

TIEMPO ESCOLAR Y SUBJETIVIDAD

Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo

ABEL PÉREZ RUIZ / ROSALBA FERRER MEZA / ENRIQUE GARCÍA DÍAZ

Resumen:

El presente artículo aborda la forma en que docentes de educación básica, adscritos a escuelas de tiempo completo, interpretan y le dan sentido a su actividad profesional a partir de la articulación entre las condiciones institucionales del centro escolar, particularmente en relación con la organización de la jornada, y la práctica pedagógica ejercida cotidianamente. A partir de un estudio de caso en dos escuelas ubicadas en la zona oriente del Distrito Federal, se desprenden singulares apreciaciones sobre el uso y significado del tiempo escolar y sus implicaciones en la definición del ser docente, la enseñanza y el vínculo pedagógico con los alumnos. Sobre estos ejes, se destaca una apropiación común relacionada con la trascendencia del rol de ser maestro a partir de las experiencias, las trayectorias formativas y los saberes tácitos.

Abstract:

This article addresses the way that elementary school teachers working at fulltime schools interpret and attach meaning to their professional activity, based on the articulation of the school's institutional conditions, particularly in relation to the organization of the school day and daily teaching. Employing a case study at two schools in eastern Mexico City, the study discusses unique evaluations of the use and meaning of time at school and the implications in defining teachers, teaching, and pedagogical links with students. Emphasis is given to a common evaluation related to the transcendence of the teacher's role, considering experience, training, and knowledge.

Palabras clave: concepciones del profesor, identidad profesional, práctica docente, escuelas, uso del tiempo, México.

Keywords: conceptions of teachers, professional identity, teaching, schools, use of time, Mexico.

Abel Pérez Ruiz es académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, DF Oriente. Añil 571, 5° piso, colonia Granjas México, 08400, México, DF. CE: abe28ruiz@gmail.com

Rosalba Ferrer Meza y Enrique García Díaz son maestros en Educación básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098, DF Oriente, México. CE: r_ferrer_m@hotmail.com / enriquegadi@prodigy.net.mx

El presente trabajo constituye un avance de la investigación "Gestión y cultura escolar. Referentes de significación alrededor del ejercicio docente", que involucra a académicos y estudiantes de posgrado de la unidad UPN 098, DF Oriente. Agradecemos a los demás miembros del grupo, la oportunidad de presentar públicamente estos avances.

Introducción

El presente trabajo constituye un avance de investigación, cuyo propósito fundamental es analizar la forma en que los maestros de educación básica, adscritos a escuelas de tiempo completo, interpretan y le dan sentido a su labor a partir de la articulación entre las condiciones institucionales del centro escolar y la práctica pedagógica emprendida cotidianamente. La relevancia del tema reside en identificar las implicaciones de la extensión de la jornada en las apreciaciones de los docentes sobre su quehacer a fin de cubrir los requerimientos educativos plasmados en la currícula oficial. Este interés se enmarca en un contexto donde las exigencias de cambio educativo en México pasan, en lo fundamental, por una reestructuración organizacional de las escuelas y por la reformulación del rol profesional del magisterio.

En este escenario, los docentes encuentran una narrativa institucional centrada en el mejoramiento continuo de sus métodos de enseñanza, en un mayor conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes, en el trabajo colaborativo para construir aprendizajes, en favorecer la inclusión para atender la diversidad, así como en la necesidad de involucrarse activamente en el funcionamiento eficaz de la escuela con el objetivo de garantizar que todos los alumnos concluyan su escolaridad (SEP, 2014). Esto supone transitar de un esquema escolar fijado en el control burocrático, el aislamiento de la actividad docente y la estandarización de las tareas pedagógicas, a uno orientado a la diversificación de la práctica, el fomento a la actualización permanente y el trabajo en equipo, entre otros aspectos; todo ello como parte de un mecanismo encaminado a elevar la calidad educativa. En la consecución de este propósito, la operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, emprendido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pretende ofrecer una opción educativa para que los hijos de las familias amplíen su estancia en el centro escolar y, con ello, extender las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados educativos a través del reforzamiento de competencias en el campo de la lecto-escritura, las matemáticas, el desarrollo físico, la recreación, el arte, la cultura y las tecnologías de la información (SEP, 2013); lo cual plantea una reorganización del trabajo académico y una resignificación de la intervención de los maestros en la realización del servicio educativo.

No obstante, estos referentes de política educativa no actúan como certezas incontrovertibles o suficientes por sí mismas, antes bien dan

lugar a interpretaciones e intencionalidades diversas sobre las maneras de enseñar y aprender en contextos específicos. De ahí la importancia de recuperar –desde la perspectiva del propio sujeto docente– cómo están influyendo estos cambios en la forma de concebir su práctica profesional. Por ello, la investigación que dio origen a este trabajo tiene a los maestros como su unidad de análisis fundamental por cuanto su papel constituye el fundamento formativo en la generación de conocimientos, actitudes, valores y habilidades de niños y adolescentes; y porque en su actuar están depositadas las expectativas de mejora para hacer frente a los requerimientos educativos del nuevo siglo.

Con base en estas formulaciones, el artículo está organizado en dos planos de exposición fundamentales: el primero constituye el sustento teórico-metodológico desde el cual parte la investigación a través de la recuperación de algunos enfoques de aproximación analítica que enmarcan el tratamiento de nuestro objeto; y el segundo lo conforma la información empírica derivada de la incursión a dos escuelas de tiempo completo (una primaria y una secundaria situadas en la zona oriente del Distrito Federal) donde, hasta el momento, se han recuperado testimonios docentes en relación con lo mencionado. El texto concluye con una reflexión general encaminada a perfilar líneas de indagación complementarias que sirvan para profundizar el análisis sobre la materia.

