

1995

# Reconstrucción de la identidad docente en un espacio de formación

Gómez-Gómez, Elba N.

---

Gómez-Gómez, E.N. (1995). Reconstrucción de la identidad docente en un espacio de formación. Tesis de maestría, Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2603>

*Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:*  
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

*(El documento empieza en la siguiente página)*

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE  
EN UN ESPACIO DE FORMACIÓN**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PRESENTA**

**ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ**

**DIRECTORA DE TESIS  
MTRA. ROSA MARTHA ROMO BELTRÁN**

<b>0.</b>	<b>Indice.....</b>	<b>2</b>
<b>I.</b>	<b>Introducción</b>	
1.	Un viaje hacia la construcción de la identidad.....	5
2.	Hacia una definición de identidad.....	12
3.	Bemoles de la identidad docente.....	18
4.	El objeto de estudio.....	24
<b>II</b>	<b>El Contexto</b>	
1.	El surgimiento del ITESO.....	28
2.	El Colegio de Profesores.....	34
	a) Algunos antecedentes.....	34
	b) Actividades.....	37
	c) La consolidación.....	39
	d) La desaparición.....	40
3.	Los maestros.....	42
<b>III</b>	<b>La Metodología</b>	
1.	Fundamentos teórico metodológicos.....	46
	a) Los Paradigmas.....	46
	b) El modelo empirista.....	50
	c) El modelo interpretativo.....	51
	d) La investigación educativa.....	53
	e) La investigación de corte interpretativo.....	55
	f) El estudio docente.....	58
2.	El proceso de investigación.....	60
	a) Niveles de análisis.....	62
	b) Ruta crítica.....	64

	<b>Descripción de Categorías.....</b>	<b>66</b>
<b>IV</b>	<b>La docencia: la concreción de ideales.....</b>	<b>70</b>
<b>V</b>	<b>¿ Cómo ingresan los maestros al magisterio?.....</b>	<b>81</b>
<b>VI</b>	<b>La vida personal y la vida profesional.....</b>	<b>93</b>
<b>VII</b>	<b>Entre el afecto y el trabajo: el coordinador y los maestros.....</b>	<b>106</b>
<b>VIII</b>	<b>La ambigüedad con lo instituido: la institución.....</b>	<b>124</b>
<b>IX</b>	<b>Relación maestro alumno.....</b>	<b>138</b>
<b>X</b>	<b>La construcción de una imagen.....</b>	<b>156</b>
<b>XI</b>	<b>Un lugar propio desde el Colegio: lo individual y lo colectivo.....</b>	<b>169</b>
<b>XII</b>	<b>Una tendencia en la formación de docentes: el trabajo colegiado.....</b>	<b>176</b>
<b>XIII</b>	<b>Conclusiones</b>	
1.	La identidad docente: entre lo subjetivo y lo objetivo.....	199
2.	La identidad docente: entre lo colectivo y lo individual.....	203
3.	La identidad docente desde la dimensión personal.....	206
4.	La identidad docente y la formación de maestros.....	212
<b>XIV.</b>	<b>Bibliografía.....</b>	<b>217</b>

# **I . I N T R O D U C C I O N**

## **1. ¡ UN VIAJE HACIA LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD DOCENTE ¡**

El camino al lugar se empezó a hacer bello, la vegetación era alta y fresca, los caminos angostos y los pueblos eran blancos con tejas coloradas. ¡Parecía que el tiempo se fuera deteniendo poco a poco! ¡El nivel de estrés iba disminuyendo mágicamente!.

Llegamos finalmente a nuestro destino en la Sierra Sur de Jalisco, colindando con Colima. Todo se iba acotando más y más. Nos internamos en el conjunto de cabañas buscando la numero 6. Alguien se ha esmerado para recibirnos en aquel lugar compuesto por flores, barrancos y verdes de mil tonalidades.

Lo primero que llamó mi atención fue el fuego encendido. Pareciera que todo estaba preparado para el encuentro.

Entre discretas interrogantes sobre los pormenores de la vida privada de cada cual, los últimos comentarios acerca de la institución y las muestras de afecto, surgieron las presentaciones de todos y cada uno. ¡Daba la impresión de que nunca hubieran dejado de verse! Los afectos se habían mantenido con frescura como el ambiente externo, y los discursos de reconocimiento a las particularidades de cada uno de los presentes no se hicieron esperar. Era la bienvenida.

Parecía que se dijeran entre ellos: "Te he conocido y te reconozco en el tiempo... Aquí estoy y aquí estás como siempre... Sabes que hemos cambiado, pero tengo en mí algo de ti que no olvido... Me miro en ti y recorro lentamente la historia compartida..."

Sí, era la tercera vez que se compartía como colectivo en este mismo lugar. Y era un tercer encuentro a pesar del tiempo. El equipo del Colegio de profesores había sido convocado. Nadie sabía a ciencia cierta cuál era el objetivo, pero no importaba; habían aprendido que si estaban juntos, algo interesante habría de suceder. Existía, como en antaño, confianza en el que hizo la invitación: " Él nos conoce y seguro que no se equivocará en el protocolo ". Una vez más aparece la confianza; nadie tiene premura en conocer detalladamente el programa. El hecho de estar reunidos una vez más, ya vale la pena de por sí.

La telaraña volvía a tejerse: cada cual ponía su parte, colaboraba con lo que era y tenía. Los afectos fluían suavemente, y los valores volvían a tener un eco de referencia. Aquí se podía sentir en confianza y se vivía el compromiso a través del respeto, de la honestidad, y de la sinceridad puestos en la mesa.

El que preside anuncia que la sesión empieza y todos toman su lugar. Las diapositivas, en un silencio lleno de palabras, iniciaron los recuerdos y los buenos tiempos. Eran rostros de hace 5 años y era el mismo escenario. Como si el tiempo se hubiera detenido, las imágenes seguían pasando, ¡Qué manera de recuperar la historia!. ¡ Aquí estamos nuevamente!

El discurso no se hizo esperar: somos los mismos, seguimos siendo un grupo valioso, tenemos futuro, juntos podemos hacer lo que queramos, somos gente preparada y comprometida, el trabajo permanece y los flojos se van quedando en el camino. Ahora estamos en distintos lugares, cada cual ha buscado su especialización, pero seguimos confluyendo en el interés por la educación y en el tener al ITESO como nuestra casa grande. ¡ Sigue siendo nuestro lugar de sueños ;

De los afectos se pasó al referente del trabajo. Un acetato atraviesa el espacio y fue a reflejarse en la pared. Condensaba la historia de esfuerzos colectivos, de búsquedas y de historias. Las voces resonaban completando con anécdotas y hechos lo que en pocas palabras aparecía plasmado en una imagen.

¿Qué hemos hecho en estos años? ¿Cómo hemos caminado cada cual por nuestro lado?, ¿Qué significó para cada quien el colegio? ¿Cuáles son los planes a futuro?

El colectivo se transformaba en personas con nombres, con apellidos e intereses particulares. Cada uno iba retomando la palabra recordando cómo reconstruyó la vida personal, de qué manera encontró en este grupo a una familia, por qué aprendió a amar a la docencia, de qué manera asimiló la disciplina, cuándo el alumno se convirtió en persona con necesidades concretas para ser cubiertas por nuestro quehacer, y cómo se recreó este espacio de amistad lleno de referencias y utopías compartidas.

Se siente el significado colectivo de haber construido la historia del Colegio, recreando las historias muy personales. Hay algo que queda en cada uno como un sello que es difícil de borrar por el paso del tiempo. Las emociones acompañan los discursos: ¡Aquí nos formamos!, ¡Aquí aprendimos a enfrentar los miedos! ¡Aquí aprendimos a exponernos y a ser retroalimentados! Sabíamos que podíamos contar con los demás, que podíamos pedir ayuda cuando la necesitáramos.

Un año atrás, en la última reunión formal del colegio, la despedida era inminente. Se sucedieron circunstancias que obligaban al cierre de este lugar común de trabajo docente. En aquel momento cada cual compartía los resultados obtenidos en su práctica docente, era el fin

del semestre. Y nunca apareció la palabra adiós. Todos sabían que había que empezar a caminar solos, que era momento de prepararse y buscar el propio sendero. Nadie sabía a ciencia cierta si sería posible el reencuentro desde otra instancia institucional. Existía tristeza en las miradas, y los sentimientos encontrados se dejaban ver. ¿Por qué nadie nos salva del naufragio? ¿Por qué la institución no nos buscó un lugar dentro de los cambios? Eran preguntas que nadie en ese instante sabía responder.

Todos estaban sentados alrededor de una mesa buscando la postura más cómoda. Las bromas iban y venían, los diálogos de los sucesos privados interrumpían frecuentemente la formalidad de la reunión. El llamado a continuar con el tema de manera cercana no se hacía esperar.

El temor aparecía en el hecho de ya no poder ser lo que habían sido: un colectivo que había trabajado en la construcción de una identidad, desde el trabajo y desde los afectos. Pero no había duda alguna de que la relación, erigida palmo a palmo, seguiría perseverando. Todos sabían dónde encontrarse, y al mismo tiempo nadie sabía a ciencia cierta los rumbos que tomarían las vidas profesionales de cada uno.

Ahí estaba sentada yo en una esquina, pretendiendo pasar desapercibida junto con mi marcador y mis hojas blancas para ser escritas. A nadie le desagradó mi presencia como para oponerse o romper la dinámica. Era aceptada como parte del grupo. Las entrevistas profundas fueron un medio con el que llegué a conocer a cada uno de ellos. Ellos sabían que comprendía su sentir cuando estaban juntos, y que era una cómplice de la historia no escrita.

Yo buscaba escudriñar más allá de lo que miraba. Entre la descripción y mi mente que volaba, iba llenando de palabras mis hojas sin escribir. Los había visto reunidos muchas veces, como rostros anónimos. Ahora ya no eran extraños para mí. Volvemos a encontrar juntos tomó otra dimensión. Yo conocía de su boca lo que a ellos les significaban los demás, lo que les representaba el pertenecer a ese colegio, lo que les había aportado el sentirse constructores de algo que estaban tan orgullosos. Me sentía como parte de ellos, identificada con los valores que eran hilo fino en el imaginario colectivo. Y me miraba compartiendo sus utopías por una educación mejor. Para ellos nunca volvería a ser alguien ajena. Me habían privilegiado con él cederme su voz para escribir su historia dentro de mi historia.

Cuando alguien tomaba la palabra, no podía evitar hacer alusión en mi mente a su historia personal. Decían más de lo que el lenguaje podía plasmar, y contextualizaba el por qué alguien decía esto o aquello. Lo histórico no es sólo pasado, es presente y futuro, es colectivo y persona, son ladrillos y corazones.

En el momento en que aparecían preguntas y más preguntas en torno al colegio, a las personas y a la identidad, buscaba desentrañar la madeja para explicar mi objeto de estudio. No pensaba que era mi tesis lo que estaba haciendo, sólo existía en mí la preocupación por ir más allá y tratar de ser fiel a lo que veía, oía y podía intuir.

No me sentía presionada por el tiempo o por la formalidad de presentar un resultado. Me encontraba fascinada con la oportunidad de poder tocar, sentir y vivir el ámbito que había elegido para trabajar.

La identidad era una palabra que tomaba mil significados y matices en la realidad. Reconocí en vivo, que no podía cometer el error de circunscribirla a una dimensión de la vida. Cada gesto, cada palabra, lo no dicho, las historias personales, el curso institucional, los procedimientos contruidos, todo formaba a la identidad. Difícil e imposible fotografiarla y revelar, así de fácil, su imagen, presentándola como tesis. Me daba cuenta que ahora la tenía en las manos y un momento más tarde ya no era lo mismo. Era como arena del mar que se escapa por los dedos al pretender aprisionarla por mucho tiempo.

¡Oh sorpresa! La identidad es una construcción que se hace día a día. Es un algo que tiene que ver necesariamente con el otro. Reconocí, en ese transitar, al hombre capaz de tomarse a sí mismo en sus manos, para reorientar su camino; para, desde lo concreto, abonar a la búsqueda incesante de darse seguridad y mantener el equilibrio, intentando responderse permanentemente a las preguntas que la vida va planteando.

Aprendí también que la identidad del docente tiene que ver irremediabilmente con el alumno, con los compañeros de trabajo, con el contenido de la materia, con el espacio físico, con los miedos, con los éxitos y frustraciones, con el desconocido origen de llegada y con el futuro incierto.

En que lío me metí, me decía mil veces. Yo que creía que sería fácil tomar datos de la realidad y poder revelar de una manera casi automática e instantánea, la fotografía de la identidad.

Sabía ahora que me tenía que andar con cuidado, cada cosa que afirmara debería hacer referencia a un nivel holístico, ubicándolo en el tiempo y en el espacio en el que sucedían las cosas.

Esto que presento ahora es producto de una mirada acuciosa, de una interrogante constante, de un esfuerzo perseverante por desentrañar lo que hay más allá de lo aparente. Espero ser fiel a los secretos, y mi deseo es dar respuestas a la confianza depositada en mí, aportando elementos modestos para entender y reconocer, desde las experiencias vividas, cómo es y ha sido el proceso de reconstrucción de la Identidad de un grupo de maestros que pertenecen a un colectivo denominado Colegio.

Decido darle a este trabajo el nombre de la "Reconstrucción de la identidad docente en un espacio de formación", porque más que nada reconozco al espacio colectivo como un lugar de formación, donde se privilegió que los maestros mejoraran en su práctica y mejoraran como personas.

## **2. HACIA UNA DEFINICION DE IDENTIDAD**

Para abordar la comprensión de lo que es la identidad, es necesario profundizar en el papel que ésta juega en la relación del hombre con la sociedad, y cómo, de igual manera, es parte sustantiva en la existencia humana y en su relación con el medio.

Por ello, en el proceso de construcción del concepto de identidad, acudir a la dialéctica en que se desenvuelve el individuo en la sociedad; a lo particular con lo general; a lo privado con lo público; a lo consciente con lo inconsciente; a lo subjetivo con lo objetivo; y a lo diacrónico con lo sincrónico, es tarea ineludible.

Si de la realidad humana queremos hablar, y en lo particular, de una característica que define su devenir ontogenético, su y la identidad, es menester superar los sesgos entre subjetivismo y objetivismo; abordar el fenómeno humano como realidad social, como un hecho complejo de resignificaciones y reconstrucciones permanentes.

Así, el hombre es hombre por su capacidad abierta de evolución de la especie, a partir de un cerebro estructurado y mejorado que le brinda nuevas posibilidades para el desarrollo de un lenguaje, el cual le da inéditas capacidades para la simbolización y la representación de la realidad, y por lo tanto, de la transformación del mundo y de sí mismo.

Por esto se afirma que el hombre no es un ser pasivo en su relación con la sociedad. Ésta ejerce coacción sobre él; pero, también, en ciertas condiciones tanto individuales como sociales, existe un amplio margen de libertad, de libre albedrío donde el sujeto maniobra y construye

historia; donde se convierte en sujeto activo de ese acontecer y deja de ser objeto de contemplaciones sociales.

Como afirman Berger y Luckman, "la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva. Y cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos".<sup>1</sup>

Aquí aparece lo irresoluble de la subjetividad y los grados de libertad del actor social, y las coerciones impuestas por la estructura social. Es la dialéctica permanente entre identidad individual e identidad colectiva.

Por ello la identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones. Es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo. Con ello, "la identidad tendría que resolver la mediación entre realidad objetiva y realidad subjetiva".<sup>(2)</sup>

A través de este camino, la identidad viene a ser el espacio común donde se condensa la realidad objetiva y la realidad subjetiva. Es la manera en la que se identifica el sujeto o se desconoce a sí mismo como parte "de". Es la forma histórica concreta como se autodefine y se autocomprende en determinado contexto. Es la autopercepción acerca de su proyecto de vida, de sus posibilidades, dentro de una colectividad. Es la conciencia acerca de su rol, individual y colectivo, de su misión, de sus metas, tanto en su devenir individual y personal, como en la historia global y colectiva. Es la vía sobre la que construye su destino trascendente, sobre la que planea y proyecta su horizonte de vida. También es la manera como se brinda una autoimagen,

---

<sup>1</sup>. Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1994, p. 164-165.

como se observa comportándose de determinada manera, conformándose un autoconcepto, con el cual vive su vida, la adapta, la flexibiliza o la transforma, modificando dialécticamente su mundo cotidiano y al mundo en general. La identidad también hace referencia del proceso de integración del individuo al grupo: la aceptación como miembro integral o marginal; además, refiere cómo se concibe este miembro en el interior de un colectivo o de la sociedad en general, con un determinado grado de libertad y de coacción.

Habría que agregar que la identidad es cambiante. No es una estructura estable. Tiene que ver con los cambios socioculturales y con las demandas a las que está expuesto el sujeto por un grupo social, por la sociedad en general, y por su historia personal. Y tiene que ver con la imagen ideal, con elecciones, con el proceso de socialización y con la producción de sentido.

Al respecto Alberto Melucci asienta: "para entender la identidad hay que hacer alusión a tres elementos: la permanencia, la continuidad y la capacidad de reconocerse y ser reconocido".

3

Sobre la relación entre lo sincrónico y lo diacrónico en la construcción de la identidad, Berger y Luckman plantean la existencia de un nivel horizontal de integración y plausibilidad, que relaciona el orden institucional en general con varios individuos que participan de él en varios roles, o con varios procesos institucionales parciales en los que puede participar un solo individuo en un momento dado. En otras palabras, la biografía individual, en sus varias fases sucesivas y pre-definidas institucionalmente, debe adquirir un significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto. Por tanto, es preciso agregar un nivel vertical, dentro del

---

<sup>2</sup>. *Ibidem*, p. 217.

<sup>3</sup>. Alberto Melucci. *Sobre la identidad*. Manuscrito, Tr. de Mónica Mansour, 1982, p.1.

espacio de vida de cada individuo, al plano horizontal de integración y a la plausibilidad subjetiva del orden institucional.<sup>4</sup>

Así las cosas, el hombre y su conciencia de identidad, su saber de sí mismo, no solo se construye de los elementos que le aportan su experiencia individual, sino que existe una historia de la humanidad, una sociedad que ha ido evolucionando, y que le demanda una actuación en el mundo. Es por ello que la identidad nos habla acerca de lo que el individuo es en su relación con la realidad objetiva y con su propia realidad subjetiva. También nos narra sobre el lugar que ocupa el sujeto en el mundo, y sobre su papel histórico que ejerce en cuanto a la transformación de la realidad.

En situaciones concretas, para entender y comprender la identidad de un individuo, habrá que situarlo en el contexto en el que se desenvuelve. Berger y Luckman señalan al respecto que "El organismo y más aun el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron".<sup>5</sup>

Algunas de las preguntas básicas que surgen sobre la identidad son: ¿Cómo el sujeto se ha insertado y lo sigue haciendo, en el conjunto de significaciones y simbolismos que lo convierten en un ser consciente de su propio camino en la vida? ¿Cómo ha surgido este sujeto? ¿En qué momento es sujeto de sí mismo? ¿Cuándo es un ser capaz de transformar su entorno? ¿Cómo se ha representado a la realidad, y a su realidad cotidiana? ¿Cómo y cuándo se ha representado a sí mismo? ¿Cómo se da el interjuego entre la totalidad de sus experiencias acumuladas y el momento actual en el que existe?

---

<sup>4</sup>. Peter Berger y Luckmann Thomas, *op. cit.* p. 120-121.

<sup>5</sup>. *Ibidem*, p. 70-71.

Al respecto, Karel Kosik dice:

El hombre vive en varios mundos, y cada uno exige clave distinta... sin cambiar de intencionalidad y de modo de apropiarse la realidad... los dos elementos constitutivos de todo modo humano de apropiación del mundo son el sentido subjetivo y el sentido objetivo... el proceso de captación y descubrimiento del sentido de la cosa es, a la vez, proceso de creación del sentido humano correspondiente... el sentido objetivo de la cosa puede ser captado si el hombre se crea un sentido correspondiente. (6)

Y en su concepto de totalidad concreta, Karel Kosik vuelve a agregar:

En mi audición y en mi visión participan, pues, en cierto modo, todo mi saber y mi cultura, toda mi experiencia, viva o arrinconada en el olvido que aflora en determinadas situaciones, mis pensamientos y reflexiones... en la asimilación práctico-espiritual del mundo, de la cual se derivan originalmente todos los demás modos de asimilación... la realidad es, pues, percibida, como un todo indivisible de entidad y significados. (7)

Es por ello que el ser humano para actuar y ser, en un momento particular, se remite, no siempre de manera consciente, al conjunto de experiencias individuales y socialmente objetivadas, introyectadas a lo largo de su historia en el mundo, y que le sirven de referencia y de significación. La identidad alude a lo individual del sujeto, desde la constitución de su personalidad, y al aspecto social, desde la representación colectiva.

Berger y Luckman usan el término de "universo simbólico", concibiéndolo "como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Y toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. El universo simbólico aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia

---

6. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México, Editorial siglo XXI, 1976, p. 94.

7. *Ibidem*, p. 99.

biográfica. El universo simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro”.<sup>8</sup>

Los trabajos sobre identidad no abundan, es un tema de estudio que ha sido poco trabajado. A partir de la década de los setenta, con el surgimiento de la interpretación como protagónica en el buscar dar razón de lo que el fenómeno social es, el concepto de identidad toma importancia y se convierte en un cruce interdisciplinar, sobresaliendo el que se sucede entre psicología, sociología, historia, filosofía y Antropología. Cada ciencia, desde su método y su objeto de estudio, ha intentado hacer un acercamiento a la identidad como objeto de explicación.

Desde la psicología los conceptos que más se acercan son los de personalidad, de autoconcepto, de percepción de sí mismo, de identidad. Desde la antropología se ha trabajado este concepto muy cercano al de cultura. En lo social se hace referencia a "aquellos aspectos de la identidad de un individuo que lo tornan semejante a los demás, esto es, los aspectos socializados del comportamiento".<sup>(9)</sup> Es decir, lo que comparte con el otro, incluyendo la representación que de él tiene la sociedad, o un grupo social en particular.

En Investigación educativa son aun menos los trabajos que encontramos sobre identidad. Para nuestro interés localizamos los esfuerzos de Eduardo Remedi, Verónica Edwards, Adelina Castañeda, Patricia Aristi y Monique Landesman, en un intento de dar razón de la identidad de una profesión, la identidad del docente.

---

<sup>8</sup>. Peter Berger y Luckmann Thomas, *op. cit.* p. 124-125.

<sup>9</sup>. Loredana Sciolla, "Teorías de la Identidad", *Identita*. Tr. de Gilberto Gimenez. Turin, Rosenberg & Sellier,

Sus trabajos son producto principalmente de investigaciones en educación superior, donde su objetivo ha sido observar las actividades que desarrolla el maestro, a la vez que “desmitificar a la identidad que le sirve de soporte en el desarrollo de su hacer. A partir de este acceso a las distintas formas y significaciones constitutivas de la identidad docente, a través del reconocimiento y la interpretación de sus "actos", se entienden a los actos como las acciones y los discursos que los sujetos desarrollan en su hacer”.<sup>10</sup>

Aunque ha habido esfuerzos interesantes de acercarse a lo que el maestro es desde su actividad, los trabajos de estos autores consolidan una línea de investigación más sólida sobre la "identidad de ser docente".

### **3. BEMOLES DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

Abordar el tema de la Identidad Docente es preguntarse sobre cómo vive el maestro la identificación o desidentificación con su quehacer laboral y con su práctica cotidiana en el salón de clases. En concreto es indagar sobre su sentimiento de pertenencia o de no pertenencia a la profesión.

El maestro, en innumerables ocasiones, no es maestro por un examen de autorreflexión, sino por las representaciones que de él tiene la institución, la familia, la sociedad, el curriculum,

---

1983, p. 5.

<sup>10</sup>. Eduardo Remedi, et al , *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1989, p. 19.

el alumno, y su propia trayectoria de vida. El maestro encuentra en la institución, en la familia, en sus allegados, en la sociedad, etc., un lugar y un conjunto de representaciones simbólicas que lo legitiman en su hacer, y que comparte o niega desde su propio proyecto de vida profesional.

Este conjunto de representaciones simbólicas, este entrecruce de demandas diversas, es decir, la identidad docente, se construye día a día, en relación y en correlación con otros factores sociales, personales, institucionales, etc. No es inmutable ni eterna, sino construcción histórica concreta. Por esta razón, el maestro no se define como tal de una manera única y para siempre, sino que su concepción y la propia práctica van cambiando, están en constante movimiento, en la búsqueda de lograr el equilibrio adecuado, y tratando de darse respuesta a las preguntas que van surgiendo como producto de la relación entre su reflexión y su acción. Detrás de todo esto, el maestro busca acercarse, desde su quehacer cotidiano, a la imagen ideal que de docente va configurando.

