la vocación docente puede ser comprendida a través del *habitus*; las razones por las que el maestro del colegio de bachilleres se desempeña como tal están inmersas en su historia individual y social.

El *habitus* produce el mundo social y es producido por él. Por un lado, el *habitus* es una estructura “estructuradora”, es decir, una estructura que estructura el mundo social. Por otro, es una estructura “estructurada” por el mundo social.

Bourdieu lo describió así: “es la dialéctica de la internalización de la externalidad y la externalización de la internalidad” (1984: 72).

La práctica media entre el habitus y el mundo social

De una parte, el *habitus* se crea en la práctica; de otra, el mundo social se crea a resultas de la práctica. Bourdieu expresó la función mediadora de la práctica en su definición del *habitus* como “sistema de disposiciones estructuradas y estructuradoras constituido por la práctica y constantemente orientado al cumplimiento de las funciones prácticas” (Bourdieu, 1984: 72). La práctica tiende a dar forma al *habitus* y, a su vez, el *habitus* sirve para unificar y generar la práctica.

Aunque el *habitus* constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina totalmente. Esta ausencia de determinismo es la diferencia importante que distingue la posición de Bourdieu de la mayoría de los estructuralistas. El *habitus* es una estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas.

Si bien no somos conscientes del *habitus* y de su funcionamiento, éste orienta acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones, se manifiesta en la mayoría de nuestras actividades prácticas, como en el modo de comer, de caminar, de hablar. Las personas no responden mecánicamente a él o a las estructuras externas que operan sobre sus actos. “El *habitus* es como un resorte que impulsa a realizar y valorar lo que debe ser hecho o apreciado, o lo que es inadmisibles y está prohibido” (Ibarra, 1999: 51).

En la práctica educativa, el *habitus* me ayuda a entender las maneras de ejercer la docencia y de valorarla, las cuales, no se restringen a las historias personales de cada maestro; están también determinadas por las historias de los centros de trabajo donde ejercen sus funciones como profesores. La historia de cada campo

escolar en particular incide en la construcción del *habitus* del maestro. En cada maestro, el *habitus* es principio generador de prácticas objetivamente diferenciales y el sistema de diferenciación de esas prácticas.

Así, de acuerdo con Ibarra (1999: 39), la acción pedagógica de los profesores, aun siendo similar, es perfectamente diferenciable en cada uno de ellos, al igual que sus sistemas valorativos. Distinciones con similitudes.

Las formas de ser y de valorar son distintas en cada docente, cada uno percibe, desarrolla, construye, aprecia y evalúa su trabajo de acuerdo con su propio proceso de internalización, de acuerdo a su vocación. No obstante, es posible clasificar *habitus* con base en un principio, en la tendencia de sentido, por ejemplo, el “maestro tradicional” es el nombre del principio que, tendencialmente, organiza las actividades y la valoración que algunos profesores llevan a cabo dentro del aula.

Tal principio está definido por un cierto tipo de estructura social; es un producto histórico, temporal, de una determinada sociedad que tiene intereses e ilusiones diferentes, que estructura las disposiciones duraderas de ser o de valorar y que, a su vez, es estructurado por los condicionamientos temporales de una cierta clase o fracción de una clase social.

Ese principio también permite diferenciar distintos tipos de maestros, ya que marca lo que no son: puede enaltecerlos o descalificarlos, según sea valorado tal principio. Distingue al maestro tradicional de, por ejemplo, los maestros de la escuela nueva o de los tecnólogos educativos.

Campo

“El campo es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él” (Bourdieu, 1984: 144). Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del campo. Hay varios campos en el mundo social (por ejemplo, el artístico, el religioso, el económico); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una *illusio*. Bourdieu contempló el campo como una arena de lucha.

La estructura del campo es la que apuntala y guía las estrategias, mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición, e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos. El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico).

Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo depende de la cantidad y peso relativo del capital que poseen. Bourdieu usó incluso imágenes militares para describir el campo al denominarlo “posiciones estratégicas y fortalezas que deben ser defendidas y atacadas en un campo de batalla” (1984: 144).

Un campo se define, entre otras formas, por aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a los que se encuentran en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, que serán percibidos como absurdos, irracionales o sublimes).

Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia del mismo campo.

Los que tenemos la oportunidad de desempeñarnos en el campo de la docencia, entendemos el significado y el valor que tiene la enseñanza, la satisfacción que implica trascender en un alumno a través del conocimiento impartido y sobre todo el ser parte activa en su formación como persona, como es el caso de trabajar con jóvenes de bachillerato, nivel al que concierne la presente investigación, esto pueda resultar para otros campos profesionales una actividad guiada por romanticismo, por abnegación, carente de un ingreso económico atractivo, para la cual se requiera de una verdadera *vocación*, una *illusio* para llevarla a cabo.

Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes de lo que está en juego. El campo se estructura de tal forma que los que en él participan, saben que no pueden hacer impunemente lo que se les ocurra. Existen reglas del juego que permiten competir por la distinción de obtener los bienes simbólicos que están en juego. Estructuras que limitan y potencian las acciones que ahí se viven.

Cada campo, para tener cierta identidad, una cierta coherencia interna, determina acciones permisibles y detestables, lo que da fama y lo reprochable. Los campos ofrecen bienes simbólicos que sus agentes perciben con la ilusión de distinguirse al obtenerlos.

Bourdieu señaló: “Hay una fuerte correlación entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan” (1984: 110). Las prácticas en general, se establecen a partir de la relación entre *habitus* y campo, la cual opera

en dos direcciones: por un lado el campo condiciona al *habitus*; por otro, el *habitus* constituye el campo como algo significativo, con sentido y valor.

Sentido del juego docente

Ibarra (1999: 45) analizó las complejas relaciones en que están involucrados los maestros, las cuales plantean la necesidad de que éstos participen en el juego de la docencia gracias a la posesión y al ejercicio de estrategias que les permiten hacer frente a los diversos límites e impulsos que operan en el aula, en el momento de dar clases.

“Las estrategias orientan la práctica, pero no son ni conscientes ni calculadas, ni están mecánicamente determinadas, aunque constituyen el producto del sentido del juego” (Ibarra, 1999: 45).

De tal forma que, el sentido del juego, el sentido práctico, puede ser entendido como la lógica específica de cada campo escolar en particular. Dicha lógica es construida social e históricamente por los diversos agentes escolares de acuerdo a su grado de pertenencia al campo.

Sin embargo, el ejercicio de la docencia no se constituye sólo a partir de historias escolares; también lo conforman las determinaciones provenientes de otras historias. Por ejemplo, aquéllas que provienen de las actividades de los maestros dentro de sus diversas profesiones, o las referentes a exigencias sociales de los campos en que los maestros actuaron como padres o como amigos.

En la práctica docente confluyen diversas historias: individuales, colectivas e institucionales que están directamente relacionadas con las formas de ser y de valorar de cada maestro.

Principio fundante

La afinidad, al encarnar *habitus* similares, permite pensar que cada una de las prácticas pedagógicas, tendencialmente comunes, representa una alegoría de cualquiera de las demás con las que guarda semejanza. Se trata de una afinidad que se opone a otras disposiciones duraderas y que se materializa en la medida en que distingue a unos maestros de otros.

La distinción entre grupos de profesores se debe a la identificación de principios que, en cierta medida, contienen prácticas pedagógicas y formas de valorar que son similares. Esa afinidad puede reducir las diferencias existentes entre las formas duraderas de ser o de valorar a principios demasiado genéricos y simplificadores, por ejemplo, las tipologías que engloban bajo un mismo principio a profesores que acaso presentan diferencias significativas en sus *habitus*.

La acción de un sujeto, en este caso de un maestro, obedece a un principio fundante característico de un grupo, ya que constituye una institucionalización de la forma de ser y de valorar.

Es posible que algunos de los docentes agrupados bajo el término de maestro tradicional tengan diferencias importantes en sus maneras de ser o de valorar, distinciones que, quizá, les permitan enriquecer sus identidades con otros elementos.

Illusio

Los intereses de los maestros pueden relacionarse con la intención de educar a los alumnos desde una perspectiva muy amplia. Aunque el interés de carácter disciplinario resulta importante para los diferentes maestros, las acciones de éstos no siempre se limitan a proveer información de acuerdo a la asignatura que imparten. En ocasiones, hablando del maestro de educación media superior, nivel que interesa a la presente investigación, participan en la formación del joven, intentan trascender en ellos más allá de la transmisión del conocimiento, en una misión quizá utópica, mas no inalcanzable que refiere auténtica vocación.

Los intereses encarnados por los maestros, al igual que sus *habitus*, no corresponden a un interés ahistórico, natural, propio de individuos ajenos a las determinaciones de campos específicos.

En la medida en que los maestros viven historias personales, escolares y laborales diversas, no existe un único interés que permita homogeneizar todas sus acciones bajo una sola manera de comprender las prácticas educativas.

Comparto la idea de Ibarra: “La explicación y la comprensión de las prácticas pedagógicas de los maestros puede hacerse sobre la base de desentrañar los intereses que cada uno de ellos encarna” (Ibarra 1999:25). Quizá se tiene el interés común por la enseñanza, pero con sus notables diferencias: qué enseñar, cómo enseñar, por qué y para qué enseñar, de tal forma que la *illusio* varía en cada docente.

Las acciones prácticas o pensadas de los maestros están orientadas por la *illusio*: la inversión de energía que realizan los maestros para participar en el juego de la docencia; inversión ligada a intereses y a ventajas características de cada campo escolar y relacionada con los compromisos particulares que propone cada juego.

Existe una relación directa entre *habitus*, *illusio* y vocación, las distintas formas de ser y de valorar del maestro son el resultado de su historia individual y social, de un proceso de internalización particular en cada uno de ellos.

En el COBAQ, existe un principio fundante: el maestro como sujeto formador, no obstante, hay *habitus* tendencialmente comunes que desarrollan los maestros en el aula para lograrlo, pero aún dentro de esta tendencia, hay diferencias en su práctica pedagógica porque se manejan diferentes bienes simbólicos. Por ejemplo, para unos maestros es la disciplina (estricta o relajada), el ejercicio de la autoridad, la impartición de los contenidos (en tiempo y forma establecidos sin ninguna posibilidad de modificación o bien adecuarla a las circunstancias de cada grupo), o la relación afectiva con los alumnos.

La práctica educativa se establece, sin duda alguna, a partir de la interpenetración que existe entre *habitus* y campo, los intereses específicos de cada maestro, su percepción, aprecio y valoración de su labor, así como el grado de apropiación del campo, varía dependiendo de su vocación.

La *illusio*, esa inversión de energía, constituye el motor del ejercicio docente y va de la mano con la vocación.

Así, en este trabajo, la vocación constituye una forma de ser y de valorar del maestro en la práctica educativa, que se manifiesta con base al grado de apropiación del campo, al empleo de bienes simbólicos y por su interés en el juego docente, permite el logro de la *illusio* bajo un principio fundante. En el siguiente apartado, analizo algunas consideraciones pedagógicas de Emilio Durkheim respecto a la vocación.

II.2 El espíritu de disciplina, de autonomía y de abnegación

Para hablar de vocación, considero necesario abordar la teoría de Emilio Durkheim en cuanto a la complejidad de la moralidad y el sentido del deber. Para él, es a través de la moralidad que el hombre forja en sí la voluntad.

“La educación moral tiene por misión iniciar al niño en los diversos deberes, suscitar en él las virtudes individuales, tomadas una por una, pero también tiene la misión de desarrollar en él la aptitud general para la moralidad, las disposiciones fundamentales que son la raíz propia de la vida moral, la de construir en él el agente moral, presto a las iniciativas que son la base del progreso” (Durkheim, 2003: 9).

Durkheim redujo a tres los elementos fundamentales de nuestra moralidad: el espíritu de disciplina, el espíritu de autonomía y el espíritu de abnegación.

El espíritu de disciplina es a la vez, el sentido y la inclinación de y por la regularidad, el sentido y la inclinación de y por la limitación de los deseos, el respeto de la regla, que impone al individuo la inhibición de los impulsos y el esfuerzo.

La autonomía es la actitud de una voluntad que acepta la regla, porque reconoce que está racionalmente fundamentada.

Presupone la aplicación libre pero metódica, de la inteligencia en el examen de las reglas que el niño recibe inicialmente, prefabricadas por la sociedad en la cual se hace hombre, pero lejos de aceptarlas pasivamente, debe aprender a conciliar y a seleccionar los elementos caducos a fin de reformarlos y adaptarlos a las condiciones de exigencia cambiantes de la sociedad en la que pronto se integrará como miembro activo.

Durkheim señaló: “Es la ciencia la que confiere la autonomía” (2003: 25); únicamente a través de ella se reconoce lo que está fundamentado en la naturaleza de las cosas, naturaleza física, pero también naturaleza moral. Toda enseñanza tiene un destino moral, la de las ciencias cosmológicas, pero sobre todo, la enseñanza del hombre en sí, a través de la historia y de la sociología.

El espíritu de abnegación: Durkheim fue ante todo un hombre de voluntad y de disciplina, para él las fuerzas morales, que constriñen e, incluso violentan la naturaleza animal del hombre, ejercen asimismo, sobre el hombre, una atracción y una seducción y que son esos dos aspectos del hecho moral que responden las dos nociones del Deber y del Bien.

Demostró que hacia esos dos polos se orientaban dos actividades morales distintas, no siendo ninguna de las dos extrañas al agente moral bien constituido, pero que, según prevaleciese una u otra, diferencian los agentes morales en dos tipos distintos: el hombre con sentimiento, con entusiasmo, en el que domina la propensión a entregarse y el hombre con voluntad, más frío y más austero, en el que domina el sentido de la regla.

El sentido del deber constituye el estímulo por excelencia del esfuerzo, y eso es, por lo tanto para el niño como para el adulto. El mismo amor propio lo supone, puesto que para ser sensible, tal como conviene, a los castigos y a los premios, es necesario tener conciencia de su propia dignidad y, por ende, de su deber. Sin

embargo, el niño no puede conocer el deber más que a través de sus maestros o de sus padres; no puede saber en qué consiste más que según la manera en que se lo revelan, por lo que dicen y por su forma de actuar.

Por lo tanto, hace falta que ellos representen para él el deber encarnado y personificado. Lo que equivale a decir que la autoridad moral es la cualidad principal del educador, porque es a través de ella que simboliza el deber.

El educador debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esto no es lo esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente de su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho.

“No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido” (Durkheim, 2003: 67).

Es en relación al espíritu de disciplina, al espíritu de autonomía y al espíritu de abnegación, a creer en la trascendencia del trabajo docente, a la forma de demostrar carácter y autoridad, que hablo de vocación para la enseñanza, considerándola como un elemento fundamental para el ejercicio de esta actividad.

Durkheim se refirió al niño, pero todos sus conceptos son perfectamente aplicables para los jóvenes de educación media superior, desde luego que depositarán su confianza en aquel maestro que demuestre carácter y seguridad,

al mismo tiempo que sensibilidad y gusto por su trabajo, por el sólo hecho de que lo realiza con ellos, convencido que realmente es el espíritu de entrega del profesor lo que orienta su trabajo, su preparación constante, su labor con auténtica autoridad moral, no sólo el hecho de cumplir con las reglas, lo cual implica vocación.

Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin duda, el alto concepto que tiene de su misión. El educador puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste, él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad.

De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, no cabe ni orgullo ni vanidad ni pedantería. Predomina el respeto que el educador tiene para con sus funciones. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, del actuar, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño, por lo tanto:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2003: 45).

Otras formas diversas de concebir la educación que, lejos de oscurecer, enriquecen el concepto son, por mencionar algunas:

La educación consiste en desenvolver de un modo proporcional y conforme a un fin todas las disposiciones naturales del hombre y conducir así toda la especie humana a su destino. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1999).

La educación es una función de la sociedad. La educación adapta a los jóvenes a las necesidades de la sociedad. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1999).

La educación es humanización, el proceso que nos hace hombres. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1999).

La educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1999).

El análisis etimológico pone de manifiesto que educación proviene, fonética y morfológicamente, de *educare* (conducir, guiar, orientar); pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de *educere* (hacer salir, extraer, dar a luz).

Luego entonces, se asume la vocación como parte de los *habitus*, como una virtud, una cualidad permanente del espíritu docente que implica disciplina, autoridad moral y abnegación, lo cual le permite estar consciente de la trascendencia de su labor, otorgando al alumno, a través de la ciencia, la autonomía necesaria para ejercer el deber y el bien en la sociedad. La vocación es un elemento fundamental en la práctica educativa, por lo que en el siguiente apartado, retomo, fundamentos pedagógicos de Juan Jacobo Rousseau.

II.3 La educación en el joven

Abordar a Juan Jacobo Rousseau para hablar de vocación es interesante, ya que algunos preceptos que incluyo a continuación resultan necesarios para poder entender la vocación en relación a la práctica pedagógica.

Para el autor, en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de ser hombre.

“Poco me importa que destinen a mi alumno para la tropa, para la Iglesia o para el foro; que antes que la vocación de sus padres, le llamó la Naturaleza a la vida humana. El oficio que enseñarle quiero es vivir”
(Rousseau, 2004: 6).

Al educar a Emilio, Rousseau planteó que ante todo será un hombre, todo cuanto debe ser un hombre, educado en la libertad, la felicidad tanto de los niños como de los hombres consiste en el uso de su libertad.