El tiempo como experiencia

En términos de acercamiento analítico, el presente estudio parte de la concepción del “tiempo” como categoría sociológica en tanto elemento que organiza, orienta y regula nuestras acciones cotidianas. Desde este punto de arranque, el tiempo –además de constituirse en un componente físico sobre el cual se generan procesos de transitoriedad, duración y perdurabilidad– posee una cualidad simbólica capaz de dotar de contenidos singulares y diversos a nuestros comportamientos en distintos ámbitos de la vida social. En torno a esta vertiente, se han desarrollado diferentes acercamientos teóricos para destacar su relevancia como objeto de reflexión.

Una primera línea de aproximación la constituye la obra del francés Henri Bergson *Essai sur le données immédiates de la conscience*, publicada originalmente en 1889. En ella el autor afirma que el tiempo no puede concebirse como un constructo sujeto a la racionalidad de lo medible o lo conmensurable, tal y como la física o la matemática lo sostienen, debido

a ser parte constitutiva de la experiencia y, en consecuencia, parte esencial de lo vivido. De ahí la necesidad de ver el tiempo desde una dimensión cualitativa, en razón de estar imbricado en comportamientos que trascienden cualquier pretensión de reducir su complejidad a través de la implantación de fórmulas desprendidas de las ciencias formales (Bergson, 2001). Este planteamiento se acompaña de una crítica a la concepción positivista, cuya visión del tiempo se asocia con la idea de una fuerza abstracta y homogénea, sin atender las múltiples expresiones que se mueven a su alrededor como parte de las voluntades de acción de los individuos (Guerlac, 2006).

Otra contribución a este respecto la ofrece Norbert Elias (1989) para quien el tiempo no es simplemente una “idea” residida en la conciencia, sino constituye además una institución social que pauta y modela el carácter de las relaciones entre las personas. De este modo, desde los primeros años los sujetos aprenden el concepto de tiempo, pero no con base en una definición general, articulada y certera, más bien a partir de una representación socialmente compartida traducible en actos y comportamientos de distinta índole. Es a través de la recurrencia de las prácticas asociadas con los usos del tiempo, como este último adquiere un canon normativo de auto-regulación y auto-disciplina que obliga a toda persona a experimentar todo suceso y a desarrollar finalidades específicas con cierta frecuencia. En este proceso los relojes, al tiempo de ser mecanismos instrumentales para fijar la secuencia de las horas o los minutos, también actúan como medios para normar y coordinar las conductas de los miembros de un colectivo.

Esta necesidad de situar la importancia del tiempo como experiencia social adquiere un sentido particular desde la fenomenología. Desde este enfoque, el tiempo es un componente del “mundo de vida” o “mundo cotidiano” en el cual los individuos entran en una relación recíproca a través de vínculos significativos que les permiten interpretar y comprender sus acciones mutuas. Para Alfred Schutz esta condición nos habla de un *mundo cultural intersubjetivo*: cultural porque la vida cotidiana es un universo de significación para quienes se orientan al interior de ella, e intersubjetivo por cuanto la cultura se origina y sedimenta en acciones humanas ejercidas por nosotros mismos y por nuestros semejantes. Sobre esa base, el carácter temporal de las orientaciones humanas va de la mano de las experiencias acumuladas biográficamente, lo que favorece, entre otras cosas, ser conscientes de la historicidad contenida en las creencias, costumbres y tradiciones que le otorgan un sentido particular a los actos

sociales. En palabras de Schutz: “la situación actual del actor tiene su historia, es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas anteriores” (Schutz, 1995:93).

Esta concepción permite ubicar al tiempo como un elemento impregnado de sentido, cuya construcción cultural orienta las experiencias y las prácticas sociales de la vida cotidiana. De este modo, tiempo y cotidianidad (al igual que el espacio) están indisolublemente ligados como parte de un “orden construido” capaz de organizar el carácter de los comportamientos (Berger y Luckmann, 2003; Heller, 1987). Bajo esta circunstancia, los individuos se apropian de la lógica temporal compartida colectivamente por medio de su actuar cotidiano, cuya recurrencia hace posible la reproducción social ligada a lo que “en un momento histórico específico y en un marco cultural particular se asume como legítimo, normal o necesario para garantizar la continuidad” (Reguillo, 2000:76).

Sobre el carácter recursivo de las prácticas en el tiempo y el espacio, Anthony Giddens (2001; 2011) advierte que los sucesos de la vida cotidiana forman parte constitutiva de un *tiempo reversible*, es decir, un tiempo que se repite rutinariamente producto de las convenciones tradicionales o los hábitos desarrollados por una sociedad. A esto se le opone un tiempo individual o un *tiempo del cuerpo* el cual es de naturaleza finita, ya que toda persona es un “ser para la muerte” como resultado de un deterioro biológico que resulta irreversible. Ambas expresiones (el tiempo reversible e irreversible) se articulan con un componente más amplio: *el tiempo institucional* vinculado con la existencia de largo plazo de las instituciones y que es tanto la condición como la consecuencia de las prácticas organizadas en la continuidad de una vida determinada. A partir de estas tres dimensiones temporales, Giddens trata de articular, por una parte, “lo efímero con lo permanente y, por otra, la participación de los sujetos tanto en la continuidad social como en el desenvolvimiento de su actuar presente” (García, 2007:233).

El tiempo escolar

En el campo específico de la educación, el tiempo igualmente ha sido objeto de atención desde ciertos referentes por cuanto conforma un dispositivo importante en la organización de las escuelas. En estas últimas se incorporan mecanismos institucionales para regular los usos del tiempo y del espacio bajo intencionalidades de carácter general que prescriben la

forma de realizar las actividades escolares, los tiempos concedidos para su concreción, así como los lugares idóneos para ser emprendidas.