Remedi y sus colaboradoras abordan el estudio de la identidad entendiendo a la docencia como una práctica social, posible de ser explicada a través de prácticas académicas, curriculares e institucionales específicas, al igual que de imágenes y representaciones sociales y subjetivas de los sujetos acerca de esas prácticas. "El maestro se constituye en su identidad como docente, incluyéndose en ese orden en un doble movimiento de reconocimiento y desconocimiento. Por un lado, se reconoce, se identifica y "vive" lo instituido interiorizando las imágenes, estilos de un hacer y discursos que sobre él y su práctica vierten las instituciones. Por otro lado, se imagina en una situación de autonomía con respecto a ellas, como productor de su propio discurso académico y escolar, y como dueño del espacio privado del aula".<sup>11</sup>

El buscar dar razón de lo que el docente es, de lo que ha sido o quiere ser, es entrar en un claro oscuro de significados y simbolismos, en donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, como su propia historia personal, las múltiples demandas a que esta expuesto, y finalmente, la cultura acumulada que en diferentes períodos ha ido creando un rol, una profesión, y en forma paralela y complementaria, un sujeto para ocupar ese papel, o en contraposición, un sujeto capaz de innovarlo y romperlo, haciendo con ello girar la rueda de la transformación social. En esta historia compleja, con avances y retrocesos, muchas veces se ha desconocido al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica, y el camino más trillado ha sido el planteado desde el idealismo que se ha movido en la abstracción y navega en lo irrealizable.

Se afirma entonces la existencia de una devaluación e incertidumbre en la profesión de ser docente, entendiendo la devaluación no solo con relación a la economía, sino señalando la carga histórica que pesa en el ejercicio de la docencia.

Quizás eso contextualice el por qué el interrogar acerca de la identidad de la profesión de docente sea como intentar actuar en la búsqueda de un desconocido que siempre ha sido definido y ocultado en sus cualidades, sea hablar de la percepción que él mismo tiene de su profesión, sea encontrar los determinantes internos y externos de su quehacer cotidiano, y sea desmitificar una profesión por todos exaltada y por muchos desvalorizada.<sup>12</sup>

Habrá que reconocer que la realidad del docente es compleja, es heterogénea, es cambiante y es multideterminada. Y el avanzar en este terreno a través de la indagación de la

---

<sup>11</sup>. *Ibidem*, p. 39.

<sup>12</sup>. Eduardo Remedi, et al. Maestros, entrevistas e identidad, México, Departamento de Investigaciones

Identidad Docente, es descubrir los rostros de aquellos que han sido desdibujados en el intento de homogeneizar y establecer generalizaciones para todos los del gremio.

Al buscar dar respuesta a la pregunta de ¿quién soy como docente?, los maestros van combinando diversos planos: se responden desde la esfera personal, llegan a consensar una representación desde el colectivo del colegio, y finalmente se ubican como individuos y como colegio frente a la institución.

Tratar el tema del docente en el proceso educativo es abordar la relación entre sociedad e individuo, es tomar en cuenta el sentido y la construcción del docente como sujeto, y es alcanzar a comprender la relación permanente que existe entre las condiciones de trabajo y la participación de ese sujeto individual y colectivo en el micro espacio educativo.

El trabajo docente es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizada por condiciones, por fuerzas y por alianzas cambiantes dentro del sistema escolar, y dentro del mismo salón de clases. Su accionar constante es lograr consensos en el grupo de colegas, en la escuela, en la institución, y en particular, en la esencia de la relación maestro-alumno, donde se negocian normas, conocimientos, valores, historias personales, expectativas, sentimientos, etc. En este sentido, como marca imborrable, la actividad docente se mueve entre el éxito y la frustración. Por ello, la identidad de la propia actividad se construye en una constante entre tensión y equilibrio

La docencia es un forcejeo permanente por la apropiación del campo de trabajo y por la participación efectiva en las decisiones. Es una búsqueda permanente por ser protagonista de la propia actividad.

El docente busca construir una imagen de sí mismo diferente de los demás, desde lo que él mismo es como persona, y al mismo tiempo va desarrollando una ubicación en el colectivo, un lugar y un papel en las representaciones colectivas que va compartiendo con otros, señalando en lo que se identifica y en lo que se diferencia.

Para Melucci la identidad individual es, pues, “la capacidad de un actor de hablar y actuar diferenciándose de los demás y permaneciendo idéntico a sí mismo”.<sup>13</sup>

El Colegio se convierte en un catalizador, en un mediador entre los ideales sociales, institucionales e individuales; es como un intermediario que recoge la trayectoria personal, los idearios institucionales y el propio imaginario que la sociedad va definiendo en torno al docente; Así, el Colegio reconstruye un posible, desde la revisión permanente de la práctica docente que se comparte por el grupo, y que se concretiza con matices particulares desde lo individual y privado de cada docente ubicado en su actividad.

Para Citlali Aguilar<sup>14</sup> “explicar desde su complejidad el trabajo educativo, y en particular la actividad docente, requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, en el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas”. La realidad

---

<sup>13</sup>. Alberto Melucci, *op. cit.* p. 3.

<sup>14</sup> Citlali Aguilar Hernández, *El trabajo de los maestros: Una construcción cotidiana*, México, Depto. De Investigación Educativa/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1991, p.6.

educativa no es unideterminada ni unidimensional, por lo tanto, para estudiar al maestro es menester hacerlo desde las condiciones concretas que le dan sentido a su actividad y al imaginario que sobre el mismo va edificando.

Volviendo con Aguilar<sup>15</sup>, “es mediante su desempeño, mediante su acción, individual y colectiva, que los sujetos se construyen a sí mismos y a la institución”.

La identidad desde la categoría de totalidad concreta y desde el concepto de habitus, se entiende como un todo de significados y simbolismos que van predisponiendo al sujeto a actuar y ser en el mundo, la cual se va resignificando día a día, a partir de la práctica. El maestro aunque muchas veces vive su actividad desde la intimidad, desde el aislamiento, en realidad no se encuentra solo en su labor, siempre está en permanente relación y negociación con un tercero.

El otro es llevado al espacio del colegio para tomarlo en las manos, escudriñándolo para su reconocimiento y comprensión, para luego plantearse desde este "otro", retos para apropiarse de esta práctica, que se reconoce como ambigua y cambiante.

La educación esta en constante construcción. El maestro es un constructor perseverante de una practica que pretende ser diferente y eficiente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo esta compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, realidades que son cambiantes, realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura.

---

<sup>15</sup> *idem.*

En el caso estudiado, los miembros del colegio se reconocen como constructores colectivos de un estilo de docencia sustentado por mecanismos de seguimiento, supervisión y recuperación de la práctica, ubicado todo ello en un escenario valoral, que concretizan en el discurso como un ambiente afectivo de amistad. Pero se reconocen también desde lo individual como productores de la innovación.

Los maestros entrevistados mencionan una serie de cambios ocurridos, tanto a nivel de concepción, de análisis, como de la práctica misma, producto de la pertenencia al colegio de formación. En este sentido intencionamos una recuperación histórica minuciosa, donde nuestros sujetos se hacen escuchar, reconociéndose a sí mismos en una dimensión como producto histórico, donde ellos son centro de la actuación. Aunque curiosamente, pareciera que conscientemente lo histórico lo recuperan desde su trayectoria personal y desde el ingreso al colegio, es decir, esta historia narrada aparentemente inicia cuando forman parte del grupo.

#### **4. EL OBJETO DE ESTUDIO**

El objeto de estudio de esta tesis es la identidad, la identidad del docente trabajada en el nivel de educación superior en su relación estrecha con un colegio de profesores que opera en una Institución privada, en particular en la División de Ingeniería. Trata la relación entre las representaciones individuales y colectivas que sobre su actividad docente tienen un grupo de maestros.

Para ello es importante recuperar la historia del colegio y su vida cotidiana, la historia institucional y la historia de vida de cada uno de los docentes en torno a las representaciones que sobre su actividad tienen.

Esta investigación educativa se ubica en el paradigma interpretativo, ya que para acercarnos a este objeto de estudio creo pertinente hacerlo desde este modelo de investigación, ya que se busca dar razón de los procesos de significación, simbolización y comunicación que tienen lugar en un grupo de docentes miembros de un colegio de profesores.

Como producto de este trabajo no se pretende establecer generalizaciones ni leyes generales. La intención es indagar sobre un hecho particular: la construcción de la identidad de un grupo de docentes en el contexto de un proceso de formación en una institución de educación superior.

La importancia de esta investigación estriba en el documentar un proceso educativo particular, que aunque esta muy delimitado, puede aportar a la elaboración de categorías teoricoempíricas que abonarán a la identidad de una ciencia, a la construcción de la Ciencia de la educación y su objeto de estudio, respetando la influencia que de otras ciencias recibe.

Otro elemento de suma importancia que pretende aportar este trabajo es el rescate de los sujetos de la educación desde su subjetividad, tanto del sujeto maestro, como del sujeto investigador.

Finalmente dar cuenta de como la identidad se reconstruye desde los procesos de formación, en este caso, matizados por una experiencia colectiva.



## **II. EL CONTEXTO**

## 1. EL SURGIMIENTO DEL ITESO

La experiencia de formación a la que me referiré a lo largo de este trabajo tuvo lugar en una institución privada de educación superior administrada por la Compañía de Jesús: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Narra la historia, que no fue desde el nacimiento del ITESO, que los jesuitas se hicieron cargo de la obra, una comunicación de Roma así lo decía: "los jesuitas participarían solamente en cuanto la jerarquía lo pidiera y sin tomar ninguna responsabilidad sobre la obra. Sólo se aceptarían cargos de colaboración secundaria".<sup>16</sup>

Esta situación jurídica continúa hasta 1967, fecha en que la Compañía de Jesús acepta tomar la responsabilidad del ITESO, éste se constituye obra de la compañía, aceptando la dirección académica de la universidad.<sup>17</sup>

Los jesuitas han estado dedicados a la educación desde el siglo V, con la convicción del fundador de la orden, Ignacio de Loyola, de que en la educación de la juventud estaba el bien de toda la cristiandad.

La compañía de Jesús se establece en México en 1572<sup>18</sup>. Desde entonces su participación ha sido relevante en el campo educativo en el país. No obstante, por diversos motivos y circunstancias, los jesuitas son expulsados en 1767, hasta que el rey de España los vuelve a admitir en 1815.

---

<sup>16</sup> Cristina Romo de Rosell, *Un periodo de consolidación. Entrevista a Xavier Scheifler Amézaga, S.J.*, *Renglones*, No. 14, Año 5, Guadalajara, agosto de 1989, p. 24.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>18</sup> Francisco Larroyo, *Historia comparada de la Educación en México*, México D.F., Porrúa, 1986, p. 161.

Su llegada a Guadalajara acontece por los años de 1586, a petición del mismo cabildo de la ciudad.

Uno de los hechos que enriquece el clima cultural de la época, es el inicio de una interacción entre los jesuitas de la Nueva España y los del Viejo Continente Europeo, lo que originó aportaciones novedosas en torno a lo educativo; hecho que los convierte en interlocutores de las novedades pedagógicas de la época y desde entonces son reconocidos como una de las instancias de vanguardia e innovación dentro del campo de la enseñanza. Se les conoce como perseverantes en el hecho de imprimir un sello humanista cristiano a su propuesta pedagógica.

Desde aquellos años, según narran las crónicas, los jesuitas buscaban que la educación fuese integral, incorporando el área humanista a los estudios obligatorios. Este hecho se contraponía con la enseñanza oficial que enfatizaba más la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias básicas. Quizá por esto, y por otras circunstancias que escapan a este estudio, ya en esta época se tienen problemas para el reconocimiento oficial de los estudios que impartían.

Un antecedente importante de la presencia educativa de los jesuitas en Guadalajara es el colegio San José. En la historia del mismo se suceden una serie de ciclos de cierre y apertura. El último reinicio de actividades de este colegio fue en 1910, y recibe el nombre de Instituto de Ciencias, centro educativo que es referente obligado en el surgimiento del ITESO.

Remontándonos a los orígenes del ITESO, un grupo de egresados del Instituto de Ciencias no reconocían muchas opciones universitarias para los alumnos que egresaban del

dicho instituto, no veían posibilidad cercana de acceso a la universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma no llenaba totalmente sus expectativas. Esto se suma a la demanda por parte de algunos empresarios jaliscienses, de profesionales técnicos para una expansión industrial a la vista.

Cuenta la anécdota, que en 1957 el Instituto de Ciencias tiene ante sí la propuesta de la construcción de una alberca. Para buscar alternativas a este proyecto se constituyó un patronato de apoyo financiero, que finalmente rebasó los primeros objetivos y dio un salto de calidad hacia la búsqueda de alternativas de educación superior, es decir universitaria.<sup>19</sup>

Dicho grupo visitó el TEC de Monterrey, y decide seguir ese esquema, pero sólo en lo general, pues se deseaba que el ITESO, a diferencia de aquél, estuviese matizado por una formación humanista, con arraigo en lo valoral cristiano. Se quería una universidad diferente.

No se trataba solamente de sostener un cierto mercado para el sector productivo, ni únicamente que los estudiantes aseguraran para el futuro un bienestar personal, sino que había que buscar un tipo de educación que permitiera desarrollar una actitud hacia los sectores más desfavorecidos.<sup>20</sup>

Antes de nacer el ITESO fue víctima de ataques y campañas de oposición, incluso ataques físicos. Los Tecos de la UAG, se encargaron de manifestar a la opinión pública su oposición ante el nacimiento de una nueva universidad. No obstante las presiones, algunas personas que apoyaban el proyecto de la Autónoma de Guadalajara, se sumaron a la intención del ITESO y éste abrió sus puertas en 1958, siendo el primer rector Fernández del Valle, único rector laico hasta la fecha. El primer rector jesuita fue el P. Jorge Villalobos Padilla en 1966,

---

<sup>19</sup> Luis José Guerrero Anaya y Francisco J. Nuñez de la Peña, *Los antecedentes del ITESO*, *Renglones*, Revista del ITESO, año 1, Número 1, Guadalajara, febrero de 1985. p. 26.

<sup>20</sup> María Luisa Chavoya Peña y Rebeca Muñoz, *La educación superior en Jalisco*, México, UAM Atzacapotzalco, 1993, p. 103.

poco antes de que la Compañía de Jesús aceptara la responsabilidad de la dirección académica del ITESO.<sup>21</sup>

El Rectorado de Xavier Scheifler Amézaga, que inicia en agosto de 1972, marca un parteaguas en la vida universitaria, ya que a partir de entonces, todo gira alrededor de una particular idea de ser universidad con propuestas de alternativas de solución ante la problemática social de la región. La reflexión sobre el ser y quehacer de la universidad y la preocupación por formar no sólo profesionales de buen nivel académico, permanecía. Las preguntas giraban en torno a cómo incorporar a las actividades universitarias, la filosofía de la inspiración cristiana, en el sentido social del quehacer universitario y una filosofía pedagógica acorde con los dos objetivos anteriores. Estaba claro que esos eran los tres ejes generadores de la intención educativa del ITESO, había que lograr entonces su articulación con lo académico.

La definición de estos tres ejes, tomó fuerte impulso durante el rectorado de Raúl Mora Lomelí, y es lo que después se redactaría como las Orientaciones Fundamentales del ITESO. (OFI's) aprobadas por la junta de Gobierno el 31 de julio de 1974. Una de sus intenciones era la de contar con una declaración que definiera las aportaciones de la Compañía de Jesús al desarrollo del ITESO y el sentido del trabajo universitario que los jesuitas buscaban darle.

La formulación de las orientaciones fundamentales del ITESO tiene como detonante inmediato anterior el conflicto entre ITESO A.C. y los jesuitas en torno a la postura ideológica de la universidad; en esta línea las OFI's vienen a reafirmar la identidad de la institución en términos de un documento redactado, que aunque recoge fielmente las primeras intenciones de

---

<sup>21</sup>Alberto Gutiérrez T. Formoso, *Acontecer histórico del ITESO 1957-1997*, ITESO, México, 1997, p. 17.

la fundación de la institución educativa, define formalmente el aporte de los jesuitas a la misma.

La redacción de dicho documento marca un parteaguas en la vida de la universidad.

Veamos:

El ITESO intenta ser ante todo una universidad: el lugar en que confluyen todos los miembros de la comunidad universitaria para la búsqueda de la verdad, descubierta en la creación y transmisión de la cultura y para la aplicación de la verdad descubierta a formas experimentales de convivencia cada vez más humanas y más justas... La filosofía pedagógica, basada en la idea de autotranscendencia del individuo, que le lleve a descubrir la vedada de su afirmación, libertad y amor.<sup>22</sup>

En su ideario el ITESO parte de la certeza de que el hombre es esencialmente capaz de superarse, de llegar a ser verdadera y auténticamente hombre. De esta certeza arranca su concepción de educación universitaria.

Entendiendo por educación el proceso por el que la persona (física o moral) se supera a sí misma y se autotransciende cada vez más. Se habla de un proceso, dado que la superación y la autotranscendencia de la persona se dan en forma constante y permanente.

Otras de las orientaciones importantes en la historia del ITESO desde su fundación, ha sido la opción por la justicia y el compromiso social. Ya desde el principio se concibió como una Universidad para la promoción del cambio y la construcción de una sociedad más justa, fraterna e igualitaria.

Orientaciones que en el imaginario colectivo universitario separan al ITESO de un simple tecnológico, su pretensión de que la inspiración cristiana -una propuesta educativa desde la libertad humana y un compromiso social sólido- acompañara la vida académica de la

---

<sup>22</sup> ITESO, *Orientaciones Fundamentales del ITESO*, México, LOBADI, 1994.

institución abren el debate aun entre ser un instituto o ser una universidad con un respaldo humanista fuerte.

Se entendería, desde el principio, que no podía haber sólida formación integral sin la ayuda de un "crisol" que formara el carácter de profesionistas conscientes de su responsabilidad social.

El ITESO inicia trabajando con una organización por Divisiones: Ingeniería, Económico Administrativa y Ciencias Sociales. El trabajo de investigación se ubica por una parte, en la división de ingeniería en tanto estructura; y por otra, en las materias técnicas, con la pretensión de otorgarles un tinte humanista, donde tiene lugar el "área de humanidades" que daría origen al colegio de profesores referido.

En este mismo contexto, producto de la reforma universitaria y en particular de la académica, y en la búsqueda de la institución de dar una mejor respuesta a la pretensión de una formación integral, se crea lo que se llamaría el "área de integración" para toda la universidad, que viene a concentrar la formación valoral, integrándose obligatoriamente el 15% de los currículos o programas académicos. Es en este último contexto en el que desaparece el colegio de humanidades.

## 2. EL COLEGIO DE PROFESORES

### a) ALGUNOS ANTECEDENTES

El Colegio de Profesores del Área de Integración, encargado de la formación en las humanidades de la División de Ingeniería, nace a finales del año de 1991. Tuvo una gran actividad hasta principios del 95, y decayó ante la reforma universitaria en camino y los nuevos cambios curriculares a finales de ese año y principios del 96. Actualmente sus profesores están distribuidos en diversas áreas de trabajo dentro de la misma Universidad.

Esta experiencia inicia con una recuperación de lo que se había realizando por otros coordinadores y por otros profesores en lo que en ese entonces constituía La Unidad Académica del Área de Integración. Así, que se lleva a cabo la recuperación del quehacer de 12 años de experiencias, de 1979 a 1991, retomando los aciertos, errores y dificultades, para aprender de ellos. Se revisan documentos, se realizan entrevistas a profesores, coordinadores, alumnos y egresados. De este momento de recuperación, evaluación y sistematización se elabora un documento <sup>23</sup>(cita) en donde se rescata lo dicho anteriormente y se hacen algunas prospectivas de trabajo.

En palabras del coordinador:

Se elabora un documentito que se llama creo que las doce razones por las que el área de integración no había funcionado ¿no?, y ahí se dan doce explicaciones de cómo había sido el trabajo, con una recuperación documental que hicimos, que hice yo, de cómo... y es el nacimiento del colegio, ese documento es el, es el, así el parto del colegio no.

---

<sup>23</sup>. Xavier Vargas, *Doce razones por las que el área de integración no había funcionado*, documento inédito, Guadalajara, Jal. 1991.

La conclusión más importante de la anterior revisión es la necesidad de realizar verdaderos cambios, dentro de los cuales se plantea la creación, integración y formación de un Colegio de profesores manejable operativamente, optando por contar con un número relativamente reducido de profesores, de 4 a 7 (contra los más de 20 maestros que participaban en la unidad académica anteriormente), que se encargue de atender el territorio académico de dicha área. También se vislumbra que la manera cotidiana de trabajar en el aula tiene que modificarse y se tienen que crear instrumentos de control, seguimiento, innovación, dirección, formación, etc. para llevarlo a cabo. Esto buscaba responder a la pregunta de cómo integrar la formación humanista en la formación técnica de ingeniería, de la mejor manera posible.

Prosigue el coordinador:

Llegué a una serie de conclusiones, ¿verdad? ; que todo había sido de gabinete, que nunca se habían consultado necesidades reales, que no había un grupo verdaderamente integrado, etc., etc. Entonces de ahí surge la idea de decir: No pues hay que caminar en esa dirección, de tener un colegio, de tener éste. de tener más claridad del mercado.

Simultaneo a ello se realizó un estudio de mercado en varias empresas de la Zona Metropolitana de Guadalajara para hacer un Diagnóstico acerca de las carencias y fortalezas del egresado de ingeniería de la Universidad en torno a la formación humana, así como las demandas de la empresa. Los resultados arrojados giraron alrededor de que las áreas poco desarrolladas por los ingenieros egresados de la Institución eran en torno al trabajo en equipo, al desarrollo de habilidades de interacción y de relaciones humanas, y sobre todo, al ejercer un rol de liderazgo y de dirección profesional.

Entonces, se decidió que dentro de estos temas o áreas se tendrían que introducir los contenidos de la formación humanista, para que fuesen atractivos al alumno de ingeniería. De esta manera, la ética, la creatividad, las relaciones humanas, la trascendencia, etc. están trazadas y vistas dentro de situaciones necesarias y queridas por los ingenieros: en materias de formación e integración de equipos de trabajo, en formación de liderazgo, en Solución de Problemas, en Psicología industrial, en relaciones humanas, etc. Fue la mejor manera que se encontró para hacer frente de forma exitosa a la devaluación y pesimismo que hacia los temas de formación humana se diagnosticó en los alumnos de ingeniería. Poco a poco los alumnos empezaron a gustar y a formarse en estos temas a través de esas líneas de trabajo.

Continúa el coordinador:

Fuimos haciendo estrategias, fuimos haciendo un catálogo poco a poco y luego hubo tres sesiones que a mí me parecen que fueron muy importantes, que fueron las que verdaderamente acabaron de consolidar el colegio no, que fueron las idas a Mazamitla, los encierros, tres encierros de todo un día, digo todo un fin de semana, en donde trabajamos con un objetivo planeado previamente.

Cuando se inicia el trabajo, en 1991, las materias de humanidades en ingeniería venían acompañadas de una percepción devaluatoria por parte de los alumnos, como "materias de relleno", "como pegostes", "como algo que no sirve para nada". En este sentido, uno de los retos del colegio fue darle profesionalismo a los contenidos, estableciendo estándares de calidad al igual que lo tenían las materias del área técnica. Los criterios de evaluación eran formales en torno a contenidos y habilidades desarrolladas. En palabras de los miembros del grupo, era necesario lograr un prestigio para la formación social, es decir, que los alumnos descubrieran la importancia de estos conocimientos, saberes, actitudes, valores y habilidades para su desarrollo profesional. Todos los esfuerzos de seguimiento, control, planeación, sistematización iban

encaminados a que ya no fueran materias de relleno ni maestros considerados "barcos". En esta línea el lema del grupo era "o se estudiaba y se realizaban las prácticas necesarias para aprobar, o se reprobaba la materia como cualquier otra".

Vale la pena mencionar que este colegio estuvo conformado todo el tiempo por profesores de tiempo variable, osciló entre 7 a 12 integrantes, con un solo tiempo fijo: el coordinador del Área. Todos los maestros con una formación humanista ligada a la psicología, en su mayoría.

Los valores que compartía el colegio eran: el compromiso, la justicia, la responsabilidad, el trabajo, la solidaridad, la amistad, la eficiencia, el respeto, el trabajo en equipo, el mejoramiento de las relaciones humanas, la democracia, entre otros.

