

Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social

Teacher identity and academic requirements: agreements and disagreements with the social

Manuel Villarruel Fuentes(*)
SEP-DGEST-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván
México

(*) Autor(a) para correspondencia:
Dr. Manuel Villarruel Fuentes
Doctor en Educación. Profesor-
Investigador Coordinador de
Investigación Educativa
SEP-DGEST-Instituto Tecnológico
de Úrsulo Galván
Instituto Tecnológico de Úrsulo
Galván. Km 4.5 Carretera Cardel-
Chachalacas, Úrsulo Galván, Ver.,
México. CP. 91667
01-296-25029
Correo de contacto:
riquebra@uct.cl

RESUMEN:

Los profundos cambios que experimenta la sociedad, caracterizados por la búsqueda de nuevos paradigmas que tutelen la educación superior a nivel internacional, dejan entrever la posibilidad de que la identidad docente se encuentre en severa crisis. Frente a escenarios poco veraces, de manera recurrente se observa un disenso entre la identidad profesional disciplinaria del maestro y su papel como educador, condición que se ve exacerbada por la exigencia que se le impone institucionalmente para hacer investigación, como si comulgar estos dos ejercicios profesionales pudiera solventarse únicamente con su formación disciplinar. Ante ello, es necesario efectuar un acercamiento a las posibles causas que determinan esta condición, a fin de delimitar el grado de responsabilidad que a cada protagonista, y en especial al maestro, le atañe.

Palabras clave: Modernidad líquida, innovación, calidad educativa, nivel superior.

ABSTRACT:

The profound changes experienced by society, characterized by the search for new paradigms that will safeguard the international higher education, hint at the possibility that teacher identity is in severe crisis. Faced with little true scenarios, so there is a recurring disagreement between the teacher's disciplinary professional identity and its role as an educator, a condition that is exacerbated by the requirement that is imposed institutionally to do research as if these two exercises professionals communicate could be solved only with their disciplinary training. Given this, it is necessary to make an approach to the possible causes that determine this condition, to delimit the degree of responsibility to each player, and especially the teacher, was concerned.

Keywords: Liquid modernity, innovation, quality education, higher level.

RECIBIDO:
4 de Septiembre del 2011

ACEPTADO:
18 de Enero del 2012

1. INTRODUCCIÓN.

“Cuando nos introducimos en el debate educativo pudiera parecer que estamos argumentando sobre nuestras creencias fundamentales, mientras que lo que resulta realmente esencial, son las creencias que hacen posible el debate y que, por lo tanto, no se encuentran bajo disputa alguna” (Wilfred Carr).

Los nuevos modelos educativos vigentes en el ámbito internacional sitúan a la educación superior como la depositaria de las legítimas aspiraciones de una sociedad cada vez más exigente e informada. Bajo este contexto, los fundamentos de la práctica docente deben ser reorientados, en busca de alcanzar altos niveles de eficacia, pero además, de lograr consolidar un compromiso formal con las tareas que le subyacen, en mucho distantes a las que antaño se circunscribieron a las tradicionales formas de asociación maestro-alumno, las que hoy parecen estar rebasadas por los tiempos y sus circunstancias; en palabras de Vaillant (2007) el rol docente aparece fragmentado. Bajo estos nuevos abordajes conceptuales, las funciones sustantivas del quehacer docente se ven desplegadas en diversos contextos de actuación, donde se destaca además de la docencia y gestión académica, la vinculación y la investigación, sin soslayar su participación dentro de los esquemas de trabajo administrativo institucional. Ante el reto que ello representa, el maestro se ve confrontado por dos realidades que parecen superarlo en la práctica cotidiana: 1) su escasa y en ocasiones nula formación pedagógica, la cual se piensa compensada por su preparación disciplinar; 2) su incipiente formación científica, la cual en muchas ocasiones se ciñe a los cursos básicos que le fueron impartidos en la licenciatura o maestría, con apenas la experiencia derivada de su trabajo de tesis. Pese a ello, debe enfrentar periódicamente el máximo requerimiento que en ambas dimensiones se muestran, las cuales le demandan integrar cuerpos académicos, grupos de investigación, academias técnico-pedagógicas, comités de titulación, entre otros, bajo indicadores de calidad que sean fácilmente cuantificables por los organismos acreditadores o certificadores.