A este respecto, Hargreaves (1992) considera al tiempo como un elemento de singular relevancia en la estructuración del trabajo del profesor debido a que es un punto de referencia a partir del cual se instituyen las expectativas de mejora del proceso educativo. El autor hace una distinción sustantiva con respecto a la ordenación del tiempo escolar; esto es, por un lado la presencia de un *tiempo técnico-racional* pensado desde la administración educativa como un factor objetivo que actúa como condición instrumental de organización para cubrir las necesidades institucionales del momento. Es en función del interés por favorecer un aprovechamiento efectivo del tiempo como se generan particulares exigencias en las labores de enseñanza a fin de garantizar los cambios pedagógicos. Por otro lado, la existencia de un *tiempo fenomenológico* como expresión de una experiencia vivida y, por ende, sujeta a interpretaciones diversas en las que pueden estar enraizados singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas.¹

De algún modo, esta oposición se advierte empíricamente en el caso abordado por Watts y Castle (1992) quienes destacan que al interior de las escuelas existe una dificultad no solo para lograr que los cambios se acepten, sino también para llevarlos a cabo en los tiempos requeridos por quienes diseñan las políticas educativas. Esto debido a que mientras en la sociedad se imponen nuevas formas de usar y distribuir el tiempo en el ámbito de la producción, el consumo, la tecnología, etcétera, en los planteles hay culturas y estructuras distintivas que marcan sus propios ritmos independientemente de los programas educativos emergentes. En igual sentido, Nancy Adelman (1996) refiere que de poco sirve agregar mayor cantidad de horas en las labores escolares si *cuantitativamente* no hay una mejora del tiempo utilizado para tener nuevas aproximaciones al currículum, a la enseñanza, a la evaluación y a los problemas de aprendizaje entre los alumnos.

Por su parte, Gimeno Sacristán (2008) considera al tiempo escolar como fruto de la racionalidad moderna con efectos en la ordenación del periodo de escolarización, en el calendario educativo, en la regulación del currículum, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el horario de clases. Para este autor, la jornada al interior de los centros actúa esencialmente como

un dispositivo de custodia y resguardo social para garantizar la apropiación de los contenidos educativos. De esta manera, el tiempo posee una cualidad altamente normativa, reflejo de un orden social, que estructura y ritualiza las actividades y comportamientos escolares de los distintos agentes educativos. En este punto es interesante su advertencia en el sentido de diferenciar el tiempo de enseñanza del tiempo de aprendizaje, ya que en sus propias palabras:

Estar implicado en tareas académicas no es exactamente estar aprendiendo. Se puede estar manejando un determinado material o escuchando una exposición y no estar acompañadas esas actividades por ninguna adquisición por falta de atención, por fatiga, por incompreensión del contenido. Por lo tanto el tiempo neto de aprendizaje no podemos hacerlo equivalente al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización (Gimeno Sacristán, 2008:77).

A partir de la exploración de estos enfoques, podemos asumir que el tiempo dentro del proceso escolar es parte fundamental de una realidad intersubjetiva y sociocultural de naturaleza múltiple, compleja y contradictoria por cuanto convergen diversas formas de codificación acerca de lo útil o lo conveniente en torno a su apropiación para los fines educativos y sus respectivos mecanismos de organización institucional. En tal sentido, el tiempo es tanto un componente físico –que fija y estructura la dinámica de los comportamientos– como una vivencia individual y colectiva provista de particulares significados. De ahí la importancia de aproximarse a su influencia y su relación con la práctica docente desde la subjetividad, la cual como señalan Peiró y Beresaluce es un producto que se construye a partir, por un lado, del interior mismo de los sujetos y, por otro, de lo que externamente sirve de fuente para la generación de nuevas impresiones; de tal suerte que a través de este componente se conforman posiciones con contenidos de pensamiento y reflexión que permiten organizar y conceptualizar un sentido general del mundo, de la vida y de la cotidianidad en co-existencia con diferentes tipos de personas (Peiró y Beresaluce, 2012).

Metodología

Con base en lo establecido con anterioridad, la orientación metodológica de este trabajo parte del principio epistemológico de que la realidad social en general, y la realidad escolar en particular, no es ajena e independiente

a los actores intervinientes, sino que es resultado de una *construcción social*, a través de la cual los individuos elaboran y recrean significaciones diversas a fin de darle sentido a su orientación cotidiana (Berger y Luckmann, 2003). Estas elaboraciones poseen la particularidad de construirse en contextos específicos y ser susceptibles de interpretación por quienes intervienen en los propósitos de la enseñanza. Gracias a esta facultad, las acciones sociales al interior de las escuelas se estructuran no solo a partir de determinadas condiciones objetivas sino, además, por elementos expresados en “códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación producto de esquemas intersubjetivos asociados a lo educativo” (Bertely, 2013:31).

En tal perspectiva, la presente investigación constituye una aproximación cualitativa de corte descriptivo e interpretativo con el fin de dar cuenta de las apreciaciones docentes en relación con la importancia de su práctica dentro de una jornada escolar de tiempo completo. Con esto se busca que emerja el “conocimiento local” para, de ese modo, reconstruir —a partir de la interpretación del propio investigador— la articulación entre las relaciones sociales, los saberes y la cultura de quienes intervienen en los procesos escolares (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007). Sobre esa base, el trabajo que se presenta es resultado de un estudio de caso iniciado en agosto de 2013 en dos escuelas que operan bajo la modalidad de tiempo completo: la primaria “Xóchitl Palomino” y la secundaria 321 “Acamapichtli,” ambas ubicadas en la colonia Paraje San Juan de la delegación Iztapalapa, dentro de la zona oriente del Distrito Federal.²

Al ser un estudio de caso, se reconoce de antemano la imposibilidad de extraer conclusiones generalizables debido al interés de describir la particularidad de los contextos más que de obtener o transferir resultados válidos para toda circunstancia y lugar (Goetz y LeCompte, 1988). Es a través del componente narrativo, producto de entrevistas semiestructuradas *in situ* a los docentes de ambos centros educativos,³ como se tratan de identificar los códigos interpretativos que los profesores construyen —producto de sus experiencias— alrededor de su práctica en relación con el tipo de organización escolar. Dichas entrevistas abordan diferentes dimensiones de análisis, tales como las trayectorias profesionales, las prácticas pedagógicas, los cambios curriculares, la jornada escolar, la participación en las decisiones, el grado de organización colegiada, la relación jerárquica y los

mecanismos de comunicación. En cuanto a la estrategia analítica se centra en el análisis de contenido mediante procesos de codificación que den lugar a la construcción de categorías empíricas que puedan ser articuladas y contrastadas con los referentes teóricos (Bertely, 2013).