## b) ACTIVIDADES

Algunas actividades y programas que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- La supervisión del trabajo directo en el aula a través de diversos instrumentos, varias veces al semestre, a todos los profesores
- La recuperación de la práctica y del trabajo académico docente a través de diversos formatos y maneras: grabaciones, videograbaciones, formas escritas, cuentos, anécdotas, documentos, reportes e informes, etc.

- Sesiones de Planeación y Evaluación Estratégica de varios días realizadas fuera de la Universidad, en Mazamitla, en los períodos intersemestres. Diseño de la estructura organizacional del Colegio y su puesta en funcionamiento
- Sesiones de Taller de Recuperación del Trabajo Académico del semestre, al final del mismo, con todos los profesores del Colegio.
- La elaboración del Catálogo de Servicios y Productos que brinda la Unidad Académica y el Colegio de Profesores.
- Un Banco de Material Didáctico permanente para el trabajo académico, que se enriquece día a día con el intercambio entre los profesores y otras instancias, tanto en catálogo como en disco duro y en red.
- Guía de artículos, manuales, casos y textos para los cursos y las materias
- Elaboración de programas, y su actualización constante
- Elaboración de perfiles de alumnos de las diferentes carreras
- Elaboración de diferentes perfiles de profesores y sus adecuaciones
- Se realizaban diagnósticos permanentes de los grupos, de las materias, y de su aceptación por parte de los distintos alumnos de las diferentes carreras de ingeniería.

- Reuniones informales de convivencia e intercambio entre todos los integrantes del Colegio.
- Se diseñaron e impartieron Diplomados y Cursos en torno a la formación de equipos de trabajo, a la dirección y administración de Instituciones educativas, sobre las habilidades necesarias para la actividad docente, etc.

La recuperación de la práctica a través de varias modalidades fue una constante que acompañó la vida del colegio. Se realizaba una reunión semanal de información y seguimiento del trabajo a donde asistían todos los profesores del área. Este trabajo se favoreció a partir del trabajo de sistematización personal apoyado por una guía de recuperación de la práctica muy operativa, que se le dio el nombre de "Bitácora":

### c) LA CONSOLIDACION

En la etapa que podemos considerar de consolidación y desarrollo del colegio se pueden señalar algunas características de la misma:

Se logro buen grado de aceptación de los maestros del colegio por parte de los alumnos a los que les daba clases. "Los mevas"<sup>24</sup> no bajaban de nueve.

Se tenía un lugar físico para reunirse con servicio de computadoras, de red, de teléfono, de T.V., de video, de biblioteca interna, escritorios, mesas de trabajos, etc.

---

<sup>24</sup>. Instrumento de evaluación que aplica la Universidad a los alumnos para conocer la percepción que estos tienen de los maestros y su desempeño.

Una forma de trabajo que caracterizó al grupo fue lo que ellos llamaron "una Delegación exitosa" de actividades, de áreas y de responsabilidades de la Unidad Académica en los profesores miembros del Colegio, de acuerdo a gustos, capacidades, compromisos, etc.

El grupo del colegio se convirtió así, en palabras de los miembros, en una familia, en un grupo de amigos, en un espacio de referencia, y lo más importante, en un lugar donde se podía compartir la práctica educativa y donde juntos iban caminando para ser cada día mejores maestros.

Los maestros al aprender y habilitarse en la recuperación y sistematización de su práctica, adquirieron una visión más amplia del fenómeno educativo.

Y por último se elabora una propuesta de trabajo docente en torno a materias sociales y de humanidades en una área técnica, la división de ingeniería. Para los maestros el objetivo planteado estaba siendo cumplido.

#### d) LA DESAPARICIÓN

Estos momentos vivía el colectivo, cuando a un año antes de que éste desapareciera formalmente, al coordinador le ofrecen hacerse cargo de una carrera de ingeniería, es decir, lo ascienden. Deja de pertenecer al colegio. Se nombra por parte del mismo coordinador otra coordinadora en su lugar. Este cambio coincide con el anuncio de la creación del "Área de integración" para toda la universidad; anuncio que amenaza la existencia del colegio.

Pareciera que el grupo es protagonista de una muerte anunciada: a los tres años de vida del Colegio, se les anuncia que nace una nueva instancia global de la institución, que estará encargada de las materias humanísticas y valorales en toda la Universidad. Esto significa que desaparecen como colegio, y al mismo tiempo no son convocados para participar en esta macroexperiencia. Incluso no es retomada la experiencia por ellos realizada. Viven la sensación de haber sido borrados totalmente del mapa. Este hecho favorece el que los maestros vivan como una paradoja su relación con la institución. Por un lado mencionan que es un espacio de pluralidad donde casi todo y todos participan; pero por otro, perciben que el colegio ya no cabe en la institución.

Ante la experiencia de frustración, cada participante tiene que elegir entre mantenerse en la institución o salir de la misma. Finalmente, el maestro sopesa y elige a la institución como espacio laboral. Aunque llegó a la institución por situaciones fortuitas, ha encontrado en ella características de identificación, elementos que lo hacen ser y por lo que vale la pena mantenerse en la actividad docente; y por último, ha encontrado algo que lo hace quedarse en esta institución en concreto. Se puede decir por lo anterior, que el colegio formó históricamente a sus miembros para esta institución en particular, cuando el ideario era referente simbólico y de reto en todas las actividades que realizaban.

El haberse sentido amenazados, y paralelamente, el haber buscado sobrevivir a través de ser los mejores como maestros, desarrollando mecanismos de "excelencia" en su práctica docente, condujo al hecho de que al terminar la experiencia colectiva, los integrantes del grupo reseñen que aprendieron a ser maestros y que son bien valorados en la institución. Esta

experiencia de alejamiento aparente hacia la institución, les acabo reforzando la identidad hacia la misma.

Mientras para el coordinador, que mantenía relación y contacto permanente con la institución más allá del grupo, la experiencia del colegio sí le da frutos "formales", en términos de ser ascendido, para el colectivo, como tal, al haber construido su vida hacia adentro, no les retribuye nada, excepto la propia experiencia individual. Cada maestro termina buscando un espacio donde continuar dando clases.

A un año después de que el colegio fue cerrado formalmente, en una reunión a mitad de la sierra, convocada por el excoordinador, al hacer el recuento de ubicación laboral actual, se dan cuenta de que todos siguen trabajando en la misma institución, pero en distintas áreas; es decir, permanecen en el macroespacio. Mencionan los maestros, que gracias a su grado de compromiso y a su capacidad de trabajo, han sido todos acogidos en otros departamentos, con buen nivel de reconocimiento a su labor.

Curiosamente, a pesar de sentir que la institución les fallo, que no valoro su esfuerzo como colegio y en el ámbito individual, a un año de haber sido cerrado el colegio formalmente, todos los miembros siguen trabajando en la institución, refiriendo que trabajan a gusto.

### **3. LOS MAESTROS**

Una serie de preguntas hechas a los maestros entrevistados giran en torno a los requisitos, perfil y normas para pertenecer al colegio. Descubro que existe mucha selectividad al

elegir a nuevos miembros para formar parte de él. Y también encuentro que ya estando adentro, se torna difícil ser incluido como miembro no marginal. " El colegio es como una fortaleza que hay que proteger del exterior, por lo tanto hay que cuidar que no venga gente de afuera a desbaratar lo que con tanto esfuerzo hemos construido".

Un maestro menciona:

Ese proceso que se dio, y que no se consultó... fue una transformación más o menos significativa en el estilo de la enseñanza y de la promoción de determinados valores en la Universidad.

En el colegio también se comparte el aspecto lúdico, el de la cercanía, y aparece reflejado en las exigencias de los docentes para poder identificarse con los alumnos. Existía en el colegio un martillo de plástico, y cuando en las reuniones alguien decía algo que a juicio del grupo no tocaba, le daban un martillazo, haciendo amenas las sesiones de trabajo. Una maestra comenta que una docente que era miembro marginal del colegio los acusaba de niños. Agrega que dicha maestra nunca se pudo integrar al grupo, pues no entendió las reglas y el espíritu del colegio.

Cabe la pena mencionar que todos los miembros del colegio tuvieron alguna formación académica en la institución: tres de licenciatura y cuatro de posgrado.

Se denota a través de las historias de vida que todos los maestros del colegio comparten los valores de compromiso, de responsabilidad y de autoexigencia fuerte. El colegio aunado a la figura del coordinador del mismo vienen a dimensionalizar estas características.

Los maestros entrevistados fueron siete: tres hombres y cuatro mujeres. Sobre su profesión a nivel licenciatura: tres, son psicólogos; una, trabajadora social; una, médica; un filósofo y un ingeniero.

### **III. LA METODOLOGIA**

## 1. FUNDAMENTOS TEORICO METODOLOGICOS

Para definir el enfoque teorico metodológico de una investigación educativa, es menester remitirnos a la discusión de sus presupuestos epistemológicos; Para este fin haré alusión a los cuestionamientos que en torno al empirismo tienen lugar en la ciencia social dando inicio a la proliferación de teorías y métodos que rescatan a la interpretación y a la comprensión para dar razón de lo que el fenómeno social es.

El permanente debate entre empirismo, con sus múltiples enfoques (positivismo, pragmatismo, funcionalismo, etc.), y el racionalismo, que ha matizado la producción científica, atraviesa tanto a las ciencias naturales como a las ciencias sociales, y no es ajeno al campo educativo.

De esta manera "desde hace mucho tiempo la epistemología se ha enfrascado en un debate interminable, con el fin de determinar cuál es la aproximación más idónea al hacer investigación.<sup>25</sup> Este debate se encuentra personificado en los llamados "paradigmas de investigación"

### a) LOS PARADIGMAS

Los grandes descubrimientos, las grandes interpretaciones de la realidad han tenido repercusiones en todos los campos desde los más concretos hasta los más abstractos llegando a

---

<sup>25</sup>. Carmen Merino, "Investigación cualitativa e investigación tradicional: ¿incompatibilidad complementaria?" *la parte, Siglo XXI perspectivas de la educación desde América Latina*, Año 1, No. 1, mayo-

influir en la vida cotidiana. De tal manera que los descubrimientos científicos llegan a influir en la mayoría de las ciencias humanas formando lo que Kuhn llama paradigmas: "Considero a estos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"<sup>26</sup> Un paradigma conlleva una concepción particular del mundo y del hombre, es una manera de ver la vida, es un camino para hacer "ciencia", implica una propuesta metodológica. "Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría".<sup>27</sup>

Se puede decir que un paradigma emerge junto a otro vigente, que aunque la mayoría de paradigmas surge de la crítica a modelos y planteamientos precedentes, no es necesario que el primero caduque para que el nuevo nazca y sea aceptado, coexisten en el tiempo. "El periodo anterior al paradigma sobre todo, esta marcado regularmente por debates frecuentes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables, aun cuando esas discusiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos... Por otra parte, esos debates no desaparecen de una vez por todas cuando surge un paradigma"<sup>28</sup>

El nacimiento de un nuevo paradigma se acompaña de muchas resistencias para su aceptación, pasa por una cierta cerrazón, podríamos hablar de "la resistencia al cambio". Curiosamente los nuevos paradigmas nacen con la misma cerrazón, aquí aparece como parte sustancial de los paradigmas la comunidad de hombres y mujeres que se inscriben en ellos, se

---

agosto 1995, p. 34.

<sup>26</sup>. Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p.13.

<sup>27</sup>. Lee S. Shulman. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, p 13.

<sup>28</sup>. Thomas Kuhn, *idem*.

citan, se leen, pertenecen a un marco de referencia, etc. Apareciendo una especie de antagonismo "irreconciliable", la mayoría de las veces, entre ambos paradigmas, entre ambos grupos de científicos que se inscriben en uno u otro.

Para Shulman,<sup>29</sup> "el término más frecuente empleado para describir a estas comunidades de investigación y las concepciones de los problemas y métodos que comparten, es el de paradigma. Implica un grupo de investigadores que comparten similares concepciones sobre determinados asuntos, métodos, técnicas y formas de exposición".

La inscripción en un paradigma da al grupo de estudiosos legitimidad. "Una comunidad de estudiosos de tendencia similar evolucionará también de un modo similar, intercambiando trabajo, citándose entre sí, utilizando un lenguaje parecido y compartiendo tanto supuestos como estilos de investigación".<sup>30</sup>

El reconocerse como participante de un paradigma conlleva, muchas de las veces, un sectarismo, ya que, "un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual. Los miembros de una comunidad tendrían dificultades para comprender por qué los miembros de otra comunidad paradigmática asignan importancia o valor a sus propios objetivos de investigación".<sup>31</sup>

Una vez comprometido con determinado paradigma, el estudioso rara vez se desvía de ella. De manera interesante al no aceptar el aporte de otros paradigmas se acaba fragmentando

---

<sup>29</sup>. Shulman, *op. cit.*

<sup>30</sup>. *Idem.*

<sup>31</sup>. Kuhn, *op. cit.* p. 15.

nuevamente la realidad y su comprensión, aun en los planteamientos más holísticos, naturalistas, ecológicos que plantean la integración, suele suceder.

“Un programa de investigación, que se ubica en x paradigma, no sólo define lo que puede ser legítimamente estudiado por sus partidarios, sino que especifica también lo que necesariamente se excluye de la lista de temas permitidos”.<sup>32</sup>

Aquí encontramos el debate que acompaña actualmente a la existencia de los "paradigmas", por un lado tienden a fragmentar el conocimiento mas "completo" de la realidad, pero por otro, en palabras de Carmen Merino,<sup>33</sup> “son necesarios al facilitar la coordinación, estabilización, integración y organización en la investigación”.

Podemos decir, que esta ha sido la lógica que ha acompañado la producción científica en la historia, planteamientos dicotómicos que tienden a privilegiar o lo objetivo o lo subjetivo, o lo empírico o lo racional, o lo determinado o lo multideterminado, o lo deductivo o lo inductivo, o el naturalismo o lo experimental, o lo descriptivo o lo interpretativo, etc.

El surgimiento de paradigmas diversos en las Ciencias Sociales sigue una tendencia particular, por la misma diversidad del fenómeno social, por lo cambiante de su naturaleza, por la complejidad de los fenómenos, la proliferación de acercamientos a lo social son muchos y muy variados, difícil pretender privilegiar un solo "paradigma", es por ello que muchas veces se ha afirmado que las Ciencias sociales son pre paradigmáticas.

---

<sup>32</sup>. *Shulman, idem.*

<sup>33</sup>. *Carmen Merino, Idem.*

De ningún modo los campos de las ciencias sociales están necesariamente dominadas por una sola escuela de pensamiento. Por cierto, como muy bien observó Kuhn, “lo que distingue a las ciencias sociales de la naturales es la ausencia misma de un paradigma dominante único”. Sin duda es mucho más posible que para la ciencias sociales y la educación la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento sean un estado natural y bastante maduro.

34

En educación el debate se ha matizado entre el llamado paradigma experimental, tradicional, empirista o cuantitativo; y el llamado paradigma interpretativo, cualitativo, ecológico o etnográfico.

## b) EL MODELO EMPIRISTA

Después de la segunda guerra mundial se da un auge de los enfoques de tipo empirista, inclinándose la balanza hacia los planteamientos filosóficos de corte hipotético deductivo, en los que se planteaban algunas premisas como:<sup>35</sup>

- La neutralidad de la ciencia
- La no diferencia fundamental entre ciencias naturales y ciencias sociales.
- La Ciencia Social como privativa de una disciplina en particular.
- La concepción de ciencia unificada.
- El empirismo lógico como un modelo incuestionable.

---

<sup>34</sup>. Shulman, *op cit.* p. 14.

<sup>35</sup>. Antony Giddens, *La teoría Social, hoy, México, Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, p. 13.*

- Menosprecio a todas las cuestiones que tuvieran relación con lo interpretativo.
- La neutralidad en la observación.
- El fin supremo de la investigación científica era la creación de sistemas de leyes conectadas de forma deductiva.

En las dos últimas décadas este modelo empieza a ser cuestionado y superado. Se retoman algunos modelos filosóficos del pasado y algunos otros aparecen.

### c) EL MODELO INTERPRETATIVO

El papel de la interpretación se vuelve protagónico, los fenómenos dejan de asumirse como homogéneos, haciendo alusión a su multireferencialidad y a su multideterminación. Son los esfuerzos de pasar de lo positivo a lo interpretativo.

Esta ruptura epistemológica inicia en la filosofía, llega a las ciencias sociales, se concretiza en cada ciencia en particular, y toca de manera significativa el espacio educativo y a su objeto de estudio, al estar éste influido permanentemente por otros campos del conocimiento más estructurados. El fenómeno social y el educativo en particular, serán abordados desde su complejidad y totalidad a partir de lo concreto, es decir, retomando lo particular de los fenómenos para pasar a lo holístico, tanto en el aspecto teórico como metodológico.

Encontramos así la aparición y el rescate de enfoques del pensamiento teórico, tradiciones de pensamiento anteriormente ignoradas o mal conocidas, que adquieren mucha mayor importancia, destacando: <sup>36</sup>

- La fenomenología con Alfred Schutz.
- La Hermenéutica con Gadamer.
- La teoría crítica con Habermas.
- El Interaccionismo simbólico con Mead en los Estados Unidos.
- El Estructuralismo y post-estructuralismo en Europa.
- La etnometodología, desde las cuestiones del lenguaje y la cultura.
- La teoría de la estructuración.
- El funcionalismo estructural parsoniano con el relanzamiento en los escritos de Luhmann, Hayes, Munch y Alexander.
- La sociología de la cultura con Bordieu

En las Ciencias Sociales estas rupturas teoricometodológicas, se dan principalmente en la Antropología, con el método etnográfico y con la etnometodología en su relación con la fenomenología; en la Historia, con el método historiográfico, y la historia oral; en la Sociología con el rescate de la historia de vida y la Sociología de la Cultura, con Bourdieu; en la lingüística, con el análisis conversacional, etc.

---

<sup>36</sup>. *Ibidem*, p. 15.

Al aceptarse la complejidad del fenómeno social, y por lo tanto del fenómeno educativo, se afirma que la acción social no puede ser estudiada o aprehendida en su totalidad por un sólo enfoque, lo cual ha llevado a una proliferación de tendencias muy variadas y frecuentemente de apariencia confusa para algunos; aunque analizadas a fondo todas ellas se mantienen en los postulados generales de la nueva teoría social.

Los diversos planteamientos se ubican en uno u otro de los extremos de la investigación; por un lado la empírica y positivista, y por el otro los que han asumido la bandera de la diversificación de la teoría social.

#### d) LA INVESTIGACION EDUCATIVA

El hecho de que el debate anteriormente mencionado llegue a la investigación educativa, identificando su campo de estudio como complejo, desde su dimensión heterogénea y no como constituido desde la homogeneidad, va facilitando el rompimiento con la dependencia de otras ciencias, para ir construyendo un territorio de conocimiento que no está terminado, reconociendo la influencia que de otras disciplinas recibe, abriéndose aún más los debates anteriormente mencionados. Se da cita la reconstrucción teórica del campo educativo, esta reconstrucción, se da desde dentro, en la construcción del propio objeto de estudio, sin negar el ascendente de las referencias externas.

En palabras de Filoux<sup>37</sup>, “La ciencias de la educación tienen que construir su propio objeto de estudio como cualquier otra ciencia. Sería un error, pretender reducirse a aplicar en su propio campo, saberes elaborados por otras disciplinas”.

La problemática que ha acompañado a la "Ciencia de la Educación" se comparte con las Ciencias Sociales, en tanto la noción de cientificidad, la dependencia de otras ciencias, la importación de metodologías, etc. a todo ello se le ha denominado "crisis de las ciencias sociales".

Prosiguiendo con Filoux<sup>38</sup>, para él, “...como el conjunto de las ciencias humanas, las ciencias de la educación están en crisis. Buscan, es evidente, nuevos caminos de desarrollo. La relación de las ciencias de la educación con las ciencias madres, llamadas fundamentales (psicología, sociología, biología, etc.) merece ser objeto de un análisis más sutil”. No puede contentarse con seguir siendo, como en el pasado, una relación pura y simple de dependencia.

Se ha tendido a igualar al fenómeno social con el natural y por ende a las Ciencias Sociales con las Ciencias Naturales, pretendiendo por muchos años dar categoría de ciencia a partir de la utilización del llamado "método científico", el cual desconoce la subjetividad y desmerita el papel de la interpretación entre otros.

“Las metodologías de investigación, para ser reconocidas como científicas, no deben necesariamente reducirse simplemente a los modelos experimentales”.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Jean-Claude Filloux, “Algunas consideraciones sobre la investigación en educación”, en Patricia Ducong, Monique Landesmann, *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique/Univesidad Autónoma de Hidalgo, 1983, p. 39.

<sup>38</sup> *Idem*.

<sup>39</sup> *ibidem*, p. 40.

El cuestionamiento sigue en el aire, como dar cariz de cientificidad a una investigación sin sacrificio de la creatividad, de la imaginación, de la subjetividad, de la heterogeneidad, del naturalismo.

En esta línea Filoux<sup>40</sup>, plantea pasar de la noción de exactitud a la de rigor "la exigencia del rigor queda satisfecha, cuando se procura explicitar lo implícito de los dispositivos de la investigación", plantea la necesidad del surgimiento de una nueva epistemología desde el rigor y desde la ética no en el sentido moral, rescata el papel del investigador y de su subjetividad desde la imaginación, la creatividad y la innovación.

La influencia en Educación de estos nuevos planteamientos tiene sus orígenes en Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Los primeros trabajos que se realizaron fueron en torno al currículo y a la práctica educativa.

#### e) LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE CORTE INTERPRETATIVO

Estamos atravesando por una época de gran producción en la investigación educativa. El fenómeno educativo al ser abordado desde estos planteamientos interpretativos, que retoman sus raíces de la hermenéutica, la fenomenología existencial y la nueva teoría social, entre otras, ofrece a nuestros ojos una gran veta a explorar.

---

<sup>40</sup> *ibidem*, p. 43.

En investigación Educativa el cuestionamiento más fuerte inicia personificado en la dicotomía cuantitativo/cualitativo. "La llamada investigación de corte cualitativo, va acompañada de una dimensión sociológica y antropológica de la escuela, que supera a todas aquellas teorías que la consideran, a ésta última, como una "caja negra", en tanto que sus indagaciones son sólo datos sobre las entradas y salidas y no una descripción del interior".<sup>41</sup>

Por mucho tiempo prevaleció en la educación el enfoque conductual al estudiar al sujeto y a la práctica educativa. La psicología no es ajena al cuestionamientos de los postulados logicodeductivos.

El rompimiento tajante que se ha intentado realizar entre lo cuantitativo y lo cualitativo para dar razón del surgimiento de una forma de investigación en educación, es arbitrario, ya que en una misma investigación puede confluír lo cuantitativo y lo cualitativo, siempre y cuando se tenga bien definido el paradigma desde el cual estamos trabajando. Aceptar este divorcio irreconciliable es caer en el viejo postulado de que lo social puede ser aprehendido en su totalidad desde una sola teoría y desde una solo enfoque metodológico.

Elsie Rockwell tacha de "cuestionable también la pertinencia de la dicotomía cuantitativo/cualitativo que predomina en las discusiones acerca de la etnografía, y que es más bien propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se ha planteado en otros términos, como la descripción vs. la comparación, lo documentado (consciente) vs. lo no documentado (inconsciente), lo sincrónico vs. lo diacrónico, y la pertinencia de categorías

---

<sup>41</sup>Rosa Martha Romo Beltrán, "¿Cómo investigar en educación?", *Sinéctica*, ITESO, núm. 2, México, enero-junio, 1993, p. 12.

internas vs. externas al objeto de estudio, como dilemas centrales que rebasan la cuestión de lo cualitativo y lo interpretativo vs. lo cuantitativo".<sup>42</sup>

El salón de clases, las interacciones entre maestro alumno, la práctica docente y el docente como tal, dejan de ser abordados como hechos que empiezan y terminan dentro de cuatro paredes, para hacer alusión a su historicidad, a su génesis, al papel del sujeto, y a los procesos de simbolización, significación y comunicación que se dan cita en lo educativo.

Esta es una de las dimensiones de discusión, no la única, que conlleva una gran oportunidad para la investigación educativa y para el proceso de definición de ciencia de la educación como tal, al ir definiendo categorías propias y al abordar a lo educativo como un campo en construcción, que se va construyendo y recreando desde el aporte de otras disciplinas más estructuradas.