Se habla así de un maestro que ve transformada la teleología de su práctica docente, sin contar para ello con los fundamentos epistémicos que le expliquen el por qué de este cambio tan radical. Este le llevó de un quehacer docente habitualmente artesanal, hasta uno que se asume en la teoría profesionalizante.

Con ello se reconoce que el cambio conceptual promovido desde las instancias institucionales debe llevar necesariamente a una modificación de la percepción que el maestro tiene acerca de su quehacer educativo, redefiniendo a partir de ello su rol protagónico dentro de las dinámicas académicas. En esta misma línea de argumentación se le exige, como una necesidad inherente a estos cambios, que lleve dicha transformación hacia los terrenos de la innovación, asumida ésta en su sentido más lato: entiéndase como aquello que se acepta novedoso para un ambiente específico. Con ello se legitima como innovador la llegada de materiales y equipo sofisticado de laboratorio, la introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e incluso la recomposición de los espacios físicos (aulas, talleres, etc.). A este respecto Domínguez-Garrido, Medina y Sánchez (2011, p. 63) señalan “La innovación es una actividad que legitima las mejoras y la construcción de fecundos y permanentes avances del pensamiento y las prácticas educativas”.

Con todo ello como respaldo, González (2009) dictamina que la innovación, particularmente en el aula, ha sido vivida como una línea fecunda y necesaria para estimular las prácticas educativas, entendidas en toda su complejidad. Aquí yace el sustrato ideológico desde el cual se explica su omnipresencia dentro del metadiscurso que acompaña a todo proceso de mejora institucional, lo cual no representa un hecho inédito, en tanto se sabe que los fundamentos epistemológicos de una teoría educativa se encuentran relacionados con el ambiente intelectual predominante, desde donde se explica la gestión institucional y la organización de la comunidad educativa.

Con una práctica educativa en proceso de adaptación, el maestro debe encauzar sus esfuerzos a la consolidación de un perfil de investigador. Ante ello, las posibilidades de alcanzar el éxito se ven acotadas por las propias inercias del entorno educativo. No se puede soslayar que formar investigadores de calidad no es tarea fácil por cuanto se viene presentando en el ámbito universitario una serie de problemas de diversa índole que influyen en forma significativa en los procesos científicos y académicos, donde la innovación, la flexibilidad, los valores y las ideas deben estar a la par de lo que se requiere con miras a dar respuestas a las exigencias de la sociedad (Mogollón de González, 2007, p.18).

Dicho de otra manera, para consolidar la formación de un maestro investigador es necesario alinear diversos elementos, de lo que bien puede denominarse como el macrosistema social, requisito que continuamente es obviado al momento de

desplegar un modelo o programa educativo. En muchos casos se acepta a priori la adopción de una identidad docente por el simple hecho de incorporarse a las actividades de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se confunde el plano instrumental de la profesión con su propia ontología.

2. LA IDENTIDAD QUE OBLIGA

Ante la posibilidad de acceder a distintos escenarios configurados por las propias tareas educativas, el maestro debe enfrentar la incertidumbre que su trabajo implica. Para ello, cuenta con el bagaje de su formación disciplinar, el cual le provee de los elementos necesarios para atender los primeros retos que su práctica docente y educativa le asignan. Aquí se ubica la génesis de su segunda identidad, aquella que le permite percibirse como parte de un grupo, a cuya consonancia se debe (la primera es aquella que deviene de la educación recibida en el seno familiar y que le define como persona). Bajo los rituales, saberes y creencias que alimentan dicha integración grupal, el maestro, en calidad de profesional, logra vencer los obstáculos que el ejercicio docente le asigna, lejos de una identidad congruente con su nuevo papel. La única identidad que reconoce y acepta es la de su gremio de profesionistas, en muchas ocasiones representado institucionalmente por un pequeño grupo de maestros que llegan a coincidir dentro de los planteles educativos.

Si bien esto aplica principalmente para el novel maestro, también es posible encontrarlo en personas con mayor antigüedad. Esta imprecisión no permite que el maestro trascienda hacia lo que sería su tercera identidad (la de docente), debido al diferendo que guardan sus significados y percepciones profesionales disciplinarias con la realidad escolar. Por estas razones, el propio maestro no alcanza a entender que la temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad” (Vaillant, 2007, p.3).