Enseñar en una escuela de tiempo completo

Como producto social, la enseñanza constituye una práctica en la que se delimita un espacio de encuentro entre alguien que posee un particular conocimiento a compartir o transmitir y alguien que lo requiere como parte de una necesidad formativa. En este punto, asumimos la postura marcada entre otros autores por Basabe y Cols (2007) en el sentido de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no supone una relación causal y mecánica, sino está correspondida por un conjunto de mediaciones entre la acción del docente y los aprovechamientos efectivos de los estudiantes, lo cual permite reconocer la variedad de elementos intervinientes en la construcción de los conocimientos y su respectiva apropiación por los sujetos dentro de un determinado contexto. En esos términos, la expansión e institucionalización de dicho proceso ha hecho de la escuela un escenario especializado en el cual incursionan dos aspectos singularmente centrales: el primero referido a la demarcación fija entre los roles, de donde sobresale la entablada entre el maestro y el alumno; y el segundo relacionado con la organización del tiempo escolar. En cuanto al primer punto, la relación entre los directivos y maestros –y de estos últimos con los estudiantes– es, por lo común, asimétrica y pautada por un marco normativo que condiciona fuertemente el tipo de comportamientos sociales al interior del centro. En cuanto al segundo punto, la distribución del tiempo constituye la forma en como se marcan institucionalmente los ritmos e intensidades del trabajo educativo a través de ciclos, jornadas y horarios de clase.

El caso de la escuela primaria “Xóchitl Palomino”

La escuela “Xóchitl Palomino”⁴ alberga una matrícula de poco más de 400 niños distribuidos en 12 salones y atendidos por 12 maestras en un horario de 8 a 16. Las actividades dentro del plantel están marcadas por dos tipos básicos de trabajo escolar; por un lado las realizadas en el turno de la mañana para cubrir las asignaturas y, por otro, las desarrolladas por la tarde de carácter más práctico a través de talleres. El centro cuenta con

un área de comedor donde los alumnos, junto con las docentes, entran en bloques de media hora dado que el espacio reservado a esta actividad no es muy grande. Los niños tienen veinte minutos para comer y son responsables de recoger sus propios utensilios y, una vez realizado su aseo personal después de ingerir sus alimentos, se reincorporan a sus actividades áulicas. Existe una comisión por parte de los propios padres para recabar el dinero necesario para pagar la comida, por lo general, al inicio de cada semana y cuyo monto es más o menos fijo dependiendo de la variación en el costo de los alimentos ofrecidos.

En cuanto a los rasgos generales de la planta docente, se tiene que las edades de las 12 maestras oscilan entre los 29 y los 54 años, siendo el promedio de edad de 44 años, lo cual indica que poseen un cierto nivel de experiencia en el ejercicio de su profesión, ya que el promedio de años de servicio es de 20, aunque cabe señalar que solo tres profesoras tienen entre 8 y 10 años trabajando para el plantel, las demás no rebasan los 4 años. Por otra parte, la mayoría de ellas es originaria de la Ciudad de México, con excepción de dos quienes provienen de los estados de Tlaxcala y Michoacán. En relación con su escolaridad, cuatro egresaron de la Normal Básica, siete de la Normal Superior y una de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); es decir, que la mayoría de las docentes cuenta con estudios de licenciatura como un elemento de certificación profesional para la realización del servicio.⁵

Con base en estos rasgos, las maestras elaboran determinados contenidos vinculados estrechamente con su “ser docente” a partir de sus percepciones acerca de lo educativo y de la relevancia de su papel en el entramado escolar. Un aspecto importante, en este sentido, lo conforma la labor de la enseñanza, cuyas valoraciones generan singulares maneras de entender los objetivos educativos junto con los esfuerzos requeridos para alcanzarlos en una jornada de tiempo completo. Una de las docentes nos aporta una reflexión sobre el particular:

Yo creo que la labor de maestra no termina en sus ocho horas de jornada, o sea la verdad nos llevamos trabajo a casa, o sea, muchas horas que este, digo, sé que vale la pena por los niños, porque lo ves en ellos, lo ves en sus aprendizajes, el interés que tienen de venir a la escuela y demás, pero también tienes una vida, o sea, tienes familia, tienes otras cosas que cubrir que también te demandan tiempo (E3epXP).

En este testimonio, la organización de la jornada escolar es interpretada como absorbente y extenuante; es parte de una dinámica de trabajo que demanda el despliegue de un importante esfuerzo debido a que la tarea encomendada desborda los límites del tiempo asignado formalmente para cubrir las expectativas educativas; es decir, el compromiso escolar franquea otros ámbitos de interacción cotidiana que requieren de su *propio tiempo*. De este modo se deja entrever un sentido de “despojo del tiempo personal”, esto es, el dedicado a otro tipo de acciones cotidianas, especialmente las emprendidas con la familia, en tanto definen a un sujeto social con necesidades de socialización más allá del entorno profesional. Pese a ello hay un reconocimiento de que dicho esquema sirve, a final de cuentas, al interés de los estudiantes en materia de aprendizaje; es decir, la enseñanza requiere un *sacrificio*.

Otros testimonios agregan elementos basados en la dificultad intrínseca que supone incursionar en una rutina de trabajo como la llevada a cabo en la escuela:

Es muy agotador, realmente un tiempo completo es muy agotador. Yo llevo 6 años y no me acostumbro, me resulta estresante [...] Tú terminas una clase y es la que sigue y la que sigue y la que sigue, tenemos talleres entonces también es el cambio de taller, cambiamos de grupos...y hasta que no trabajamos o nos metemos en ella, sabemos que se trata de una escuela tiempo completo (E4epXP).

Una escuela de tiempo completo es difícil, es difícil, por estar aquí encerrados ocho horas, la dinámica es rapidísima, rápido pasamos a una clase, pasamos a otra, pasamos a otra y así, no da tiempo de nada (E9epXP).