Uno de los problemas en educación, que en la actualidad está poco documentado, y que por ende requiere de una búsqueda doble (el acercamiento desde lo teórico y desde lo empírico), es el que aborda a los sujetos de la educación, en particular al docente. En la línea anteriormente mencionada han proliferado los acercamientos etnográficos, principalmente en primaria, y estudiando al sujeto desde su actividad en el salón de clases.

---

<sup>42</sup>. Elsie Rockwel, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1987, p. 23.

## f) EL ESTUDIO DEL DOCENTE

El docente como "sujeto" de estudio, es decir reconocido desde su papel como sujeto es un espacio que se va descubriendo y construyendo. Este campo de indagación aún se encuentra poco trabajado desde el enfoque interpretativo.

El trabajar con el tema de docentes, y en particular con identidad docente, desde este enfoque interpretativo, es como subir hacia círculos concéntricos de significado. El problema de la educación es también un problema de sujetos, y de la manera en que estos objetivan su realidad y se objetivan a sí mismos, en la forma en que estos viven y recrean las múltiples demandas de la sociedad y las resignifican. Nos introducimos aquí a un nuevo debate, el que se establece entre lo general y lo particular, entre lo social y lo individual, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo determinado y lo intencional.

Desde estos postulados, el estudiar al maestro es aceptar que los fenómenos no son homogéneos, que no son unideterminados, que tienen que ver con el desarrollo cotidiano, que existen redes de significación, donde los procesos de simbolización toman importancia, y, que es un vaivén constante el ir y venir de lo estructurado a lo inmediato.

Nos referiremos también a lo público y a lo privado. El docente es uno de los personajes de los cuales la sociedad ha hecho mayores intentos de definir, compartiendo mucha homogeneidad en cuanto a la definición de tipos ideales, pero irónicamente esta búsqueda de racionalización y de generalización, es al mismo tiempo el gran ocultamiento que en lo cotidiano vive el maestro. El maestro mantiene su práctica como privada, como un espacio íntimo desde

el cual construye y se reconstruye; pero al mismo tiempo, es un espacio público regido por múltiples demandas.

En cuanto a los acercamientos teoricometodológicos que se han realizado hacia el dar razón de lo que el maestro es, algunos trabajos más significativos en este campo de trabajo son los de Theodor Adorno, Elsie Rockwell, Daniel Gerber, Justa Ezpeleta, María Bertely y Citlaly Aguilar, entre otros.

En la necesidad de dar razón de los sujetos de la educación, ahora, de los maestros, aparece el debate de la relación sujeto/objeto. En este trabajo esta disputa se va a concretizar en el problema de la identidad, de la correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo.

En investigación educativa de corte interpretativo, en su atención particular al docente y a su identidad, no todo está dicho. Como se quiere mostrar a lo largo de este trabajo, nos encontramos en un terreno poco trabajado, donde el debate se mantiene constante.

Hasta aquí lo documentado. A continuación daré cuenta del proceso de la investigación, y como se inscribe en el paradigma que plantea tanto la diversificación de la teoría social como de la realidad misma, y por ende de la metodología para estudiarla.

## 2.. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio es la identidad, es ir en la búsqueda de la recuperación del conjunto de representaciones, que sobre su actividad docente tiene un grupo de maestros miembros de un colegio de profesores de la división de ingeniería, en el ITESO, es decir: "La identidad docente y el trabajo colegiado", estudiados en maestros de educación superior.

Para poder abordar el objeto de estudio elegido creo conveniente hacerlo desde la investigación de corte interpretativo, ya que pretendo dar razón de los significados que tiene para el maestro su actividad, así como los múltiples determinantes que influyen en la construcción de su identidad como docente. Entre estos determinantes, deseo estudiar el trabajo colegiado en un colectivo de profesores, y la relación directa que se va estableciendo entre las representaciones colectivas y las individuales; es decir, como se va reconstruyendo y resignificando la identidad del docente en el intercambio permanente de experiencias en un grupo de maestros; así como establecer las relaciones entre identidad colectiva e identidad individual.

Elijo ubicar esta investigación en lo interpretativo, por el objeto de estudio -la identidad docente- localizado en "sujetos de la educación"; por ser más pertinente hacerlo desde este enfoque.

Para este modelo de investigación lo importante es la forma de preguntas que le haga el investigador a la realidad; es decir, el modo en que se acerca a su objeto de estudio.

La investigación interpretativa rescata al investigador en su subjetividad, resaltando la importancia de los universos simbólicos y de los procesos de significación de los sujetos estudiados.

En este modelo de investigación no se plantean hipótesis previas, ni marco teórico precedente. Se inicia con preguntas o cuestionamientos a la realidad que permitan el acercamiento al fenómeno que se pretende estudiar. El mismo objeto de estudio se va delimitando en el trayecto, y éste tiende en un primer momento a abrirse para después irse definiendo con más precisión.

La teoría acompaña a la investigación durante todo su recorrido, como apoyo teórico metodológico y apoyo teórico conceptual, privilegiando el aporte teórico en el momento de la interpretación y la construcción de categorías analíticas.

Por lo antes dicho, partiré estableciendo algunas preguntas. El trabajo empírico me ira planteando nuevos interrogantes para ampliarlas y profundizarlas, así como ir redefiniendo o confirmando las estrategias metodológicas. Las cuestionantes son las siguientes:

- ¿Cómo se resignifica la identidad docente a partir de la pertenencia a un colegio de profesores?
- ¿Qué papel juega el "otro" en la construcción de la identidad docente?
- ¿Cómo cambia la lectura de la realidad educativa de los docentes a partir de la interacción permanente y cotidiana con otros maestros?
- ¿Cómo interactúan y se integran la historia personal como docente de cada uno de los miembros del colegio y el colectivo de identidad que se va construyendo?

- ¿Cómo funciona este colegio de profesores? ¿cuál es su historia?

Uno de los retos importantes en el uso de la investigación educativa de corte interpretativo es el partir de los datos empíricos al realizar el análisis y la interpretación; el que el uso de la imaginación no desemboque en fantasía; el poder ver como un continuo a lo objetivo con lo subjetivo, a lo consciente con lo inconsciente, a lo evidente con lo subyacente, a lo individual con lo colectivo, a lo deductivo con lo inductivo, a lo privado con lo público.

#### a) NIVELES DE ANÁLISIS

Para este estudio se eligieron tres niveles de análisis:

#### I. Historias de vida de los profesores miembros del colegio

- a) A través de entrevistas individuales y colectivas a los maestros que pertenecen al colegio de profesores.

Los elementos indagados:

- La historia personal del docente.
- Su historia profesional.
- La percepción que tiene sobre su actividad docente.

## II. Vida cotidiana del colegio de profesores

Se busco conocer el funcionamiento de las reuniones de academia mediante observación etnográfica.

a) observación en las reuniones del colegio, con apoyo de grabadora.

## III. Nivel institucional

Abordado a través de:

a) Historia oral

Entrevistando a informantes claves: fundadores del colegio, a directores de la división y a algunos maestros que hayan tenido contacto indirecto con el colegio.

b) Documentos de archivo

- Surgimiento del colegio y antecedentes.
- Historia de la división.
- Historia de la Institución.
- Características de la institución educativa.

c) Entrevista profunda a profesores

- La percepción sobre la institución.

## b) RUTA CRÍTICA

- a) Elección del tema de estudio.
- b) Planteamiento de preguntas a la realidad
- c) Elaboración del proyecto
  - Primer definición de objeto de estudio
  - Estado del conocimiento
  - Fundamentación teórico metodológica.
  - Definición de las dimensiones donde se ubicará la investigación.
  - Definición de niveles de la investigación y su cruce con las técnicas a utilizar y con los conceptos teóricos.
- d) Acercamiento al objeto de estudio:
  - . Entrevista con el iniciador del colegio y con la coordinadora actual.
  - . Conocimiento informal de los miembros del colegio
- e) Trabajo de campo:
  - . Observación etnográfica: sobre las sesiones ordinarias del colegio y material videograbado.
  - . Entrevista profunda a cada uno de los fundadores del colegio y de los miembros actuales.
  - . Investigación documental, sobre la institución, sobre el colegio.

- f) Interpretación de datos:
  - . Elaboración de categorías analíticas.
  
- g) Elaboración de conclusiones.
  
- h) Elaboración del texto.

Finalmente, al inscribir mi trabajo de investigación en el paradigma de lo interpretativo, los abordajes teórico metodológicos se complejizan por la multireferencialidad y multideterminación del fenómeno educativo. Lo anterior conduce a mantener el proceso de construcción, abierto pero no de manera dispersa, en espera de aportar hacia la significación y comprensión de lo que la identidad docente es, en su relación con un colegio de profesores.

# **DESCRIPCION DE CATEGORIAS**

Desde la pertenencia a un colegio académico de profesores, he pretendido buscar y encontrar a los sujetos particulares a partir de su caminar, a través de cómo han leído la historia escrita por otros, de cómo han escrito su propia historia; y cómo la misma, la han ido reconstruyendo día a día, para dibujar una imagen colectiva de su actuar y de su ser maestro, y con ello, finalmente, irse reconfigurando como personas en la interacción cotidiana en el salón de clases.

Las categorías a trabajar han sido producto de una mirada atenta al discurso para ir registrando los cambios sucedidos en los maestros desde el ingreso, el proceso de pertenencia y la interacción con los otros miembros del colegio. Cambios, tanto en la concepción, como de la práctica misma.

Tomando la voz de los entrevistados en un interjuego de simbolismos y de interpretación, me coloco en una posición privilegiada con la pretensión de rescatar desde su propia recuperación a un sujeto de la educación: el maestro. Esto se convierte en un reto a descifrar a lo largo de estas líneas.

La identidad docente se construye en una dialéctica entre la sociedad y el individuo mediados por los grupos particulares (el colegio) y en estrecha relación con la vida cotidiana de las aulas.

Los maestros desempeñan su actividad buscando integrar una serie de demandas de distintos niveles y características que sostienen a la propia actividad, al colegio y a la persona, pero no sólo eso, la identidad se construye en estrecha relación con el otro, el maestro siempre

tiene un referente que le confronta constantemente con el que se identifica y se desidentifica para buscar un equilibrio en su actividad y en su vida. Así el maestro no es un ser abstracto que llega y desaparece en el salón de clases, este tiene una historia particular que le confiere características personales y un sello peculiar a su labor, es decir, la identidad docente se construye en un interjuego entre la profesión y la vida personal; cómo ingresa el docente al magisterio marca bemoles particulares en torno a la construcción de la identidad docente de los maestros de nivel superior. Todos estos elementos favorecen que tanto el colegio como el maestro individualmente busquen asirse a una imagen construida, que se nutre del ideal, del imaginario y de la experiencia concreta. Estrechamente a este imaginario los maestros pertenecientes al colegio de profesores se autoreconocen como protagonistas en la configuración de un lugar propio desde el colegio; un lugar, que sienten les pertenece, que les resguarda del exterior y de las amenazas que acompañan a la profesión. El reconocerse en la relación estrecha identitaria con otros, les salva del aislamiento en que muchas veces habían ubicado su práctica, convirtiendo el lugar privado en un vaivén con el lugar colectivo, es decir, el colegio. Estamos hablando de que para entender a la identidad docente de este grupo de profesores es necesario hacer alusión a la correspondencia entre la identidad individual y la identidad colectiva. Este reconocerse desde un lugar propio, desde una interlocución permanente con los otros miembros del colegio en la tónica de recuperar, reconocer, asumir como singular la propia práctica para ubicarse como constructores acuciosos, los coloca en una posición de sujetos de la propia historia, ya que no sólo se reconocen dueños de su práctica sino dueños de su propia vida.

El proceso de investigación esta mediado por elecciones. En este caso, decidimos elegir las siguientes categorías para dar cuenta de la construcción de la identidad docente en un espacio de formación, es decir, de un grupo de maestros que tienen como referente un colegio.

- LA DOCENCIA: LA CONCRECIÓN DE IDEALES
- ¿COMO INGRESAN LOS MAESTROS AL MAGISTERIO?
- LA VIDA PERSONAL - LA VIDA PROFESIONAL
- ENTRE EL AFECTO Y EL TRABAJO: "EL COORDINADOR Y LOS MIEMBROS DEL COLEGIO"
- LA AMBIGÜEDAD CON LO INSTITUIDO. LA INSTITUCION
- RELACION MAESTRO ALUMNO
- LA CONSTRUCCION DE UNA IMAGEN
- UN LUGAR PROPIO DESDE EL COLEGIO: LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO
- UNA TENDENCIA EN LA FORMACION DE DOCENTES: EL TRABAJO COLEGIADO.

**IV. LA DOCENCIA:  
LA CONCRECION  
DE IDEALES**

El trabajo docente no es un trabajo lineal ni fácil. Está lleno de ambigüedades e imágenes contradictorias que evoca la figura del profesor, con una serie de representaciones no siempre conscientes de los docentes y alumnos, que se suceden como símbolos individuales y colectivos. En este sentido la identidad del docente no puede entenderse desde lo simple, ni como algo fijo o inamovible. Dadas las condiciones del trabajo docente, la identidad está expuesta a diversos vaivenes propios de la actividad y de los propios protagonistas, reconocidos como sujetos en constante cambio.

La construcción de la identidad docente integra varios planos: nivel macro o social, nivel medio o institucional, y nivel micro, como en este caso lo es el colegio, el salón de clases y la esfera personal.

En la dimensión macrosocial, en la que la labor docente y lo educativo en general, hayan sido bandera, a través de la historia, de la política, o espacio de demagogía y/o de reivindicación del sistema, liga irremediabilmente la labor docente con factores que hacen de la educación, y sobre todo del rol del maestro, un espacio de múltiples intervenciones.

El maestro en su actividad cotidiana está expuesto a diversas demandas de distintos actores: de la institución, de la sociedad en general, de los padres de familia, de los alumnos, de los colegas, del jefe inmediato, de su familia y de su propia historia personal. En este sentido busca dar respuesta a todas las expectativas que vehiculizan estos diversos emisarios de un concepto ideal que de maestro se consensúa socialmente y se particulariza en cada personaje.

En la concepción de educación amplia se atrapa a la imagen del docente en un sinnúmero de expectativas, poniendo el peso de la sociedad en su persona. "El maestro recibe la responsabilidad de desarrollar una tarea de "integración civilizadora", en la que siempre se ve condenado a la frustración".<sup>(43)</sup> En ella se le adjudica un papel ligado al avance de la civilización, buscando hacer del hombre concreto un hombre más humano y un ser social. Por lo tanto, se vuelve irremediamente emisario y portador de los mejores deseos de la sociedad, quedando atrapado muchas veces en la empresa que le es encomendada.

Así por ejemplo, para Durkheim<sup>44</sup> existe en cada periodo un modelo normativo de la educación, del que no nos es lícito apartarnos sin tropezar con varias resistencias que intentan contener las verdades de los disidentes. Para el la educación esta ligada al cumplimiento del ideal, y es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar. Prosigue, el papel del maestro es el de una generación adulta, de "vida intachable" que se encuentra ante cada generación joven, en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, y así, la educación, a través de "las generaciones adultas", hace del ser asocial y egoísta un ser capaz de llevar una vida moral y social. La educación para el tiene mayor sentido en tanto dimensión social, cuyo objetivo es el de preparar a los hombres del mañana, penetrar en las conciencias individuales para formarlas a su propia imagen y semejanza. El determinismo del todo sobre la parte es bandera de este autor.

---

<sup>43</sup>. Theodor Adorno, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Elsie Rockwell (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-El Caballito, 1986, p. 15.

<sup>44</sup> Emile Durkheim, *Educación y Sociología*, Barcelona, Ed. Península, 1972, p. 22

Eduardo Remedi, Theodor Adorno, Rosa Martha Romo, Raquel Glazmar y Noemí Gómez, en algunos de sus trabajos recuperan algunas de las imágenes que evoca la figura del profesor.

- El maestro como criterio de verdad.
- El maestro como ideal.
- El maestro como imagen de perfección.
- El papel del maestro sostenido en una carencia.
- El maestro como imagen alienada de si mismo.
- El maestro como modelo de perfección.
- El maestro como imagen de sabiduría.
- La imagen del maestro como tabú.
- El maestro como héroe.
- El maestro como imagen de identificación.
- En la historia de la edad media el preceptor es concebido como sirviente.
- El maestro represor de los instintos naturales del alumno.
- El maestro como mediador entre el estado y el ciudadano.
- El maestro como vendedor de conocimientos.
- Los maestro como chivos emisarios de quien establece la norma.
- El maestro como modelo de madurez y vida intachable.

Se puede decir que la profesión de "enseñar" ha sido objeto, a través de la historia, de múltiples intervenciones, y ha sobrevivido en la ambigüedad y en la paradoja.

Para Theodor Adorno, el maestro, como el sabio y el brujo, es sujeto de una ambivalencia arcaica que lo hace simultáneamente depositario de grandes honores y "sujeto potencial de muerte por asesinato.

Para él "...la docencia es una profesión con poca valoración social, la cual ha estado vinculada con su bajo salario. Hay una cosificación en la profesión de enseñar, el profesor, lenta, pero inconteniblemente, ha pasado a ser un vendedor de conocimientos, al que se compadece porque no es capaz de hacer valer estos de mejor manera. La imagen del maestro reproduce, aunque atenuadamente, algo de la imagen del verdugo...la idea de maestro de vida intachable y modelo para jóvenes inmaduros. Los maestros son agentes del proceso de civilización.<sup>45</sup>

Históricamente los maestros se han quejado de los bajos salarios y de las malas condiciones laborales en que trabajan, se evidencia una clara desvinculación entre su desempeño y el nivel correspondiente de remuneración.

Miremos un discurso de una maestra entrevistada que a pesar de laborar en esta institución que es la que mejor salarios ofrece en la ciudad con relación a sus homologas, menciona:

Creo que soy buena maestra, aunque mi papá me hace mucha carrilla porque dice que gano una miseria.

En la mayoría de los casos los incentivos económicos no acompañan la evaluación del desempeño como docente, tienden a ser fijos para todos los del gremio o irse configurando a partir de criterios como la antigüedad, la formación profesional, etc. Esta es una de las

---

<sup>45</sup>. *Idem.*

características que vuelve poco "competitiva" a la profesión ante otras profesiones como medicina, abogacía, etc.

Existe una devaluación e incertidumbre en la profesión docente, entendiendo la devaluación no solo en la relación a la economía, sino señalando la carga histórica que pesa sobre el ejercicio de la docencia.<sup>46</sup>

La práctica del maestro, al ser social y enmarcada en la relación humana, se mueve entre el éxito y la frustración, igual un maestro en determinada coyuntura puede recibir reconocimientos por parte de los alumnos o de la Institución, y en otros momentos, cercanos en el tiempo, puede sentirse incomprendido, tratado injustamente o con la imposibilidad de darse explicaciones en torno a problemáticas particulares. Los docentes viven con inseguridad el mantenerse en el espacio laboral, inseguridad que no sólo aparece en el plano económico sino que atraviesa el espacio afectivo. Es por ello que muchas veces los maestros remiten el imaginario de la docencia como "una vocación", como algo que va más allá de una estabilidad duradera y asociado al sacrificio de la propia persona. Dentro de los imaginarios el hablar de "vocación", es llevar a la practica docente al plano de lo inexplicable, al plano de lo privado, de lo místico. Al mismo tiempo justifica las dificultades que acompañan a la actividad docente.

Veamos una entrevista:

Me va muy bien, aunque me preocupo en cierto momento, de repente uno aunque pueda ser buen maestro, ha habido momentos en que se puede quedar uno sin clases.

---

<sup>46</sup>. *Ibidem*, p. 16.

En el caso de la institución, universo de estudio, esta incertidumbre se agudiza cuando los maestros son de tiempo parcial recontractados semestre a semestre, deben de ganar día a día el reconocimiento para conservar el trabajo.

Así, un esfuerzo sostenido que realizan los docentes es tratar de cumplir con los requerimientos de que son objeto, para lograr ser reconocidos como buenos docentes. En la cotidianeidad de su practica el maestro es "un negociador", negocia con los requerimientos e ideales institucionales, con el jefe inmediato, con los alumnos, con las expectativas de los padres de familia, con el propio ideal, con los contenidos y con sus valores. Muchas veces de esta capacidad de negociación depende el éxito o el fracaso en la labor de enseñar.

El que por un lado la actividad docente este ligada irremediamente al imaginario social, colectivo y particular y por otro el que tenga que concretizarse en el éxito o fracaso en la resolución diaria de los conflictos en el salón de clases, favorece el que el maestro tienda a ubicar a su practica en el presente inmediato o en un futuro lejano.

Para Eduardo Remedi "el docente se apropia de una representación , que le permite actuar con las condiciones existenciales que se le presentan".<sup>47</sup> El maestro vive su práctica desde la ambigüedad que ha pesado sobre la figura del docente. Por un lado el buscar cumplir con el ideal del cual es depositario por la sociedad, y por otro, esta su propia vida y manera de interpretar y vivir la realidad. Los maestros se leen desde un deber ser, que se les impone, proyectan su deseo en un modelo que los tranquilice y complete.

---

<sup>47</sup>. Remedi, *Maestros...* op. cit. p. 8.

Los maestros entrevistados han recreado desde su accionar el ideal construido socialmente, para elaborar una representación personal de su ser docente. Un imaginario que aunque retoma e integra el ideal institucional, se reconoce como propio, como pertenencia personal; como si se abstraiera como sujeto para mirarse como productor de una concepción y de una práctica con matices únicos y particulares. En esta reconstrucción el colegio de profesores juega un papel importante, en tanto catalizador de las peculiaridades de cada maestro y de las condiciones institucionales.

En el espacio colegiado de formación de maestros que nos ocupa en esta ocasión, los docentes buscan resguardar su identidad, mantienen un esfuerzo cotidiano por superar la ambigüedad y sentir que logran control en su actividad profesional y en el nivel de involucración de su propia persona.

La institución donde tiene lugar la experiencia del colegio de profesores es de tipo confesional, es decir, esta dirigida por una orden religiosa. Uno de los maestros reconstruye lo que es ser maestro estableciendo una metáfora con el sacerdocio, incluso retomando elementos de espiritualidad y de culto.

¿Qué es la docencia?

Es una vocación sacerdotal, con un formula sacerdotal distinta, pero al final de cuentas en la antigüedad eso eran los sacerdote, eran maestros...académicos, es que me cae que somos...mira un tipo que se para frente a un aula para que lo oiga todo el mundo y demás, somos bien narcisistas y nos gusta el exhibicionismo.

En palabras del general de la Compañía de Jesús, orden que administra la institución que forma parte del universo de estudio, la labor educativa atraviesa por el lema "en todo amar y

servir". Una maestra reconstruye la imagen de docente alrededor del amor, retomando uno de los fundamentos de la educación de la Compañía de Jesús.

¿Qué es para ti ser docente?

Es alguien que ejerce el amor, desde el sentido mas puro de la definición.

Los maestros en la reconstrucción que realizan del ideal de la figura de ser docente retoman elementos del tipo ideal,<sup>48</sup> vertido por la sociedad y el ideario institucional, convirtiéndose en un discurso y resignificación que reconocen como algo que les pertenece, en la singularidad y particularidad.

Las demandas que recaen sobre el docente y su practica han sido recreadas y resignificadas por parte de los maestros interrogados. Por ellos han sido llamadas cualidades que les confieren una identificación y que les sirven de herramientas para enfrentar lo cotidiano de su labor.

Ante la pregunta de que es para ti un maestro, una de las entrevistadas, narra una serie de características, que dice ella, debe de tener un docente:

Debe de tener una gran capacidad de comunicación, de empatia, una gran habilidad para dar clases, para ser muy flexible, estar apoyando, tener una gran capacidad humana, resolver conflictos, saber negociar, ser cálida... confrontativa, sin llegar a ser agresiva, ser tolerante.

---

<sup>48</sup>. *Tipo ideal retomado de Weber significa una representacion colectiva que se comparte por una sociedad hacia una figura reconocida por todos. Parte de un nivel base de prejuicio, es decir un primer acercamiento, con su dosis de generalizacion.*

En el ideal reconstruido por esta maestra, se denota una mezcla entre habilidades, actitudes, valores y conocimientos. Resalta como eje constructor del discurso el énfasis en el reconocer "al otro" como persona, lineamiento de la Pedagogía Ignaciana, que se enuncia como una educación centrada en la persona, lo cual demanda del maestro la capacidad de conocer y entender al dicente.<sup>49</sup>

En el caso de este estudio el grupo es referente necesario para dar cuenta de la construcción de la identidad de los maestros aludidos, ya que, el colegio de profesores facilita la integración de las distintas demandas de que son objeto los maestros, realizándolo alrededor del trabajo colectivo y el reconocimiento de las particularidades de la propia práctica.