En la medida en que esto es asimilado por el maestro, se puede empezar a configurar un *sentido de pertenencia*, como condición necesaria para asumir su nueva identidad.

Es necesario destacar que estos momentos son caracterizados por la certeza que el maestro tiene de su práctica educativa, bajo modelos didácticos recuperados de su etapa como estudiante. Estos últimos son sólo suficientes para cubrir lo básico de su quehacer académico, representado por un desempeño instrumentalista dentro del aula.

Bajo este contexto, tarde o temprano, de manera personal o inducida, el maestro deberá asumir la dualidad de su postura, enfrentándose al desafío de configurar una nueva identidad, ahora como docente, la que debe imbricar con aquella que sobreviene de su formación disciplinar profesional. El propio Vaillant (2007) lo define así:

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2007, p.3).

En todos los casos se trata de un proceso social-cultural.

Lo importante estriba en entender que “un excelente profesional no necesariamente es un buen maestro” (Rugarcía, 1999, p. 29). Aunque se concibe que dicha formación disciplinar es una condición necesaria, bajo ningún criterio debe concederse como suficiente. Esta condición al parecer generalizada puede tener un origen diverso, destacándose lo afirmado por Vaillant (2007), quien precisa que la docencia se ha transformado en una actividad social poco atractiva, que no interesa a los mejores candidatos, es decir, a los mejores profesionistas. Apunta además que regularmente quienes ingresan a universidades o institutos de formación y capacitación del profesorado no poseen un historial educativo sobresaliente o al menos destacado; aunque esta situación suele presentarse en todas las carreras profesionales. Es probable que este fenómeno se deba a que en muchos países la actividad docente conlleva un bajo prestigio social, lo que deteriora la imagen del maestro frente a la sociedad. Esto afecta de manera significativa la identidad docente y además alimenta negativamente al imaginario colectivo, el cual tiende a consolidar el estereotipo de subprofesión que le acompaña.

A esta influencia el novel maestro no está exento. He aquí un círculo vicioso difícil de cancelar. Esta situación se confirma al revisar cómo se forjó la identidad del docente en el siglo XX en algunos países de América Latina, donde se llegó a afirmar que los profesores egresados de las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de maestros “no necesariamente comparaban su estatus con el de un médico, jurista o arquitecto” (Ávalos, Pardo & Sotomayor, 2010, p. 236), aunque en descargo se aclara que pese a ello entienden “que su trabajo tenía un objetivo claro y era valorado por la sociedad” (Ávalos et al., 2010, p. 236).

Paralelo a estos fenómenos, se observa una marcada resistencia de los profesionistas a aceptar que la docencia también es una actividad profesional, y no un oficio propio de artesanos de la educación derivado de la dimensión vocacional, para el cual afirman, se requiere únicamente de un plumón, un pizarrón y un discurso grandilocuente. Reconocer en la docencia principios técnicos, científicos, conceptuales, axiológicos, filosóficos e ideológicos es, además de un requisito, una obligación. Mención aparte merecen las relaciones de poder existentes, pasadas y futuras, aquellas que en determinados momentos caracterizan al trabajo académico institucional.

Pero inclusive, si el quehacer docente se redujera a los aspectos netamente vivenciales, todavía queda por atender el problema de la uniformidad y sistematización de dichas actividades. Al respecto Ávalos et al., (2010) puntualizan:

El conocimiento práctico es producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que éstos acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está “amarrado” al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas, valores y creencias (Ávalos et al., 2010, p. 241).

Es aquí donde se puede encontrar los mejores argumentos para pensar en una continua reflexión de la práctica educativa por parte de los propios maestros, ya que “el estatus de una profesión no se expresa sólo en la posesión de una base de conocimientos claramente definida y en el nivel en que se institucionaliza su preparación” (Ávalos et al., 2010, p. 236).

El mejor principio para construir una identidad docente tiene que ver con la necesidad de una autovaloración personal acerca de aquello que afecta, ocupa, preocupa y concierne a los maestros, y no sólo lo que saben e interpretan. Lejos de ello sólo existen imprecisiones que alimentan un realismo ingenuo, e incluso un subjetivismo dominante al que muchos profesionistas suelen llamar realidad escolar.