[...] la jornada de tiempo completo para niños que vienen de preescolar de jornada regular, ¡hijo! les cuesta muchísimo trabajo, el cambio, el adaptarse, el salir a las cuatro de la tarde, hay veces que se quedan dormidos ¿no?, [...] o a las doce del día es así de “ya no quiero hacer nada, ya me cansé”, ¿no? (E10epXP).

En estos casos también se denota un malestar, cuyo énfasis se centra en la intensidad y saturación de las actividades con la que está organizada la currícula así como los efectos que presenta esta circunstancia en el ánimo de los niños, especialmente en aquellos que recién se incorporan a una dinámica de trabajo de esta índole. Con base en esta consideración, la labor

de la enseñanza es percibida como un ejercicio estandarizado y mecánico, con ritmos y secuencias fijas que conducen a la rutinización del ambiente escolar. A partir de estas experiencias, la estructuración del tiempo constituye una parte sensible en el ordenamiento del trabajo docente. La composición de las actividades –y su respectiva secuencia– rigen en buena medida las acciones e interpretaciones de quienes tienen la responsabilidad de operar una currícula basada en la extensión de la jornada escolar. Esto supone un nivel de exigencia y disciplina que genera sus propias resistencias alentadas por una especie de *confrontación simbólica* (Bourdieu, 1990) hacia los dispositivos institucionales, los cuales por definición son condicionantes externas traducidas en políticas que gobiernan el funcionamiento de este tipo de escuelas. La gestión del tiempo escolar, por tanto, no adquiere un carácter incontrovertible o exento de distanciamientos en la forma de referir un proceso educativo, antes bien da pie a razonamientos encontrados por cuanto su significado se construye diferenciadamente en función de las preferencias, los valores, las intencionalidades, las creencias y los proyectos que cada sujeto docente asume en su desenvolvimiento profesional.

De igual modo, el tiempo dedicado a la labor de la enseñanza genera incomodidad por cuanto supone desplegar esfuerzos adicionales para cumplir con las exigencias educativas actualmente en curso. Una de las maestras con más años de servicio lo refiere de esta manera:

Honestamente yo no sé por qué nos están haciendo trabajar tantos años, ya no podemos con nosotros, quieren que con tantos niños estemos enseñando, o sea, ¿qué es lo que quieren?, o sea ya los buenos años ya los estamos dando, ya los dimos, ahorita ya, yo ya me siento mal para poder estar aguantando muchos, yo trato aquí de dar aquí, a lo mejor cuando yo llego a su casa ya llego agotada (E8epXP).

La condición institucional, organizada alrededor del tiempo de servicio, enfrenta al docente a evaluar su relación con la profesión. Como toda actividad productiva, la enseñanza está sujeta a intensidades y declives en cuanto despliegue físico e intelectual; de esta manera los momentos de la tarea educativa no pueden sustraerse del ritmo de la historia personal misma. En este sentido, los *buenos años* no solo aluden a un momento biográfico específico, sino que actúan como base de reclamo hacia quienes diseñan los lineamientos de operación curricular en educación primaria. En tal

perspectiva, la actividad docente dentro de un entorno institucionalizado presenta *límites* producto del esfuerzo acumulado a lo largo del tiempo, lo cual puede llegar a confrontarse con los requerimientos de las políticas emergentes asociadas con el logro educativo.

Por otra parte, el acto de enseñar supone el uso de singulares recursos en función de lo considerado como idóneo o apropiado a partir de las creencias que las mismas maestras consideran como válidas, así como de las características de sus destinatarios, más allá incluso de la relevancia del conocimiento a transmitir. Es en el seno del trabajo áulico donde se cristalizan realmente los modos de entender la docencia bajo criterios de acción que se buscan validar en la propia práctica. En este marco, la maestra define posiciones, traza distancias, crea apegos y remarca distinciones acerca de su práctica profesional. Las siguientes expresiones ilustran lo antes mencionado:

Me entregó la directora un libro, que es un Acuerdo donde vienen ahí los estándares y también viene la forma de cómo planear. Aparte nos han dado talleres de cómo se planifica una clase y cómo se evalúa, entonces yo sigo esos lineamientos (E7epXP).

Yo no utilizo mucho los planes, yo me voy a mis libros, de los libros saco lo que me están pidiendo, lo interpreto, sí, porque no me dicen “verbos”, sino, nada más dicen identificar en qué verbo se encuentra ¿no? pero para esto yo voy, ¡ah bueno!, pues quieren ver verbos, ¡ah! pues primero ¿Qué es un verbo? ¿Cuántas clases de verbos son?; o sea, primero les doy bases, no me voy a lo que me está diciendo ahorita el libro...yo trato de llevar mis métodos y mi sentido común también (E2epXP).

Lo anterior es una ejemplificación de lo que Basabe y Cols denominan como “el agregado de conocimientos, creencias y teorías personales a fin de interpretar y atribuirle sentido a la situación cotidiana de enseñanza” (Basabe y Cols, 2007:150). En razón de que esta última está orientada a determinadas finalidades, la labor docente implica poner en juego una cierta dosis de interpretación de cara a la disposición curricular; es decir, el maestro como actor social llega a hacer uso de variados recursos de codificación subjetiva y cultural en relación directa con el “qué” y “cómo” enseñar. Es a través de estos saberes como se incorporan en la práctica

puntos de referencia pedagógicos a partir de los cuales se toman decisiones para responder al cumplimiento de los propósitos curriculares.

La enseñanza, por ende, supone definir posiciones sobre la tarea pedagógica a partir de las elaboraciones de sentido construidas biográfica y formativamente. En efecto, más allá de sus implicaciones didácticas formales, el ejercicio de enseñar no se sustrae de las prácticas de poder mediante las que se crean anuencias, resistencias o distanciamientos con respecto a la prescripción de un currículum, el cual lejos de ser un texto “neutro” o libre de tensiones; constituye, más bien, un dispositivo capaz de movilizar significaciones diversas y contrastantes en torno a la viabilidad de un aprendizaje. En consecuencia, la intervención docente –y el significado de la misma– configura una postura frente al conocimiento y su idoneidad con base en las posibilidades didácticas de ser transmitido dentro de un ambiente escolar concreto.