Iniciábamos esta categoría afirmando que la actividad docente esta enmarcada en un ideal que se concretiza en demandas específicas de una práctica con ciertas características. Afirmamos que el ideal es ingrediente permanente en la construcción de la identidad, el matiz que agregamos en esta tónica es el que el ideal ha sido recreado, y ha pasado por un proceso de resignificación para apropiárselo desde lo que se va descubriendo a partir de la recuperación y transformación de la propia actividad docente, recreación que atraviesa la esfera personal, buscan acuciosamente responderse a la pregunta de ¿quién soy? y por qué no ¿quién es el otro?

La identidad docente tiene que ver con los procesos de simbolización, significación y comunicación que el maestro vive y desde los cuales da sentido a su práctica. Preguntarse como se construye la identidad docente, es cuestionarse sobre el cómo éste vive la imagen ideal que sobre él se comparte socialmente.

---

<sup>49</sup>. *El Consejo Internacional de la Educación S.J.* , *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*, Guadalupe, ITESO, 1996, p. 18.

Uno de los motivos de elegir este colectivo como universo de estudio, es el hecho que el sujeto de nuestro estudio, argumenta no asumir pasivamente las demandas vertidas socialmente por los otros. Se autoreconoce sujeto capaz de interpretar la realidad, para buscar, de manera consciente o inconsciente muchas veces, la manera de ir transformando el entorno y la propia actividad educativa, involucrando la propia vida en el reto.

**V. ¿CÓMO INGRESAN  
LOS MAESTROS  
AL MAGISTERIO?**

El inconsciente no es más que el olvido de la historia que la historia misma produce incorporando las estructuras objetivas que ella produce en esas cuasi naturalezas que son los *habitus*: En cada uno de nosotros existe en proporciones variables, el hombre de ayer.<sup>50</sup>

El ingreso del maestro de educación superior al magisterio y en particular las circunstancias en que lo hace, es un ingrediente importante para dar cuenta de la construcción de la identidad docente. La identidad es un producto histórico, no se puede congelar en el tiempo o circunscribir a un momento particular. En el caso de los maestros entrevistados, es menester remitirnos al momento en que portadores de una profesión de base, que no es la docencia, entran al magisterio. Se vuelve necesario recuperar el pasado desde el presente para reconocer a un sujeto que inicia a dar clases en condiciones no del todo intencionadas.

Veamos:

Me salió como muy del alma. Yo no sabía que era la vocación... Llegue a la docencia... creo que por narcisismo sublimado.

Muchos de los que hoy son docentes de nivel superior, al terminar su carrera de origen, no encontraron trabajo en su campo profesional. En estas circunstancias se les presenta la oportunidad de dar clases. Existe el imaginario colectivo que asocia el término de la carrera con el inicio de un trabajo más "formal", iniciar a trabajar para ganar dinero, se enfrenta con la demanda social de que al finalizar la formación profesional se debe insertar de lleno al ámbito productivo. En muchas ocasiones el ingreso al campo profesional al terminar la carrera no es

---

<sup>50</sup>. Pierre Bordieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura", en *de Les seus pratique*, Tr. Por Gilberto Gimenez, París, Les éditions de Minuit, 1980, p. 268.

fácil; ante la presión de buscar y encontrar trabajo, la docencia se presenta como una actividad intermedia, "por mientras encuentro trabajo".

Veamos:

Fue una manera más o menos rápida de iniciar a trabajar, ya que después de salir de la residencia (estancia de estudio y práctica del profesional en el campo de la medicina), la chamba como médico no estaba establecida. Y la chamba en el consultorio se tiene que ir haciendo con el tiempo.

Una de las justificaciones que usan los profesionales para ingresar a la docencia de una manera tan abrupta e improvisada se manifiesta en el discurso: "Es algo que todos de alguna manera hemos hecho". Acompañándose de la convicción de que se entra en la misma "por mientras encuentro otro trabajo más cercano a mi profesión". Y muchos de ellos se van quedando a través del tiempo en este escenario, o avanzando en el entendimiento y dominio de lo educativo o bien, aprendiendo a sobrevivir en ese terreno.

El maestro universitario había configurado un escenario laboral distinto al que en el momento de iniciar a dar clases se le presenta. Entonces llega a la docencia en muchas ocasiones con reservas y desconocimiento, en otras con un cierto menosprecio y expectación. Llega a probarse. Las herramientas iniciales que lo contactan con la enseñanza es el conocimiento técnico sobre un campo específico, y el ideal que de educación y de docencia ha ido construyendo en su historia personal, aunado a sus experiencias previas.

Ya en la práctica cotidiana el maestro integra otros elementos a la construcción de la identidad, esta se hace vida, se nutre de experiencias concretas, de dificultades, cuestionamientos

y aciertos. "De tal forma, los estilos y las estrategias docentes se desarrollan y se modifican con el tiempo, pero se desarrollan a partir del material y del contexto social preexistente".<sup>51</sup>

Una maestra reseña sobre su ingreso a la docencia:

Qué cómo entre a la docencia?...tú sabes muy bien que todos mis hermanos son maestros... pero si me preguntas por qué, no lo entiendo... yo sé que hay algo, pero no sé en donde está... no tengo la más remota idea... pero ahora es una actividad que me encanta.

De los sujetos investigados ninguno contaba con una formación pedagógica para dedicarse a la docencia, todos tenían otra profesión: psicología, medicina, ingeniería, trabajo social, filosofía. En un inicio no contemplaban la docencia como más importante que su profesión y ahora constituye su principal fuente de ingresos, con excepción del coordinador del colectivo. Los maestros refieren que en tanto fueron entendiendo como "otra cosa" a la docencia, fueron avanzando en el enamoramiento hacia la profesión, convirtiendo a ésta en una opción de vida.

Los entrevistados refieren el ingreso a la actividad docente a situaciones fortuitas, a oportunidades que se presentaron espontáneamente. Ubican los orígenes en la infancia, atribuibles a fenómenos no explicables. Ponen de relieve el haber sido invitados a insistencia de un tercero, o porque era un trabajo considerado aparentemente fácil. Para estos maestros la docencia no aparecía dentro de sus planes de desarrollo profesional. Y si estaba presente, se contemplaba como actividad complementaria.

Leamos un discurso:

---

<sup>51</sup> George Mardle y Walker Michel, "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro", en Ser maestro,

¿Cómo estuvo? ... conocí a alguien... que me invitó a dar clases. Entonces dije: ...pues sí, sí me interesa... sí me interesa dar clases. Entonces me fui a dar clases... Yo pensé que iba a ser por ahí... Quizá docencia, pero pegado con trabajo social. Pero... no como opción de vida.

Se reconoce el ingreso a la actividad docente como un recorte, como algo complementario, como un trabajo que se puede ligar al referente ya existente: la profesión de base. No se le ve en un inicio como opción de vida. Las características de la actividad docente en el nivel superior favorecen el ingreso en estas condiciones: se pueden impartir pocas clases, se pueden acomodar los horarios, existe un periodo largo de vacaciones; en sí es una actividad con posibilidades de ser complemento de otras.

La mayoría de los docentes que laboran en el nivel superior tienen de antemano una formación distinta a la docencia. No es docente por elección primaria. En su mayoría llega a la docencia por circunstancias no intencionadas. "Llega a la docencia por azar".<sup>52</sup> Proviene de otros campos de conocimiento alrededor de los cuales han ido formando una intención de desarrollo profesional, con lo cual se han inscrito en un gremio imaginariamente y han ido avanzando en la construcción de una correspondiente identidad de la profesión. El ingreso a la docencia, en la mayoría de los casos, se vive como una vertiente diferente a lo planeado en cuanto a ejercicio profesional. Se puede decir que es un sesgo de los planes que en torno al futuro había pensado el profesional.

---

*estudios sobre el trabajo docente*, Rockell Elsie (comp), México, Ed. Caballito/SEP Cultura, 1985, p. 26.

<sup>52</sup>. Remedi, et al, *Maestros, entrevistas e identidad*, op. cit. p. 16.

Un maestro refiere:

Yo caí en la docencia por suerte. No había trabajo en otro lado. Bueno sí había trabajo en otro lado, pero andaba uno experimentando.

Con el tiempo, éste entrar a la docencia por azar puede resignificarse como "una suerte", si el maestro logra tener "éxito" en esta actividad, como es el caso del docente entrevistado. "Pues el valor de cualquier práctica se desconoce hasta que el maestro que la retoma la haya probado en el salón y haya decidido que "funciona".<sup>53</sup>

El maestro principiante en la educación superior, muchas veces influido por un "tipo ideal de trabajo nada difícil", compartido socialmente, acerca de la docencia y de la educación, reconoce a la actividad, en un primer momento como, "algo fácil de realizar". Luego esos contenidos simbólicos son contrastados en el salón de clases, resultando con ello que no es tan fácil como se pensaba en un principio, y que se requiere aprender y capacitarse en diversas habilidades.

Cuando el maestro descubre que no es un trabajo tan fácil, que es una actividad compleja, y se enfrenta a sus primeros "fracasos y frustraciones" tiene la sensación, como dice Ada Abraham, de estar en un laberinto sin salida; por una parte, alejado de la profesión para la que fue formado y por otra, avanzando en la construcción de un imaginario complementario en la práctica educativa. "La práctica le va corroborando el hecho de que sobrevivir en la actividad de enseñar esta ligado principalmente a la resolución de problemas".<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Dan Leorti, "Los incentivos de la carrera docente", en Elsie Rockell (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP/El Caballito, 1985, p. 48.

<sup>54</sup> Abraham Ada, "Universo Profesional del Enseñante" en: *El enseñante es también una persona*, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1986.

El maestro de educación superior aunque entra a la docencia por circunstancias no del todo intencionadas, y pareciera que el ingreso es aparentemente fácil, la permanencia no lo es tanto, no todos permanecen, depende de "cómo le haya ido en la feria" y de las posibilidades de trabajo que se les hayan presentado fuera, influyendo de manera decisiva el cómo hayan completado su proceso de "resocialización" para la docencia.

El docente se inicia con poca información acerca de las alternativas y las soluciones concretas a problemas que se repiten en el salón de clases. El asumir la responsabilidad de la docencia no es paulatino, desde el primer día de trabajo se le pide que desempeñe las mismas labores que a un veterano con veinticinco años de experiencia.

Por una parte, está el hecho de no haber sido formado académicamente para ejercer la profesión de docente; y por otra, el inicio de la actividad de enseñar no es paulatino, "sucede que una de las características sobresalientes del trabajo docente es lo abrupto de la forma en que se asume una responsabilidad completa. "nadar o ahogarse", como "lanzarse al ruedo".<sup>55</sup>

El campo educativo, entendido profesionalmente, es algo para lo que el docente de nivel superior no fue preparado académica ni anímicamente. Quizás lo único que conoce a profundidad es los pormenores de un campo profesional técnico, con lo cual tiene la entrada al manejo específico de contenidos, pero no cuenta con suficientes elementos teóricos y reflexivos en torno a lo pedagógico.

Otra de las explicaciones que dan los maestros entrevistados, al preguntarles sobre el ingreso a la docencia, es la asociación con tendencias personales no tan conscientes: el encanto

por lo misterioso, lo misterioso que no termina de explicarse a partir de la razón y conlleva consigo seguir sosteniendo su dosis de sentido oculto.

Veamos un recorte de entrevista:

¿Qué cómo ingresé a la docencia? "...sale ya de mi forma de ser, o de mi educación, o de mis... pasiones recónditas, o de mis traumas que se manifiestan por ahí... Yo creo que lo traigo en la sangre.

Para la maestra, a quien pertenece el discurso anterior, su figura fuerte de identificación es su papá, al cual ella describe como un buen docente, como un catedrático. Asimismo, la mayoría de los entrevistados contaban dentro de su "capital cultural" con familiares cercanos (madre, padre, hermanos) que se dedican o se han dedicado a enseñar. Lortie afirma que "la práctica docente pasa por un proceso de socialización, que en gran medida es autosocialización, donde las predisposiciones personales juegan un papel relevante. Desde esta perspectiva, la socialización en la docencia es en gran medida autosocialización las predisposiciones personales no sólo son relevantes sino, de hecho, constituyen el meollo del proceso para llegar a ser maestro".<sup>56</sup>

Podemos decir que como parte de las predisposiciones está el hecho de que todos los profesionales han pasado durante muchos años por el salón de clases. En tanto alumnos, la docencia se vuelve algo familiar, un tipo ideal del que todos tienen algo que decir, ya que han tenido algún tipo de acercamiento con ésta. Compartimos la afirmación de Lortie de que existe una idea común acerca del aprendizaje del alumno sobre la práctica docente y es posible que la muy difundida idea de lo fácil del trabajo docente se origine en este hecho.<sup>57</sup> En esta línea Madle corrobora en torno al proceso de socialización de la docencia, el cual es un proceso que

---

<sup>55</sup>.Leorti, *idem*.

<sup>56</sup>. *Idem*.

se liga con la trayectoria personal, para él existe algún tipo de mensaje o currículum oculto, a través del cual uno aprende qué comportamiento es o no aceptable y qué cosas conducen a recompensas o bien a sanciones. Sugiere que el hecho de estar expuestos continuamente a ese currículum oculto de la escuela, a sus prácticas y a los presupuestos del sentido común que las justifican, constituye la parte medular de la socialización del maestro.<sup>58</sup>

Aunque el proceso de resocialización continua a lo largo de toda la experiencia laboral del docente, las predisposiciones personales del maestro toman parte de la práctica. Por una parte el ideal; por otra, la trayectoria personal y académica; y por último, el proceso inconcluso de irse formando en una profesión: la docencia, para la cual no fue formado explícitamente.

Cuando va pasando el tiempo y el docente se encuentra más inmerso en la enseñanza y más alejado por ende de su profesión inicial, se suceden una serie de justificaciones para explicar el porqué se mantiene en esta actividad y lo liga, muchas veces, con la llamada "vocación", resalta el aporte a la formación de la juventud. Eduardo Remedi en *Entrevistas e identidad* analiza cómo el maestro se encuentra Incluido en una profesión no elegida, ambigua en sus fines y tareas. Para definir o describir su actividad como docente, se ve en la necesidad de recurrir a una construcción subjetiva, cuyo componente central es el "deber ser" de la educación y la aspiración de resolver dificultades en el aprendizaje.<sup>59</sup> La docencia oscila entre dos polos: el ideal inalcanzable y la realidad concreta que exige resoluciones día a día, es decir ubicada entre el pragmatismo y la idealización.

---

<sup>57</sup>. *Idem*.

<sup>58</sup>. *Mardle, op. cit p. 25.*

<sup>59</sup> *Remedi, Maestros, entrevistas e identidad, op. cit. p. 17.*

El docente de nivel superior realiza un esfuerzo sostenido por conjugar la profesión de base y los bemoles de la actividad docente, y de convertir los conocimientos técnicos en constructos que puedan ser objeto de apropiación para el alumno.

El reconocimiento por parte del maestro de que su actividad está ubicada en un lugar distinto al que él aspiraba, marca sin duda su identidad como docente. "En una especie de profesía autocumplida, el maestro "sabe" que dedicarse a la enseñanza no le permitirá realizar una actividad científica reconocida, delimitada y valorada socialmente. El sentimiento de haber pretendido ser algo que no se es, marca en algún sentido su hacer en la negación, la incertidumbre y la frustración".<sup>60</sup>

Podemos hablar de una lucha entre la identidad construida en torno a una profesión estudiada: abogado, psicólogo, sociólogo, médico, etc.; y la profesión asumida en la práctica profesional: la docencia. Muchas veces el maestro al concebir la actividad de enseñar como una práctica devaluada socialmente, prefiere asirse a la profesión inicial que es más valorada; si a esto le sumamos la no total claridad de los determinantes del trabajo educativo, la docencia como profesión es más difícil de aceptar. Socialmente es más valorado ser médico que ser docente. O simplemente se hacen convivir los dos imaginarios: "realmente yo soy psicólogo, pero me dedico a dar clases, es una actividad que me gusta y que me llena".

Para Eduardo Remedi "el docente de nivel superior acepta de antemano la renuncia a un proyecto de orden profesional que le dio sostenimiento cuando fue estudiante. El "abandono" de la profesión coloca al maestro en una situación de deserción, de incumplimiento y de

---

<sup>60</sup> *ibidem*, p. 16.

desistimiento de las tareas y funciones propias de la profesión en que fue formado".<sup>61</sup> El maestro mantiene su conexión con la profesión a través del discurso en torno al campo de conocimiento.

La mayoría de los maestros de nivel superior no tienen muchos conocimientos sobre elementos pedagógicos, y en concreto sobre didáctica. Es por ello que muchas veces se aferran a los elementos que componen el imaginario que sobre esta práctica han ido construyendo a lo largo de su vida y a las estrategias que les han resultado. En algunos momentos, el maestro sólo vivencia los problemas que se le presentan en el salón de clases con un sentimiento de frustración cuando las cosas no resultan, o por el contrario, de éxito cuando tienen un final feliz. Muy común encontrar que ante un problema se remitan a la crítica a la institución y a los alumnos, protegiéndose ellos mismos de cualquier responsabilidad. Es decir, analizan la situación con una visión parcial de la problemática. El maestro busca resguardar su identidad, busca mantener una cierta seguridad que le permita desenvolverse con cierto control en el salón de clases.

En múltiples situaciones, pareciera que el maestro no está dispuesto a realizar mayores esfuerzos por mejorar su práctica, al mostrar actitudes que podrían considerarse de resistencia. Pero en el fondo es la inseguridad que experimentan ante una práctica para la que no fueron formados, ni profesional ni anímicamente.

Al remontarse a los orígenes del inicio en la aventura de la docencia, para desde ahí reconocer las condiciones, no del todo intencionadas y aceptadas, que lo llevaron al aula, forma

---

<sup>61</sup> *ibidem*, p. 17.

parte del esfuerzo de hacer consciente lo inconsciente, de hacer explícito lo implícito, de reencontrarse con la historia que evidentemente da cuenta de la construcción de una identidad.

Es importante remitirnos al origen que pone los cimientos de esta práctica. En estos términos, en la reconstrucción de la identidad del grupo de profesores que nos ocupa, se han conjugado varios elementos: el que se reivindiquen en la actualidad como buenos docentes, respondiendo al mismo tiempo a la pregunta ¿quién soy?, así como la recuperación histórica, desde el proceso que ha ido estructurando la profesión, desde las ambigüedades y presiones externas e internas, sobre las cuales ha construido su actividad. Por ello la identidad tiene que ver con la imagen ideal, y por lo tanto con elecciones, con el proceso de socialización y con la producción de sentido. Aunque la mayoría de los maestros llegan a la docencia en situaciones fortuitas al enfrentarse a la práctica concreta esta va produciendo un sentido equivalente y se convierte en una actividad con sentido, los espacios que parecían vacíos son llenados por simbolismos y experiencias cotidianas.

Hemos querido abordar en esta categoría cómo las circunstancias en que ingresa el maestro a la docencia de nivel superior se van resignificando en un continuo encuentro y desencuentro entre la profesión de base y la profesión docente, formando ambas, parte del imaginario del maestro, imaginario que da color a la práctica diaria.

## **VI. LA VIDA PERSONAL.**

### **LA VIDA PROFESIONAL**

Todo enseñante es llevado a encarnar (proyectar) sus conflictos, su yo ideal, su verdadero sí-mismo en los demás significantes (alumnos, coordinadores, etc.) que se manifiestan así como portadores de su laberinto interior.<sup>62</sup>

El docente entrevistado, antes de ser psicólogo, trabajador social, filósofo, ingeniero o médico, y mucho antes de intentar abrirse campo en una nueva profesión -refiriéndome a la tarea magisterial- es una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida.

Parafraseando a Elsie Rockwell, el maestro no es sólo un trabajador. Es a la vez una persona. Es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática presente en el espacio educativo común del aula.<sup>63</sup>

En su práctica cotidiana inciden conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de la competencia técnica. El docente se desenvuelve en su accionar cotidiano como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Esta presencia del maestro investido de toda su biografía y totalidad nos acerca a lo que Bordieu designa con el nombre de habitus, el cual "hace referencia a la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera). En tanto que interiorizada por el individuo, bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción,

---

<sup>62</sup> Abraham, *op. cit.* p. 24.

<sup>63</sup> Elsie Rockwell, *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, DIE del CINVESTAV del IPN, 1987, p. 14.

permite asegurar la mediación entre la estructura y la praxis".<sup>64</sup> Entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la interiorización y la exteriorización, entre lo pasado y lo presente.

El "habitus" también es entendido como "un sistema de suposiciones durables y transferibles; es decir, predisposiciones, que, al integrar toda experiencia pasada, funciona en cada instante como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones".<sup>65</sup> Que predisponen el actuar del hombre en el mundo; en el caso del docente, su actuar en el espacio educativo.

El maestro al llegar al salón de clases no abstrae sólo la parte de sí mismo, que corresponde al saber y a las habilidades propias del histrionismo docente. A diferencia de otras profesiones, la docencia esta enmarcada en las relaciones personales, la interacción humana es constante, el juego afectivo dibuja y da color a esta actividad. El maestro espera tener éxito con sus alumnos, permeado este último por la aceptación, por el sentirse respetado, útil, querido; pero al mismo tiempo el alumno espera ser aceptado, querido, respetado, reconocido por el primero.

Un maestro responde a la pregunta ¿Para ti qué es la docencia?

Creo que es un proceso más complicado, de mucha responsabilidad y en el cual de alguna manera si no estas asentado en el cariño por los estudiantes y la gente que se va acercando y demás, creo que puede fracasar.

En el maestro están presentes sus sentimientos y el reto de realización personal al llevar a cabo su labor. Alber Moyini, con relación al papel que juega la afectividad en el espacio

---

<sup>64</sup>. Bordieu, *op. cit.* p. 264.

<sup>65</sup> Pierre Bordieu, "Habitus, Ethos, Hexis...", en *Questions de Sociologie*, París, Les éditions de Minuit, 1980, p

pedagógico, plantea que "poner entre paréntesis la afectividad en el proceso pedagógico, en realidad, es imposible a partir de cierto grado de sentimientos. Ciertamente, muchos factores intervienen para hacer más afectivo de lo que se cree al acto de comunicación pedagógico. En primer lugar, lo transmitido no puede separarse, como si fuera un objeto, de la persona que lo transmite: se trata de un saber interioridad, ligado a un ser que se comunica... Aunque el enseñante no sea la fuente del saber, la comunicación de ese saber es en realidad la emanación de una voz, de una mímica, de una mirada, de un gesto..." <sup>66</sup> en palabras de Remedi de un discurso.

El maestro, al dar clases, pone en juego su vida, sus valores y su autoestima. La respuesta de los alumnos a sus esfuerzos es interpretada y sentidos como un refuerzo a su persona, o como una agresión y cuestionamiento de lo que lo constituye como tal.

Uno de los maestros en torno a la pregunta de ¿ Qué es ser maestro? comenta:

Cuando a un alumno no le interesa lo que yo le quiero compartir... atenta contra uno de mis valores existenciales de misticidad más grande. Es tan sagrado para mí como una hostia. Entonces has de cuenta que es igual que si me siento sacerdote, y voy y le doy la comunión a alguien, y te agarra la hostia y la tira... al suelo.

El maestro espera una respuesta de convalidación por parte del alumno al esfuerzo realizado por enseñar y por ser un buen docente, cuando la respuesta no es la esperada oscila hacia sentimientos de frustración, simbolizados como falta de interés y de respeto por parte de los dicentes. Se incluye en la interpretación el rechazo hacia los valores más "sagrados".

Siguiendo con Alber Moyni, éste afirma que el maestro entregado en toda su persona, tanto física como psicológica e intelectual, se encuentra, pues, apresado en todo un juego de

imágenes: comparando, más o menos conscientemente, la imagen que recibe de sí mismo, enviada por el alumno; con la imagen que el espera recibir, la imagen de su deseo... Si la imagen recibida se ajusta a la imagen deseada, el docente se ve acechado por el aislamiento narcisista y por todas las trampas de la complacencia mutua y de la fusión. Si, por el contrario, la imagen es demasiado diferente (el alumno distraído no escucha, el alumno nervioso charla, el alumno agresivo responde con insolencia) el deseo interior del enseñante experimenta una frustración importante. El "actor" de su personalidad siente que su mensaje no es eficaz; su parte de "padre nutricio" cree que el alimento propuesto en la forma de la palabra magistral es rechazado.<sup>67</sup> Parafraseando al maestro "... voy y le doy lo más sagrado de mí, voy y le doy la hostia y la tira al suelo..."