3. INVESTIGAR PARA EDUCAR: LOS NUEVOS RETOS DE LA DOCENCIA

A medida que las expectativas en torno a la educación superior se vuelven más demandantes, los requerimientos en torno a la docencia han cobrado un inusitado impulso, lo que ha derivado en serias tensiones que se alimentan del continuo contraste entre el ideal que promete y la realidad que condiciona. Ante ello, el maestro debe desentrañar el sentido de su quehacer, a fin de lograr una comunión entre lo deseable y lo posible, entre sus limitaciones y sus alcances, eliminando la paradoja que subyace a sus nuevas tareas. Al final del día nadie está obligado a realizar lo imposible.

Cuando desde las instancias administrativas se reclama la figura de un maestro-investigador, se pasa por alto que, para entender, manejar y aplicar la ciencia, es necesario también saber acerca del proceso de investigación, de su lenguaje y de su método, lo que en conjunto faculta una visión antropológica de la propia actividad. No se es investigador por el simple hecho de verse involucrado en un estudio, por más serio y profundo que éste sea. La propia actividad de investigar exige para sí una serie de requerimientos básicos que no son necesariamente los que se precisan para el ejercicio docente. Al respecto es ineludible enfatizar en que saber enseñar no significa saber investigar y viceversa. Se puede ser un magnífico maestro y un pésimo investigador, o bien un investigador connotado que no sabe cómo enseñar. Al respecto las investigaciones disponibles no reportan una correlación entre estas dos variables, encontrándose una correlación positiva alta únicamente con la actitud del maestro, sea o no investigador (Villarruel, 2002).

Al retomar el sentido antropológico de la actividad científica y de investigación, es indispensable insistir en que esta última es un proceso socio-cultural ampliamente validado en la mayoría de las sociedades actuales, ya que la ciencia alude a una

forma de pensamiento lógicamente estructurado de valor universal. Dicho de otra manera: ciencia e investigación son dos ámbitos distintos. Al respecto Cereijido (2006) esclarece con puntualidad: “El analfabeta científico hace de ciencia e investigación sinónimos exactos” (Cereijido, 2006, p.36). Ante la contundencia de este aserto poco queda que agregar.

La situación incluso puede llegar a extremos verdaderamente sinuosos cuando se revisa la práctica del maestro-investigador dentro de las instituciones educativas de nivel superior, donde se constata que “algunos son buenos investigadores y profesores, otros son buenos investigadores pero pésimos maestros, algunos buenos maestros pero malos investigadores, otros son malos profesores y malos investigadores, y la mayoría de los docentes e investigadores son mediocres” (Rugarcía, 1999, pp. 118-119).

Pese a estas lapidarias expresiones de la realidad, habría que analizar hasta dónde esta situación se explica por la presencia de un maestro desmotivado y confundido por el estigma de esta doble personalidad, o bien por algún vestigio de irresponsabilidad o descalificación auto-infligida; sin descartar que sea el producto de las propias inercias institucionales ya referidas líneas atrás.

Con ello se puede superar el significado de identidad profesional que la define “como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia” (Ávalos *et al.*, 2010, p. 238). Esta definición, sin ser errónea, debe ser complementada al asumirla además “como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales” (Castells, 1997, p. 6). Esto llevará al maestro a interpretar y reinterpretar sus experiencias, convirtiéndolas en intervenciones significativas, definitorias de su quehacer docente.

Como puede observarse, la condición de maestro-investigador implica una serie de problemáticas, las cuales incluyen:

1. La necesidad de trascender su identidad profesional disciplinaria (que le otorga la carrera que cursó), la cual suele provocarle una parálisis paradigmática.
2. La exigencia de construir una doble identidad profesional: una docente y otra de investigador.
3. Su escasa y en ocasiones nula preparación como docente e investigador.
4. El disenso que se deriva de la inexperiencia del novel maestro y la práctica experimentada de los maestros de mayor antigüedad, los que en conjunto integran la comunidad académica.
5. La carencia de programas institucionales encaminados a la formación docente y de investigación.
6. La carencia de un perfil profesional claramente definido para el maestro-investigador.