Parafraseando a Rousseau, existen dos especies de dependencias: la de las cosas, que nace de la Naturaleza; y la de los hombres, que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad, ni engendra vicios, y como la de los hombres es “desordenada” (porque demuestra la voluntad particular), los engendra todos.

Si hay alguna forma de remediar esta dolencia de la sociedad, consiste en sustituir la ley al hombre y en armar voluntades generales con tal fuerza, que sea

mayor que la voluntad individual. Por lo que Rousseau sugirió mantener al niño sólo en la dependencia de las cosas y en los progresos de su educación seguir el orden de la Naturaleza. En vez de los preceptos de la ley, no debe seguir más que las lecciones de la experiencia.

Se debe reconocer igualmente la libertad en las acciones del alumno como en las del educador.

“No se ha de obligar al niño a que esté quieto cuando quiera andar, ni a que ande cuando quiera estar quieto” (Rousseau, 2004: 55).

En el joven, como en el niño, que se muevan, que se expresen cuando quieran hacerlo, todos sus movimientos son necesidades de su constitución, y el maestro debe distinguir la verdadera necesidad, la necesidad natural.

Por otra parte, mediante las naturales disposiciones del alumno, si el maestro escoge con un poco de tino y prudencia sus lecturas y si le sugiere un poco las reflexiones que de ellas ha de sacar, será para él este ejercicio un curso de filosofía práctica, ciertamente mejor y más bien hecho que todas las vanas especulaciones con que embrollan en las aulas el entendimiento de la juventud.

Al joven se le educa, de acuerdo a Rousseau, con ejemplos y no con razones, todo lo que aprendan en los libros es poco a comparación de lo que les deja la experiencia, es preciso hablar en cuanto sea posible con acciones, y decir sólo aquello que no se puede hacer.

“¿Qué importa a un estudiante saber cómo le hizo Aníbal para determinar a sus soldados que pasaran los Alpes? Si en vez de esto le dijeseis lo que ha de hacer para persuadir a su catedrático a que le dé asueto, estad cierto que pondrá más atención en vuestras reglas” (Rousseau, 2004: 243).

El autor fue muy claro al hablar de su autoridad como maestro frente al joven Emilio, ya que afirma que una vez establecida ésta, pondrá particular interés en la forma que hace uso de ella. Poner todo su empeño para granjearse la confianza de Emilio, hacerse confidente de su corazón y “arbitro” de sus placeres.

Pero sobre todo, llama particularmente mi atención lo que ahora cito textualmente:

“Lejos de oponerme a los gustos de su edad, los consultaré para enseñorearme de ellos; me acomodaré a sus planes para dirigirlos, no le proporcionaré una remota felicidad a costa de la presente. No quiero que sea feliz una vez, sino de ser posible, siempre” (Rousseau, 2004: 328).

Sólo a título de ser el confidente de nuestros alumnos, seremos realmente verdaderos maestros suyos. Para lograr alcanzar esta máxima roussoniana, debe estar presente la vocación en el docente.

Luego entonces, la vocación es la disposición del “ser” docente para educar al “ser” alumno sobre la base del sentimiento, la autoridad, el ejemplo, la confianza y la libertad para alcanzar la felicidad.

Como se puede ver, existen dos tendencias: una centrada en la figura del profesor y otra centrada en el alumno. George Snyders crea un nuevo modelo que a continuación expongo.

II.4 La escuela tradicional y la escuela nueva

George Snyders en su libro *Pedagogía progresista* (1972) hizo un análisis en relación a la escuela tradicional y la escuela nueva, del cual retomaré brevemente

sólo algunos puntos en relación al papel del maestro que considero importantes, en cuanto al tema de vocación.

En la escuela tradicional, la autoridad se personifica en el maestro, como portador del conocimiento y del método, la exposición del maestro sustituye otro tipo de experiencias. Los principios que la organizan son: orden, autoridad, método, conocimiento, valores, cualidades, disciplina, fe y esperanza.

Se trabaja con modelos intelectuales y morales.

“El maestro es mediador entre el alumno y los modelos; le presenta los modelos, hace vital, tangible, seductora la presencia de los modelos, le ayuda a realizar en sí mismo las condiciones favorables para el encuentro” (Snyders, 1972: 35).

La ciencia se convierte en algo estático, siendo el profesor un mediador entre el alumno y el objeto del conocimiento.

No es, propiamente hablando, la persona del maestro la que interviene, sino algo en él más general, más allá de los límites de un carácter; es, de algún modo, el representante de los “grandes hombres” a los que sirve de introductor.

La educación tradicional cuenta esencialmente con el conocimiento para ayudar al niño en el progreso global de su personalidad, y afirma que todos los conocimientos tienen que jugar su papel en este progreso.

La disciplina es una consecuencia de lo que se enseña y, de ninguna forma, como a menudo se cree, una causa primera: a medida que la atracción del modelo sobre el niño disminuye, puesto que la existencia misma del modelo está puesta en cuestión y que, en el mejor de los casos, se escogió fuera de la esfera de interés

del niño, el estímulo ya no puede ser la atractiva fuerza del modelo. Desde este momento, la presión del maestro sobre el niño va a hacerse más pesada, utiliza más la coerción, su intención es buena, pero no tiene una forma de actuar armoniosa.

Esta autoridad constante del maestro va a ser sentida por el alumno como una represión mucho más que como una liberación, puesto que desde el momento en que su presencia se hace más insistente, el objetivo que debería ayudar a alcanzar se desvanece.

La cuestión es: no desdeñar la enseñanza tradicional, sino resignificar sus modelos, que éstos susciten en los maestros y los alumnos interés y entusiasmo. Lo que caracteriza actualmente a la enseñanza tradicional, es que no llega a ser ella misma, ya no tiene los medios para lograr sus propias exigencias.

Si los maestros no incitan a sus alumnos a ir al teatro, o a montar ellos una obra; si no constituye ya un sistema de individualización capaz de hacer que los ejercicios sean rigurosos y precisos (estos dos aspectos de los colegios jesuitas del siglo XVII), entonces no hay enseñanza tradicional.

No obstante, la escuela tradicional ha ofrecido y ofrece conceptos importantes para comprender la historia y recordemos que la comprensión de la historia es la conciencia del hombre.

En cuanto a la escuela nueva, descubre posiciones relevantes para la acción educativa, propicia un rol diferente para profesores y alumnos.

La misión del educador consiste en crear condiciones para el desarrollo de aptitudes del alumno, para ello, transforma métodos y técnicas pedagógicas. Sus

principales consignas son: atención al desarrollo de la personalidad, liberación del individuo, reconceptualiza la disciplina y exalta el desarrollo de la actividad creadora del alumno.

”El papel del adulto no consiste en intervenir directamente, sino en disponer el ambiente de tal modo que aparezcan juntos en él tanto motivos de actividad como la sensación de una ayuda tranquilizadora, no se puede hacer más, no hay por qué hacer más”(Snyders,1972: 81).

El niño progresa a partir de sus propias experiencias, de sus intentos, y no teniendo sus ojos fijados en lo que le proponga el adulto.

El trabajo en grupo es de gran importancia en la nueva educación; corresponde a una de las necesidades más intensas de los jóvenes y además constituye una forma de trabajo con cierta autonomía en relación a la dirección por parte del maestro.

Luego entonces, el maestro progresista, manifiesta su vocación al ser capaz de recuperar las aportaciones pedagógicas tanto de la escuela tradicional como de la escuela nueva con un fin: participar en la formación de los alumnos.

En el ámbito escolar, se hace presente otra tendencia pedagógica, una forma vinculada con la política y una con la ciencia bajo los fundamentos pedagógicos de Max Weber que muestro en seguida.

II.5 La política y la ciencia como vocación

Max Weber, en su libro *El político y el científico*, habló de la política como vocación y de la ciencia como vocación. En el primer caso fundamentó su teoría

en dos conceptos básicos: política y Estado que bien vale la pena retomar en el presente trabajo.

La política para él consistió en:

“La aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen” (Weber, 2001: 8).

Cuando se dice que una cuestión es política, o que son políticos un ministro o un funcionario, o bien que una decisión ha sido políticamente condicionada, lo que se quiere expresar es que la respuesta a esa cuestión, o la determinación de la esfera de actividad de aquel funcionario, a las condiciones de esta decisión, dependen directamente de los intereses existentes sobre la distribución, la conservación o la transferencia de poder; el poder como medio para la consecución de otros fines (idealistas o egoístas) o al poder “por el poder”, para gozar del sentimiento de prestigio que él confiere.

El Estado lo concibió como:

“Aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio reclama para sí el monopolio de la violencia física legítima” (Weber, 2001: 8).

El Estado, como todas las asociaciones o entidades políticas que históricamente lo han precedido, es una relación de hombres sobre hombres, que se sostiene por medio de la violencia legítima (es decir, de la que se considera como tal).

Para subsistir necesita, por tanto, que los dominados acaten la autoridad que pretenden tener quienes en ese momento dominan. Aquí surge la pregunta: ¿Sobre qué motivos internos de justificación y sobre qué nexos externos se apoya esta dominación?

En principio, existen tres tipos de justificaciones internas, para fundamentar la legitimidad de una dominación. En primer lugar, la legitimidad del “eterno ayer”, de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la persistente orientación de los hombres hacia su respeto. Es la legitimidad “tradicional”, como la que ejercían los patriarcas y los príncipes patrimoniales antiguos.

En segundo término, la autoridad de la gracia (carisma) personal y extraordinaria, la entrega puramente personal y la confianza, igualmente personal, en la capacidad para las revelaciones, el heroísmo u otras cualidades de caudillo que un individuo posee. Es esta autoridad carismática la que detentaron los profetas o, en el terreno político, los jefes guerreros elegidos los gobernantes plebiscitarios o los jefes de los partidos políticos, la que debe, la que podría estar presente en el maestro.

Por último, una legitimidad basada en la “legalidad”, en la creencia en la validez de los preceptos legales y en la “competencia” “objetiva” fundada sobre normas racionalmente creadas, es decir, en la orientación hacia la obediencia a las obligaciones legalmente establecidas; una dominación como la que ejercen el moderno servidor público y todos aquéllos titulares del poder que se asemejan a él. Estas ideas de la legitimidad y su fundamentación interna son de suma importancia para la estructura de la dominación.

La entrega al carisma del profeta, del caudillo en la guerra, o la del gran demagogo en la Iglesia o el Parlamento, significa, en efecto, que esta figura es

vista como la de alguien que está “internamente llamado” a ser conductor de hombres, los cuales no le prestan obediencia por que lo mande la costumbre o una norma legal, sino porque creen en él, y él mismo, “si no es un mezquino advenedizo efímero y presuntuoso, vive para su obra” (Weber, 2001:10).

Pero es a su persona y a sus cualidades a las que se entrega el discipulado, el séquito, el partido, el grupo de alumnos, si hablo de un maestro.

Claro está que estos políticos por vocación no son las únicas formas determinantes en la empresa política, de la lucha por el poder. Lo decisivo en esta empresa es, más bien, el género de medios auxiliares que los políticos tienen a su disposición.

Hay dos formas de hacer de la política una profesión. “O se vive para la política o se vive de la política” (Weber, 2001:17). La oposición no es en absoluto excluyente. Por el contrario, generalmente se hacen las dos cosas, al menos idealmente. Quien vive “para” la política hace “de ello su vida”, desarrolla o goza simplemente con el ejercicio del poder que posee, o alimenta su equilibrio y su tranquilidad con la conciencia de haberle dado un sentido a su vida, poniéndola al servicio de “algo”.

Por otra parte, al abordar el tema de la ciencia como vocación, Weber (2001) planteó que todo joven que sienta en sí el llamado del ejercicio de la profesión académica, debe estar del todo consciente de que la tarea que le espera tiene dos vertientes. No debe bastarle haber sido calificado como sabio, sino que, es necesario que le vean atribuidas cualidades como profesor, y entre lo uno y lo otro no hay, ni siquiera remotamente implicación alguna. Se da el caso de ser un sabio excepcional y al mismo tiempo un catastrófico profesor.

El modo como funcionan nuestras escuelas, es una lucha obstinada por reunir el mayor número de estudiantes inscritos, así como en cuanto a elevar la eficiencia terminal.

Del ingreso proveniente de la matrícula depende el hecho de que las cátedras más próximas estén ocupadas de manera atractiva, sin embargo, si dejamos esto de lado, es incuestionable que la cantidad de matrículas signifiquen una señal de triunfo de acuerdo con la suma de varias cantidades, mientras que la calidad científica no es tomada en cuenta y que, con frecuencia, les es negada a los intrépidos innovadores. Todo gira sobre el valor que representa la considerable concurrencia de alumnos.

El hecho de expresar que tal o cual individuo es un mal profesor significa en la mayoría de los casos sentenciarlo a la muerte académica, así sea el sabio más grande del mundo.

Es necesario que la exposición de las cuestiones científicas sea hecha de modo comprensible para las mentes no adiestradas en ellas, pero con la capacidad suficiente.

Lograrlo es una de las tareas pedagógicas más difíciles. “El arte de enseñar es, como quiera que sea, un don personal del todo independiente de la calidad científica de un sabio” (Weber, 2001: 88).

La ciencia suministra conocimientos acerca de la técnica previsible que permite dominar la existencia, tanto en el orden externo como en la conducta que debe regir a los hombres. Suministra normas para razonar, así como instrumentos y disciplina para efectuar lo ideado.

“En le terreno de la ciencia sólo posee personalidad quien se entrega pura y simplemente al servicio de una causa” (Weber, 2001: 92). Luego entonces, concibo la vocación como una inclinación que le permite al docente entregarse a la causa de la enseñanza y vivir para ella, más allá del dominio de una especialidad, enaltecendo sus cualidades como profesor en la conducción y formación del alumno.

Con la revisión de los autores anteriores, se presenta ante mí un panorama más amplio que permite considerar la vocación docente bajo distintos fundamentos teóricos.

La vocación constituye una forma de ser y de valorar del maestro en la práctica educativa que se manifiesta con base al grado de apropiación del campo, la manera en la cual el profesionista que imparte clases en el COBAQ se concibe como docente, de acuerdo a su *illusio*, a los intereses que tiene al desempeñar esta labor, así como las razones por las cuales la lleva a cabo.

Existen profesionistas que conciben la docencia como una actividad que completa su jornada laboral, para otros constituye su actividad única, otros son maestros normalistas; por lo que la forma en que se apropian del campo varía.

El empleo de bienes simbólicos también es diferente. Por ejemplo, para ciertos maestros es prioritaria la impartición de los contenidos programáticos en su totalidad, sin detenerse a analizar el grado de aprendizaje en los alumnos: ante todo hay que “cubrir el programa”, para otros es fundamental que el alumno aplique los conocimientos adquiridos. Unos más únicamente cumplen con su horario.

La *illusio* de los maestros del COBAQ no está unificada, cada uno bajo su perspectiva, su interés y su vocación aportará la energía necesaria en su práctica educativa. Si bien, existe un principio que tendencialmente orienta las funciones del docente, cada uno desarrolla su práctica de manera distinta.

Existen reglas del juego (como disminuir al máximo los índices de deserción escolar, elevando así la eficiencia terminal) para lo cual los maestros implementan toda clase de estrategias de enseñanza aprendizaje para conseguirlo, maestros que dentro del campo desarrollan su labor de forma diferente, hay quienes están más involucrados en las actividades de talleres, programas de atención diferenciada, asesoran grupos e imparten talleres de regularización, otros se limitan exclusivamente a cubrir su horario ante grupo y se mantienen ajenos al resto de las actividades, ya sea por falta de tiempo o por falta de interés, pero finalmente bajo historias personales, profesionales y laborales diversas que nos permiten entender su práctica educativa.

Así, en unos maestros predomina el “ser moral” como *illusio*. En su desempeño cotidiano, manifiestan su abnegación y su pasión por la enseñanza a través de sus *habitus*, los cuales están definidos con base en la autoridad del profesor, la disciplina dentro del salón de clases prevaleciendo el sentido de la regla, para ellos la enseñanza tiene un destino moral, a través de la ciencia otorgan al alumno la autonomía necesaria para ejercer el deber y el bien en la sociedad.

En el COBAQ hay maestros en los que predomina la regla, en otros el sentimiento, sin embargo, es a través de la figura del docente sobre todo de su actuar, que el alumno simboliza el sentido del deber, la autoridad moral que representa el maestro de educación media superior es fundamental en la formación del joven.

Este convencimiento, que para Durkheim proviene del interior del maestro y que es parte de la moral, está en íntima relación con la vocación que lo impulsa a entregarse con cierta abnegación a su función educativa.

Existen otros profesores que educan sobre la base del sentimiento, la libertad y la confianza (Rousseau). Sus *habitus* radican en la prevalencia del ejemplo y la experiencia sobre la regla, bajo un esquema de confianza y libertad. Se convierten en verdaderos confidentes de los jóvenes. Yo aprecio y valoro la importancia de la relación maestro-alumno en estos términos, sin embargo, no dejo de considerar el papel fundamental de la disciplina en la formación del adolescente.

La vocación del maestro, como una forma de ser y de valorar, ayuda a encontrar el balance adecuado para educar sí en la libertad, sí con base en la experiencia, sí en la confianza, pero sin desviar la función docente, darle a estos elementos roussonianos la orientación adecuada y no utilizarlos como “bandera” para simplificar su labor.