El maestro al mismo tiempo que intenta acercarse a la imagen de docente que le demanda la institución y el colegio, él yo de la persona pugna por manifestarse, y al mismo tiempo por protegerse para no ser lastimado. Que si bien esto es motivo de conflicto interno constante también es motivo de negociación y resignificación. Los maestros como miembros del colegio de profesores se plantean un perfil para pertenecer al mismo. Entre las "exigencias" colectivas y que después se vuelven "autoexigencias" se encuentran la de mantener "mevas" arriba de nueve<sup>68</sup>; y viven bajo presión, implícita o explícita, para sostenerse en ese parámetro.

Un maestro refiere un diálogo con el coordinador del colegio:

Coordinador: - ¡ Te fue fatal, fatal!

Maestro: - Y eso, ¿ qué significa?

Coordinador: - Pues yo creo que sacaste seis en los mevas

---

<sup>66</sup> Albert Moyné, "La vida emocional del docente y su papel", en Ada Abraham, *op. cit.* p. 31.

<sup>67</sup>. *Ibidem*, p. 33-34.

Maestro: - Esta bien, no me hace bronca...hay satisfacciones inmediatas y futuras...en ese sentido me quedo tranquilo de que pues no voy a dar más que lo que puedo, y yo creo que en cada momento he tomado la decisión correcta ¿no?... "

El maestro trata de resguardar su integridad como persona, muchas veces desconociendo sus sentimientos o realizando un esfuerzo sostenido por no ser afectado por la problemática cotidiana en el salón de clases: "La identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones. Es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo".<sup>69</sup> El docente, trata así, por una parte, de defender sus decisiones como las más correctas, y por otra, asumir el reto colectivo. Aceptar los errores en la práctica docente muchas veces aparece en el imaginario como un golpe a la autoestima.

Parafraseando a Ada Abraham, el combate que se libra en el yo, entre sus diferentes "aspectos" y "meandros" y sobre todo entre los dos modos de conocimiento y reconocimiento de uno mismo (consciente e inconsciente), sólo puede explicarse por la dimensión social, la dimensión del sí-mismo colectivo. El campo escolar es, él mismo, una entidad bien diferenciada, con sus prohibiciones explícitas o tácitas, con sus fantasías, ideales o conflictos, imágenes móviles y sacralizadas. Ese organismo colectivo vivo decide, en virtud de sus leyes superyoicas, sobre lo que es interioridad consciente o inconsciente en el sí-mismo individual, por medio de la ansiedad que ese organismo suscita y por medio de las recompensas (estima, amor de los otros, éxito) que prodiga.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup>. Cf. *supra*.

<sup>69</sup>. Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, op. cit. p. 8.

Prosiguiendo con la contextualización de lo que el colegio atribuye como significado a los mevas, en concreto, el obtener mevas arriba de nueve, y la presión afectiva que se ejerce en torno al discurso de la construcción de la colectividad y la responsabilidad de mantener el espacio con vida.

Veamos un discurso del coordinador:

Tener ocho en ese colegio... es malo, ¡ Es malísimo ¡ Si tu bajas de nueve, ¡híjole!... te sientes de la fregada... es feo. Entonces sí hay ese perfil, y nadie lo ha dicho, pero es muy manifiesto... porque hay como cierta... certidumbre de que si tu sacaste un ocho punto siete, ¡Qué madriza le pegaste al colegio!

El maestro inconscientemente busca acomodarse al yo ideal colectivo, es decir, a la imagen ideal que se tiene de docente y que se comparte institucionalmente. Por lo tanto, la imagen institucionalizada ejerce una presión sobre el docente y su práctica para acercarse a la misma, conllevando consigo el conflicto con el "verdadero sí mismo". El colegio de profesores, al cual nos estamos refiriendo, funciona como una instancia intermediadora entre el ideal colectivo de la institución, el ideal colectivo del grupo y la búsqueda personal.

Si bien es cierto que el colectivo institucionalizado, que es portavoz de las demandas de la universidad, opera en muchas ocasiones como una presión social difícil de cumplir, también cumple el papel de apoyo, intercambio y retroalimentación.

Un rasgo significativo en la vida del colegio de profesores ha sido la sistematización del quehacer docente, el compartirlo con los compañeros, el intercambio de estrategias didácticas y de resolución de problemas y la retroalimentación del trabajo educativo. Todo ello enmarcado

---

<sup>70</sup> Ada Abraham, *op. cit.* p. 23.

en el desarrollo de mecanismos espontáneos de comunicación y apoyo mutuo en los momentos difíciles, tanto laborales como personales.

Una maestra refiere:

Te involucras tanto en la docencia perteneciendo al colegio... hay ocasiones en que no tienes suficiente experiencia para trabajar algún tema o con un tipo de alumnos y tus compañeros te ayudan.

Este recuperar, planear y realizar su práctica, en un ambiente de intercambio y retroalimentación permanentes, mencionan los docentes, les ha facilitado el consolidar un estilo propio que sienten les pertenece.

Para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, "el docente requiere no solo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una interacción permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual".<sup>71</sup>

En nuestro caso de estudio este conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, son recreado para erigirse como un perfil esperado para llegar a ser reconocido como "buen maestro".

Veamos una entrevista:

E: ¿Qué es la docencia?

M: Yo... la conceptualizo como una profesión, un quehacer que hasta ahorita estoy comprendiendo, que se está redefiniendo, que ocupa múltiples conocimientos. Por ejemplo, que ocupa uno saber Psicología, saber manejo de grupos, saber liderazgo, saber qué es pensamiento, tener habilidades de negociación con los directores, tener habilidades de control de grupo, en sí, tener habilidades diversas.

---

<sup>71</sup>. Elsie Rockwell, *Desde la perspectiva del trabajo docente*, op. cit. p. 14.

En tanto el maestro va sintiendo que comprende más la profesión de enseñar, va descubriendo la multidimensionalidad y complejidad de esta práctica, y la cantidad de elementos que se requieren para llevarla adelante con "éxito", al mismo tiempo que va llenando de contenidos el ideal inalcanzable, va concretándolo en demandas precisas, en componentes de un "perfil".

Regresando con Elsie Rockwell, ésta afirma que el maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su supervivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar y seguridad mental y física. Vive con riesgo el mantenerse en un espacio profesional, el contar con un status, con un modo de vida, con un futuro y una identidad profesional. En sí está en juego su autoestima y el conjunto de su existencia.<sup>72</sup>

La identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el docente por mantener una posición de permanencia y seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente, es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad de dónde se está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido. De sentirse realizado tanto "personal" como "profesionalmente".

Un maestro menciona:

Pues a nivel personal, perteneciendo al colegio, yo creo que me he sentido acompañado en las dos partes: en la humana y en la profesional.

---

<sup>72</sup>.idem.

El que la recuperación y sistematización que realizan los maestros sobre su actividad, se lleve a cabo en el marco del autoreconocimiento de los elementos que estructuran al mismo como persona, desde lo que cada maestro es, posibilita la comprensión del por qué se dificulta o se facilita resolver ciertos conflictos pedagógicos. "Los docentes en formación sólo pueden acrecentar las facultades de facilitación con los alumnos si los formadores mismos las practican a un nivel elevado. Son actitudes que se aprenden en la práctica y que no pueden seguirse sólo como un trámite intelectual".<sup>73</sup>

Coincidentemente cuando el maestro encuentra mayor conflicto ante algunas situaciones particulares o problemas con alumnos con ciertas características, esto tiende a poseer una relación estrecha con su escala valoral, con su historia personal, con la manera de resolver los problemas en su vida diaria. Ada Abraham complementa planteando que en "el enseñante, lo mismo que en todo ser humano, hay toda una trama de identificaciones que nos remite a nuestras vivencias afectivas, a juicios, a valores".<sup>74</sup>

La formación docente implica un proceso pedagógico donde tanto maestro como alumno son personas en crecimiento y susceptibles de seguirse formando. Cuando el espacio de formación de maestro –en este caso el colegio estudiado- combina el plano de recuperación cotidiana de la práctica con el intercambio afectivo y el reconocimiento a las particularidades de cada miembro, da como consecuencia que el docente se sienta tratado como persona; esto demanda, según los participantes, que el maestro busque reconocer a los alumnos como sujetos individuales con sentimientos, habilidades, valores y conocimientos específicos.

---

<sup>73</sup>. Carl Rogers, "Docente, ¿Quién eres?". en Ada Abraham, *op. cit.* p. 16.

<sup>74</sup>. Ada Abraham, *op. cit.* p. 26.

## Veamos una entrevista

El colegio de profesores ha sido un área de trabajo personal y al mismo tiempo para compartirlo, una parte de búsqueda personal, para luego transmitirlo... todos los que estamos ahí creemos en la formación humanista al interior del colegio y hacia los alumnos.

Parafraseando a C. Rogers se trata de reacciones en cadena: un docente aprende modos de reaccionar con empatía y los aplica en su clase; esas actitudes del docente determinan un cambio notable en las reacciones de los alumnos, reacciones que resultan suficientemente gratificantes para que el docente se sienta impulsado a reacciones cada vez más auténticamente empáticas.<sup>75</sup>

La docencia en esta línea se ubica en un ir y venir de la involucración al alejamiento; de los afectos a la razón; del el yo al otro; de lo objetivo a lo subjetivo.

En palabras de Ada Abraham el sí-mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con si mismo y con los "demás significantes" de su campo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores los sentimientos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente, porque el enseñante no se permite reconocerlos como "suyos" por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyen su verdadero sí-mismo.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup>. Rogers, *op. cit.* p. 19.

<sup>76</sup>. Ada Abraham, *op. cit.* p. 26.

La identidad se construye en estrecha relación y en contraposición con el otro, el referente sobre el cual intenta dar sentido a su existencia. Aquí aparece la pregunta: ¿Quién es el otro en torno a qué/quién se construye la identidad?.

Muchas veces el docente experimenta su práctica con un sentimiento de soledad. Vive su actuar como un espacio íntimo, privado, personal. Pero realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro: con el alumno, con el director, con los colegas, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad, etc.

Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que le ubican en un lugar con ciertas exigencias, y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. El maestro es y existe en contacto estrecho con el alumno. Su poder, fundado en el saber y su criterio de verdad, depende del reconocimiento del otro.<sup>77</sup> Además, existe un interjuego entre el docente y la institución. Ésta última, plantea ciertos requerimientos e ideales simbólicos para el desempeño de la actividad docente.

En el presente estudio, los maestros pertenecientes al colegio de formación reconocen al otro en: la figura del "líder", los miembros del colectivo, la institución, y el alumno, entre otros. En la experiencia reseñada, referente a la relación con "el otro", vista desde el nivel endógeno, se movilizan tres planos dialécticamente para la construcción colectiva y particular de la identidad: el líder como imagen de dirección y autoridad; el grupo, como amalgama en el afecto y en el trabajo; y el estilo propio que imprime de cada maestro. Los elementos anteriormente mencionados se conjugan con el llamado nivel "exógeno", el cual tiene como

---

<sup>77</sup>. Adorno, *op. cit.* p. 26.

referencia a la institución, concretada en un sentimiento ambivalente de pertenencia o no inclusión. Como telón de fondo aparece la relación con el contenido, que constituye una parte importante de la relación con los alumnos, aunado este último a un imaginario construido colectivamente que marca el ideal de contacto pedagógico con el docente.

**VII. ENTRE EL AFECTO Y EL  
TRABAJO:  
EL COORDINADOR Y LOS  
MIEMBROS DEL COLEGIO**

Por su parte el sí mismo grupal reactiva en el docente, en virtud de las estructuras que le son propias, aquello que tiene necesidad para asegurar su existencia en el "afuera" institucionalizado; el sí mismo grupal moviliza así procesos y mecanismos tales como: identificaciones, constitución de ideales, de imágenes normativas, de instancias represivas o liberadoras, ilusiones grupales, elementos todos necesarios para su mantenimiento.<sup>78</sup>

En el discurso de los docentes entrevistados se resalta una hipervaloración hacia el coordinador del colectivo; sin embargo esta valoración no tiene éxito en el "liderazgo" si no se logra movilizar la dimensión individual y la colectiva a tal grado que establezca mecanismos de comunicación entre ambas dimensiones. En palabras de Bourdieu:

El *habitus* produce prácticas individuales y colectivas y por lo tanto, la historia de acuerdo a esquemas engendrados por la historia. El sistema de disposiciones pasado que sobrevive en la actualidad. La historia no se construye de manera particular, sino como producción de significados compartidos.<sup>79</sup>

Hemos abordado en categorías anteriores el hecho de que la práctica docente y la vida del colegio, no pueden separarse del contexto institucional y en sí del ámbito social, a pesar de que aparecen como relaciones de tú a tú. A decir de Bourdieu, sólo en apariencia son relaciones de individuo a individuo y que la verdad de la interacción jamás reside por completo en la interacción: cosa que olvidan la psicología social y el interaccionismo o la etnometodología cuando, al reducir la estructura coyuntural de su interacción dentro de una situación y de un grupo particular, creen explicar cuanto sucede en una interacción experimental u observada por las características experimentalmente controladas de la situación.<sup>80</sup>

En apartados anteriores se abordó la influencia que tiene la sociedad en la construcción del imaginario de la práctica docente de los entrevistados. En este espacio se hará alusión a la relación entre el grupo, los miembros del mismo y el coordinador. Se trabajarán tres elementos

---

<sup>78</sup> Ada Abraham. *Op. cit*

que conforman o favorecen la relación grupal y el liderazgo en el colegio universo de estudio: el juego entre el papel que desempeña el líder en el colectivo y el consecuente reconocimiento hacia el mismo; la identificación entre los miembros, tejida desde el afecto y hacia el logro de objetivos; y por último, la aportación individual de cada participante con las predisposiciones que marcan la propia historia personal.

Me referiré al coordinador del colegio con el término de "líder", ya que todos los maestros en su discurso, al referirse a él, lo hacen de esa manera, aunque no ahondaré sobre dicho concepto. En la historia del colegio existieron dos coordinadores nombrados formalmente; el primero, al que se refieren todos los miembros como el que marcó la pauta de la existencia del colegio, de la construcción identitaria, es al que aludiré en esta categoría.

"El líder" es quien contrata, el que personifica el primer imaginario sobre el cual se constituyen como colectivo, el que tiene formalmente un puesto en la Institución, el que pertenece a la misma como tiempo fijo, tiempo completo. Es al mismo tiempo el que tiene una historia construida en el área en la que laboran, es ingeniero. El que convoca, se ubica desde el nacimiento del colegio en un papel privilegiado. No es elegido como "líder", él es el que pone la pauta y selecciona a los participantes en la tarea a emprender.

Veamos un discurso del coordinador:

Mira, a mí la experiencia del colegio me hizo madurar mucho, me hizo creer en los grupos, creer en el liderazgo, este... creer en que es posible ir lejos en un grupo cuando hay vocación de servicio, cuando hay gente bien escogida, cuando se le ponen ganas, cuando hay tiempo, cuando hay recursos.

---

<sup>79</sup>. Pierre Bordieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura", en *Le seus pratique*, op. cit. p. 271.

Dentro de la identidad colectiva construida por el grupo, el líder ocupa un papel importante en el imaginario del mismo, al ser reconocido como una figura fuerte de identificación, no aparecen en los discursos cuestionamientos hacia él. La idealización está presente y permanente, avalada por la legitimación. Berger y Luckman<sup>81</sup> afirman que la legitimación produce nuevos significados, los cuales sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. Es preciso agregar que la "integración", en una forma u otra, es también el propósito típico que motiva a los legitimadores. En el colegio la legitimación define y determina la cotidianeidad de la práctica educativa colectiva e individual.

Una maestra al referirse al coordinador, lo hace de la siguiente manera:

Es muy creativo, muy trabajador, inteligente; rápido hace las cosas y bien. Buen líder en el sentido que crea mecanismos de autorregulación o de regulación... Es muy concreto en lo que te pide. Jamás pide si no te ofrece tanto o más de lo que te está pidiendo, siempre hay una paga... justificable.

El líder condensa no sólo características valorales que le son reconocidas, sino que también combina el apoyo afectivo de acompañamiento al grupo y la capacidad de dar seguimiento y regulación al trabajo.

El reconocer cualidades académicas y profesionales docentes en el líder, además de las referentes a la relación humana, confiere una identificación con una imagen idealizada y por otro lado con características concretas.

---

<sup>80</sup> *ibidem*, p. 270.

Una maestra al referirse al líder menciona:

Es una persona que yo en lo personal admiro mucho. Es una persona muy trabajadora, honesta y... que trata de ayudar a todo mundo. Es de esas personas que no quiere llegar solo a la meta, sino que quiere llevarse al grupo.

La admiración favorece la influencia del líder sobre el grupo y aumenta la posibilidad de aceptar la dirección y la autoridad encarnada en su persona. La admiración a sí mismo, facilita que el individuo se involucre en el trabajo, aumenta la motivación, se descubre el sentido, dando sentido a las cosas. La admiración va ligada a los valores y a la imagen ideal. Admirar significa "tener en gran estima a una persona o cosa, causar alguien o algo sorpresa, entusiasmo o asombro".<sup>82</sup>

La admiración y la identificación caminan de la mano y favorecen la construcción de la identidad colectiva, así como la posibilidad de que el grupo se movilice hacia una misma dirección. Facilita el compartir las experiencias, el reconocer las propias limitaciones, para permitir que el grupo influya en las particularidades de cada miembro, desde un reconocimiento de las propias limitaciones. Lo anterior se concretiza en el mismo hecho de atreverse a caminar junto con otros, yendo de lo individual a lo colectivo y viceversa. En el caso del colegio de profesores un preámbulo que favorece la innovación en la práctica docente es el reconocer al espacio grupal, como un lugar de confianza.

Dirían Berger y Luckman, están inscritos en un universo simbólico, el cual es concebido como "la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda

---

<sup>81</sup>. Berger, *op. cit.* p. 120-121.

<sup>82</sup>. Santillana, *Diccionario enciclopédico*, Madrid, España, 1992, p. 17.

la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo".<sup>83</sup>

El universo simbólico condensa lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, el pasado y el presente, lo consciente y lo inconsciente como un continuo de significados, que confieren nominación a los que lo comparten.

El universo simbólico se construye, por supuesto, mediante objetivaciones sociales. Sin embargo, "su capacidad para atribuir significados supera ampliamente el dominio de la vida social, de modo que el individuo puede "ubicarse" dentro de él aun en sus experiencias más solitarias".<sup>84</sup>

La admiración y el intercambio afectivo son ingredientes constitutivos en la vida del colectivo, todo ello enmarcado en un compartir constante de ideales, metas y valores, ello favorece las posibilidades de asumir normatividades y exigencias, porque pasan del plano externo (impuesto) al plano interno (autoimpuesto).

En la relación entre los miembros del colectivo se clasifican niveles de identificación, estableciendo ordenaciones correspondientes a cada uno de los compañeros; aunque, si bien, resalta una identificación más fuerte con algunos, se finaliza con el recuento de lo común, con lo que se comparte, con lo que es reconocido como identitario en el grupo en tanto pertenencia colectiva y construcción compartida.

---

<sup>83</sup>. Berger, *op. cit.* p. 124-125.

<sup>84</sup>. *Ibidem*, p. 126-127.

Un maestro menciona:

Me identifico prácticamente con todos. Yo creo que una de las razones por las cuales este grupo es fuerte, es porque la variedad de roles que somos capaces de desempeñar como individuos, es muy complementario.

Al igual que la imagen hacia el coordinador se descubre construida con tintes de idealización, así también en la identificación con cada uno de los miembros del colegio, los docentes reconocen la heterogeneidad entre ellos, pero realizan un esfuerzo por acomodar, en su valoración, dichas características en diversos planos: elementos que se comparten porque se parecen al propio estilo; algunos que no se comparten, pero que se admiran en el otro; o algunos que no se comparten, pero se respetan. Nos apoyamos nuevamente con el concepto de *habitus*, para dar cuenta de la relación dialéctica entre *habitus* colectivos y *habitus* individuales. Parfraseando a Bourdieu, para dar razón de la diversidad en la homogeneidad que caracteriza a los *habitus* singulares de los diferentes miembros de una clase y que refleja la diversidad en la homogeneidad, característica de las condiciones sociales de producción de dichos *habitus*.<sup>85</sup>

Esta especie de "tolerancia" forma parte del esfuerzo sostenido que realizan los participantes del grupo por resguardar la identidad colectiva construida en comunidad.

La incorporación de la misma historia -o, más exactamente, de la misma historia objetivada en los *habitus* y en las estructuras-, las prácticas que engendran son mutuamente comprensibles, aparecen como inmediatamente ajustadas a las estructuras, como objetivamente concertadas entre sí y como dotadas de un sentido objetivo a la vez unitario y sistemático.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Bourdieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura", *op. cit.* p. 273.

<sup>86</sup> *ibidem*, p. 270.

Una maestra menciona:

En el colegio existe mucha heterogeneidad. Pero ya en la interacción hay perfiles esperados, habilidades afectivas, carisma con los alumnos, fama con los alumnos.

Dentro de la heterogeneidad los maestros encuentran espacios comunes de identificación, resaltan el compromiso, el trabajo, la responsabilidad, la persistencia, los afectos, la solidaridad, la escucha y el cariño hacia el compañero y hacia el alumno. Estas características, reconocidas como cualidades, aparecen como pivote de la construcción identitaria colectiva, que se dinamiza en la relación grupal. Se complementa en el imaginario simbólico compartido para reconstruir el ideal. "En los procesos de comunicación existe la tendencia a ser portadores de significados que favorezcan y protejan nuestros valores positivos, y desacrediten nuestros valores negativos".<sup>87</sup>

Cada cual busca aportar lo mejor de sí mismo al grupo y al mismo tiempo hace un esfuerzo por resaltar lo mejor de cada uno de los miembros del colectivo, para favorecer los procesos de comunicación e integración grupal.

Una de las maestras reseña a los participantes, resaltando sus características particulares, que abonan a formar el todo.

La mayoría de los compañeros tiene las características similares. Yo creo que por eso el equipo ahí está. Miriam, muy luchona, muy humana, muy afectuosa... muy profesional también. Mario es un compañero... de los que le llamas a las doce de la noche y lo encuentras dispuesto a ayudarte a cualquier hora: muy apoyador, muy trabajador, es una persona que yo quiero y admiro. Pedro es muy honesto, si le cuentas algo sabes que te va a escuchar y te va a ayudar, también muy trabajador. A Rita, la quiero mucho, la considero así como mi hermana, muy trabajadora, muy humana, muy sencilla y que yo estimo.

---

<sup>87</sup>. R. Turner, "the Self-Conception in Social Interaction", en Gordon y K. Gergen, *The self in Social Interaction*, Tr. Gilberto Gimenez, Nueva York, Wiley & Sons, 1968, p.30.

Los niveles de identificación entre los miembros del colegio, en el plano personal y en el laboral, tienen sus escalas ascendentes. Cuando se hace referencia a lo colectivo, se representa como la conformación de "una masa" donde se diluye y resalta al mismo tiempo lo individual.

Para Bourdieu las representaciones colectivas son elementos compartidos por todos los miembros del mismo grupo o de la misma clase, en cuanto productos de condiciones objetivas idénticas destinadas a ejercer en forma simultánea un efecto de universalización y de particularización en la medida en que ellas confieren homogeneidad a los miembros de un grupo sólo distinguiéndolos de todo lo demás.<sup>88</sup>

En esta investigación hablar de identificaciones no remite necesariamente a la homogeneidad, más bien hace referencia a la similitud en la divergencia. A pesar de la heterogeneidad entre los miembros del colegio y de las particularidades al actuar en el salón de clases, se van compartiendo elementos que construyen un perfil.

En la identidad se reconoce la reciprocidad: me identifico, te identificas. Existe un compartir en la imagen de ambos. Por ejemplo, en el reconocimiento que el líder hace de los demás, se hace reconociéndose como buen líder y los demás lo hacen reconociendo a éste como un buen dirigente. Aparece como un resguardo mutuo: "te reconozco y me reconoces, te legitimo en tu papel de coordinador y tu cumples bien tu rol de conducirme". "El yo, o identidad, es un tipo de valor que proporciona dirección a la interacción. Como cualquier valor, debe ser promovido y protegido".<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Bourdieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura", *op. cit.* p. 271.

<sup>89</sup> Turner, *op. cit.* p. 33.

Veamos una entrevista:

Con el coordinador del colegio, yo creo que más que influencia, más bien ha habido un proceso de identificación. Por ejemplo, los requerimientos de exigencia que él pide, yo creo que aún si no me los pusiera, yo los estaría asumiendo.