Este último punto debe ser analizado con mayor detalle, dado que de manera rutinaria es obviado, tanto por especialistas en educación, como por observadores externos del fenómeno.

Bajo este contexto, ya no es posible hablar de una identidad universal bajo la cual se configure un distintivo docente que lo abarque todo. Al respecto se afirma que “la característica de investigador ha puesto de relevancia que la gran importancia del proceso, estaría en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería verdaderamente lo importante y significativo en el rol del profesorado” (Bozu & Canto-Herrera, 2009, p.90). Aunque Bozu y Canto-Herrera (2009) aclaran que, más que transmitir abundante información, se espera que el maestro promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los estudiantes sigan aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo (si bien no especifican el tipo de competencias a las que se refieren, cabe inferir que entre ellas se incluye las necesarias para investigar). Con todo ello respaldan la idea de una dualidad profesional que se expresa por separado y no en forma sinérgica.

Es indispensable destacar que la innovación es considerada actualmente la base sustantiva de la transformación institucional, misma que no podrá ser concretada en tanto se continúe partiendo de la premisa de que se puede enseñar e investigar con la misma formación profesional. Ignorar que ambos campos de acción profesional atienden fenómenos distintos, no siempre complementarios, conduce a concluir que todos los maestros pueden ser investigadores y que todo investigador es *de facto* un maestro (condición ya esclarecida líneas atrás). Se pasa por alto que sus objetos de estudio reclaman abordajes conceptuales y metodológicos diferenciados, lo que en el menor de los casos exige pensar ambos campos como *subidentidades*, que se configuran según los distintos contextos de trabajo y las relaciones interpersonales que establecen sus protagonistas, quienes conforman comunidades que se identifican a través de sus propios códigos lingüísticos y semánticos. Se habla de culturas distintas, o bien de subculturas, las que reclaman espacios, tiempos y recursos institucionales distintos, apegados a los rituales sociales y protocolos profesionales por ellos establecidos.

Como resultado de todo lo anterior, es posible establecer que el mayor problema del investigador se centra en el lenguaje, necesario para pensar, hacer y comunicar ciencia. A diferencia del maestro, quien parece condicionar su práctica educativa a su actitud hacia la docencia.

Ambas actividades conforman el proceso de interacción psico-socio-cultural en el cual se desenvuelve el maestro. En ese contexto se define y actúa, a la vez que es condicionado por él.

4. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN O SER MAESTRO INVESTIGADOR

La controversia a la que se ve sometido el maestro toma distintos matices en función a la concepción que se tenga de él. Sobre esta base es posible hablar de un maestro que no es investigador, de un investigador que no es maestro, de un maestro que además es investigador, de un investigador que actúa como maestro o de un maestro-investigador. Para clarificar esta condición, y por supuesto su identidad, habrá que diferenciar entre las significaciones que cada categoría representa, aunque para ello se debe previamente esclarecer los conceptos base. A continuación, en la Tabla 1 se muestra un estudio comparativo de las tres condiciones primarias.