Una situación similar se da al hablar del papel del profesor en la escuela tradicional y en la escuela nueva. En la primera, el orden, la autoridad, el método y los valores son modelos a seguir, de tal forma que el maestro es un mediador entre el alumno y dichos modelos. En la escuela nueva, el docente crea las condiciones necesarias para desarrollar las aptitudes del alumno, transformando métodos y técnicas pedagógicas para ayudar al alumno en su aprendizaje.

No podemos desdeñar la enseñanza tradicional ni el papel del maestro tradicional cuando se mantiene la esencia del modelo: existen maestros que manifiestan su vocación en la medida en que ejercen la autoridad, implementan el orden y se constituyen como mediadores.

De igual forma, el maestro de la escuela nueva que atiende el desarrollo de la personalidad, reconceptualiza la disciplina y exalta el desarrollo de la actividad creadora del alumno, entendiendo el trabajo en grupo como parte importante de la formación académica y personal, también manifiesta su vocación en la medida en que pone en práctica el modelo en el que cree.

Lo que no es aceptable, para mí, es que cuando no se tiene el fundamento teórico de ambos modelos se implementen en la práctica educativa sólo para reducir el trabajo docente y deformar el proceso de enseñanza, de ser así, no podemos hablar de vocación.

De acuerdo al enfoque progresista de Snyders, el maestro debiera ser capaz de recuperar aportaciones pedagógicas de ambas corrientes para ponerlas en práctica, teniendo como fin trascendente participar en la formación de los alumnos, y manifestando la vocación como parte de su *habitus*.

Hablar de vocación es también hablar de carisma (en términos empleados por Weber), de entrega personal hacia una labor que le permite vivir para ella. Así, en la enseñanza, es a la persona del maestro, a sus cualidades, a su actuar, que responden los alumnos, y no porque lo mande la norma o el reglamento, sino porque creen en él. Esta situación es muy palpable al trabajar con jóvenes, porque con su actitud reflejan si aceptan o no, si se identifican o no con el maestro.

La vocación constituye una inclinación, al igual que la autoridad planteada por Durkheim, proviene del interior del maestro, más allá del dominio de una asignatura o una especialidad.

Por lo tanto, no solo comparto, sino que enaltezco la idea de Weber acerca del “arte” de enseñar, para el cual se necesita un don personal y no solamente el dominio de una asignatura.

Luego entonces, para mí la vocación constituye *habitus e illusio*.

Habitus porque son formas de ser y de valorar estructuradas por la historia personal y social de cada maestro, que participan en el grado de apropiación del campo, a su vez son formas estructuradoras porque orientan la práctica docente.

Illusio porque la vocación está relacionada con la inversión de energía que realizan los maestros para participar en el juego de la docencia, inversión ligada a los intereses de cada uno de ellos, los cuales también son resultado de su historia personal y social, las formaciones profesionales son diversas, las razones por las que se trabaja en la docencia son distintas, la forma de encarnar la tarea educativa es diferente: qué enseñar, cómo enseñar, por qué y para qué enseñar. Posiblemente, algunos maestros conciben un fin trascendente y otros no.

Elementos puestos a consideración por Durkheim como el empleo de la autoridad, la disciplina, el papel de la moral y de la abnegación, permiten recuperar distintos tipos de vocación; por ejemplo, la autoridad ejercida, en mayor o menor grado, por el maestro en el aula constituye una manifestación diferente de vocación. Con base en los fundamentos roussonianos, la prevalencia del ejemplo, la experiencia, el sentimiento, el uso de la libertad y la confianza representan formas variadas de vocación.

Existe un estado de tensión entre *habitus e illusio*, en la mayoría de los casos no coincide el deseo con la práctica, ya que existen limitantes en el campo que impiden una equivalencia total; los grupos numerosos, los exhaustivos horarios y

requisitos administrativos como reportes asociados a un novedoso y poco útil esquema de calidad, reflejan congruencias e incongruencias que se presentan en el campo, si bien cada maestro encarna una *illusio*, la inversión de energía que realiza abarca los aspectos anteriores, lo cual se manifiesta en diferentes formas duraderas de ser y de valorar.

Los elementos pedagógicos anteriores rescatados en el contenido del marco teórico, permitieron identificar en esta investigación, cinco tipos ideales de profesores en el COBAQ plantel 13: el maestro comprensivo, el cumplido, el estricto, el blando y el indiferente, sus formas de ser y de valorar así como las diferentes manifestaciones de vocación en el aula, orientadas por sus *illusios*, y la relación de fuerzas en el campo docente. En el siguiente capítulo, describo el método utilizado para tal fin.

CAPITULO III METODOLOGÍA

Para la presente investigación consideré como recursos metodológicos el método fenomenológico y el método hermenéutico-dialéctico.

III.1 Método fenomenológico

Las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta exigen ser estudiadas por el método fenomenológico. En este caso, no se está estudiando una realidad “objetiva y externa” igual para todos, sino una realidad cuya esencia depende del modo que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal única y propia de cada ser humano.

La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, por lo cual se permite que éstas se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad.

La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre.

Husserl acuñó el término *lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este mundo vivido, con su propio significado. El autor se preocupó mucho por el proceso de hacer ciencia, y por ello trató de crear una fenomenología y un método fenomenológico cuyo fin básico era ser más riguroso y crítico en la metodología científica; para lograrlo, prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados. Su "*leitmotiv*" en la investigación fenomenológica fue "ir hacia las cosas mismas", en el cual se entiende por "cosas" lo que se presenta a la conciencia.

Heidegger, (citado por Martínez 2004a: 232-252), precisó:

“La fenomenología es la ciencia de los fenómenos y que consiste en permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo”.

El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y esto no sólo tiene su estructura y regularidad, sino una lógica que es anterior a cualquier otra lógica.

Si la vida psíquica consiste en un fluir permanente de impulsos, sentimientos, percepciones, conocimientos, etc., que, a su vez, determinan el comportamiento, resulta lógico que la investigación psicológica tome esta realidad, *así como se da de hecho en la persona*, como su objeto específico de estudio.

La fenomenología no desea excluir de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, por otro lado, desea aceptar sólo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta. Este punto de partida es puesto como base, debido a que el hombre sólo puede hablar de lo que se le presenta en su corriente de conciencia o de experiencia y además, porque como afirmó Laing, “su conducta es una función de sus vivencias” (citado por Martínez, 2004a: 168).

Husserl señaló que siempre existe en nosotros “un ambiente de vida presupuesto”, “un medio vital cotidiano”, y explica cómo este medio de vida funge constantemente de trasfondo, cómo sus dimensiones valorativas prelógicas son fundacionales para las verdades lógicas teóricas, y refiere todo conocimiento teórico a este trasfondo de vida natural.

Considero, que este medio vital cotidiano corresponde a los *habitus*, como formas duraderas de ser y valorar en cada persona y que forman parte de su historia de vida que le permiten apropiarse e interactuar con el mundo social.

Al ser la vocación una expresión de *habitus* e *illusio* del docente, estoy cierta que el método fenomenológico resulta útil para esta investigación, ya que me permitirá tener una aproximación a la esencia de la vocación docente.

La esencia

Para Husserl, “La fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia” (Martínez, 2004a: 168); debido a ello, el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular cuanto descubrir en él la esencia (el *eidós*) válida universalmente y útil científicamente.

La esencia, aunque aparece sólo en las intuiciones de los seres individuales, no se reduce a ellos, no está ligada al tiempo y al espacio. Así, el investigador no se limita al estudio de casos, aunque parte de ellos, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de la esencia.

La diferencia entre el método fenomenológico y el hermenéutico, del que hablaré más adelante, estriba en que el hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo, mientras que el fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo.

El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona.

Etapas y pasos

Etapa previa: Clarificación de los presupuestos

En el curso de la investigación, es necesario reducir los presupuestos básicos a un mínimo y tomar plena conciencia de la importancia de aquéllos que no se pueden eliminar. Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar,

habrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis.

Es necesario hacer patentes esos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación.

Etapa descriptiva

El objeto de esta etapa, que se realiza en tres pasos, es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciado posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica. Una buena descripción es una condición indispensable para poder realizar una investigación digna de respeto, lograr conocimientos válidos y no embarcarse por un camino de ilusión, engaño y decepción.

Primer paso: elección de la técnica o procedimiento apropiados.

El enfoque fenomenológico descarta en forma casi total los experimentos que se hacen para el conocimiento de las realidades humanas, ya que crean una nueva realidad *artificial*, alterando la esencia *natural*, que es la que deseamos conocer.

Resultan muy útiles todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces: grabar entrevistas, filmar escenas, etc., siempre y cuando no perturben o distorsionen la auténtica realidad.

En la práctica, la observación fenomenológica, que servirá para recoger los datos sobre los cuales se hará luego la descripción protocolar, se puede realizar mediante:

- 1- La observación directa o participativa en los eventos vivos (tomando notas, recogiendo datos, etc.) pero siempre tratando de no alterarlos con nuestra presencia.

- 2- La entrevista coloquial o dialógica con los sujetos en estudio.
- 3- La encuesta o el cuestionario parcialmente estructurados, abiertos y flexibles en el resto, de manera que se adapten a la singularidad de cada sujeto en particular.
- 4- El autorreportaje, a partir de una guía que señale las áreas o preguntas fundamentales a ser tratadas.

Segundo paso: realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje. En este paso se deben considerar las siguientes realidades:

- a) Que nuestra percepción aprehende estructuras significativas.
- b) Que generalmente vemos lo que esperamos ver.
- c) Que los datos son casi siempre datos para una u otra hipótesis.
- d) Que nunca observamos todo lo que podríamos observar.
- e) Que la observación es siempre selectiva.
- f) Que siempre hay una correlación funcional entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos tanto como éstos en el establecimiento de las teorías.

Para que la observación sea más objetiva, se aplicarán las reglas de la reducción fenomenológica.

Reglas negativas:

1- Tratar de reducir todo lo subjetivo: deseos, miras prácticas, sentimientos, actitudes personales, etcétera.

2- Poner entre paréntesis las posiciones teóricas: conocimientos, teorías, hipótesis, etcétera.

3- Excluir la tradición: lo enseñado y aceptado hasta el momento en relación con nuestro tema, el estado actual de la ciencia al respecto, etcétera.

Reglas positivas:

- 1- Ver todo lo dado, en cuanto sea posible: no sólo aquello que nos interesa o confirma nuestras ideas, aquello que nos es más importante o que andamos buscando.
- 2- Observar la gran variedad y complejidad de las partes.
- 3- Repetir las observaciones cuantas veces sea necesario.

“En esencia, la observación fenomenológica, en sus diferentes formas, consiste en observar y registrar la realidad con una profunda concentración y una ingenuidad disciplinada” (Martínez, 2004b: 174).

Tercer paso: elaboración de la descripción protocolar

El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica con las siguientes características:

- 1- Refleje el fenómeno o la realidad así como se presentó.
- 2- Sea lo más completa posible y no omita nada que pueda tener alguna relevancia, que aparezcan, hasta donde sea posible, todos los elementos.
- 3- No contenga elementos proyectados por el observador: ideas suyas, teorías consagradas o prejuicios propios.
- 4- Recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación peculiar y en el mundo propio en que se presenta.
- 5- La descripción aparezca realizada con una verdadera ingenuidad disciplinada.

Etapas estructurales

El trabajo central de esta etapa es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos. En esta etapa, deben ponerse en práctica las reglas positivas y negativas de la reducción fenomenológica de la etapa anterior, pues la mente

humana tiene una inclinación, casi insuperable, a ver más de lo que hay en el objeto, debido a las emociones, intereses, conocimientos, teorías y valores.

Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo. El objetivo de este paso es realizar una visión en conjunto para lograr una idea general del contenido que hay en el protocolo. El investigador revisará la descripción de los protocolos, primero, con la actitud de *revivir* la realidad en su situación concreta y después con la actitud de *reflexionar* acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Segundo paso: Delimitación de las unidades temáticas naturales. De manera esencial este paso consistirá, como lo señala Heidegger, en “pensar meditando sobre el posible significado que pudiera tener una parte en el todo” (Martinez, 2004a:177).

Tal meditación requiere una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuándo se da una transición del significado, cuándo aparece una variación temática o de sentido y cuándo hay un cambio en la intención del sujeto en estudio.

Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática. En este paso se eliminan las repeticiones y redundancias en cada unidad temática, simplificando así su extensión y la de todo el protocolo y se determina el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logra relacionándolas una con otra y con el sentido del todo. La expresión del tema central debe hacerse en una frase breve y concisa que conservará, todavía, el lenguaje propio del sujeto. La determinación del tema central es una actividad eminentemente creadora. El investigador debe alternar continuamente lo que los sujetos *dicen* con lo que significan.

Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico. En este paso, el investigador reflexionará sobre los temas centrales a que ha reducido las unidades temáticas (que todavía están en el lenguaje concreto del sujeto), y expresará su contenido en un lenguaje técnico y científico apropiado (lenguaje psicológico, pedagógico, sociológico, etcétera).

Es en este punto donde la presencia e influencia del investigador se hacen más evidentes, pues son necesarias para interpretar la relevancia científica de cada tema central.

Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva. Este paso constituye el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que durante el mismo se debe descubrir la estructura o estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado.

Esta estructura, gestalt o forma, constituye la *fisonomía individual* que identifica ese fenómeno y lo distingue de los demás, incluso de aquéllos que pertenecen al mismo género, especie o categoría. Lo importante es que la estructura surja básicamente de los datos del protocolo, que sea fiel a las vivencias del sujeto estudiado y que no se le obligue a entrar en ningún sistema teórico preestablecido.

Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. La finalidad de este paso es integrar en una sola descripción, lo más exhaustiva posible, la riqueza del contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos.

Este paso equivale a determinar la *fisonomía grupal* del grupo estudiado. La formulación deberá consistir en una descripción sintética, pero completa del

fenómeno investigado, enunciado en términos que identifiquen de la mejor forma posible, sin equívocos, su estructura fundamental.

Describir es afirmar una conexión entre una cosa o realidad y todas las demás denotadas o connotadas por los términos en uso. La descripción por negación (afirmar que no es esto o lo otro) es la cosa más simple e indica la irreductibilidad de un fenómeno.

Las otras dos formas son la analogía y la metáfora, las cuales son muy sugestivas, pero tienen el riesgo de que con facilidad se transfieren más elementos y estructuras de los que inspiraron la analogía o la metáfora. Puede ayudar mucho a completar la descripción de la estructura general el tener presente que toda conducta humana, comúnmente, tiene una dimensión *octaédrica*, es decir, que para comprenderla en forma exhaustiva habrá que considerar los siguientes ocho elementos: quién, qué, dónde, cuándo, cómo, a qué nivel, a quién y por qué.

Séptimo paso: entrevista final con los sujetos estudiados. Este paso consiste en realizar una o varias entrevistas con cada sujeto para hacerles conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos. Al comparar estos resultados con su vivencia y experiencia personal, podrán aparecer aspectos omitidos, ignorados o también añadidos. Este procedimiento cooperativo y dialógico posee una gran importancia y una función especial de realimentación para aclarar y perfeccionar el conocimiento logrado.

Discusión de resultados

El objeto de esta etapa es relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y enriquecimiento del área estudiada.

Al comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones, es necesario considerar el significado funcional de la conducta humana, para lo cual es necesario establecer dos conceptos fundamentales: la estructura y la función, ya que ambos podrán dirimir incontables controversias entre posiciones opuestas. En el enfoque fenomenológico, dichos conceptos se integran en la vida.

“La estructura está compuesta por una red de elementos que pierden su condición de tales al unirse entre sí en forma interdependiente, y al relacionarse con ella mediante el desempeño de una función” (Martínez, 2004b: 185).

III.2 Método hermenéutico-dialéctico

En el siglo XIX varios autores hicieron familiar el término “hermenéutica”; sin embargo, este vocablo tiene una historia mucho más larga: proviene del verbo griego *hermeneuein*, que quiere decir “interpretar”.

En su forma explícita y directa, la actividad hermenéutica comienza en la cultura griega. Dilthey, uno de los principales exponentes del método hermenéutico en las ciencias humanas, definió hermenéutica como: “El proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (Martínez, 2004: 119).

Es decir, que la misión de la hermenéutica es descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Teóricos de la hermenéutica

Schleiermacher (citado por Martínez, 2004a: 119), refiere una serie de principios básicos contextuales o psicológicos que servían tanto para interpretar un documento legal como un texto bíblico o uno de literatura. Sostenía que para obtener una clara y precisa comprensión de un texto era necesario llegar a revivir la experiencia del autor cuando escribió el texto original, que el acto de interpretación era análogo al acto original de la creación del documento.

Dilthey fue el teórico principal de las ciencias humanas, sostuvo que: “No sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica” (Martínez, 2004a: 120); señaló asimismo que las operaciones mentales que producen el conocimiento del significado de los textos, son las mismas que producen el conocimiento de cualquier otra realidad humana. Por ello, el proceso hermenéutico del conocer se aplica correctamente a cualquier otra forma que pueda tener algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos y filosóficos. Así Dilthey convirtió la hermenéutica en un método general de comprensión.

La técnica básica sugerida por Dilthey es el círculo hermenéutico, que es un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo, de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes, por lo que constituye un proceso dialéctico.