La identificación adquiere matices particulares cuando se aborda la relación entre el líder y el grupo, que aunque encarna los simbolismos colectivos construidos en la historia de la interacción, también hace referencia al fenómeno de dominación o "autoridad".

Para Max Weber, en el caso concreto la dominación (autoridad), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones motivaciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencia en toda relación de autoridad.<sup>90</sup>

Aunque los maestros se ubican en un continuo de significados con el líder, y en un grado de democracia en la toma de decisiones, reconocen un papel privilegiado de decisión en la figura del dirigente. De ahí la paradoja de que por una parte los miembros del colegio se ubican en la historia del mismo como constructores, como sujetos que han producido cambios en el ámbito personal y profesional; y por el otro lado, reconocen la orientación de aquel que tenía una posición privilegiada en la institución y una visión global, donde no sólo incluía el proyecto laboral sino también el conocimiento de las particularidades de cada uno de los miembros; es decir, le permiten incluso incidir en su propia vida. Volvemos con el *habitus* en tanto "estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración".<sup>91</sup> Cada agente, lo sepa o no, lo quiera o no, es productor y reproductor del sentido objetivo.

---

<sup>90</sup>. Max Weber, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 170.

<sup>91</sup> Bordieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Op cit p. 265. (**no ha sido citado**)

En palabras del coordinador:

Me parece que en... la etapa en la que yo estuve, fue una etapa tierna... en donde el liderazgo o la etapa del líder esta centrada alrededor del líder... Fue un periodo más directivo hacia al grupo, más productivo, pero también más adolescente... Fue un grupo por el que yo di una defensa... que incluso me pudo costar el trabajo.

Mientras para los miembros del colegio la experiencia más significativa se ubica en la docencia; para el coordinador, en haber aprendido a ser líder. La valoración de la experiencia es un elemento que forma parte sustancial de la construcción de la identidad colectiva. Corresponde a la construcción de una amalgama identitaria. Para Gallisot, la identidad individual remite a identificaciones colectivas, y por reciprocidad a adscripciones y adhesiones, pero no existe una identidad colectiva increada. La identidad, cuya "variancia" no puede ser abolida, surge de un proceso social.<sup>92</sup> Volviendo con la crítica al interaccionismo simbólico, la identidad es un producto social, aunque se dinamiza en la interacción, retoma la trayectoria social.

Sigamos con el coordinador:

Todo lo que he podido hacer en mi vida académica después del colegio, lo aprendí en el colegio, la experiencia de coordinar este colegio me ha servido para dirigir otros grupos. Me gustaría tener en mi oficina, en un cuadrito, la primer acta del colegio.

Siguiendo a Gallisot la identidad es una construcción social, interjuego entre la identidad individual y colectiva, la primera se constituye de la interacción en varios "mundos" que componen la vida del sujeto, y conllevan sus consecuentes adscripciones y niveles de pertenencia.

---

<sup>92</sup>. Rene Gallisot, *Bajo la identidad, el proceso de identificación*, (mimeografiado), Tr. de Gilberto Giménez,

La combinación de una estructura organizativa que favorezca el éxito en la tarea aunado a los factores afectivos y valorales, facilita el ejercicio de la dirección y de la autoridad por parte del coordinador y de la aceptación de la misma por parte de los miembros del grupo.

En torno a esto Weber menciona:

Toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de un modo normal (no absolutamente siempre) un cuadro administrativo; es decir, la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una actividad dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo de hombres cuya obediencia se espera. Este cuadro administrativo puede estar ligado a la obediencia de su señor por la costumbre, de un modo puramente afectivo, por intereses materiales o por motivos ideales (con arreglo a valores).<sup>93</sup>

El colectivo al que hago mención se constituye en torno a dos ejes: al trabajo, centrado en las cualidades del líder; y a los afectos que se han constituido en la interacción cotidiana, enmarcada en los procesos de comunicación grupal.

Veamos un discurso:

Lo valioso del colegio era que se podía trabajar y al mismo tiempo ser amigos.

En el momento en que el desenvolvimiento cotidiano de la vida de un grupo deja de estar centrado sólo en el cumplimiento de la tarea, desde la exterioridad, a partir del desarrollo de mecanismos permanentes de comunicación, la interacción humana aparece en escena como elemento privilegiado de la identidad.

Cuando la interacción se desplaza de la orientación a una tarea, a la orientación a la identidad, el gesto deja de ser principalmente un mecanismo para la comunicación y se convierte en una técnica interpersonal. La identidad esta asociada con reconocimiento y reprobación, con los

---

*México, 1987. p. 4.*

<sup>93</sup>. Weber, *op. cit.* p. 170.

indicios de reconocimiento y de reprobación, con la discrepancia, la autoimagen y la autoconcepción.<sup>94</sup>

Cuando los miembros de un grupo se reconocen en el mismo, como constructores activos, como portadores cada uno de ellos de ingredientes que forman el todo; se favorece la construcción identitaria colectiva. El líder moviliza desde su persona la dirección desde el trabajo y el reconocimiento personal a las particularidades de los participantes y el grupo moviliza la amalgama afectiva. Viviendo la percepción colectiva de que el colegio, como producto, es construcción de todos.

El liderazgo centrado sólo en la tarea, desde el cumplimiento del trabajo, da, tarde o temprano, fragilidad a la construcción colectiva. El elemento afectivo y valoral es un ingrediente que tiende a facilitar una relación más duradera en la vida del colegio. Para Max Weber, "la naturaleza de los motivos determina en gran medida el tipo de dominación. Motivos puramente materiales y racionales con arreglo a fines, vínculo entre el imperante y su cuadro implican, aquí, como en todas partes, una relación relativamente frágil. Por regla general se le añaden otros motivos: afectivos o racionales con arreglo a valores. En casos fuera de lo normal, éstos pueden ser los decisivos".<sup>95</sup>

Pero tampoco es suficiente un cuadro administrativo funcional y una amalgama afectiva y valoral. En la vida de los grupos es importante la legitimación, vista ésta desde distintos planos: el reconocer legitimidad al coordinador, el que los participantes se autoimaginen como miembros no marginales y el que el colectivo sea certificado por la instancia más amplia, que en este caso puede ser la institución. "Ninguna dominación se contenta voluntariamente con tener,

---

<sup>94</sup> Turner, *op. cit.* p. 44.

<sup>95</sup> Weber, *idem.*

como probabilidades de su persistencia, motivos puramente materiales, afectivos o racionales con arreglo a valores. Antes bien, todas procuran despertar y fomentar la creencia en su "legitimidad".<sup>96</sup>

En la clasificación que hace Weber de los tipos de dominación, el tipo de liderazgo analizado comparte elementos de dos modelos de dominación: la racional, que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal); y el de prototipo carismático, que descansa en la entrega extracotidiana de la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona, y a ordenaciones por ella creadas o reveladas. Se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal en la revelación o ejemplaridad, dentro del círculo en que la fe en su carisma tiene validez.<sup>97</sup>

Ubicamos al líder en estos dos modos de dominación, con predominio del segundo, por ser reconocido totalmente como inspirador desde las características que lo conforman, como alguien digno de confianza. Y desde el primer modo de dominación, por el tipo de cuadro administrativo que construye, formado por mecanismos de seguimiento, supervisión y regulación.

Para una maestra el líder del colectivo es:

Una persona terriblemente honesta, congruente, con una capacidad autocrítica grande, regulando y mejorando, comprometido, transparente, es un apoyo, con mucha fuerza, con mucha

---

<sup>96</sup>. *Idem*.

<sup>97</sup>. *Ibidem*, p. 172.

personalidad y no le importa lo que haya que hacer para resolver el problema. Comprometido con la gente que trabaja para él.

No sólo el grupo reconoce al líder desde su "carisma" y habilidades de organización, sino que en los propios discursos del coordinador, el mensaje asemeja características mesiánicas, como alguien que vino a movilizar; ubicándose en el papel del padre que infantiliza a los participantes; teniendo el autoencargo de hacerlos crecer. Autoencargo que se adjudica el líder, pero que indirectamente es validado por el colectivo. Característica común del tipo de dominación carismática, en la que el dirigente se erige sobre los dirigidos "para iluminar, para revelar, para ayudar a crecer".

En una entrevista el líder comenta:

El colegio es como los niños que aprenden a hablar: un número de estructuras cognitivas básicas. y de ahí puedes desarrollar otras. Aplicar las estructuras básicas... He aprendido el rescate de personas que estaban acabados, desanimados.

El coordinador del colectivo personifica matices de figura paterna, el que provee, da sustento, protege, comprende. El padre que se encuentra orgulloso del hacer de sus hijos, los cuales son su obra.

Una maestra comenta:

El coordinador, es un poquito la transportación de mi papá, en el sentido de que se preocupa por mí.

Tanto para los miembros del colegio como para el líder, la experiencia reseñada se valora como vital. Se le considera no sólo como un trabajo más. No ha influido sólo en el mejoramiento de la docencia, sino que se reconoce la influencia en la propia vida. En el imaginario de los participantes, se habla de haber conformado una familia", de haber "trabajado

siendo amigos". "La identidad y la concepción de sí mismo no surge pasivamente sino en conjunción con la actividad vital".<sup>98</sup> Con una actividad que sea significativa, que implique al sujeto de manera consciente e inconsciente.

En palabras del dirigente:

El colegio fue mi primer experiencia de éxito como líder de un grupo. Había estado viviendo una situación existencial difícil. Todo esto me había ocasionado broncas en la institución. Con el colegio yo fui más dictador de lo que fui en otros lugares.

Los miembros del colectivo reseñan su experiencia, previa a la pertenencia al mismo, como de "incompletud, de frustración, de no éxito en el trabajo de equipo". Ya, al reconocerse en un momento de búsqueda, de ruptura, o de necesidades económicas, se crea un ambiente favorable para aceptar la dirección y el encuentro con el otro. Esta percepción incluye al líder.

Los maestros mencionan haber construido desde su práctica un estilo propio que sienten les pertenece. Este discurso se acompaña con una sensación de seguridad, de estabilidad. En los primeros encuentros o desencuentros que tienen los maestros con la desnudez de su práctica, al recuperarla y reflexionarla, es común que aparezca el miedo al cambio porque muchas veces no se sabe qué va a pasar, se está experimentando, se están abandonando viejos cánones que bien o mal habían dado control y atrincherado al maestro. El tener un espacio de intercambio afectivo ligado a un cuadro administrativo encaminado a la eficacia, ello personalizado en la figura de los miembros del grupo y del coordinador del mismo, favorece que el maestro se "abandone" para intentar cambios, facilita que los maestros puedan y quieran intentar innovaciones en su práctica y en su persona.

---

<sup>98</sup>. Turner, *op. cit.* p. 29.

En el proceso de formación de docentes reseñado, desde un espacio colectivo, localizamos un movimiento permanente entre la centralización del liderazgo que hace el coordinador del espacio de formación, en su papel de líder crea cierta dependencia del grupo hacia él, y por otro lado la facilitación que los maestros se conviertan en líderes en su práctica docente particular.

El hecho de que los docentes reconozcan los logros, estén atento a los procesos y compartan las intencionalidades, sientan que forman parte del proyecto, posibilita que dichos maestros se aventuren a experimentar sobre su actividad docente cotidiana, es decir, se vuelve factible que se arriesguen a salirse de lo establecido. Si todo lo anterior se acompaña de un espacio de escucha y empatía, el maestro no se siente amenazado para solicitar retroalimentación y apoyo cuando las cosas no van bien. Pasa, finalmente, de la exigencia externa a la exigencia personal, a la toma de decisiones, es decir, a la autoexigencia. Algunas "exigencias" las asume como dadas y otras tantas las reconstruye para incorporarlas como autoexigencias.

Todas estas condiciones vehiculizan la posibilidad de que la identidad se sienta protegida momentáneamente, léase: se está en el espacio colectivo, protegido de posibles resquebrajos. "La concepción de sí mismo tiende a formarse más sobre la base de las capacidades que con base a los logros. Más a largo plazo, en la medida que la identidad se ligue más a lo real, es más propia y puede alejarse de la generalidad. La concepción que tengo de mí mismo es una idea vaga, pero vital de lo que soy en mis mejores momentos".<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup>. *Ibidem*, p. 20.

En esta línea, pareciera que la identidad colectiva, en tanto participación en el colegio es más pasajera, al estar esta enmarcada en la dependencia hacia "el líder", pero en cambio, el pivote identitario de la práctica docente es una resignificación con más sentido de pertenencia para cada participante. Es decir, el colegio se convierte en un vehículo que aunque tiende a desaparecer y de hecho desaparece en la realidad, ha favorecido la reconstrucción de la identidad del docente.

## **VIII. LA AMBIGUEDAD CON LO INSTITUIDO: LA INSTITUCIÓN**

Así pues, las institucionalidades personales, las aspiraciones de una educación ideal y las posibilidades y circunstancias concretas para realizar un tipo de enseñanza, se confunden en encuentros y desencuentros entre una profesión sostenida en la discontinuidad y la institución que abre o cierra espacios para ejercerla.<sup>100</sup>

Hemos reseñado cómo en el nivel endógeno, micro, las relaciones entre los miembros del colegio, en conjunción con el estilo de coordinación, abonan a la construcción de la identidad pasando por un proceso de identificación. En este apartado abordaremos la relación con lo que el grupo llama "el exterior", en particular con la institución, interacción percibida por el colectivo como de no total identificación, en sí, matizada por la conflictividad, por una parte, y por ser un espacio plural, por la otra. La identidad no se construye entre blanco y negro, es un continuo de matices, donde los procesos de identificación y desidentificación aumentan o decrecen en determinadas situaciones.

La identidad tiene que ver con una posición de exclusión e inclusión. "El grupo excluye a... y se da autoridad en torno a..." El colegio se construye y se da autoridad en torno a las críticas que va estableciendo hacia "el exterior". El colectivo define claramente una diferenciación entre las relaciones que se establecen al interior y las que se establecen hacia el exterior, en concreto con la institución, la cual es percibida, por un lado, como amenazante, como un espacio de no muchas coincidencias. Pero por otro, es concebida como un lugar de referencia, como un ámbito laboral agradable y de apertura en tanto la comparación con otras instituciones, esto último es resaltado en la percepción individual, marcando una diferencia entre lo colectivo y lo particular. Un tercer elemento es el cómo el docente se incluye, desde su actuar, en el ideario o filosofía institucional, haciéndola carne en la práctica cotidiana, incorporándola al discurso sobre su actividad educativa.

---

<sup>100</sup>. Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para discusión*, op. cit. p. 43.

La institución es un referente permanente en la construcción de la identidad en general; en la docente, en particular; es fuerte, no se puede ignorar, los sujetos no se pueden desligar, todas las decisiones y definiciones pasan por la institución. En tanto determinación social externa. Ésta se presenta ante el individuo impactándolo, forma parte del proceso de resocialización. El sujeto se enfrenta con una institución que ya tiene una lógica construida, acompañada de normatividades, mecanismos de coerción, de legitimación, etc. Al mismo tiempo el colectivo aspira a incidir en la institución educativa, diferenciándose de la misma, cuestionándola, tomándola como referencia.

Un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. Las instituciones en cuanto facticidades históricas y objetivas se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. La realidad objetiva de las instituciones no disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas.<sup>101</sup>

Para los miembros del colegio el sentido de la institución, en tanto referente, va cambiando, moviéndose entre el encuentro y el desencuentro, entre la identificación y la desidentificación, entre la coincidencia y la divergencia, entre lo objetivo y lo subjetivo.

Los docentes entrevistados dicen ubicarse en una situación de ambivalencia ante la universidad referida, con sentimientos encontrados hacia la misma. La imagen de la institución trae consigo significados en apariencia antagónicos.

Una maestra responde ante la pregunta: ¿qué piensas de la institución?

Es como una relación de un amor mal correspondido: yo siento que lo quiero mucho, pero que no soy correspondida en ese amor... Sin embargo prefiero trabajar aquí, que en cualquier otra institución.

A lo largo de las entrevistas fuimos encontrando discursos totalmente divergentes con relación al significado que evoca la universidad a los distintos miembros del colegio. Tales representaciones varían ante determinados elementos y circunstancias, por ejemplo, si es con relación al colectivo, el discurso de desacuerdo es más radical; en tanto visión personal, laboral aparece una percepción de encuentro y aceptación, pasando por un discurso de incompreensión hacia algunas lógicas que la misma marca. El lugar de confluencia es el ideario de la institución que siempre aparece presente como referente, matizando la propia actividad docente.

En torno a los procesos de institucionalización y de legitimación los miembros del colegio no se sienten completamente incluidos en la universidad. Existen diversas condiciones que favorecen esta percepción.

Todos, excepto el coordinador, son maestros de tiempo parcial, es decir, deben de ser recontratados semestre a semestre. Además, están insertos en una división de ingeniería y ninguno de ellos es ingeniero, excepto el coordinador. Se plantearon una empresa donde los fracasos de otras experiencias eran notorios: el trabajo humanístico en áreas técnicas; aparte de la sensación de no ser totalmente apoyados por la universidad en su proyecto, en términos de recursos. Desafían a la institución desde su lógica interna, retomando como bandera el ideal planteado hacia los alumnos: "formar profesionistas al mismo tiempo que se forman personas".

---

<sup>101</sup>. Berger, *op. cit.* p. 69.

Veamos una entrevista:

Al principio sí nos daban recursos económicos para pagar tiempos variables. Pero salvo eso, nada más. Lo más frecuente eran problemas, obstáculos, críticas... El colegio ha sido territorio muy difícil de conservar, porque son materias humanísticas insertadas en ingeniería. Entonces... es un territorio muy difícil de digerir, porque curricularmente no están totalmente justificadas esas materias en ingeniería. Entonces este... es un territorio académico como muy peleado... Yo creo que existimos defendiéndonos.

En tanto nacimiento y construcción de una nueva institución, cuyo reto es darle vida al colegio, aparece un primer desacuerdo con la institución que ya existe con una realidad propia. El colectivo como tal lucha por legitimar un nuevo proceso de institucionalización micro: el colegio.

La institucionalización aparece cada vez que se da "una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicidad no sólo de las acciones, son también de los actores en las instituciones".<sup>102</sup>

Por ejemplo, el liderazgo reseñado en la categoría anterior se dimensiona desde las amenazas externas, desde ahí despliega todas sus fuerzas, y desde ahí impulsa al colegio. Hace resaltar como diferencia sustancial entre el "otro" externo y el nivel endógeno: del primero no se puede confiar totalmente, y del segundo se puede avanzar con confianza, conjugando valores, normas y fines.

---

<sup>102</sup>. *Ibidem*, p. 76.

Una entrevistada menciona:

El primer objetivo del colegio era responder a las amenazas externas, siendo los mejores maestros y consolidando el colegio. Porque si no éramos los mejores, podríamos desaparecer. A veces me daba la impresión de que el coordinador exageraba las amenazas para movilizarlos.

En la historia de este espacio de formación se les vende la idea a los maestros de que sólo siendo los mejores, siendo excelentes, dirían ellos, conseguirían un lugar privilegiado en la institución. Es como el doble juego: pelear contra la institución levantando su bandera para lograr ser aceptados por la misma.

La identidad se afirma reconociéndose en la diferenciación con los otros. Cuando las divergencias con los otros son más manifiestas y patentes, se tiende a volver sobre la reafirmación de lo propio, haciendo más evidente la diferenciación con el otro, haciendo sobresalir las no coincidencias; desconociendo, muchas veces, las semejanzas.

Para Melucci "la identidad individual es, pues, la capacidad de un actor de hablar y actuar diferenciándose de los demás y permaneciendo idéntico a sí mismo".<sup>103</sup>

Por una parte existe la necesidad de diferenciarse del externo, de demostrar que se es mejor; pero al unísono, todo este esfuerzo sostenido, busca inconsciente o conscientemente agradar al exterior para que éste le coloque en un lugar legítimo, es decir, finalmente busca pertenecer. Es la necesidad del colectivo de buscar un lugar en la institución. Es la necesidad de entender las normatividades y mecanismos y convertirse en actores al influir en la construcción de la historia de la institución. Es el reto perseguido: legitimar la propia institucionalización

---

<sup>103</sup>. Melucci, *op. cit.* p. 3.

dentro de la gran institucionalización universitaria. Así, "la forma en que una institución propicia la inclusión de los sujetos, adquiere un peso importante para definirse por ser maestro".<sup>104</sup>

Las instituciones tienen su propia lógica interna, su propia normatividad, existen como realidad objetiva. Cuando un grupo o una persona intenta realizar cambios en la misma, se enfrenta a la institucionalización, que aparece con una fuerza inflanqueable. Se la vive como una amenaza externa, con toda su fuerza coercitiva por lograr la institucionalización de los sujetos dentro del proceso de resocialización.

Un elemento en la construcción de la identidad es "la lucha por las identidades legítimas, la lucha identitaria".<sup>105</sup> Por un lado la presión del colegio por legitimar su institución en creación y por otro, la dinámica de la universidad por imponer su propia lógica.

El colegio cerró filas, como una sola persona, que al estar juntos como individualidades mantienen ese sentimiento de seguridad y de resguardo, cuando el exterior se presenta como peligro o amenaza, el grupo vuelve al espacio construido colectivamente para reafirmarse. "En esta búsqueda de mantener el equilibrio que significa la identidad, "el individuo reafirma su identidad (o tiende) cuando se encuentra en peligro. Vuelven sobre sí mismos, sobre su paso".<sup>106</sup>

La construcción de la identidad equivale a una constante tensión de identificación y desidentificación, de encuentro y de desencuentro, de semejanzas y de diferenciación. En un nivel esta la lucha del grupo por construir y mantener con vida al colegio frente a la lógica institucional, pero por otra parte se juega también la propia pertenencia y el lugar encontrado

---

<sup>104</sup>. Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. op. cit. p. 40.

<sup>105</sup>. Gallissot, op. cit. p. 4.

individualmente en el colectivo; está en juego la propia identidad que toma ciertos matices al pertenecer y compartir con un grupo.

La identidad se configura entonces como una relación de cuatro polos, como un sistema de tensiones que busca un equilibrio: la identificación por parte del actor y la identificación por parte de los otros y la diferencia tal como es afirmada por el actor y tal como es reconocida por otros.

<sup>107</sup>

Aunque aparece radical la no identificación con un rol jugado por la institución, simbolizado como obstáculo para lograr los fines del colegio, también existe el imaginario institucional, desde el ideario pedagógico, en el cual claramente está ubicada la vida del colectivo, dentro del campo laboral, así como el sentido de la vida individual. Es decir, la institución resalta el lema de "ser hombres y mujeres para los demás", como una tarea a desarrollar en todas las personas que laboran en ella, con una integración de valores como la solidaridad, el compromiso, el respeto y el trabajo. Y en esta construcción se ubican desde el discurso los maestros, que son los actores de la experiencia analizada en este caso. El referente institucional no desaparece, se mueve, se matiza, se resignifica.

Existe pues "un nivel "horizontal" de integración y plausibilidad, que relaciona el orden institucional en general con varios individuos que participan de él en varios "roles", o con varios procesos institucionales parciales en los que puede participar un solo individuo en un momento dado". <sup>108</sup>

Los procesos de formación de docentes combinan de diversas maneras dos planos: el plano de la decisión institucional de favorecer el mejoramiento de las prácticas educativas y el

---

<sup>106</sup>. Sciolla, *op. cit.* p. 18.

<sup>107</sup>. Melucci, *op. cit.* p. 10.

<sup>108</sup>. Berger, *op. cit.* pp. 120-1221.

nivel individual del docente, ligado a la voluntad, de mejorar la propia práctica. Lo difícil en los procesos de formación es hacer coincidir los dos planos. En el caso del colegio, hay decisión colectiva (léase del colegio) y decisión individual, las cuales no coinciden totalmente con la decisión institucional o bien con los ritmos y pautas que la misma va marcando.

Al no encontrar una identificación total con la institución, ésta aparece como una configuración parcial identitaria que hace débil la relación entre las partes.

La identidad, en su configuración en la realidad, es la capacidad de un actor de mantener juntos los polos de este sistema de relaciones: de reconocer los efectos de su acción como propios, afirmando su diversidad y logrando reconocimiento. Apareciendo los extremos de configuración que aparecen como totalidades que tienden a fortalecerse y de configuraciones parciales cuando uno o más polos son muy débiles y quedan anulados.<sup>109</sup>

Este doble movimiento de encuentro y desencuentro, que en el caso del colegio, se diferencia del exterior, tiende a reforzar y validar los elementos de identificación hacia adentro y hacer aparecer como débiles dentro de la construcción de la identidad el polo que se confiere a la institución.