Tabla 1. Componentes del perfil del maestro en el nivel superior

	Maestro (docente)	Investigador	Maestro (Docente)-investigador
Objetivo	Facultar procesos de aprendizaje permanentes en el estudiante, bajo criterios de eficiencia y competencia profesional.	Desarrollar modelos probabilísticos que brinden explicación acerca de realidades concretas, a través de evidencias verificables tomadas de los fenómenos estudiados.	Desarrollar una práctica educativa apegada a las exigencias de desarrollo integral del estudiante, caracterizado por un pensamiento científico (dominio de conceptos y metacognición) y la adquisición de destrezas instrumentales (laboratorio, tecnologías de la información y la comunicación, etc.), a partir del cual pueda reflexionar sobre la estructura de la ciencia, así como de su papel dentro de la dinámica social.
Meta	Alcanzar la calidad en el servicio educativo bajo estándares e indicadores internacionales, con el dominio de modelos y estrategias didácticas innovadoras.	Contribuir al desarrollo científico y tecnológico a partir de la generación, validación y transferencia de conocimientos.	Propiciar que el estudiante adquiera metahabilidades para el trabajo científico experimental y no experimental, que le lleven de la condición de aprendiz a la de experto (alfabeta científico). Para ello deberá incorporar al estudiante, a partir de su mediación didáctica, al proceso de investigación científica que tiene lugar dentro de su propia práctica profesional como investigador (resolución de situaciones problema).
Definición	“Intelectual que recrea y promueve nuevas estrategias de aprendizaje, investiga en su práctica, reflexiona sobre ésta, analiza las características de sus alumnos, el contexto histórico, social, económico y político en el que su práctica se desarrolla, con la finalidad de asumirse como un agente de transformación y renovación que se transforma transformando” (Chehaybar, 2007, p.104)	“profesionales que trabajan en la concepción o creación de nuevos conocimientos, productos, procesos, métodos y sistemas en la gestión de los respectivos proyectos” (Cazés, 2000, p. 8).	Profesional que imparte con solvencia didáctica los contenidos propios de las unidades didácticas contenidos en sus programas de estudio, y que además asume la función de asesor científico, capaz de dirigir y orientar la formación, tanto de la disciplina específica como del campo de la metodología de la investigación, donde actúa como un asesor científico que garantiza una formación teórico-conceptual en los estudiantes y la culminación del trabajo de investigación. Su accionar didáctico no sólo se limitará a impartir el curso del cual es el responsable directo, sino, además, debe apoyar y asesorar a los estudiantes para resolver las dificultades que se presenten en el dominio de las diversas disciplinas; pero esencialmente para el manejo de las herramientas instrumentales y las habilidades metodológicas necesarias para el quehacer de investigación. Su trabajo colegiado llevará a la formación integral de los futuros profesionistas (Rincón, 2002).

Con esto se supera toda definición que escinda al maestro-investigador en dos polos opuestos; un claro ejemplo de ello se muestra a continuación:

El investigador universitario en su formación investigativa se aproxima al desempeño idóneo, con manejo de estrategias cognitivas, motivacionales y actuacionales relacionadas con el desempeño competencial, pensamiento crítico y su relación con los procesos de motivación para realizar investigaciones prácticas. De otro lado, el desempeño como investigador será idóneo, afectivo, sensible, cooperativo, orientado a multiplicar conocimientos teóricos y prácticos que faciliten cualquier investigación en el ámbito universitario (Mogollón de González, 2007, p.228).

Una vez superada esta etapa, aún falta por definir si lo que se quiere es un *investigador educativo* o un *investigador en educación*. El primero más cercano al contexto de su propia docencia, vista desde dentro (observador del objeto de estudio de la educación). El segundo apegado a una visión más extendida, que mira desde fuera los derroteros de la educación (como es el caso del sociólogo, el psicólogo, el antropólogo, entre otros, quienes investigan acerca de la educación como objeto de estudio). La puntualización sobre este particular permitirá esclarecer las rutas teórico-metodológicas que deberán seguirse, así como el paradigma de inclusión.

5. PRIMERAS CONCLUSIONES

A pesar de que la figura del maestro-investigador dentro de las instituciones de nivel superior no es algo nuevo, sí lo es la construcción de su identidad, lo cual puede interpretarse como el resultado de las nuevas directrices impuestas por la posmodernidad (*modernidad líquida*, según postula Zigmant Bauman).

Como le es característico a esta condición social, las certezas se han convertido en incertidumbres, irresoluciones que llevan al maestro a preguntarse ¿Quién soy? Vázquez-Rocca (2008), siguiendo a Bauman (2003), señala que las comunidades son artificiales, líquidas, frágiles; las cuales desaparecen tan pronto como desaparece el entusiasmo de sus miembros por mantenerlas. Esta situación explica de alguna forma el interés naciente por desacreditar a la escuela como institución social, a la que muchas voces se suman, al señalar que las exigencias sociales rebasan el ámbito de competencia de las escuelas. Esto también es producto de la modernidad líquida.

Bajo esta vorágine de cambios y ante la pérdida de los viejos paradigmas que antaño definieron a la sociedad, la figura del maestro enfrenta una severa crisis. Las definiciones de su identidad que ahora se manejan provienen del exterior, se construyen desde cosmologías que desconocen la esencia del quehacer docente, que ignoran la intención del acto educativo, que soslayan que educar es hacer operante una filosofía, la que en gran medida se edifica desde y para contextos específicos, donde una ética que se erige bajo sus propios referentes cobra sentido dentro y fuera de las aulas. De aquí la necesidad de recuperar los espacios educativos como los últimos baluartes de la condición humana.