El caso de la escuela secundaria “Acamapichtli”

La escuela secundaria 321 “Acamapichtli” (“manejo de cañas” en náhuatl) comenzó operaciones en 1997 bajo un esquema diurno con cinco grupos y con una escasa planta de docentes. Al cabo del tiempo, fue expandiéndose hasta contar con la infraestructura actual para cubrir una matrícula de, aproximadamente, 600 alumnos. En 2008, tras años de presión por parte de los padres de familia para que fuese suspendido el turno vespertino por motivos de seguridad, las autoridades de la Dirección de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) la convierten en escuela de tiempo completo. El centro cuenta con un comedor donde, de manera escalonada, los estudiantes disponen del servicio de comida entre la una y media y las cuatro de la tarde.

Al día de hoy su planta docente está compuesta de 44 profesores para atender las distintas asignaturas y grados con los que está organizado este centro educativo. De ese total, 36% son hombres y 64% son mujeres. Gran parte de los profesores es originario del Distrito Federal (77%), 18% proviene del interior mientras que el 5% restante nació en el Estado de México. El promedio de edad es casi de 42 años, mientras que el promedio de años de servicio es de 15; es decir, los maestros disponen, en lo general, de varios años de experiencia en el ejercicio de la profesión. Solo 18% cuenta con 5 o menos años de servicio, lo que deja entrever un limitado relevo generacional al interior del plantel. Con respecto a

antigüedad en el plantel, 43% tiene entre 10 años o más, situación que permite referir que casi la mitad de los profesores ha logrado acumular una experiencia profesional importante.

A diferencia de la escuela primaria “Xóchitl Palomino”, las condiciones de trabajo del profesorado en la secundaria presentan rasgos muy específicos. Un elemento importante a considerar son las condiciones laborales, ya que trabajan por horas, lo cual fragmenta y relativiza las posibilidades, por un lado, de que los docentes mantengan comunicación frecuente entre sí y, por el otro, de consolidar un arraigo entre los académicos para con la institución. De esta manera, una buena parte de los profesores están contratados por 10 horas a la semana; es decir, para cubrir 2 horas de clase al día en una jornada escolar de 7 a 18 horas.

Desde la posición docente, la organización de la jornada de trabajo al interior de la secundaria genera singulares definiciones acerca de lo escolar y lo educativo. En este tipo de centros, la distribución y asignación de los horarios de clase juega un papel importante en la forma en cómo se buscan cubrir los propósitos curriculares entre el colectivo de maestros; por ejemplo en la necesidad de atender la amplia matrícula que está adscrita al plantel y sus implicaciones en el rendimiento del trabajo áulico. En ese nivel, el manejo de grupos extensos llega a convertirse en todo un reto profesional, tal y como lo refiere una de las profesoras:

En la mañana doy Cívica y Ética y en la tarde doy Matemáticas porque no hay maestro de Matemáticas. El hecho de manejar cinco grupos de la mañana de Cívica y en la tarde los cinco grupos de primer año de Matemáticas me hacen un total de diez grupos, entonces manejar prácticamente cerca de cuatrocientos alumnos, pues en cierta forma sí me causa problema ¿no? no me aprendo los nombres... la verdad se me olvidan los nombres y el manejo de tantos niños con problemáticas tan diversas, con problemáticas tan fuertes (E4esAC).

Las condiciones de operación en el plantel exigen la posibilidad de atender a un gran número de estudiantes. Las horas clase llegan a conformarse por grupos de hasta 48 alumnos, situación que impacta evidentemente en la organización y seguimiento del trabajo didáctico. Al igual que el caso de la primaria, las actividades áulicas dentro del plantel están marcadas por dos tipos básicos de actividad escolar; por una parte las emprendidas en el turno de la mañana con labores teórico-disciplinarias y, por otra, las

desarrolladas por la tarde, después de la comida, de carácter práctico a manera de talleres. Bajo esta organización, las voluntades alrededor de los aprendizajes suelen ponerse a prueba por la intensidad de los ritmos en que está organizada la labor pedagógica. Otros testimonios nos amplían la reflexión a este respecto:

Le he comentado al director Luis el caso de muchos niños que dadas sus problemáticas que ya no comieron porque no tienen para comer, para pasar al comedor, pues están ya muy cansados, muy fatigados ¿no? y el hacer y sin comer, yo siento que es muy desgastante para ellos y ni cómo exigirles, la verdad (E6esAC).

Sí se nota la diferencia [entre la mañana y la tarde] porque pueden tener la materia, no sé, a las 7:00 o a las 8:00 de la mañana y ahí pueden rendir un poquito más, hablando hasta físicamente porque hay algunos niños que a las 4, 5 ya no rinden ... mi principal desventaja o mi principal obstáculo que yo veo en los chicos es que ya están cansados, ya en la tarde ya no tienen esa misma fuerza con la que llegan en la mañana (E3esAC).

Sobra decir, quizá, que los compromisos de aprendizaje –en circunstancias institucionales como la descrita– adquieren un cariz particular con respecto a aquellas escuelas organizadas bajo un sistema matutino-vespertino. Sin embargo, la acotación es pertinente debido a las implicaciones que tiene la extensión de la jornada en las disposiciones de los alumnos quienes, por razones diversas (entre ellas la escasa alimentación o la fatiga), pueden manifestar su distanciamiento hacia el ordenamiento escolar. Esto sitúa al maestro en una tensión; es decir, por un lado tratar de cumplir con las exigencias dispuestas curricularmente para alcanzar los desempeños esperados entre sus estudiantes y, por el otro, tomar en consideración las condiciones físicas y emocionales con que enfrentan la rutina en el aula. De esta suerte, la necesidad de que el alumno se apropie de una buena cantidad de información, teórica y práctica, presenta sus propios límites; lo cual sitúa al profesor en un escenario donde es imprescindible echar mano de determinados recursos a fin de mantener el interés en la clase.