De este modo, la hermenéutica se convierte en un método de sistematización de procedimientos formales, en la ciencia de la correcta interpretación y comprensión. Dilthey insistió en la noción de estructura en cuanto permite captar en una totalidad la coherencia de los diversos elementos, en función esencialmente de su

finalidad consciente e inconsciente. Pensó que en el último análisis, ésta es la verdadera y concreta realidad no deformada o simplificada.

Heidegger fue el filósofo que más destacó el aspecto hermenéutico de nuestro conocimiento. Sostuvo que ser humano es ser *interpretativo*, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es *interpretativa*; por tanto, la *interpretación* no es un instrumento para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos. Heidegger piensa que no existe una “verdad pura” al margen de nuestra relación o compromiso con el mundo.

Hans-Georg Gadamer pensó que no podremos nunca tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua; con valores, normas culturales, estilos de pensamiento y de vida. Por lo que no existe algo que podamos llamar la “correcta interpretación”.

Entre los escritores contemporáneos, Paul Ricoeur también valoró la importancia del contexto social, una buena investigación deberá ser estructural: enfocará los eventos particulares ubicándolos, tratando de entender el amplio contexto social en que se dan. Propuso la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias humanas, consideró que la investigación de la acción humana no puede proceder como si el autor fuera *completamente consciente* de lo que ella significa.

Estrategias del método hermenéutico-dialéctico

Planificación de la investigación

- 1- Determinación del objetivo que se persigue. Elegir el objetivo de una investigación presenta dos problemas: el primero es el fondo filosófico y ético y necesita una justificación: ¿Qué voy a estudiar y por qué? El segundo se relaciona con las estrategias metodológicas: delimitar de manera clara lo que se quiere investigar, qué es lo que se quiere y lo que no se quiere descifrar.
- 2- Elección de la muestra a estudiar. Esto es importante por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica. De su correcta comprensión parte el significado de toda la investigación. La elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella.
- 3- Elección de los instrumentos y procedimientos. Los procedimientos, técnicas e instrumentos se eligen y valoran por su nivel de adecuación al fin perseguido. Es importante considerar que la ejecución del proceso de investigación no debe deformar o distorsionar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia, así como también, dichos procedimientos deben permitir realizar las observaciones varias veces.

Las técnicas que tienen mayor sintonía epistemológica con el método hermenéutico-dialéctico, y las más adecuadas para descubrir estructuras, son las que adoptan la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, la cual puede ser complementada con otras técnicas de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

Etapa hermenéutica: interpretación dialéctica de las dimensiones de la conducta humana.

Cada escuela filosófica, psicológica, sociológica, etc. se ha constituido sobre un segmento de la realidad total, ha adoptado un esquema, enfoque o marco de referencia determinado y se ha identificado con un momento del proceso cognitivo y del proceso dialéctico de la investigación. Así, la conducta humana es susceptible de múltiples interpretaciones. A continuación refiero brevemente los cánones de algunos autores que son útiles para la interpretación:

Cánones generales de la técnica hermenéutica, según Gerard Radnitzky (citado por Martínez, 2004b: 145) son:

- Utilizar el procedimiento dialéctico del círculo hermenéutico que va del significado global al de las partes y viceversa.
- Preguntar, al hacer una interpretación, qué es lo que la hace razonable.
- Autonomía del objeto: el texto debe comprenderse desde adentro.
- Importancia de la tradición, de las normas, costumbres y estilos que son anteriores al texto en sí y que dan significado a ciertos términos primitivos.
- Empatía con el autor del texto, familiaridad con la temática específica en cuestión.
- Contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global del texto (o de la conducta de la persona) como un todo.
- Toda interpretación implica innovación y creatividad.

Cánones de una ciencia social interpretativa según Joseph Kockelmans (citado por Martínez, 2004b: 146)

- La autonomía del objeto. El significado debe derivarse del fenómeno estudiado y no ser proyectado en él.

- La interpretación debe hacer el fenómeno máximamente razonable y humano. El investigador debe tratar de entender los fenómenos en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos.
- El intérprete debe adquirir la mayor familiaridad posible con el fenómeno en toda su complejidad y sus conexiones históricas.
- El intérprete también debe mostrar el significado del fenómeno para su propia situación o para la situación actual general, que sea relevante para él o para la sociedad en que vive.
- El círculo hermenéutico de Dilthey.

Dimensiones a explorar: modelo hermenéutico-dialéctico

Martínez (2004b), apuntó que para Ernest Cassirer, la verdad es por su naturaleza, la criatura del pensamiento dialéctico; no puede ser obtenida, por tanto, sino en la constante cooperación de los sujetos en una interrogación y réplica recíprocas.

Toda acción humana posee varias dimensiones que es necesario explorar e interpretar en su verdadero significado, si queremos descubrir su real naturaleza en el contexto concreto en que se da.

- 1- Descubrimiento de la intención que anima al autor, la meta que persigue, el propósito que alberga, coordina y orienta muchas motivaciones, deseos, sentimientos, pensamientos y conductas hacia un fin.
- 2- Descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor. Esta dimensión divide gran parte de la naturaleza y dirección de la intención; por ello, es como una ampliación de la misma.

- 3- Descubrimiento de la función que la acción o conducta desempeña en la vida del autor. De acuerdo con Schleiermacher, el fin de la hermenéutica es comprender a un autor mejor de lo que él mismo se entiende.
- 4- Determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural. Esta dimensión de la realidad pone también un contexto, un horizonte, que dará significado y ayudará a comprender muchas acciones y conductas humanas que, de otra manera, resultarían indescifrables.

Estas dimensiones forman un esquema de comprensibilidad para las acciones humanas.

Descripción de la estructura o sistema de relaciones

La meta de toda investigación consiste en lograr una descripción que explique lo más precisa y claramente posible el objeto estudiado. Esta descripción debe adecuarse a la naturaleza específica de ese objeto.

En nuestro caso, la acción o conducta humana es una estructura de alto nivel de complejidad. Lo peculiar de la estructura es su sistema dinámico de relaciones, donde, como expresa Kôhler:

“Cada parte conoce dinámicamente a las otras; por esto, ante cualquier perturbación de la estructura, se ayudan, se compensan, se sustituyen y mantienen su función dentro del todo” (Martínez, 2004b: 147).

La estructura se encuentra ligada al concepto de sentido o significado, y este concepto implica dinámica, interacción o dialéctica entre el conocedor y lo conocido, como también entre los elementos de la estructura: a veces basta el cambio de un elemento para que se modifiquen el sentido y la estructura.

Discusión, explicación y evaluación de los resultados

El nivel de validez de nuestros resultados dependerá del rigor y la sistematicidad de todo el proceso interpretativo. Existen ciertos criterios para establecer la validez de la interpretación de la estructura o teoría obtenida.

- 1- Sentimientos de certeza subjetiva. El investigador debe confiar en sus propios resultados.
- 2- Conformidad con los hechos conocidos. La interpretación ofrecida debe ser aplicable a los hechos que se trata de explicar.
- 3- Experimentación mental. Probamos a imaginarnos la vida estudiada sin la presencia de algún factor crucial o sin el proceso formativo que juzgamos importante.
- 4- Capacidad predictiva. Si una interpretación nos permite formular con éxito predicciones sobre el curso de la vida del sujeto estudiado, es presumiblemente válida.
- 5- Aceptación social. Si numerosas personas, sobre todo entre las expertas, aceptan una explicación, puede presumirse su validez, pese a que intervienen varios factores.
- 6- Consistencia interna. Las diversas partes de una interpretación deben ser coherentes entre sí.

Luego entonces, al igual que el método fenomenológico, considero el método hermenéutico-dialéctico propio para realizar mi investigación sobre la vocación docente, ya que de acuerdo con Dilthey, este método se aplica correctamente al comportamiento general, hablar de vocación es pensar en formas verbales y no verbales de conducta: los *habitus* como diferentes formas de ser y de valorar adquiridas a lo largo de la historia individual y social del maestro y la *illusio* como esa inversión de energía, ligada a los intereses del maestro que constituye el motor para el ejercicio docente.

Así, de acuerdo con Gadamer, hablamos de *habitus* e *illusio* como elementos influidos por la condición de seres históricos en los que intervienen actitudes, modos de ver, normas, valores, principios, estilos de pensamiento y de vida diferentes en cada maestro.

Sin embargo, tanto el método fenomenológico como el hermenéutico tienen una limitante: no plantean una utopía, no obstante, científicamente permitieron ver en qué consiste la realidad, las contradicciones que se presentan en ella en términos de la vocación docente, a través de las diferentes manifestaciones de los profesores en su actuar en el aula: distinciones y similitudes.

Por tanto, se necesita la obra pedagógica (que retomo en la presentación de resultados), para mover a la acción. A través del método pedagógico que plantea el *deber ser*, es posible alcanzar una utopía: alcanzar un mundo mejor, con la participación de profesores cuya vocación les permita tener claros los fines trascendentes de su labor e invertir su energía a favor de entregarse a la causa con pasión, no sólo cumplir con su trabajo de manera frívola y rutinaria.

A continuación, presento el proceso metodológico de este trabajo, el cual refleja la utilidad del método científico fenomenológico hermenéutico.

III.3 Técnicas de recolección de información

Las siguientes técnicas de recolección de información resultaron de gran utilidad para ubicar tendencialmente cinco tipos ideales de profesores en el plantel 13 del COBAQ, ya que la información obtenida a través de ellas muestran diferentes formas de ser y de valorar, orientadas por diferentes *illusios* que orientan la práctica escolarizada de los profesores involucrados en este trabajo

La aplicación de un cuestionario de 22 preguntas a 250 estudiantes (Anexo I), de los cuales 25 respondieron una entrevista semiestructurada de 5 preguntas. (Anexo 2).

Una entrevista semiestructurada de 4 preguntas realizada a 12 maestros (Anexo 3).

Utilicé estas técnicas de recolección de información porque a través de las preguntas del cuestionario, debidamente sustentadas en el marco teórico, objetivos e hipótesis de este trabajo, conocí aspectos específicos de las variables objeto de estudio: aplicación de la norma, formas de ser y de valorar, sentimientos y trabajo docente.

La entrevista permitió establecer una relación de confianza con los informantes, tanto alumnos como profesores, que favoreció la veracidad de los datos recopilados, lo que ayuda al análisis cualitativo, tanto por el tipo de preguntas, como por el reducido número de personas entrevistadas.

Aplicación de cuestionarios

Tuve una plática introductoria con los alumnos de sexto semestre del turno matutino del plantel 13, quienes ya tenían antecedente de mis estudios de maestría, en la que solicitaba su colaboración para contestar las preguntas.

Mencioné el propósito de la aplicación del cuestionario: conocer su opinión sobre la forma en que los maestros manifiestan vocación docente a través de: ejercicio de su autoridad en el aula, los sentimientos que muestran con mayor frecuencia y

su práctica educativa en relación al control de disciplina, dominio de la materia, la forma de trabajo y la forma de evaluación.

Bajo este esquema elaboré también las preguntas de la entrevista, ya que el sustento teórico de la presente investigación se fundamenta en conceptos claves como la autoridad y la confianza del maestro dicha por Durkheim, el educar sobre la base del sentimiento según Rousseau, orden, autoridad y método en la propuesta de la escuela progresista de Snyders, el carisma, la legitimidad y la entrega del maestro para Weber, *illusio*, *principio fundante campo* y *habitus*, como formas duraderas de ser y valorar que expone Bourdieu.

Hice énfasis en que la información proporcionada por ellos tenía únicamente fines de investigación. No hubo ninguna objeción por parte de ellos al respecto.

Llevé a cabo una aplicación piloto con diez alumnos, con la finalidad de detectar la claridad del cuestionario, si existían términos no comprensibles, aquellas preguntas que sobran o alguna otra que debiera incluirse de acuerdo a la opinión de los alumnos. Satisfactoriamente recibí una sugerencia al respecto: no preguntar por dos cosas en una sola pregunta. Tuve buen cuidado de no conducir o insinuar respuestas.

Posteriormente, seleccioné 15 alumnos al azar para cada cuestionario, uno por maestro de las 7 asignaturas que cursaban el semestre de enero a junio de 2007.

La aplicación de cuestionarios la realicé de manera personal en cada grupo, dedicando en promedio 20 minutos para el maestro de cada asignatura. Los cuestionarios fueron aplicados en el salón de clases durante seis semanas.

Características del cuestionario

Cuestionario de 22 preguntas: 12 de opción múltiple y 10 con la escala de Likert; tipo de instrumento de medición o recolección de datos empleado en la investigación social para medir actitudes, de mayor a menor intensidad o presencia del atributo que se pregunta.

El cuestionario fue anónimo, con lo que los alumnos expresaron mayor libertad para dar sus respuestas, cuyo contenido busca información en cuanto a la aplicación de la norma, las actitudes y sentimientos más frecuentes del maestro y su forma de trabajo y evaluación en el aula.

Características de la entrevista

Guía de entrevista para los alumnos: consta de 5 preguntas, la realicé a 25 alumnos seleccionados al azar, en sus tiempos libres de clase, en un espacio cómodo, en áreas verdes del plantel, en promedio 30 minutos por entrevista, con la finalidad de complementar la información obtenida en los cuestionarios, lo cual fue del conocimiento previo de los maestros involucrados en esta investigación.

Guía de entrevista para profesores

Consta de 4 preguntas, la realicé a 12 compañeros maestros, con quienes me presenté como investigadora del presente trabajo al solicitar su apoyo.

Mencioné el propósito de esta entrevista: conocer su forma de trabajo, cuáles son las prácticas educativas que despliegan con mayor frecuencia en el aula, cómo consideran que aplican el reglamento en disciplina y evaluación y qué relación encuentran de estos puntos con la vocación.

Entrevisté a los maestros ubicándome en la sala de profesores con cada uno de ellos, en nuestros escasos tiempos libres, lo cual para mi satisfacción generó una importante fuente de información, bajo un ambiente de respeto y compañerismo, que sirvió, según lo expresaron varios de ellos, como un momento de reflexión, que nos tomó en promedio 40 minutos.

Selección de alumnos

Consideré a los alumnos de sexto semestre, tomando en cuenta su experiencia en el plantel, el conocimiento que tienen de la mayoría de los maestros, incluso durante semestres anteriores. La percepción, las formas diferentes de ser y de valorar a los profesores de cada uno de ellos, aportó información de utilidad a la presente investigación.

Selección de maestros

La información acerca de los 12 maestros y la que provino de entrevistarlos constituyen la base de esta investigación, los profesores tienen, en promedio, una experiencia laboral en el plantel de 10 años, sus clases son en el turno matutino, imparten las asignaturas de sexto semestre, varios de ellos trabajan también con grupos de otros semestres, provienen de diferentes formaciones universitarias como son:

-Tres químicas en alimentos. Una maestra de 37 años, entusiasta al hablar, su vestir varía de lo formal a lo informal, otra maestra de 36 años, de actuar y vestir discreto, amable en su trato y la tercera de 40 años, simpática, accesible cuyo atuendo tiende a ser cómodo y fresco.

-Un licenciado en turismo. Maestro de 41 años, tranquilo en su forma de hablar, comúnmente viste pantalón de mezclilla.

-Una licenciada en filosofía. Maestra de 34 años, amable con hablar pausado y cortés. Viste de manera discreta.

-Un ingeniero agrónomo. Maestro de 39 años, se caracteriza por su tono seco de voz, expresivo al hablar, generalmente usa pantalones de mezclilla y cuando le es posible fuma su cigarrillo.

-Una licenciada en informática. Maestra de 28 años, de carácter jovial y vestimenta juvenil de acuerdo a su edad.

Un contador público. Maestro de 50 años, bromista y sonriente, no acostumbra exaltarse, porta vestimenta cómoda de mezclilla.

-Una cirujano dentista. Maestra de 40 años, cortés y de vestimenta generalmente informal.

-Dos ingenieros en sistemas computacionales. Una maestra de 39 años, amable, de entusiasta conversación, habitualmente se expresa sonriendo. Su atuendo es juvenil y cómodo, y un maestro de 41 años, rostro poco expresivo, poca conversación e indumentaria común de pantalón de mezclilla y camisa a cuadros.

-Una licenciada en psicología. Una maestra de vestimenta cómoda e informal, amable, con un tono de voz bajo que difícilmente llega a elevar.

En el siguiente capítulo, presento los resultados de la recolección de esta información. Datos que obtuve al realizar la aplicación de cuestionarios y llevar a cabo las entrevistas mencionadas.

CAPITULO IV RESULTADOS

IV.1 Presentación de resultados

IV.1.1 Categorización de Profesores

Para categorizar o agrupar las formas docentes encontradas, antes es necesario recordar que educar más que una labor es un arte, como tal implica compromiso, pasión e ilusión: trascender en la vida del estudiante participando en su formación, para lo cual se requiere vocación.

El problema planteado en la presente investigación es respecto a las manifestaciones de vocación en los maestros del COBAQ; la considero necesaria ya que participar en la formación de los jóvenes en educación media superior no es tarea fácil.

Esta ardua, pero satisfactoria labor, implica una entrega peculiar por parte del maestro, el ingreso económico no es un factor que motive, los horarios de clase son extenuantes, un 85% de los maestros en el Plantel 13 del Colegio de Bachilleres contamos con 30 horas a la semana basificadas implica jornadas de 6 horas continuas al día, en el turno que se labore (matutino, vespertino o mixto); 50 minutos de clase y recesos cortos de 10 minutos entre una hora y otra. Un 15% de los profesores que tienen una carga horaria menor cuentan con algunos tiempos libres entre clases.