Si, como se sabe, dichos escenarios escolares tienden a ser espacios de contiendas políticas, donde diversas subculturas compiten por instaurar el predominio de sus ideales, entonces es necesario considerar que toda aspiración por profesionalizar el quehacer docente pasa por continuos disensos y consensos en torno a lo que debe ser la práctica educativa del maestro. Ello supone encontrar ahora puntos de acuerdo con respecto a lo que debe entenderse por innovar, investigar, educar y enseñar (por citar sólo algunos ejemplos), asertos que se suman a las concepciones sobre sociedad, cultura, escuela, trabajo y hombre que se acepten, así como los constructos que le definen: calidad, excelencia, pertinencia, competencia, equidad, entre otros. Dimensiones trastocadas por las inercias del mencionado posmodernismo, pero, sobretudo por la crisis que el modernismo trajo a la educación escolarizada, la cual al parecer no ha sido capaz de transformarse al ritmo que los tiempos demandan. Paroxismo sociocultural que incluso dejó al descubierto la potestad del docente, dejándolo en condiciones de aparente indefensión y fragilidad.

¿Será que en verdad la escuela ya no responde a los nuevos tiempos? ¿Es posible que las demandas sociales estén mal encaminadas al responsabilizar a la escuela del éxito y fracaso de sus modelos? ¿Son los maestros los únicos responsables del estado fallido de la educación? ¿Cómo construir una nueva identidad docente sin el amparo de una renovada matriz conceptual y semántica que sostenga el aparato teórico que se necesita para consolidar un discurso legitimador?

Las respuestas a estas interrogantes no están en la superficie de los hechos, para esclarecerlas hace falta una mayor reflexión y compromiso. Al final, es probable que el perfil docente que se reclama y la identidad que le acompaña, sean prácticamente irrealizables. Si esto es así, entonces habrá que enfatizar en que al maestro, como

profesional de la docencia, podrá pedírsele que haga lo imposible, pero jamás lo improbable.

Algo que sin duda podría contribuir a la solución de esta problemática sería exigir una clara definición de lo que es y *debe ser* la nueva estructura que rodea y recrea a la educación escolarizada en el nivel superior. Es decir, identificar los nuevos roles de sus protagonistas (tradicionales y emergentes), de sus micro y macrocontextos de actuación, de sus necesidades y exigencias, de los rituales que hacen posible su convivencia y le brindan sentido de pertenencia. Dicho de otra manera: esclarecer la identidad que la escuela profesa hoy en día. Únicamente así se podrá lograr un paralelismo entre su reinventada misión y la visión que le justifica, el cual vuelva congruente el esfuerzo que los maestros desarrollan por construir su propia identidad.

REFERENCIAS

- Ávalos, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (sin fecha, 2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bozu, Z. & Canto-Herrera, P. (sin fecha, 2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cazés, D. (2000). La universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir. En D. Cazés, E. Ibarra & L. Porter (Coords.), *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir* (pp. 205-214). Ciudad de México: UNAM.
- Cereijido, M. (enero-marzo, 2006). ¿Qué hacer para transformar a nuestros investigadores en científicos? *Avance y Perspectiva*, 25(1), 34-43.
- Cheybar, E. (diciembre, 2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, 50, 100-106.
- Domínguez-Garrido, M., Medina R. & Sánchez, R. (junio, 2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 61-86.
- González, A. (2009). Innovación didáctica. En A. Medina y M^a.C. Domínguez (Eds), *Didáctica para profesionales de la educación* (pp. 373-424). Madrid: Universitas.
- Mogollón de González, A. (enero-junio, 2007) *Revista Ciencias de la Educación*, 29(1), 217-230.

- Rincón, R. (enero, 2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf>.
- Rugarcía, T. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.
- Vaillant, D. (septiembre, 2007). La identidad docente La importancia del profesorado como persona. Presentado en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona.
- Vásquez-Rocca, A. (julio-diciembre, 2008) Zigmant Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómada, Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19(3). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>.
- Villarruel, F. (sin fecha, 2002). La investigación científica como actividad social y su impacto en los espacios académicos. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 12(66), 10-15.