A un nivel más amplio, lo anterior es expresión de las “lecturas de situación” realizadas por el profesor frente a la cotidianidad vivida en el salón de clase. En este ejercicio, el mandato socializador le atribuye

al docente la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los principios educativos organizados en la currícula, pero este proceso pedagógico sufre *mediaciones intersubjetivas* a través de las cuales se movilizan códigos de comunicación para expresar saberes y sentires alrededor de los actos de enseñanza-aprendizaje. Otra de las maestras refiere la manera en que entabla algunas situaciones donde se expresa esta última consideración:

Por más de que no quieras quererlos, llega un momento en que sientes feo cuando les pasa algo, cuando los ves llorando, es imposible alejarme de ellos, hay muchos niños que están llorando, que están tristes y yo no puedo, como mi persona no me deja dejarlos llorar, y sin que yo les pregunte qué tienes, qué te pasa, no me meto en sus problemas, solo me hablan me dicen, se desahogan (E2esAC).

En el trabajo del maestro, las orientaciones de proximidad también sirven de punto de contacto para atender y comprender al otro desde los referentes de interacción que organizan la tarea pedagógica. Así, la posibilidad de la *comprensión emocional* en el actuar del maestro sirve como un elemento adicional a los fines curriculares a través de los cuales se pondera el aprovechamiento de los alumnos. Por ende, en el papel del profesor también hay lugar para hacer reconocible, para sí y para los otros, un despliegue afectivo como un componente importante para interpretar y estructurar el ejercicio de la docencia. En este esfuerzo, como advierten Yurén y Araujo resalta la figura del “*maestro adoctrinador* que lo coloca no solo como poseedor del conocimiento, sino además como el depositario del saber moral” (Yurén y Araujo, 2003:639). A partir de esto, el compromiso hacia el trabajo con los estudiantes adquiere una particular significación, tal y como lo refieren otro par de maestros:

[...] quiero que ellos aprendan, quiero que se lleven algo de mí y yo sí le echo muchas ganas para que ellos lo hagan; hay niños que me los pongo al lado de mí y aunque sea letra por letra pero que ellos escriban, que ellos hagan algo, quiero que se lleven algo, a lo mejor no van a tener las mejores calificaciones pero lo que sí quiero es que poco a poco ellos vayan cambiando (E7esAC).

Si ya estoy aquí tengo que hacer lo mejor porque es mi trabajo, eso es lo que necesita un maestro: echarle ganas para prepararse, leer, conocer a sus alumnos,

porque son cosas esenciales que necesitamos, sacar adelante a esos niños.... la calidad educativa es que el niño aprenda, que el niño tenga herramientas para vivir en un mundo real, tener ganas de seguir estudiando, que tenga ilusión (E9esAC).

Desde un plano discursivo, el estar dentro de una organización escolar supone asumir tácitamente un compromiso y el cumplimiento de un *deber* como ingredientes básicos para otorgarle sentido al desempeño profesional, lo cual se vincula con una idea de calidad centrada en las necesidades *reales* de los alumnos y en su posibilidad de aprender para manejar las distintas situaciones de la vida cotidiana. Este aspecto moral asociado a la enseñanza, como bien lo advierte Contreras, le confiere al docente una legitimidad porque encuentra una finalidad trascendente a su esfuerzo, por encima de cualquier obligación contractual en la definición de su empleo. En tal virtud, más allá de los logros académicos obtenidos en lo individual, “el profesorado está obligado con todos sus estudiantes en su desarrollo como personas, aun cuando en el proceso se suelen presentar tensiones y dilemas” (Contreras, 1997:52).

Bajo esta condición, el maestro debe alentar las expectativas de realización de los estudiantes pero desde el propio reconocimiento de quiénes son, qué es lo que requieren, cómo motivarlos, etcétera. Planteada en esos términos, la definición del ser docente y de su papel dentro de la escuela viene acompañada de una percepción de *autoeficacia* que, de acuerdo con Bandura (1993), consiste en aquellas creencias sobre las capacidades individuales para organizar y emprender las acciones requeridas para la obtención de determinados resultados. Como aspiración, esta idea de lo eficaz se revela como una finalidad a alcanzar en función de las exigencias que rodean la práctica de la enseñanza.

Reflexión final

De lo anterior se desprenden algunos puntos importantes que plantean la necesidad de ahondar en la indagación empírica y en su análisis correspondiente. En lo fundamental, se advierte una diferencia significativa en las dos escuelas relacionada con el sentido de las apreciaciones sobre el papel de la enseñanza en un horario de tiempo completo; es decir, para el caso de la primaria encontramos, básicamente, una expresión de malestar docente cuyo sustento reside en la intensidad de los ritmos de trabajo y

en la estandarización de las actividades cotidianas, circunstancia que se articula con el hecho de que las maestras deben cubrir la totalidad de la jornada; es decir, de 8 a 16 horas. Caso distinto a la secundaria, donde los docentes trabajan por horas y el sentido de la enseñanza se vincula más con la necesidad de mantener el interés entre el estudiantado hacia las labores pedagógicas a partir de prácticas de proximidad o de comprensión emocional hacia quienes –por falta de recursos para pagar el comedor, o por razones de fatiga– manifiestan su distanciamiento con respecto al ordenamiento escolar. No obstante, en ambos contextos institucionales las definiciones docentes sobre la práctica refrendan posicionamientos pedagógicos basados en la experiencia, la formación y los saberes tácitos, más allá de la prescripción curricular, que les permite refrendar un sentido moral de la enseñanza derivado del imperativo de preparar a los alumnos con determinados conocimientos para su participación activa en sociedad. Esto sugiere la posibilidad de abrir una vía de indagación cuyo énfasis se centre en los mecanismos de construcción del *ethos* docente y su vinculación con las exigencias de aprendizaje en jornadas de tiempo completo.