El 90% de los docentes contamos con formaciones académicas universitarias diversas a nivel licenciatura y nos desempeñamos en el campo educativo. El 10% tiene carrera normalista.

La asignatura que imparte el maestro está total o parcialmente relacionada con su perfil profesional. Conforme transcurre el día, los estudiantes de nuestros

numerosos grupos (50 alumnos en promedio), van reflejando su agotamiento; de igual forma el docente resiente el cansancio físico.

Es agobiante el cumplimiento de requisitos administrativos; por ejemplo, el registro de calificaciones parciales especificando el valor numérico para tareas, trabajo en clase, examen y promedio para cada alumno y reportes de alumnos con bajo aprovechamiento, bajo un concepto de calidad educativa cada vez más empresarial.

Las condiciones están dadas, el escenario es propicio, para caer en una práctica educativa mecanizada. Algunos maestros llegan a manifestar poca tolerancia en clase, no escuchan razones, sus rostros reflejan desgano y disgusto, expresan los contenidos de su materia con tono de voz desgastada, de forma memorística y rutinaria, indican el trabajo en equipo para permanecer en su escritorio, tener un respiro o realizar otra actividad.

Sin embargo, existe otro tipo de maestros que, ante la adversidad de la rutina y el agotamiento, procura una manera distinta de actuar: intenta generar un clima armonioso, escucha y dialoga con el grupo, llega a expresar su cansancio, pero motiva al grupo, despierta confianza, acepta sus errores, anima al joven cuando tiene un problema, ante la indisciplina no toma medidas drásticas e intenta una mayor identificación con el alumno.

No se pueden estandarizar las manifestaciones de los maestros radicalmente en una u otra situación, pero sí es posible analizar las conductas que se repiten con mayor frecuencia y relacionarlas con la vocación.

Para lograr establecer una relación teórico-práctica en la presente investigación que identifique las manifestaciones de vocación en el quehacer docente, objetivo

principal de este trabajo, abordé en el marco teórico a los siguientes autores: Pierre Bordieu, Emilio Durkheim, Juan Jacobo Rousseau, George Snyders y Max Weber, de ellos retomé algunos puntos clave que a continuación refiero, con la finalidad de hacerlos presentes en el posterior análisis de resultados.

De acuerdo con Pierre Bourdieu, la diversidad en el actuar de maestros se comprende al observarlos con el concepto de formas duraderas de ser y de valorar diferenciadas, el *habitus* bajo el cual cada profesor encarna su papel como docente, constituye un principio generador que le permite desarrollar, construir, apreciar y valorar su trabajo, al ejercerlo en el campo escolar.

Es fundamental el sentido de pertenencia que esta relación, *habitus-campo*, representa para cada maestro y que lo impulsa a dar ese *plus*, en algunos casos, día con día, cimentado en la inversión de energía, en la pasión por su labor.

Existe un principio fundante común para los profesores: el maestro como sujeto formador, pero cada maestro encarna, interioriza, estructura, de manera diferente qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar y para qué enseñar; de tal forma que la *illusio* y los *habitus*, varían en cada docente, conformando grupos de maestros que comparten tendencialmente algunos similares

La pasión y la trascendencia de la labor del maestro son parte esencial de este trabajo como expresiones de vocación, emergen de cada maestro de forma distinta, por lo que, los conceptos de Durkheim referentes a autoridad, disciplina, espíritu de abnegación y autonomía fueron determinantes en el análisis de los resultados.

De igual manera, los preceptos de Rousseau que resaltan el actuar sobre la base del sentimiento, educando en la libertad, siendo el maestro un confidente que a

través del ejemplo propicia la autoridad y el respeto, permitieron entender las diferentes acciones docentes en el aula con otra mirada sobre la vocación.

El análisis de Snyders en relación a la escuela tradicional y la escuela nueva, señala que, existen profesores que, predominantemente bajo esquemas y modelos tradicionales, le dan particular importancia al orden, los valores, el método, la autoridad está personificada en el maestro y la disciplina es una consecuencia de lo que se enseña.

Otros en cambio, siguen la pauta de la escuela nueva reconceptualizando la disciplina, propician un rol diferente para alumnos y maestros, estos últimos desarrollan un progreso académico a partir de sus propias experiencias, el profesor realiza técnicas innovadoras y propicia la autonomía del alumno.

Un grupo más de maestros resignifica ambos modelos, recupera de cada uno las aportaciones pedagógicas que considera útiles para su actividad, y así formula un tercer modelo que Snyders denominó pedagogía progresista.

Otra tendencia para agrupar *habitus* la ofreció Weber, al señalar la inclinación que se orienta más a manifestaciones del “don” personal del maestro en el arte de enseñar que se hacen presentes, independientemente del dominio de la asignatura, como lo es la aplicación de la norma, el maestro posee cierto carisma, confianza y entrega que legitima su labor, acorde a una relación social de tipo racional en la cual denota vocación.

Estos fundamentos permitieron elaborar construcciones teóricas de manifestaciones de vocación, sin embargo, no se presentan tal cual, hay grupos de maestros que comparten tendencialmente algunas características similares, sin que sean resultados radicales de uno u otro concepto, más bien, proporcionaron

un esquema heurístico explicativo para enfatizar ciertos tipos de *habitus* y relacionarlos con la vocación.

En esta investigación se empleó el método fenomenológico-hermenéutico, debido a que la vocación, vista como un objeto de estudio, constituye un fenómeno experimentado, vivido y percibido por el maestro. No constituye una realidad objetiva e igual para todos los profesores, sino que parte de las historias de vida, de formas de ser y de valorar, de modelos y esquemas diversos, de sentidos de apropiación e interacción social propios de cada maestro.

Estas condiciones fueron de utilidad para encontrar las variadas manifestaciones de vocación, las cuales son experiencias vivenciales determinantes y que se hacen presentes, día con día, en el quehacer educativo.

La parte hermenéutica me permitió explicar e interpretar formas de ser y de valorar, incluso no verbales de acciones docentes puestas de manifiesto en el aula y relacionadas con la vocación. Pese a que el método fenomenológico hermenéutico no plantea una utopía en términos pedagógicos, no obstante, científicamente, me dio la posibilidad de poner en claro en qué consiste la realidad del campo educativo en el COBAQ plantel 13, por lo que a continuación presento la siguiente discusión de resultados.

IV.2 Discusión de resultados

Los profesores comparten un principio común: ser sujetos formadores, sin embargo, la *illusio* de cada uno está vinculada a formas duraderas de ser y de valorar diferentes, sus intereses y la intención de educar está dada bajo diversas perspectivas. La inversión de energía que aportan no es exactamente igual.

Los *habitus* de cada uno se relacionan con las estructuras del campo escolar, con las formas de ser y de valorar encarnadas tanto por alumnos como por maestros.

Los *habitus* docentes están conformados también por la historia personal e institucional de cada uno, contrastan semejanzas y diferencias. Como también es distinto lo que valoran importante. Aun así, entre *habitus* e *illusios* existen tendencias compartidas. Diferencias y similitudes.

Es posible agrupar, con base en una *illusio* similar, algunos *habitus* y estructuras. Es factible por la tendencia común a intereses y actitudes más o menos semejantes.

En profesores del COBAQ Plantel 13 turno matutino, identifiqué los siguientes tipos ideales, como resultado de formas duraderas de ser y valorar diferentes, mostradas en los cuestionarios y las entrevistas, tanto entre los alumnos como entre los maestros. Encadené la multitud de respuestas que describen *habitus*, sobre la base del soporte teórico pedagógico de Durkheim, Rousseau, Bourdieu, Snyders y Weber.

Los maestros, tendencialmente comparten *illusios* similares, no hay pureza total en el actuar del maestro. Las modalidades de *habitus* agrupan prácticas pedagógicas y formas de valorarlas que también pueden ser similares, porque se conforman de acuerdo a un principio que las ordena y estructura; sin embargo, insisto, la forma en que cada profesor las encarna es diferente.

Fueron distinciones con similitudes, lo que permitió encontrar la vocación docente encarnada, presente, compartida, en menor o mayor grado, manifiesta de forma diferente en cada maestro.

Cabe señalar que el análisis estadístico resulta no del todo relevante, ya que lo que pretendo con esta investigación es describir y explicar manifestaciones de vocación docente, como un proceso social en el campo escolar del COBAQ Plantel 13.

Sin elaborar generalizaciones, sobre la base teórica de las formas duraderas de ser y de valorar y los fundamentos pedagógicos de Durkheim, Bourdieu, Rousseau, Snyders y Weber, identifiqué en los resultados de mi trabajo de campo, cuestionarios y entrevistas, modalidades de *habitus*, que agrupan prácticas tendencialmente similares con las cuales conformé tipos ideales de profesor.

Ningún proceso social es totalmente puro, bueno o malo. Se orienta en relación a la situación en que se produce, estimada desde la perspectiva de determinadas formas de ser y de valorar y su relación con el campo de juego. Los sentidos del juego, sentidos prácticos que evidencian las acciones de los individuos, para esta investigación, son acciones que manifiestan la vocación docente.

Los tipos ideales de profesor que a continuación presento, son susceptibles a límites o condicionantes en su práctica escolarizada. Es decir, están dentro de estructuras del campo; entre ellas están:

- a) Horarios exhaustivos continuos ante grupo.
- b) Grupos en promedio de 50 alumnos.
- c) La indisciplina que genera un grupo numeroso.
- d) Apatía, rebeldía e inestabilidad de carácter propias del adolescente.

- e) Abrumadores requisitos administrativos como registro de calificaciones en listas, especificando un valor numérico en los siguientes aspectos a evaluar para cada alumno: tareas, trabajos en clase examen y promedio de cada parcial (tres calificaciones parciales) al semestre.
- f) Hay maestros que tienen 10 grupos.
- g) Preparar los temas para las clases. Hay maestros que dan dos o tres materias.
- h) Entrega de reportes de calidad, estrategias de enseñanza-aprendizaje, reporte de alumnos con bajo aprovechamiento y reuniones de academia en cada parcial.
- i) Cursos intersemestrales y reuniones de planeación académica (una semana en enero y una semana en julio).

Las diferentes formas de ser y de valorar y estos límites permitieron también el acercamiento a una determinada modalidad o tipo ideal de profesor que a continuación se reportan.

IV.3 Tipos ideales

IV.3.1 El maestro comprensivo

Los criterios de selección predominantes, para formular esta forma docente, fueron confianza, empatía y accesibilidad desplegadas por maestros. Tendencialmente, el maestro comprensivo escucha y dialoga sobre las inquietudes del grupo, frecuentemente genera un clima armonioso, anima a los alumnos si tienen un problema, habla confidencialmente con ellos y en la mayoría

de las ocasiones muestra entusiasmo, interés y gusto por su trabajo. Los alumnos refieren: “Ese maestro es bien buena onda”. “Al entrar al salón podemos acercarnos a él, preguntarle o platicarle sobre algo de nosotros o de otra materia y nos escucha”. “A veces nos aconseja y nos levanta el ánimo...” . “La mayor parte del tiempo está de buenas”.

La inversión de energía del maestro comprensivo se orienta a la entrega con voluntad dicha por Durkheim, a través de la cual el maestro experimenta abnegación, basa su autoridad en la confianza. Propicia la autonomía y la creatividad del estudiante. Genera un ambiente de disciplina fincado en el convencimiento del alumno para su mejor aprendizaje. Los alumnos comentan: “No nos grita, baja el volumen de su voz o se queda callado, eso indica que tenemos que estar quietos, ¡Ya lo conocemos!”.

Educa sobre la base del sentimiento expresado por Rousseau, actuando como confidente, considera la experiencia del alumno y propicia su curiosidad, dirige el aprendizaje a través del ejemplo. “El maestro casi no falta, si se siente preocupado o triste, nos lo dice y nos invita a estar atentos”.

Recupera el orden y la autoridad de la escuela tradicional, resaltando las cualidades del alumno y reconociendo sus aptitudes, intenta orientar su quehacer hacia una práctica progresista. Para los alumnos: “Varias actividades de la clase son padres, sus tareas no son aburridas, bueno, pocas veces, hay que hacerlas porque él sí revisa”.

Obtiene su legitimidad ejerciendo su carisma frente a grupo, tiene el don personal que refirió Weber sustentado en su espíritu de servicio sin desdeñar las reglas establecidas. Aplica el reglamento flexiblemente. Los alumnos expresan: “Si aplica el reglamento, pero es parejo, a todos nos trata igual”.

Ante los límites, el maestro comprensivo tiende a mostrar fatiga conforme avanza la jornada laboral, no enrojece de enojo ante la violación de la norma. Regularmente llama al alumno indisciplinado al final de la sesión y procura mantener el orden haciendo la clase interesante.

Reconoce que no le es posible hacer anotaciones en todas las tareas, revisa el cumplimiento, el contenido habitualmente lo checa en conjunto con el grupo. Evalúa de manera justa y accede a revisar las calificaciones con los alumnos en un tiempo pertinente. “¡Nos pregunta si queremos revisar la calificación, si reprobamos o faltamos, todo lo anota en su lista!”.

Bajo un esquema de confianza y armonía, pero con una exhaustiva inversión de energía, que no diario logra aportar, consigue dirigir a sus alumnos en clase. El maestro comprensivo expresa: “En ocasiones me cuesta trabajo controlarlos, porque la verdad me siento cansado después de 4 ó 5 horas prácticamente seguidas, creo que sí reflejo cansancio, les sugiero a los chicos que trabajemos y en los últimos 5 ó 10 minutos conversamos un poco y nos relajamos. Nos sirve a todos”.

Generalmente explica los temas con entusiasmo y trata de despertar el interés por su materia a través de ejemplos prácticos para los estudiantes. Responde con seguridad a las preguntas manifestando su conocimiento y gusto por la signatura. Los alumnos argumentan: “Sí sabe, se ve que le gusta su materia, explica claro, no nos confunde, además le preguntas y no se enoja, pero si ve que te cuesta trabajo te deja más tarea”. Cumple con los requisitos administrativos manteniendo una postura de aceptación, a pesar de no estar totalmente convencido de la utilidad de tanta información.

La forma de ser y de valorar del maestro comprensivo suscita en él una postura de optimismo pedagógico ante los límites de su labor, su optimismo le permite participar activamente en el campo de juego. Propone, intenta innovar, acepta ser asesor de grupo: “La verdad es pesado y la mayor parte de las veces, las autoridades no lo reconocen, pero creo que es necesario participar y cumplir”. Esto es, existe, se entrega a la causa docente, vive mucho más para la docencia que de ella.

A pesar de estas formas encarnadas, el maestro comprensivo reconoce que cuando se presentan problemas de salud, familiares o, simplemente, en algunos periodos del semestre de carga fuerte de trabajo, la tensión o el agotamiento merman su tolerancia ante el grupo, su disposición no es la misma en el campo. El maestro comprensivo refiere: “Hay días que son bien pesados, de verdad que la actividad del maestro debe hacerse de corazón”. Al reconocer la necesidad del “corazón”, se manifiesta su *illusio*, sus sentimientos altruistas en beneficio de sus alumnos, incluso en circunstancias adversas

Un maestro se identificó más con este tipo ideal.

IV.3.2 El maestro cumplido

En este tipo de maestro, predominó la dedicación, el dominio de la asignatura y la disciplina. Revisa el cumplimiento en las tareas, exhorta a los alumnos que van disminuyendo su aprovechamiento, felicita a aquellos que cumplen en tiempo y forma, responde con seguridad a las preguntas, guía actividades por equipo. No es tolerante con la indisciplina porque ésta le genera un retraso en el cumplimiento del programa, sin embargo, genera confianza en los alumnos. El maestro cumplido expresa: “No platico mucho con mis alumnos sobre sus inquietudes, pero con la mayoría me organizo bien para trabajar, los trato con respeto y cordialidad”.

Al final del mes, retoma dudas a manera de repaso. Los alumnos comentan: “Tenemos que entregar trabajos y tareas a tiempo, porque con él no hay chance después, lo bueno es que explica bien”.

Guía actividades por equipo, involucrándose en ellas. Evalúa justamente y accede a revisión de notas.

Aplica técnicas innovadoras en su clase. Los alumnos opinan: “Organiza muy bien sus tiempos y sus temas, está al pendiente cuando trabajamos por equipo, no podemos hacer otra cosa, porque se da cuenta”. “Todo lo que hacemos nos cuenta para la calificación”.

Considera, de acuerdo con Durkheim, las disposiciones fundamentales para que a través de la ciencia el alumno adquiera su autonomía. Genera su autoridad a través del ejemplo, me refiero al esquema roussonian: como maestro cumplido induce a los alumnos al cumplimiento.

Para los alumnos, el ejemplo del maestro cumplido los convence quizá más que las palabras: “El maestro entrega los exámenes y los promedios el día que nos dice, no nos hace dar vueltas”.

Mantiene una postura optimista ante los límites a los que se enfrenta; sus *habitus* no le permiten relajar la disciplina, pero no incurre en medidas drásticas como sacar alumnos de su clase o dar los temas por vistos. Más bien invita al convencimiento. “Nos llama la atención en la clase, eleva la voz pero sin enojarse, los que no hacen caso, tienen trabajo o tarea extra”.

El maestro cumplido encarna una forma de ser y de valorar que lo distingue del maestro comprensivo ante los límites que enfrenta su práctica; tiende a reflejar su cansancio, pero el orden en la clase es importante para él, ya que es necesario avanzar en el programa sin descuidar la calidad del aprendizaje. Entrega resultados en tiempo y forma.

El maestro cumplido expresa: “No me gusta retrasarme con las calificaciones, aunque ande como loco me apuro”.

Si por alguna razón no lo logra, sobre todo cuando el ritmo de trabajo del grupo no se lo permite, reconoce que esto le genera conflicto y que la presión que siente la llega a reflejar en su práctica, la táctica que sigue, entonces, es abarcar los temas implementando otras dinámicas de estudio.

Situaciones eventuales de salud, problemas familiares o sentir cansancio, definitivamente alteran su ritmo de trabajo, su inversión de energía se ve disminuida y su imagen en el campo afectada. El maestro refiere: “Dos cosas me preocupan: que los alumnos aprendan y terminar el semestre en el tiempo justo”.

Este tipo de profesores se precia, ante los demás, por cubrir los requisitos en el momento indicado y de propiciar un buen aprendizaje en los alumnos, quienes opinan: “Aunque no se lleva mucho con nosotros, con él sí aprendes”.

Cinco maestros se identificaron más con este tipo ideal.

IV.3.3 El maestro estricto

Tendencialmente, en este tipo de profesores, la inversión de energía va encaminada a mantener la disciplina, eleva el tono de voz cuando hay demasiado ruido en el salón, logra la atención de los alumnos recordando constantemente las

disposiciones del reglamento. Con la disciplina bajo control, el maestro estricto muestra dominio sobre su materia y capta la atención despertando el interés por su clase. Personifica el sentido del deber y refleja su autoridad siguiendo al pie de la letra las reglas dentro del aula.

Fundamentado en Durkheim, estimo que, considera la autoridad que emana de su interior fundamental para el proceso de educar, como adulto, al joven que aún no alcanza la madurez necesaria para la vida social. Los alumnos saben que no hay dispensa ante la falta del uniforme o del material para su clase. Quizá la diferencia con la teoría de Durkheim, en esta forma de actuar docente sea que no ve, no experimenta, con suficiente intensidad la trascendencia de su misión como educador. En otras palabras, acaso su autoridad sea más formal que moral.

Genera un ambiente de respeto sin caer, de acuerdo con las respuestas de los alumnos en atemorizarlos o amenazarlos, sus actitudes llevan implícita la invitación al orden. Establece claramente las reglas a seguir en su materia. Los alumnos opinan: "No nos da miedo, para nada, pero nosotros sabemos con quien se puede echar relajo y con quien no, con éste profe tenemos que andar derechos, hasta los relajientos se portan mejor en su clase". Propicia elementos de la escuela tradicional: orden, autoridad, conocimiento y valores. Refiere que es la mejor forma de preparar al alumno para la educación superior.

Logra generar admiración entre los alumnos, básicamente por el control de grupo y el dominio de su asignatura, aunque no asuma un papel de confidente o se interese en sus problemas, ya que poco interactúa con ellos. "No platica mucho con nosotros, pero sabe de su materia, no es rollero ni mala onda para calificar".

Se orienta a la obediencia, no se exalta con facilidad no es impulsivo, sólo actúa sobre la base del deber y la aplicación del reglamento, evalúa justamente. Los

alumnos están concientes de cómo comportarse en su clase, ellos identifican cuáles maestros son más tolerantes y cuáles no lo son, desde su postura como estudiantes van midiendo las fuerzas en el campo.

El maestro estricto considera los límites de los requisitos administrativos como parte de la normatividad.

Dos maestros se identificaron más con este tipo ideal.

IV.3.4 El maestro blando

Predomina en él la tolerancia, es muy paciente, permisivo, otorga demasiada libertad en el aula, bajo el término de confianza lo justifica. Es “muy buena gente”, en algunas clases se pasan los 50 minutos y no se realiza ninguna actividad, pero convive mucho con los alumnos. Su inversión de energía va encaminada a eso. Quizá por esta razón no refiere cansancio físico.

No aplica el reglamento o lo hace de manera muy flexible. Este tipo de profesores opina: “Los alumnos aprenden igual con o sin uniforme, con o sin aretes”. No están convencidos del aplicar las normas de disciplina. De hecho, no lo hacen. Al generar incongruencia con las medidas que toma por ejemplo el tipo de profesor cumplido, el maestro blando obtiene mayor aceptación del grupo, lo cual le genera satisfacción personal.

Sin embargo, no falta la minoría en los grupos, sobre todo de las alumnas que refieren: “Se lleva mucho con los hombres, hasta los nombra por sus apodos, así los saluda, desde ahí empieza el cotorreo, debería ser más estricto, porque a veces no hacemos nada”.

Al realizar dinámicas de clase por equipo permanece en su escritorio o realiza otra actividad, acepta que se acerquen varios alumnos al escritorio, quienes le impiden ver al resto de la clase, platica con ellos, los demás pueden incluso hacer tareas de otras materias en su clase y permite la entrada al salón después de la tolerancia límite.

Tiene mucha aceptación entre los estudiantes, su clase es un momento sin presión que puede o no generar aprendizaje, no enrojece de enojo y demuestra frecuentemente gusto por su trabajo a través de una sonrisa. Cuando explica los temas, muestra conocimiento sobre los contenidos.

No es precisamente un ejemplo de autoridad a seguir, tampoco un modelo roussonianos de educar en la libertad. No lo es porque la libertad conlleva la autoridad bien entendida, además la disciplina forma a los individuos. De acuerdo con Durkheim, es del interior del profesor que debe emanar la autoridad. El maestro ha de disciplinar tanto a sus alumnos como a sí mismo. Parafraseando a Rousseau, al joven se le educa con ejemplos y no con razones. Con su forma de actuar, no se puede pensar en fundamentos de educación innovadores, no se trata de reconceptualizar la disciplina, simplemente, no la hay. Cuando intenta poner orden o atraer la atención del grupo, le es difícil.

Los alumnos refieren: “El maestro es buena gente, lo malo es que los relajientos abusan de él, casi no le hacen caso”.Y no precisamente porque haya un escándalo abrumador en su clase, ya que los alumnos muestran más bien una actitud relajada; todo está bajo control. Es el control permisivo del que deriva que cada quien hace lo que más le place, sólo que.. ¡Por supuesto! Sin incurrir en demasiados excesos que sean perceptibles fuera del aula.

Difícilmente los alumnos llegan a no estar conformes con su calificación. No reprobaba en tanto no se afana en que sus alumnos aprendan, en la medida en que

no valora demasiado cumplir con ciertos aprendizajes en su clase. La expresión común en los alumnos es: "Aunque el maestro me dijo que voy a hacer examen final, estoy seguro que me va a exentar", o bien: "El maestro tarda un montón en calificar los exámenes, a veces ni siquiera los entrega, pero casi nadie reprueba".

Los hábitos del maestro blando se manifiestan ante los límites administrativos con respuestas que implican un mínimo esfuerzo. No resiente el cansancio de la jornada laboral como el tipo de maestro estricto, cumplido o comprensivo, no parece estresarse por la entrega de calificaciones o reportes, si los entrega uno o dos días después, argumenta el retraso en el cumplimiento de los alumnos. No está de acuerdo con los requisitos administrativos, no les encuentra sentido, cumple con ellos porque tiene que hacerlo. No valora la norma. No invierte energía en educar ni formal ni moralmente.

Tiende a manifestar su inconformidad resaltando las condicionantes de la práctica educativa, por ejemplo: "Esto no se puede hacer por lo numeroso del grupo, si tuviéramos más tiempo para la materia", "Los reportes de calidad no tienen utilidad", "¡Los programas de estudio son demasiado ambiciosos!", "El alumno aprende igual con o sin uniforme", no acostumbra pasar lista de asistencia.

Las formas de ser y de valorar del maestro blando propician que transite por el campo de juego con un pesimismo pedagógico; parece haber olvidado el contexto del COBAQ como institución de educación media superior pública, es francamente difícil que los grupos sean reducidos debido a la demanda de la población, y por otra parte, los procesos de calidad y certificación en la educación conforman las exigencias administrativas.

El maestro blando argumenta: "Estamos desviando lo más importante de nuestro trabajo, que es la labor en el salón de clases, por cumplir con requisitos

administrativos sin sentido”. El problema es que con o sin este tipo de requisitos, tampoco lleva a cabo su quehacer frente al grupo. Su labor no es laboriosa. Sigue más la supuesta “ley del mínimo esfuerzo”.

Tres maestros se identificaron más con este tipo ideal.

IV.3.5 El maestro indiferente

Tendencialmente, se muestra rutinario, aburrido y distante. Dicta en clase quizá para ocupar el tiempo y mantener al grupo en silencio, los alumnos comentan: “¡Qué aburrido! Cuando dice: Saquen todos su libreta, ya sabemos que se nos va a cansar la mano! Expone los temas de forma memorística y rutinaria se mantiene distante e indiferente en su relación con los alumnos, no genera confianza y no se involucra más allá del aspecto académico. En términos generales es correcto, poco amable, sin ser irrespetuoso.

El maestro indiferente argumenta que no le agrada intimar con los alumnos para no generar abuso de confianza y expresa: “¡Prefiero mantener distancias!” No considera necesario mostrar sentimientos altruistas, se va al extremo y se muestra insensible. Refiere que “es obligación de los alumnos estudiar”. “En niveles superiores tendrán diferentes tipos de profesores, no tenemos que consecuentarlos tanto”.

Revisa ocasionalmente el cumplimiento de tareas a las preguntas, aplica el reglamento de manera flexible. Aclara con los alumnos los parámetros de evaluación, generalmente no accede a revisar las notas con ellos.

Tiende a ignorar las manifestaciones de distracción de los alumnos, quienes dicen: “Su clase está de flojera, si haces la tarea y pasas los exámenes no hay líos, pero no me acuerdo qué vimos ayer con él”.

Las formas de ser y valorar del maestro indiferente se orientan hacia la pasividad que prácticamente contagia a los alumnos al entrar al salón, de ahí que algunos muchachos refieran sueño y cansancio en su clase, sobre todo si la tienen a las últimas horas.

Cuando se dan este tipo de manifestaciones, entonces el maestro se sensibiliza un poco y trata de rescatar al grupo con alguna actividad para que no se duerman (por ejemplo lluvia de ideas o ejercicios en el pizarrón). Los alumnos opinan: “Hay veces que le decimos que haga una dinámica porque estamos muy aburridos, pero nos dice que no porque hacemos desorden”.

La respuesta del maestro indiferente a los límites de su práctica va orientada al cumplimiento aparente de su labor, cubre su horario, ante lo cual los alumnos expresan: “Constantemente está viendo el reloj”. Está en el salón de clase, mantiene al grupo ocupado, no exige, no genera conflicto con los alumnos, pocas veces cumple con requisitos administrativos en tiempo y forma.

Si conforme avanza la jornada siente cansancio físico, los alumnos no perciben algún cambio de actitud, ya que difícilmente muestra molestia o enojo. Así es su tránsito en el campo de juego: no invierte energía en sus prácticas educativas. La economiza lo más que le permiten sus alumnos y las estructuras del campo.

Un maestro se identificó más con este tipo ideal.

Entre los cinco tipos ideales de profesor, se presenta una relación de fuerzas en campo educativo que a continuación refiero.

IV.4 Estado de relación de fuerzas del campo

En el campo de juego, los profesores encarnaron disposiciones duraderas de ser y de valorar bajo un principio fundante: el maestro como sujeto formador, para lo cual orientan la inversión de energía hacia la enseñanza del conocimiento de su asignatura, el control de la disciplina y lograr la atención del grupo.

Los sistemas valorativos de cada maestro los hacen encarnar su práctica de forma diferente. El cúmulo de factores implícitos en los campos de juego escolares se relacionan de determinadas formas para lograr relaciones de fuerzas, de lógicas del campo. La imagen de los profesores, lo que ponen en juego, sus prácticas y manifestaciones en su actuar y sus intereses, constituyen un juego dinámico en el que algunos obtienen el reconocimiento, la aceptación o la descalificación de los implicados en dicho campo: alumnos, compañeros maestros y autoridades del plantel.

El maestro comprensivo encarna una *illusio* cimentada en educar sobre la base del sentimiento, la empatía y la confianza, sus *habitus* propician el aprendizaje bajo estos términos.

El maestro comprensivo argumentó su actuar sobre la base de sus experiencias como estudiante y los modelos a seguir durante sus estudios de bachillerato, sus comentarios fueron: “¡Claro, aún recuerdo con cariño y admiración al maestro que se entregaba de corazón a sus clases!”, “La verdad aquel maestro nos hacía sentir muy bien en su clase, nos inspiraba mucha confianza y también respeto, yo trato de ser igual con mis alumnos.” Predisposiciones encarnadas y su sentido de pertenencia al campo le dan legitimidad a su inversión de energía, la cual no es ajena a los compañeros maestros, y desde luego, las formas de valorar de los alumnos le permiten una aceptación importante entre ellos. Para él está en juego

educar sobre la base del sentimiento, en el maestro comprensivo domina la propensión a entregarse con entusiasmo a su trabajo

El maestro cumplido fundamenta la inversión de energía en la educación a través del ejemplo. Si él es cumplido como profesor, en su práctica enganchará a los alumnos en el esquema del cumplimiento, sobre la base del convencimiento, la cordialidad, la comunicación y la confianza.

De manera similar al maestro comprensivo, invierte más que otro tipo de profesores en el juego. Logra generar la respuesta esperada en los jóvenes, en varios se convierte en un modelo a seguir; de otros obtiene reconocimiento aunque no se involucren en su dinámica. Este tipo de maestro insiste en que: “Debemos predicar con el ejemplo”.

Los *habitus* encarnados a través de sus experiencias se orientan hacia lo que pone en juego: educar con el ejemplo.

El maestro estricto. Legitima sus *habitus* en las estructuras de poder del campo. El maestro estricto encarna y comparte con sus alumnos formas de ser y de valorar con base en la disciplina, la norma y el ejercicio de la autoridad. El deber ser y el deber hacer van implícitos en sus acciones y manifestaciones, como una forma de generar seguridad, compromiso y confianza en el alumno.

Está en juego el reconocimiento del campo como autoridad formal y educativa, por lo que a través de estos elementos considera que participa activamente en la formación de los alumnos. Desde luego que la inversión de energía es mayor, para posicionar en el campo de juego el educar con autoridad y disciplina. Está convencido que a los alumnos de bachillerato “Debemos formarlos con disciplina,

sólo así lograrán ser adultos disciplinados en su vida”. En el maestro estricto, la actividad moral se orienta hacia el sentido de la regla.

El maestro blando con su casi nula inversión de energía, pone en juego la aceptación y la confianza del alumno. Se precia, ante los demás profesores, de ser el amigo confidente, permisivo, flexible y vanguardista (porque genera una relación diferente maestro-alumno). Las disposiciones duraderas de ser y de valorar que encarna dejan claro lo que está en juego: educar sobre la base de ciertas formas de comprender la amistad.

Bajo la *illusio* de maestro blando, este tipo de profesor genera controversia entre los compañeros docentes y autoridades, ya que el tipo de maestro comprensivo, el maestro estricto y el maestro cumplido cuestionan constantemente la práctica del maestro blando, argumentan: “No es posible implementar medidas de orden y disciplina en los grupos porque no todos los profesores las llevamos a cabo”. Los alumnos nos dicen: “¿Por qué en su clase no puedo y en la del maestro “x” sí?” No existe congruencia en las decisiones que se toman como academia de profesores, se puede mostrar aceptación ante los acuerdos en las reuniones, pero al llegar al aula, predominan diferentes formas encarnadas de ser y de valorar.

Para algunos alumnos los exagerados y hasta intransigentes son los maestros cumplidos y estrictos. El maestro blando confirmó: “Admito que soy muy permisivo, pero estoy muy a gusto trabajando así”.

El maestro indiferente con aún menos inversión de energía que el maestro blando, no logra definir un sentido de mínima pertenencia al campo, sus formas encarnadas de ser y de valorar, las manifestaciones en su práctica, su displicencia y desánimo provocan una inquietud generalizada: ¿ Por qué está dando clases?

Para él algo está en juego: educar bajo el mínimo esfuerzo. Su *illusio* está orientada a vivir de y no a vivir para, simplemente tiene un trabajo, cumple con un horario y anhela los días inhábiles. Si las reuniones de academia son en su horario, está presente, de lo contrario, el argumento del maestro indiferente es: “El colegio no puede disponer de mi tiempo fuera de mi horario de clase”. Sus *habitus* no le permiten aportar un plus a la labor educativa.

Lo que hemos visto son visiones estáticas; ahora ofrezco, para mayor riqueza, cómo se presenta el movimiento del campo.

IV.5 El movimiento en el campo

Las diferentes formas de ser y de valorar que encarna cada profesor orientan su actuar. Los tipos de profesores mencionados comparten en el campo su convivencia diaria con los alumnos y entre ellos.

El intercambio de opiniones en los escasos tiempos de un salón a otro, intentando tomar algún alimento y las reuniones mensuales de academia, son momentos que permiten a los maestros conocer la forma de trabajo de los compañeros, No sólo está la información que aporta cada maestro, también los comentarios que los alumnos dan de un maestro a otro bien o no tan bien intencionados.

El campo escolar está estructurado de tal forma que no favorece ni facilita el trabajo docente como grupo. Las estructuras escolares orillan a no compartir ni dialogar.