Notas

¹ Dentro de esta misma conceptualización, Hargreaves agrega otras dimensiones del tiempo igualmente significativas como: 1) el *tiempo micropolítico* asociado con las configuraciones de poder y estatus dentro del esquema escolar, cuya expresión más notoria es la distribución desigual de la currícula donde las asignaturas de mayor peso reciben asignaciones de horario más favorables a diferencia de otras con efectos directos en el trabajo pedagógico de los profesores; 2) el *tiempo físico* que, en su expresión más simple, se asocia con las orientaciones de las acciones en función de un horario fijo, homogéneo y determinado; y 3) el *tiempo sociopolítico* compuesto de dos aspectos complementarios: “la separación” vinculada a la división entre la responsabilidad, el interés y la perspectiva asociada con el tiempo entre el directivo y el profesor; y “la colonización” como proceso en el que los administradores educativos conquistan el tiempo de los maestros para sus propios fines.

² La selección obedece, por una parte, a que la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Na-

cional, institución a la que pertenece el equipo de investigación, se encuentra situada en la zona oriente de la Ciudad de México, y una de sus áreas de impacto en la formación académica de maestros en activo es precisamente la delegación Iztapalapa. De ahí la conveniencia de realizar la investigación en escuelas enclavadas en este punto geográfico con la intención de hacer una labor de vinculación interinstitucional que permita compartir experiencias y conocimientos sobre los asuntos educativos. Además, el analizar una primaria y una secundaria parte de la necesidad de establecer elementos coincidentes y divergentes en cuanto a las apropiaciones docentes relativas a su práctica en escuelas de tiempo completo, bajo condiciones institucionales diferentes. En cuanto a la ubicación de los planteles, se dio por medio de la revisión del registro oficial de las escuelas de tiempo completo provisto por la Secretaría de Educación Pública.

³ Hasta el momento de escribir el presente avance, se ha entrevistado a un total de 27 docentes (12 en la primaria y 15 en la secundaria).

Como parte de los propósitos de la investigación, se tiene planeado cubrir la totalidad de los maestros de ambas instituciones; circunstancia ya lograda para el caso de la primaria no así para la secundaria, la cual cuenta con una planta de 44 docentes frente a grupo. También se tiene planeado realizar entrevistas complementarias a los respectivos directores sobre distintos aspectos vinculados con la gestión escolar. Cabe agregar que en una primera etapa, la incursión a las escuelas se ocupó de obtener información general de las mismas así como un perfil general de los docentes a través de la elaboración de fichas de registro.

⁴ El nombre de dicho centro es en homenaje a la maestra Xóchitl Angélica Palomino Villaseñor [1932-1996], quien fuera hija del Mayor de Infantería Mariano Palomino Villaseñor y de la educadora Magdalena Contreras Millán de Palomino. A ella se le debe la letra del canto “Toque de bandera” con el cual se rinde honores al

lábaro patrio en todas las instituciones educativas oficiales, así como en buena parte de los centros educativos particulares del país.

⁵ Hasta antes de 1984, en nuestro país bastaba tener acreditada la secundaria para ingresar a la enseñanza normal y de ahí al sistema educativo como docente. A partir de la reforma de ese mismo año, que elevó los requerimientos profesionales, se ha propiciado una separación formativa y generacional entre aquellos maestros con la enseñanza normal básica, es decir, con estudios secundarios previos y aquellos que cuentan con la normal superior, esto es, con el grado de bachillerato como antecedente. En las circunstancias actuales, esto ha servido como un elemento de diferenciación profesional con efectos directos en la permanencia de los maestros dentro del sistema educativo, ya que hay una insistencia institucional por tener docentes en activo con estudios mínimos de licenciatura en los diferentes niveles de la educación básica.

Referencias

- Adelman, Nancy (1996). *The uses of time for teaching and learning*, vol. I: Findings and Conclusions, Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Bandura, Albert (1993). “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning”, *Educational Psychologist* (UK), vol. 28, núm. 2, pp. 117-148.
- Basabe, Laura y Cols, Estela (2007). “La enseñanza”, en A. Camilloni, E.; L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós, pp. 125-161.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergson, Henri (2001). *Time and free will: an essay on the immediate data of consciousness*, Nueva York: Dover Publications.
- Bertely, María (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Contreras, José (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Elias, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- García, Adriana (2007). “Una mirada, tres tiempos. El tiempo en la propuesta del sociólogo Anthony Giddens”, *Sociológica* (México), año 22, núm. 64, pp. 227-240.
- Giddens, Anthony (2001). *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza editorial.
- Giddens, Anthony (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José (2008). *El valor del tiempo en educación*, Madrid: Morata.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

- Guerlac, Suzanne (2006). *Thinking in time. An introduction to Henri Bergson*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Hargreaves, Andy (1992). "El tiempo y el espacio del profesor", *Revista de Educación* (España), núm. 298, pp. 31-53.
- Heller, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Levinson, Bradley; Sandoval, Etelvina y Bertely, María (2007). "Etnografía de la educación: tendencias actuales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 12, núm. 34, pp. 825-840.
- Peiró, Salvador y Beresaluce, Rosario (2012). "Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente", *Exedra* (Portugal), núm. 6, pp. 105-122.
- Reguillo, Rossana (2000). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", en A. Lindón (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Barcelona: Anthropos, pp. 77-93.
- SEP (2013). *Escuelas de tiempo completo*. Disponible en: <http://www.basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/> (consultado 16 de febrero de 2014).
- SEP (2014). *El servicio profesional docente y el perfil, parámetros e indicadores del concurso de oposición del magisterio*, Ciudad de México: SEP.
- Schutz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Watts, Gary y Castle, Shari (1992). *The time dilemma in school restructuring*, ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Yurén, Teresa y Araujo, Stella (2003). "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 631-652.

Artículo recibido: 18 de septiembre de 2014

Dictaminado: 25 de octubre de 2014

Segunda versión: 3 de diciembre de 2014

Aceptado: 5 de diciembre de 2014