Los jóvenes son muy hábiles e intentan obtener algún beneficio con sus comentarios. Pocos profesores caen en el juego, la mayor parte se limita a

escuchar sin emitir juicios frente a ellos. Este tipo de situaciones también se da entre los maestros. Al sólo escuchar a sus alumnos, acaso sin saberlo, contribuyen a generar un clima laboral de desconfianza y recelo. No colaboran, profesores ni alumnos para generar un ambiente de respeto, tolerancia y armonía.

En las entrevistas, los alumnos refirieron que algunos maestros les preguntan en el aula: “¿Qué no se supone que este tema lo vieron con “x” maestro?, o bien: “Y eso que esto estudiaron el semestre pasado en “x” materia”.

Por su parte, los maestros expresaron que la mayoría de las ocasiones, las reuniones de academia constituyen un foro en el cada quien enaltece su forma de trabajo, expresando el consentimiento y aceptación de los alumnos; se divide el trabajo: elaboración de estrategias, guías y reactivos para exámenes de regularización y título de suficiencia, hay un trabajo colaborativo muy peculiar, a menos que se preparen ponencias para la participación en algún foro o congreso y que esté permitido trabajarlo entre dos o más profesores; de ser así, algo está en juego: los puntos que esto aporta al programa de estímulos económicos al desempeño docente.

Los tiempos definidos institucionalmente también determinan el movimiento y las relaciones en el campo, un maestro recordó: “Ya sabes, que al término del semestre debemos reunirnos en academia, trabajar duro para entregar todo lo que nos piden y ya no tener que cubrir nuestro horario normal en calendario de exámenes finales, entre más pronto nos desocupemos, mejor”. El intercambio de ideas, experiencias y retroalimentación entre profesores no es, lamentablemente una prioridad.

Por lo tanto, identifiqué a través de esta investigación un estado de relación de fuerzas, que gira a través de la rivalidad y la colaboración, ayuda y competencia,

propios del complejo proceso social que es el trabajo docente dentro del campo. En un esquema de competencia, a veces leal y otras no tan leal, los profesores dirigen mucha de su energía hacia la aceptación ya sea de las autoridades, de los compañeros docentes y sobre todo de los alumnos.

Bajo diferentes formas duraderas de ser y de valorar características del tipo de profesor del que se trate, por ejemplo, el maestro cumplido enaltece el seguimiento adecuado que da al reglamento y al programa: “Conmigo los alumnos ya saben cómo se trabaja”, si dos maestros estrictos intercambian ideas sobre cómo actuar con un grupo o alumno en particular, considera el cumplimiento de la disciplina y el ejercicio de la autoridad, el maestro blando interviene “Yo trabajo diferente, no los presiono, ¿Qué hay con la libertad del alumno?”.

El maestro indiferente sólo observa, si llega a ser algún comentario, va en el sentido de “Yo no tengo ningún problema con ellos”, hace particular énfasis en ningún problema. Tales formas de comunicación docente pudieran calificarse de diálogo de sordos: cada quien dice lo que quiere y no trata, no se afana, por acordar, por dialogar, por eso, en muchas ocasiones, en las juntas con las autoridades del plantel, los maestros no aportan mayor información, ni proponen ni cuestionan temas importantes para el trabajo docente. Pero al salir de la reunión, en comentarios con uno o dos maestros sí llegan a intercambiar ideas.

Cabe resaltar que el maestro comprensivo, escucha a los compañeros maestros, bajo una actitud más reservada, llega a expresar alguna opinión que regularmente invita a la reflexión: antecedentes académicos del alumno, situación personal, familiar o laboral del muchacho, con una especial percepción ubica antes que los demás profesores, algunos casos que requieren, incluso, atención del área psicopedagógica del plantel. En este caso, existe un vestigio, una incipiente

posibilidad de trabajo colegiado docente en aras de mejorar al COBAQ y sus prácticas educativas

O bien, el maestro cumplido refiere: “Tenemos que entregar esto para tal fecha”, el maestro estricto lo confirma con un gesto en su rostro de preocupación, el maestro comprensivo comparte el momento hablando de los escasos tiempos para realizarlo, el maestro blando interviene invitando a tomar el asunto con calma, aconsejando “No se presione, maestro”, mientras que el maestro indiferente se limita a observar. En el campo, reitero, no hay una tendencia nítida al diálogo y acuerdo. La mayoría de los maestros enseñan, incluso fuera de su clase, pero no se ven tan dispuestos a aprender del colega.

Entre los tipos de maestro comprensivo, cumplido, estricto, blando e indiferente, existen acciones académicas que deben ser cubiertas: elaboración de reactivos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, reuniones que intercambian puntos de vista sobre alumnos o grupos de bajo desempeño o problemas de disciplina. Aquí comparten un interés común: el cumplimiento de esta parte de su trabajo docente, aunque no falta, como en toda relación humana, el profesor que pone más empeño, más interés y aquél al que hay que localizar por celular para que llegue.

Sin embargo, emergen actitudes y comentarios de los maestros que dejan clara cierta rivalidad en cuanto a la aceptación con los alumnos, con las autoridades y entre los mismos profesores. Los maestros expresan en diferentes tonos de voz un: “Claro, ¿Cómo no lo van a querer los alumnos más (o menos) si es de tal o cual forma con ellos? Entre los profesores está en disputa la forma legítima de ser. No hay espacios ni condiciones, esto es, no hay estructuras para dirimir las diferencias y, sobre la base del diálogo, llegar a acuerdos.

La competencia que genera el programa de estímulos económicos al desempeño docente parece incidir en la *illusio* del maestro al sentirse recompensado por su labor: “¿Cómo no, si he cubierto todos los requisitos?” O bien: “¿Ya ven? A pesar de no tener “x”, de cualquier forma tengo el estímulo”.

El tipo de maestro comprensivo, el maestro cumplido, incluso el maestro estricto miden fuerzas en aspectos similares: inversión de energía, aceptación, generar confianza, formas propias de control de grupo, cumplir tanto con los alumnos como con requisitos y el gusto por su trabajo. Comparten disposiciones duraderas de ser y valorar.

No aprueban al tipo de maestro blando, tampoco al indiferente, no comparten su esquema de clase ni están de acuerdo con la flexibilidad, la permisividad excesiva y la carencia de autoridad, consideran que la confianza que tienen con los alumnos debe estar orientada a fines trascendentes como enseñarles y formarles para su vida académica y social futura.

A su vez, el tipo de maestro blando considera “cuadrados” a los tipos de maestro anteriores, argumentando un esquema innovador de enseñanza en el cual el joven no requiere de autoridad ni disciplina, y desde luego, defendiendo su mínima inversión de energía. No encuentra opción de cambio de las condiciones adversas del campo, ya que considera la responsabilidad exclusiva de la institución y sus autoridades.

El tipo de maestro indiferente se limita a reconocer las disposiciones duraderas de ser y de valorar de los demás tipos de maestro sin ir más allá. Eso implicaría inversión de energía a la cual no está dispuesto. Quizá el maestro indiferente muestre la tendencia a vivir de la docencia y no para la docencia.

Los cinco tipos de maestro están sujetos a una evaluación semestral por parte de los alumnos, denominada Seguimiento de la Práctica Docente, en ella, 15 alumnos seleccionados al azar por cada grupo evalúan a cada profesor en los siguientes rubros: liderazgo, dominio de la asignatura, actitudes por parte del docente y comunicación efectiva.

La información proporcionada por los alumnos es tan subjetiva, que la mayoría de las ocasiones depende de lo bien, mal o regular que les caiga el profesor. Los alumnos refieren: “A los maestros los calificamos *según* nos caen o *según* nos evaluaron en el parcial”. La puntuación obtenida es considerada en el programa económico de estímulos académicos al personal docente. Eso también está en juego.

Fines trascendentes, metas inmediatas y materiales, formas de ser y de valorar, *illusios* espirituales o prácticos, mayor o menor sentido de pertenencia al campo, identificación con la imagen de profesor, esquemas de percepción, apreciación y acción de diferente naturaleza y pasión por la enseñanza, son elementos que participan en la relación de fuerzas del campo y que son manifestaciones de vocación docente.

CAPITULO V CONCLUSIONES

La educación es un camino de esperanza, orientado por un conjunto de ideales y basado en prácticas educativas. El profesor puede mejorar el aprendizaje y la vida de los estudiantes a pesar de estar consciente de las condicionantes institucionales presentes: los exhaustivos horarios de trabajo, los grupos numerosos, entrega de reportes y bajo salario, entre otros. Es necesario revalorar el papel de la vocación docente en el maestro del COBAQ.

Bajo el principio fundante del maestro como sujeto formador en un proceso eminentemente social como es la educación, se ponen de manifiesto diferentes formas duraderas de ser y de valorar encarnadas, tanto en alumnos como en profesores. Los maestros, al encarnar diferentes tipos de *habitus*, dirigen su energía a determinadas *illusios*, por ejemplo, educar sobre la base del sentimiento, de la autoridad, de la disciplina o de la libertad.

Sin el afán de elaborar generalizaciones ni de clasificar a los profesores de forma radical, este estudio permitió la posibilidad, en diferentes momentos, de describir, explicar e interpretar las manifestaciones de vocación docente, a partir de la orientación que tendencialmente mostraron los datos obtenidos. Con esta información, ubiqué cinco tipos ideales de maestro: el comprensivo, el cumplido, el estricto, el blando y el indiferente, los doce profesores involucrados en la presente investigación se identificaron más con alguno de los cinco tipos.

Quizá *illusios* similares, pero diferentes formas de ser y de valorar, prácticas educativas distintas, limitantes institucionales comunes entre los profesores: los grupos numerosos, los horarios exhaustivos, impartir dos o tres materias diferentes en un semestre, el poco tiempo y espacio para intercambiar opiniones en reuniones de academia, entrega de requisitos administrativos, todo ello se refleja en los *habitus* de los maestros, en la energía que aportan y en su relación en el campo de juego. Nuevamente diferencias con similitudes, los maestros comparten los mismos espacios físicos, los mismos límites, también comparten los mismos alumnos y cada uno de ellos se lleva en su formación la influencia del profesor. El joven lo recuerda el resto de su vida, tal vez como el maestro comprensivo, cumplido, estricto, blando o indiferente. Pero es un hecho, el maestro trasciende en el alumno.

Todos recordamos algún maestro en nuestra historia, ya sea por el aliento y la confianza que depositó en nosotros, o porque nos marcó de un modo negativo. A otros los olvidamos, quizá porque no fueron tan nocivos y nos resultaron indiferentes. Algunos maestros marcan la trayectoria de un alumno al descubrir y fortalecer su talento, otros son responsables de desanimarlos frente a los retos y las dificultades. Diferentes formas de manifestar la vocación docente.

Gracias al método fenomenológico, abordé las manifestaciones de vocación, como parte de la realidad, cuya esencia depende de las experiencias de vida de los maestros, de su concepción como tales, de la percepción de los alumnos hacia ellos y de la relación en el campo de juego. Si bien las vivencias de los profesores son poco comunicables, sí se muestran en el actuar del maestro, hay valores, creencias, intereses y sentimientos encarnados que determinan el desempeño de su labor.

En un proceso hermenéutico, interpreté y expliqué *habitus*, *illusios* y relaciones en el campo, ubiqué aquellas formas no verbales de conducta, expresiones y actitudes del maestro como manifestaciones de vocación docente. Distinciones con similitudes.

A continuación expongo una serie de reflexiones y presento el *deber ser* a partir de formas duraderas de ser y de valorar de los profesores, que se vieron reflejadas en manifestaciones de vocación en el aula y su relación con fundamentos pedagógicos.

V.1 Vocación y educación

En el campo se distinguen maestros comprometidos que educan, cuya labor está conectada con la totalidad de su vida, de aquéllos que enseñan sólo porque se trata de un trabajo, más que de una vocación.

La labor del profesorado, debe concebirse bajo una auténtica vocación, como un compromiso moral y personal relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes. De tal forma, que la vocación docente está relacionada, por encima de todo, con el amor y con la pasión.

Con el amor, porque implica confianza y respeto, depende de relaciones especiales entre el maestro y el alumno. Este amor nos lleva a la aceptación de que estudiamos, aprendemos y enseñamos con nuestro cuerpo entero, la tarea se lleva a cabo con lo que traemos en nuestro interior: emociones, deseos, preparación, dominio de la materia, práctica educativa, temores y pasión.

No se puede educar sin amor, amar lo que se hace y sentirse invadido por lo que nos envuelve. En el aula, el maestro es trastocado y transformado, ya que ahí es donde se vierten emociones, deseos, proyectos, formas de vida, formas encarnadas de ser y de valorar, tanto en maestros como en alumnos.

Con la pasión, porque el verdadero maestro con vocación tiene la pasión de vivir y el deseo de hacer vivir, es una entrega con un espíritu planteado por Weber de “vivir para” y no “vivir de”. La pasión por definición, refiere un sentimiento muy intenso, un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción, y deriva en prácticas educativas comprometidas.

Vocación docente = pasión + amor por la enseñanza + lo artesanal

Tanto el amor como la pasión están vinculadas con la vocación, con la llamada a servir, con la creencia de que podemos mejorar la calidad de vida de los alumnos a través de lo artesanal, el trabajo del maestro día a día en el aula, en la reflexión

continúa a la que alude Tapia (2002), al hablar de la preservación de los fines trascendentes del maestro y no sustituirlos por metas materiales inmediatas.

De acuerdo con Oria Razo (2004), el sacerdote prepara a los humanos para gozar de una gran dicha en el otro mundo, el médico trata de aliviar las dolencias del hombre, el maestro por su parte debe proporcionar a los alumnos la educación necesaria para vivir con humana dignidad en este mundo. Así, el maestro que desarrolla plenamente su vocación de educador, adquiere la calidad de contribuir a redimir al pueblo que todavía padece los efectos negativos de la ignorancia.

V.2 Manifestaciones de vocación

Durkheim afirmó que las propiedades que singularizan una cosa presentan una intensidad profunda, la cual puede materializarse en los sentimientos que provoca en los agentes a manera de inversión de energía cuando se persiguen fines valiosos en el campo de juego. Estos sentimientos intensos son suscitados por hechos sociales precisos.

Así, los tipos ideales de maestros obtenidos en la presente investigación muestran como la inversión de energía de cada tipo de profesores varía en cuanto a intensidad y orientación. Además, los intereses encarnados por los maestros no corresponden a un interés ahistórico, natural, propios de individuos ajenos a las determinaciones de los campos específicos. Conforme los maestros viven historias personales, escolares y laborales diversas, no existe un único interés que permita homogenizar todas sus acciones bajo una sola forma de comprender las prácticas educativas.

Este estudio no pretende homogenizar formas de ser y de valorar de los profesores, pone sobre la mesa tipos ideales de maestros cuyas manifestaciones

de vocación docente se orientan, tendencialmente, a diferentes *illusios*. Lo cual permitió dar seguimiento al objetivo general de la presente investigación:

Identificar manifestaciones de vocación en la práctica escolarizada en maestros del COBAQ.

El tipo ideal de maestro comprensivo, dirige su inversión de energía a educar al alumno sobre la base del sentimiento, que afirma Rousseau, es fundamental para enseñarle al alumno el oficio de vivir. El único maestro que se identificó en esta categoría es capaz de actuar como confidente de sus alumnos y realizar una exhaustiva inversión de energía.

El maestro comprensivo actúa con autoridad moral y académica, y logra la autonomía del alumno por medio de la aceptación con convencimiento de la regla.

Cuenta con el carisma necesario para hacer de la enseñanza un arte. Al hablar de su asignatura se apasiona y explica los contenidos con entusiasmo. Está convencido que la actividad del profesor debe hacerse de y con el corazón.

Los *habitus* del maestro comprensivo propician el aprendizaje de sus alumnos bajo estos términos: se muestra sincero, llega a expresar su cansancio, la mayoría de las veces tiene una actitud optimista. Su lugar en el campo está bien definido: es un profesor con vocación. Tiende a relacionarse, en el campo de juego, cuestionando el trabajo del tipo de maestro blando e indiferente, sus *habitus* no le permiten cierto tipo de actitudes de estos maestros, como la falta de autoridad o el manifestar apatía y desinterés, no rehuye a participar en programas o actividades extras.

El tipo de maestro cumplido dirige su inversión de energía hacia el cumplimiento de la norma, el dominio de su materia le permite dar seguimiento en tiempo y forma a su programa.

El maestro cumplido hace suya la voluntad y la disciplina que Durkheim describió, sabe que a través de su actuar, el joven reconoce el sentido del deber y se guía por su ejemplo, establece buena comunicación con los jóvenes, su *illusio* va a favor de formar alumnos responsables y cumplidos, considera el orden como parte fundamental en su forma de educar, este reto constituye el motor de su actividad docente, aquí refleja su pasión y su gusto por la enseñanza. Es un maestro con vocación.

Los cinco maestros identificados en esta categoría, ejercen sus *habitus* convencidos de que las exigencias del campo escolar son más llevaderas, bajo un esquema de cumplimiento, que les genera, en su relación con el tipo de maestro estricto, cierta identificación, mas no así con el tipo de maestro blando.

El tipo de maestro estricto hace suyo el principio de Durkheim respecto a la autoridad que debe emanar de sí mismo. Dado que la libertad es hija de la autoridad bien entendida, parafraseando al mismo Durkheim, la *illusio* del maestro estricto va orientada a dotar al joven de este dominio de sí mismo para participar activamente y poder transformar la sociedad. Refleja su vocación a través de su autoridad formal, pasión y amor por la enseñanza que se ve reflejada en su actuar ético y justo.

El maestro estricto entabla comunicación con sus alumnos, genera confianza, pero sobre todo respeto entre sus alumnos, en algunos se convierte en un modelo a seguir. Bajo un modelo tradicional, el maestro estricto retoma el orden y la

autoridad, reafirma el dominio de su materia y legitima su actual resaltando los valores.

Los dos maestros identificados en esta categoría saben que son motivo de críticas por parte del maestro blando y del maestro indiferente, pero como no suele caer en actitudes autoritarias, entonces forma un “frente común” con el maestro cumplido y con el maestro comprensivo.

El tipo de maestro blando orienta de manera peculiar, su inversión de energía a una permisividad excesiva dentro del aula, bajo la *illusio* del maestro cuate y buena gente, en su idea de reconceptualizar la disciplina, pierde toda proporción y da paso al desorden, el cual puede implicar ruido, o bien falta de atención de compromiso y hasta de interés hacia la asignatura.

Las disposiciones duraderas de ser y de valorar encarnadas por el maestro blando son, quizá metas vanas e inmediatas y muestran un raro concepto de libertad del alumno, quien en un momento dado toma las riendas de la clase.

A pesar de que realiza su trabajo con gusto, no encuentro manifestaciones de vocación docente en el tipo de maestro blando. No manifiesta pasión, autoridad, compromiso ni interés por sus alumnos.

Los tres maestros que se identificaron con el tipo de maestro blando, a menudo tienen un argumento que cuestiona, retarda o induce el incumplimiento de la parte administrativa del trabajo docente (entrega de calificaciones, de reportes o de exámenes), no valora ni respeta las normas.

Sus *habitus*, los llevan a encontrar un sinfín de carencias y defectos en la institución, a mostrar una actitud pesimista, no le encuentra sentido a la aplicación

el reglamento, los maestros de tipo comprensivo, cumplido y estricto resultan demasiado exagerados, cuadrados y tradicionales. Tampoco se identifican con el maestro indiferente.

El tipo de maestro indiferente dirige su inversión de energía al mínimo esfuerzo. Las diferentes formas de ser y de valorar que encarna lo llevan a realizar un trabajo rutinario y tedioso. No exige a los alumnos, tampoco tiene conflictos, su sentido de pertenencia al campo prácticamente es nulo, participa en él siempre y cuando sea exclusivamente en sus horarios de trabajo.

Su método pedagógico predilecto es la memorización, se concentra en transmitir conocimientos, en cumplir el programa y en evaluar los resultados de manera acorde a su objetivo. Escucha las pocas intervenciones de los alumnos, difícilmente comenta o retroalimenta sus comentarios. No se compromete. Su *illusio* va orientada a tener la tranquilidad de un empleo que le proporciona un salario seguro, metas materiales inmediatas. Vive de la docencia

Un solo maestro se identificó más con este tipo ideal. No hay muestras de manifestaciones de vocación en esta forma de ser docente.

Ser maestro es un acto de amor. Porque la entrega de uno mismo está implícita en la tarea, porque se da generosamente sin esperar retribución.

Bajo el principio rector del maestro como sujeto formador, profesores del COBAQ manifiestan vocación docente a través de diferentes formas duraderas de ser y de valorar, producto de su historia de vida, personal y laboral, los *habitus* han encarnado en ellos formas variadas de ejercer la docencia.

La vocación *debe ser* considerada como parte de los habitus de maestros. El auténtico maestro debe estar consciente que no se puede educar sin vocación. La osadía de ser maestro implica amor y pasión por la actividad.

Lo trascendente de participar en la formación de los jóvenes, radica en ejercer el papel, la imagen, el ejemplo como profesor ante ellos con gusto y compromiso. La elección de ser maestro supone sueños y riesgos, el sueño de formar a otro individuo transformándolo para que él, a su vez, pueda transformar su entorno, para que parezca lo más posible a la imagen ideal de ser humano. El riesgo es... no lograrlo.

La vocación docente permite al maestro: reconocer su estado de ánimo, de fatiga, de frustración, más allá de los muros del aula; hacer una recapitulación de molestias del día, identificar las limitantes de su práctica: los horarios exhaustivos, los grupos numerosos y la falta de tiempo y espacio para lograr un trabajo colegiado enriquecedor. El maestro con vocación, considera todo ello como una fuente de oportunidades para crear, para aprender, para entrar en conflicto consigo mismo y a partir de la reflexión, enaltecer el sentido de su labor, de tal forma que su posición en el campo de juego lo lleve a trascender en su labor.

Lo esencial de la vocación, se manifiesta como una práctica apostólica, a través del ejercicio de la autoridad bien entendida, del amor y la pasión con la que se realice la actividad en el aula; permite establecer parámetros de autoridad y disciplina que generan un ambiente de armonía, de respeto mutuo entre el maestro y el alumno, sin que ello implique rigurosidad excesiva o aburrimiento.

La confianza, basada en el respeto, el cumplimiento de la norma, el orden, la entrega a los contenidos de la asignatura, la empatía, y el actuar ético del profesor también constituyen manifestaciones de vocación docente.

La vocación, como *habitus* del maestro del COBAQ está en crisis. Los profesores van a trabajar mejor cuando las condiciones del campo sean diferentes. Las limitantes en la práctica educativa que el maestro afronta, día a día, como son los grupos numerosos, el bajo salario y los agotadores horarios, forman parte del campo: una institución pública de educación media superior.

Sin embargo, la vocación operaría mejor si el maestro no necesitara tener 10 grupos para cubrir el total de sus horas, tal es el caso de profesores que imparten asignaturas de tres horas a la semana, un total aproximado de 500 alumnos. Si el maestro no impartiera dos, tres o más asignaturas en el mismo semestre, lo cual implica una fuerte carga de trabajo; preparar clases sobre temas diferentes, elaborar exámenes y realizar las actividades con los alumnos propias de cada materia, por ejemplo, asistir a prácticas en laboratorio, y seguir la planeación establecida en cada asignatura. El campo facilitaría la vocación docente, si los maestros contaran con el espacio y tiempo adecuado para un auténtico trabajo colegiado por academias, ya que el campo escolar está estructurado de tal forma que no favorece las relaciones y el trabajo docente como grupo.

Pese a ello, es a partir de la forma en que el profesionista se concibe como maestro, cómo se apropia de su responsabilidad, cómo emerge de su interior el espíritu de servicio: parafraseando a Weber, la entrega a una causa con pasión y no sólo el frívolo juego intelectual. El dominio de una asignatura no es suficiente para ejercer la docencia en el COBAQ. El profesor del nivel medio superior debe estar convencido de su compromiso como maestro ante los jóvenes, contar con los elementos teóricos didáctico-pedagógicos para participar de manera activa en el campo educativo. Es necesario revalorar el trabajo docente a nivel de bachillerato.

Hay *habitus* de profesores que no apuntan a un mundo mejor, no valoran los fines trascendentes, les interesan más los medios y las metas inmediatas: cubrir el horario, cumplir con los requisitos indispensables para obtener estímulos económicos al desempeño docente.

Mi propuesta se dirige a fortalecer los *habitus* de profesores que se orientan a alcanzar un mejor mañana. Un *deber ser* en el cual los fines del maestro deben cimentarse en el amor, el respeto, la comprensión y la autoridad moral, transformar los límites en retos propios de la labor docente e invertir su energía para trascender en el alumno a través del arte de enseñar.

Si bien, esta pasión debe emerger del interior del maestro, no sólo se trata de una autovaloración docente, también es fundamental el apoyo y reconocimiento de la institución hacia los profesores cuyos *habitus* muestran que viven para la docencia.

Es necesario reorientar el valor educativo como tal que tienen los límites de la práctica docente: formatos de entrega de calificaciones, reportes de calidad, dos o tres asignaturas diferentes por semestre para un maestro.

Rescatar los tiempos y espacios adecuados para un auténtico trabajo de academia cuyos resultados se vean reflejados no sólo en el cumplimiento de requisitos administrativos a fin de semestre, sino en un real intercambio de experiencias y prácticas entre los diferentes tipos ideales de maestros: el comprensivo, el cumplido, el estricto, el blando y el indiferente, todos ellos colegas. De tal forma, que las relaciones en el campo educativo fomenten la inversión de energía de los profesores hacia *habitus* e *illusions* tendencialmente comunes que persigan vivir para la docencia.

Resulta conveniente resaltar el valor de la vocación docente a nivel medio superior y sus implicaciones en la práctica escolarizada en los procesos de formación y actualización de profesores. Institucionalmente es necesario voltear la mirada a la teoría pedagógica que recupera el *deber ser* del maestro y sus fines trascendentes.

Que la presente investigación sea, pues, una invitación a la introspección y a la reflexión de los profesores del COBAQ en relación a las manifestaciones de vocación docente en su práctica escolarizada, bajo diferentes formas duraderas de ser y de valorar, sea del interior de cada maestro que emerja la fortaleza necesaria para que día con día considere las limitantes como retos a superar, que aporte una energía adicional, un “plus” a su labor, que resignifique los fines trascendentes por encima de las metas inmediatas.

Bendita labor la del maestro, poder entrar al alma de un joven y participar en su formación, lograr trascender en él con entrega y abnegación, con amor y con pasión, con vocación docente.

BIBLIOGRAFIA

Anaya, A. F. (1999). *Las funciones del profesor como asesor*. Editorial Trillas, México.

Araujo, M. L. (2005). "Problemas del maestro novato", en *Revista de Educación*, Año XI, No. 124, septiembre.

Baena, G. (2002). *Instrumentos de investigación*. Editores Mexicanos Unidos, México.

Ballanti, G. (1979). *El comportamiento docente*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.

Biddle, J.B. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Temas de Educación. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México.

Cueli, J. (1988). *Vocación y afectos*. Editorial Limusa, México.

Château, J. (2003). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Editorial Narcea, Madrid, España.

Debesse, M. (1980). *La función docente*. Editorial Oikos-tau, Barcelona, España.

Díaz B. A. (1999). *Didáctica y currículum*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Díaz B. F. (2002). "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en bachillerato", en *Revista Perfiles Educativos*. No. 97-98.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1999). Editorial Santillana, México.

Diccionario de Sociología. (1980). Fondo de Cultura Económica, México.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Coyoacán, México.

Eco. U. (2005). *Cómo se hace una tesis*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Fernández, P. (2000). *La profesionalización del docente*. Editorial Siglo XXI, México.

Follari, R. (1998). "Formación de profesores: contradicciones de la profesionalización docente", en *Revista Perfiles Educativos*. No. 79-80.

García, M. (2005). "Vocación íntima de Varona", en *Revista de Educación*. No. 115 mayo-agosto.

Gomezjara, F. (1987). *El diseño de la investigación social*. Editorial Fontamara, México.

Hernández, F. (2004). "Aula y práctica docente" en *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 79 septiembre-octubre.

Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. Editorial Gernika, México.

Martínez M. (2000). *El contrato moral del profesorado*. Secretaría de Educación Pública, México.

Martínez, M. (2004a). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas, México.

Martínez, M. (2004b). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Editorial Trillas, México.

Oria, V. (1999). “Los valores de los maestros”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 48 julio-agosto.

Pasillas, M. (2001). “Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo”, en *Revista Perfiles Educativos*. No. 92.

Prieto, M. (2005). “El proyecto educativo de José Vasconcelos”, en *Revista de Educación*. No. 124 septiembre.

Riba, L. (2001). *Vocación de enseñar*. Editorial VyR. México.

Rojas, R. (1985). *Guía para realizar investigaciones sociales*. UNAM. México.

Rousseau, J. J. (2004). *Emilio o de la educación*. Editorial Porrúa. México.

Ruiz, E. (2004). “Representaciones, imaginarios e identidad, actores de la educación superior” en *Revista de Educación Superior*. ANUIES. No.132 octubre-diciembre.

Ruiz, J. I. (2003). *Metodología De la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, España.

Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Editorial Marova, Madrid, España.

Tapia, A. (2002). "Crisis en la vocación magisterial", en *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 68 noviembre-diciembre.

Verona, C. (2004). "La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios", en *Revista de Educación Superior*. ANUIES. No. 129 enero-marzo.

Weber, M. (2001). *El político y el científico*. Editorial Colofón. México.

Zapata, J. (2003). *Poíesis educativa*. FUNDAP, México.

Zepeda, M. (2006). *Profesión: maestro*. Editorial Aula Nueva. México.

ANEXOS

ANEXO I

Cuestionario

El contenido de este cuestionario es con fines de investigación. Te suplicamos que tus respuestas sean lo más apegadas a tu percepción para obtener información objetiva.

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada pregunta y marca una “x” en el inciso correspondiente a tu opción elegida.

1-Tu profesor eleva el tono de voz cuando:

- a) hay demasiado ruido en el salón
- b) expresas que no entendiste el tema
- c) se dirige a algún alumno en particular
- d) no logra captar la atención del grupo
- e) no la eleva

2- Tu profesor enrojece de enojo cuando:

- a) violas las normas
- b) lo contradices o criticas
- c) te equivocas
- d) no prestas atención
- e) no enrojece

4- Si violas el reglamento de asistencia y/o disciplina tu profesor:

- a) escucha tus razones
- b) no escucha tus razones
- c) aplica el reglamento estrictamente
- d) aplica el reglamento flexiblemente

5- Cuando actúas mal o cometes un error tu profesor:

- a) te llama al final de la clase
- b) te llama la atención al momento frente al grupo
- c) te ignora
- d) te indica que salgas del salón

6- Tu profesor dicta en la clase:

- a) para dejar tarea
- b) para ocupar el tiempo
- c) para no explicar el tema

- d) para mantener al grupo en silencio
- e) para resumir y/o concentrar su enseñanza

7- Tu profesor revisa las tareas y les hace anotaciones:

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

8- Tu profesor te felicita en el grupo cuando cumples con una tarea y/o trabajo en tiempo y forma

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

9- Tu profesor escucha y dialoga sobre las inquietudes del grupo:

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

10- Al entrar al salón tu profesor sonríe y genera un clima armonioso:

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

11- Al entrar al salón el rostro de tu profesor refleja disgusto, desinterés, desgano:

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

12- Tu profesor es amable contigo cuando tienes un problema

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

13- Tu profesor te anima cuando tienes un problema

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

14- Tu profesor habla personal y confidencialmente con los alumnos:

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

15- Tu profesor despierta en ti la confianza para platicarle una situación y/o conflicto personal

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

16- Tu profesor responde con seguridad a tus preguntas sobre un tema de su clase

- a) nunca
- b) poco frecuente
- c) frecuente
- d) muy frecuente
- e) siempre

17- Cuando explica los contenidos de su materia tu profesor:

- a) se apasiona y los explica con entusiasmo
- b) se mantiene frío e indiferente al momento de explicarlo
- c) los expone de forma rutinaria y memorística
- d) no los explica

18- Al terminar un tema en la clase tu profesor:

- a) responde tus dudas
- b) no responde tus dudas
- c) dedica más tiempo al tema de ser necesario
- d) no dedica más tiempo al tema y lo da por concluido

19- Al indicar una actividad en clase tu profesor:

- a) te deja en libertad para realizarla
- b) marca las indicaciones al pie de la letra
- c) te hace preguntas sobre cómo la piensas realizar
- d) se mantiene indiferente y distante
- e) si solicitas su ayuda te atiende

20- Cuando trabajan en el salón por equipos tu profesor:

- a) guía la actividad con cada equipo
 - b) sale del salón
 - c) permanece en su escritorio
 - d) realiza otra actividad
- ¿Cual?

21- Al asignarte una calificación tu profesor:

- a) te permite revisar con él tu nota
- b) no permite ninguna revisión de tu parte
- c) si se equivoca, lo acepta y la modifica
- d) si se equivoca, no lo acepta y no la modifica

22- Tu profesor mantiene el orden en la clase a través de:

- a) hacer la clase interesante
- b) elevar el tono de voz
- c) mostrar enojo en su rostro
- d) aplicar medidas drásticas

23- ¿Cuáles sentimientos son los que más muestra tu profesor?

- a) ánimo, alegría, interés, entusiasmo
- b) coraje, frustración, agresividad
- c) cansancio, fastidio, tedio
- d) desánimo, apatía, desgano
- e) tranquilidad, sin excesos, serenidad

ANEXO 2

GUIA DE ENTREVISTA. ALUMNOS

1-¿Qué actividades de la clase tienes presentes de tu maestro con las cuales hayas aprendido con mayor facilidad?

2-¿Qué actitudes frecuentes de tu maestro en el aula recuerdas?

3-¿En qué situaciones en el salón de clases tu maestro demuestra sus sentimientos?

4-¿Cómo consideras la aplicación del reglamento por parte de tu maestro en aspectos como disciplina, asistencia y evaluación?

5-¿Cómo relacionas los puntos anteriores con la vocación?

ANEXO 3

GUIA DE ENTREVISTA. MAESTROS

1-¿Cuáles estrategias de enseñanza te han funcionado mejor en el salón de clases?

2-¿Qué tipo de sentimientos consideras que manifiestas con más frecuencia en el aula?

3-¿De qué forma estimas que aplicas el reglamento en aspectos como disciplina, asistencia y evaluación?

4-¿Cómo relacionas los puntos anteriores con la vocación?