Cuando en la relación con "el otro" la referencia no es explícitamente, (léase totalmente) identitaria, existe la tendencia de resaltar la diferencia, en términos de deslegitimación hacia su discurso, de desconfianza, de alerta.

---

<sup>109</sup>. Melucci, *op. cit.* p. 11.

De este modo se realiza una abstracción de la que se reconoce como un obstáculo para la consecución de los fines (la institución), en términos de resaltar lo amenazante, y se efectúa una generalización e hipervaloración correspondiente de lo que compartimos con el de adentro.

"El líder" juega un papel intermedio entre la institución y el maestro, intenta resolver la ambivalencia que el docente vive ante la misma. Por una parte es el único de tiempo fijo que condensa lo institucional con todos sus requerimientos. Y por otro lado, da la apertura al grupo para que recree desde sus potencialidades, lo que la institución pide. A través de ubicarse en un lugar común, facilita el ambiente para que los otros desarrollen sus particularidades: es sensible a reconocer para lo que cada cual es hábil, y los coloca en tareas que les van dando sentido, que les van dando seguridad, abriendo con ello un espacio para ir entendiendo y reflexionando sobre la actividad docente.

Este papel de intermediación del líder conlleva tintes de paternalismo, ya que vende al grupo la imagen de que él es el que se enfrenta a la institución, el que lidia con ella, el que la sufre, y los otros se encuentran resguardados en el espacio que les confiere seguridad y esa sensación de equilibrio y coherencia con la extensión de su vida. El coordinador, para los miembros del colectivo, representa en su persona la mejor parte de la institución. Este rol jugado por el dirigente desfavorece el que el grupo realice la resignificación de la institución en tanto continuo de matices y lo mantiene colocado en percepciones encontradas hacia la misma.

El dirigente se convierte simbólicamente en interlocutor del grupo y de los individuos ante la institución: hace llegar sus demandas y las concretiza en logros específicos, como un lugar físico de trabajo, logística y apoyo de infraestructura, pago para las horas de trabajo colegiado, etc. Pero lo más importante, favorece esa sensación de estabilidad para resolver

algunos obstáculos que la misma institución, con su dinámica, va presentando. Es alguien que tiene una voz legítima ante la institución, el grupo, el maestro, los contenidos y ante los alumnos. Es uno de los elementos que constituyen su liderazgo.

Por otra parte, el maestro encuentra en la institución un lugar y un conjunto de representaciones simbólicas que lo legitiman en su hacer, en las cuales se reconoce y se desconoce. Este es el juego permanente de la identidad: el reconocimiento y el desconocimiento con el otro, y consigo mismo.

Veamos una entrevista:

Cuando un grupo es referente fuerte para los miembros participantes, cuando las normatividades son compartidas y consensadas, cuando los afectos son elemento de ligamento e integración grupal, y cuando se tienen logros específicos, todo esto aunado al origen con un referente de "amenaza externa"; el colectivo tiende a buscar preservar el espacio construido colectivamente que llega a tener tintes de idealización.

Este vivir hacia adentro, esta búsqueda de preservar el espacio construido colectivamente, hace que el proceso de selección, ingreso y permanencia de nuevos miembros sea muy riguroso, ya que se mueve en buena parte en la idealización de la experiencia, la cual se vuelve muy elevada para ser cumplida por los de afuera.

Leamos un fragmento de entrevista:

Que curioso, no me había puesto a pensar que los que nos mantenemos dentro del colegio somos los mismos que lo iniciamos... los que han entrado posteriormente, invariablemente se han salido y no han logrado pertenecer totalmente.

El colegio ha desarrollado una normatividad y requisitos implícitos y explícitos para poder lograr membresía y pertenencia al colectivo. Es la necesidad de proteger el espacio, de proteger el equilibrio y seguridad que les ofrece una identidad construida colectivamente.

El colegio retoma de la institución más elementos de los que reconoce. El grupo se configura a partir de elementos como la calidez, la amistad y la solidaridad; los cuales se retoman ampliamente de la identificación con la institución. Son elementos que se comparten, códigos desde los cuales se edifica la relación entre ellos, y que se extrapola a la práctica docente en el "ideal de interacción" con los alumnos. El colectivo retoma este ideal de la institución, para desde ahí hacerse realidad, reconociéndolo como de propia cuña.

Una maestra comenta:

Hay muchas cosas que si me gustan de la institución, y es que tiene un nivel de calidez humano alto.

La percepción que se tiene de la institución se mueve entonces en dos niveles: el del trabajo concreto en el colectivo donde se vive la sensación de no ser apoyados ni comprendidos por la institución; y el del ideario institucional que es ampliamente retomado: al constituir el colegio, en la concreción de la practica docente, en la vida personal y en la ubicación como espacio laboral que aparece como un lugar elegible.

Veamos una entrevista:

Es un lugar donde confluyen personas que me despiertan admiración. Eso para mí es muy importante. Y entonces, en ese sentido, es como un lugar tibio y muy agradable para trabajar.

La referencia al espacio amplio, sin concreciones, incluso desde una aparente indefinición, sigue apareciendo como espacio ambivalente en la relación identitaria de los maestros.

Leamos un par de discursos:

Es la casa grande de puertas y ventanas abiertas que, igual me expulsa e igual me acoge en otro espacio. Siempre hay un lugar para mí.

Si yo tuviera que escoger donde estudiar y donde formarme, volvería a escoger esta institución. Ésta tiene un encanto que no tienen las demás; Es un poco una casa grande, de ventanas muy grandes. Lo que dicta que quiere, es tan amplio, que cabe casi cualquier cosa.

Cuando el maestro se encuentra ante la disyuntiva de elegir o no a la institución como espacio laboral, como espacio de referencia, pareciera que la historia de desencuentro con la misma se borrara, para dar paso a una identificación clara y consistente. En palabras de una maestra:

Me identifico mucho con la Institución, y creo que mi apuesta es por los estudiantes y por las estudiantes que hay, con las cuales coincido... y las amistades que con otros profesores voy logrando. La cobertura institucional me agrada.

El miembro del colegio aprendió una nueva forma de relacionarse con el otro, que extrapola a su nueva experiencia, en torno al trato que plantea hacia los estudiantes; es decir, hacia las personas. Da posibilidad de hacer amigos en la relación con otros maestros. Es el aspecto humanista cristiano de la institución: el trato y el respeto hacia las personas.

Veamos:

Yo creo que esa situación así de fresca, por ejemplo en el trabajo, no la tendría, así como está, en otra institución.

Al ir construyendo una identidad colectiva desde lo endógeno y en referencia de reto hacia el exterior, favorece que los maestros, sujetos de la experiencia reseñada, se movilicen a renovar su práctica docente. La diferencia percibida con el exterior, aunada a la búsqueda de pertenecer siendo mejores y demostrando calidad, favorece la formación docente propia para las características de la universidad. Los maestros que aparentemente construyen una identidad en referencia ambivalente con lo instituido, con la institución, se van formando como referente del espacio universitario, son maestros que han intentado concretar en logros los ideales universitarios. Ante el aparente alejamiento de la institución paradójicamente se han acercando más, son un modelo a seguir de docentes en este espacio particular.

**IX. RELACION  
MAESTRO-ALUMNO**

La docencia ha estado y está frecuentemente ligada al criterio de verdad, la relación se define por un mutuo reconocimiento. En realidad la existencia de una estructura de relaciones es la que determina la vigencia de ese fenómeno de poder. El origen de muchos problemas que se presentan en la interacción maestro-alumno, está en que el primero, aún sin darse cuenta, exige del alumno que le confirme su saber y su poder.<sup>110</sup>

El otro representado en la figura del alumno resalta su existencia en la interacción tú a tú en el salón de clases, es el interlocutor más fuerte y sensible del maestro. En este contacto establecido cotidianamente en el aula, pareciera que el docente es el depositario casi último del ideal que ha construido el maestro, aunque paradójicamente es el encuentro que tiene más matices prácticos.

En este apartado, un eje de construcción será la convivencia que se establece entre el ideal y la concreción en la práctica. Por un lado el maestro busca cumplir el ideal que se ha formado hacia la figura del estudiante, demandando a éste para que le reconozca su propio ideal, y por otra parte está la exigencia de control y de éxito en la actividad educativa.

Abordaré, también, cómo el discurso de la educación centrada en la persona, -léase, principalmente el alumno-, se enfrenta, en la práctica, con la imagen de poder que significa la figura del maestro. El docente, a través de la necesidad de establecer orden y enseñar, legitima su autoridad. El maestro retoma la necesidad de equilibrar la tensión existente entre mantener un rol, una imagen, su autoridad como docente; el tratar y reconocer al interlocutor inmediato (el alumno) como persona.

---

<sup>110</sup> Glazman, *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. Op cit. P. 45

La institución en la que se desarrolla la experiencia del colegio de profesores, en sus características hacia la educación y en su propuesta pedagógica, "Pedagogía Ignaciana", se ubica dentro de un humanismo cristiano. Es la educación centrada en la persona, tanto en la del alumno, como en la del maestro. Su finalidad es la formación de personas integrales, que a partir de una actitud de discernimiento permanente logren transformar su propia vida e incidir en la transformación de la sociedad.<sup>111</sup>

En esta línea, el discurso pedagógico de los miembros del colegio, busca que los docentes sean mejores personas y reconozcan a los alumnos también como personas. Trata de convertir una relación pedagógica centrada en el conocimiento a una relación pedagógica centrada en el trabajo y en la amistad, pasando por la persona humana.

Leamos un discurso:

El colegio ha sido un espacio de crecimiento, ha sido un grupo de amigos, de una amistad grande y profunda... todos los que estamos ahí creemos en la formación humanista al interior del colegio y hacia los alumnos.

El colegio de profesores inicia con el reto de buscar dar sentido a las materias humanísticas en el área de ingeniería. El coordinador del colegio de profesores, en su proceso hacia el logro de su objetivo, tiene la sensación de que los resultados no han sido los más favorables. Entonces el colectivo mantiene una búsqueda constante por llegar a los alumnos y apoyarles en su proyecto de vida ligado a lo profesional. Todas las iniciativas de innovación van encaminadas a incidir en los alumnos, y que estos los premien con evaluaciones altas hacia su desempeño, así como con una buena relación de amistad y de impacto especial, pretendiendo al unísono cumplir con las expectativas institucionales.

---

<sup>111</sup>. Comisión Inatarnacional para el Apostolado Educativo de la Compañía, Características de la educación de

Todo la infraestructura de trabajo de gabinete que desarrolla el colegio, busca incidir en el alumno -léase, "formarlos humanamente"-, descubriendo el propio estilo docente para lograr la excelencia profesional de los alumnos y de los maestros.

Un maestro menciona:

El colegio fue una de las experiencias fuertes para mí en la vida, en cuanto a formarme como maestro... nos amarró como proyecto de vida.

Los alumnos en este espacio son los destinatario últimos de todo el despliegue de actividades y esfuerzos de los integrantes, llámese diagnósticos, programas, auto evaluación, seguimiento, bitácoras y demás procedimientos. Se buscaba ser mejor en la práctica para finalmente cumplir con el objetivo que hacia el alumno se habían planteado, recuperando el ideal institucional. En el discurso que recorre toda la historia del colegio aparece presente el alumno como una preocupación constante, como un reto. Un elemento importante de prestigio como miembro del colegio era "el ser reconocido por los alumnos, el ser saludado en los pasillos, el ser tratado con familiaridad, el que no se quejaran de ellos, el lograr que tomaran en serio las materias impartidas".

Los maestros del colegio consensan en su discurso su relación con los alumnos como una forma de acercamiento especial que los hace sentir bien, concretado en el establecer relaciones de amistad con ellos, de apoyarlos cuando tienen dificultades, de mantener la comunicación, de relación casual y finalmente de un equilibrio entre el trabajo y el afecto.

La amistad es otro ingrediente presente en el imaginario colectivo de los maestros del colegio, este se traslada al salón de clases. La amistad es una manifestación de identificación: soy tu amigo porque me identifico y te identificas. Al hacerles la pregunta a los miembros del colegio: ¿ Qué les significo su participación en esta instancia? Todos coinciden en que "se podía ser amigos trabajando".

Leamos un trozo de entrevista:

Cuando empecé a dar clases, durante mi primer y mi segundo año, llegué a mantener relaciones verdaderas de amistad con alumnos... después fui combinando más la amistad con el trabajo.

Los alumnos se convierten en un vehículo de los maestros para lograr un espacio en la institución, es donde más claramente se busca concretizar el ideal universitario, es como el criterio de verdad de la institución, es el espacio donde se decide el primer éxito en la actividad docente; el último, es el impacto de los profesionistas formados en esta universidad en la sociedad.

Pareciera que esta síntesis que realizan los miembros del colegio: un equilibrio entre la amistad y el trabajo, logra hacer coincidir el imaginario de buscar una educación centrada en la persona, con el logro de la eficiencia laboral. Y así, aunque se busca ser amigos de los alumnos, al mismo tiempo se pretende que estos le reconozcan en su papel y que cumplan el ideal planteado hacia el trabajo, la responsabilidad, la seriedad, etc.

Los maestros del colectivo al analizar su papel de autoridad frente al grupo no renuncian a ella. El fin es llegar a establecer relaciones de calidez centradas en el afecto, sin renunciar a la

exigencia del cumplimiento de las normas, el respeto a los roles. Que se le reconozca en su papel de maestro, en su papel de poder.

Para Gerber la relación maestro-alumno es una relación de poder:

El poder no emana de sí mismo, sino de una estructura intersubjetiva que coloca a individuos distintos en posiciones diferentes asignando un sistema de representaciones y comportamientos específicos a cada uno de ellos. Si afirmamos que el poder personal que un sujeto cree poseer al ocupar un puesto de autoridad (padre, maestro, gobernante) es ilusorio, es porque es la estructura la que asigna ese poder, por una parte, y porque él mismo sólo puede mantenerse en tanto haya otros que a través de su reconocimiento mantienen a alguien en ese lugar. El orden simbólico le posibilita ser sólo en tanto que representado en sus redes significativas. Este inconsciente que insiste en expresarse es el discurso de esa falta de ser del hombre, la manifestación de una carencia que busca en el otro su reconocimiento y su resolución, el lugar de un deseo al que ningún objeto puede satisfacer. La falta de reconocimiento es la falta de ser en el otro. Se corre el riesgo entonces de que la relación pedagógica sea el campo en el cual el maestro tiene que adecuarse a una imagen de perfección, con todo el sufrimiento que esto trae aparejado, y busque satisfacer tal ideal narcisista a través del alumno, quien se sentirá rebajado a la condición de mero instrumento de la autoestima del maestro.<sup>112</sup>

En el discurso, aunque matizado, de la educación centrado en la persona, que reconoce la heterogeneidad de los alumnos y los trata como personas, e intentar entenderlos; sigue subyaciendo aún la relación maestro/alumno, en una situación de poder y de subordinación.

Iniciamos este tema desde la interrogante: ¿ Desde dónde el maestro demanda al alumno? ¿ Desde su propia imagen? ¿Desde lo que el cree que debe ser el buen alumno?

Según Eduardo Remedi "el maestro nunca mira al alumno en lo que es, lo mira desde el deber ser que él encarna o cree poseer... El respeto del docente a la individualidad tiene como

---

<sup>112</sup> *Idem.*

límite el perfil deseado, desde el cual se observa al sujeto en posición de aprendizaje a fin de señalar la distancia que existe entre lo que es y el deber ser".<sup>113</sup>

Los maestros construyen un modelo que los tranquilice en su relación con los alumnos. Es una imagen que los reviste de fuerza para enfrentar el trabajo cotidiano en el salón de clases. "El maestro vive una representación que condensa el desarrollo eficaz de un hacer, un modelo ilusorio en tanto se observa y se ejecuta entre paredes frente o en contra de la realidad, modelo que intenta mostrar un ideal para que los aprendices se identifiquen a la vez que confirmen al maestro por esta acción con él. Juego de miradas, juego de identidades".<sup>114</sup>

La relación con el alumno, traducida en los niveles de identificación que el maestro logre del primero hacia el modelo que él representa, es un ingrediente esencial para la construcción de la identidad del docente, en términos de intercambio y negociación constante de imágenes e identidades. Que aunque, si bien es cierto, el alumno y el maestro se identifican, en primer lugar, con una representación, la relación pedagógica toca finalmente la vida personal.

Aunque el encuentro entre docente y dicente aparezca como un recorte de imaginarios e identidades del rol que les toca jugar en ese momento, también es cierto que no podemos hablar de varias identidades, tarde o temprano dicho recorte vuelve en la búsqueda de la integridad a resignificarse en la identidad como un todo de significados y simbolismos, donde lo docente o lo dicente sólo son elementos en este interjuego dialéctico.

---

<sup>113</sup> Remedi, *Maestros, entrevistas e identidad*, op. cit. p. 15.

<sup>114</sup> Patricia, Aristi, et al. *La identidad de una actividad: ser maestro*, México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1987, p. 19.

Aunque el discurso del docente en el aula se concrete en el contenido y en los preámbulos pedagógicos, lleva implícito presentar una concepción del mundo en la que se cree y se demanda al alumno a que se inscriba en ella, se reconoce como la mejor. El maestro, como criterio de verdad, busca acercar a los aprendices a formas de vida más valiosas. Parafraseando a Gerber, el maestro como criterio de verdad está ligado al criterio de autoridad. La relación maestro-alumno se establece en un campo caracterizado por la necesidad de un mutuo reconocimiento.<sup>115</sup>

Los maestros intentan compartir y convencer a los alumnos de un modelo de vida en el que ellos creen, el cual incluye un mundo mejor, una vida más íntegramente humana y profesional.

Al mismo tiempo que el maestro espera ser reconocido en su persona investida de su papel de maestro, el alumno busca ser reconocido como persona desde su papel jugado como alumno. Más allá de los roles y de las posiciones de poder en que son colocados ambos, están las personas y su búsqueda de mantener su identidad: está el encuentro humano, el esfuerzo de abonar la construcción de la propia identidad, el afán de preservar lo que reconocen como identitario, el empeño de responderse al quién soy como docente, quién soy en mi rol de alumno y responderse al mismo tiempo quién soy como persona; todo ello inmersos en la actividad educativa y los bemoles de la misma.

En cada nuevo encuentro alumnos y maestros se presentan vestidos de un ideal que sostiene la propia actuación en el salón de clases, pero también se encuentran personas con trayectorias y características particulares. Es un nuevo capítulo de interjuego y lucha de

---

<sup>115</sup> Gerber, *op. Cit.* P. 47

identidades. El maestro se verá expuesto, al igual que el alumno, en la búsqueda de que el otro lo reconozca en su papel y en su persona. Para ello el maestro se reviste de una imagen que le presenta al alumno, imagen que no deja de lado a su individualidad, aunque así lo desearía muchas veces y otras tantas lo intenta.

No podemos hablar de identidad docente en abstracto, como un rol jugado en un momento y circunstancias dadas, que equivaldría, así pensado, en un recorte de la propia persona. El maestro se ubica en su rol de docente, centrando su identidad en ese referente, en ese mundo particular; aunque la identidad docente integra los otros campos de su vida.

Para que haya identidad, debe haber interacción, reconocimiento recíproco de los actores. "La identidad contiene una tensión no resuelta e irresoluble entre la definición que el actor da de sí mismo y el reconocimiento que le llega de los otros. La identidad conlleva un desfase entre la autoidentificación del actor y la identificación que le llega del exterior. Cada uno reconoce en sí lo que reconoce del otro".<sup>116</sup>

Los alumnos cambian semestre a semestre. Normalmente, el maestro no sabe a ciencia cierta con qué "tipo" de alumnos se va a encontrar al iniciar el curso, pero sabe cuál es el lugar donde le toca estar colocado en ese momento, y por lo tanto busca hacer su mejor esfuerzo por sacar la empresa con éxito.

Es menester hacerse aceptar, hay que seducir casi a un auditorio que no nos ha elegido y que nosotros no hemos elegido. Matrimonio por conveniencia, al principio, que el maestro intenta transformar poco a poco en matrimonio de amor para evitar un matrimonio forzado. Por eso, todo maestro sueña con hacerse amar sin tener que levantar la voz (así como el alumno sueña con tener éxito sin tener que trabajar)<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup>. Melucci, *op. cit.* p. 3.

<sup>117</sup>. Ada Abraham *op. cit.* p. 33.

Todo maestro busca mantener la propia identidad al encontrarse con nuevos alumnos, busca que la construcción de la imagen de docente no sufra desquebrajos. Para ello diseña e implementa mecanismos para evitar en lo posible las sorpresas. El maestro se prepara para el encuentro. Porque como lo hemos señalado en categorías anteriores, una experiencia vivida como fracaso en la actividad docente permea la autoestima y seguridad existencial del docente. No es sólo un fracaso en la práctica de enseñar.

Los maestros del colegio, para evitar la sorpresa del encuentro con un grupo al que no conocen y verse expuestos al fracaso, desarrollan, entre los mecanismos de trabajo, el diagnósticos de los grupos con los que van trabajando, y diagnósticos de generaciones. En las reuniones previas al inicio del semestre, se revisan las propuestas de programas y se comenta sobre las características de cada grupo con el que se trabajara.

El que la relación pedagógica esté enmarcada en un proceso de interacción constante, conlleva consigo la negociación permanente entre el alumno, el maestro y el conocimiento. El docente intentara negociar lo menos posible y el alumno lo más posible. Estos procesos de negociación no se dan de una vez y para siempre en el inicio del semestre, se continúan a lo largo de todo el periodo escolar, algunas veces más explícitos, algunas otras más implícitos. En palabras de Rosa Martha Romo: "el salón de clases es entendido como un espacio de negociaciones e interacciones constantes".<sup>118</sup>

El alumno no sólo negocia con el maestro, existen también negociaciones entre los alumnos. En palabras de Sara Delamont: "el estatus entre el grupo de compañeros se relaciona,

---

<sup>118</sup>. Rosa Martha Romo Beltrán, *Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias*,

por tanto, con la acción en la clase, con la expectativa del profesor. Los alumnos conocen la importancia de sus reputaciones, las cuales se materializan en la sala de profesores, y llegan a los nuevos encuentros en la clase antes que ellos mismos. Hay por lo menos tres aspectos en la reputación del alumno reconocidos por sus propietarios: capacidad, esfuerzo y conducta".<sup>119</sup>

Al igual que el maestro se encuentra inserto en una negociación permanente con la institución, con los maestros, con los contenidos, etc., también el alumno busca el equilibrio entre cumplir las expectativas del maestro, de la institución, de la sociedad, de la familia, las de los compañeros y las suyas propias.

La selectividad por parte de los maestros hacia los alumnos es un elemento que aparece en la construcción de la identidad, es la búsqueda de la legitimidad en su actuar, la búsqueda de mantener su imagen ideal. El maestro identifica, se identifica y busca que el otro se identifique, esto es parte del juego identitario que se sucede en el salón de clases. Incluso aparece como logro que algún o algunos alumnos se identifiquen con el docente, su estilo, su persona, su práctica. Es común encontrar en los textos de pedagogía ignaciana el papel importante que juega la autenticidad del maestro en el proceso de formación de valores hacia los alumnos, ligado a la pretensión de que un maestro con un desarrollo integral puede favorecer más fácilmente que el alumno también lo logre a través del proceso de identificación.

El maestro también busca que el alumno se identifique con él, con su metodología, con su estilo, con el contenido, con los objetivos que este plantea hacia él. Es de esperar que sus

---

Guadalajara, Ed. Universidad de Guadalajara, 1993, p. 15.

<sup>119</sup>. Sara Delamont, *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel Kapelusz, 1984, p. 101-102.

relaciones con los alumnos sean diferentes, que alaben distintos tipos de conducta, e incluso que tengan objetivos muy diferentes.<sup>120</sup>

Una maestra en torno a sus principales logros como docente menciona:

Uno de los principales logros han sido cuando noto que algún alumno se identifica.

El maestro busca en el alumno, a través de la identificación, un interlocutor sensible, alguien que detecta que se identifica con su concepción de educación, con sus metodológicas, con su concepción de relación, en sí, con su persona. El maestro, en el escrutinio que hace de sus alumnos, registra con la mirada, los múltiples signos pasajeros que parecen regresarle con respecto a su desempeño.<sup>121</sup> El maestro se siente seguro en su propuesta cuando descubre que hay alguien que legitiman su discurso. Esto le permite constatar que su propuesta es la adecuada y le impulsa a seguir adelante.

Parfraseando a Remedi, es en esta imagen la que otorga un enunciado al maestro, que le permite identificarse con una función que la institución señala como propia y que autoriza al maestro a legitimar su papel y por ende a actuar<sup>122</sup>

El maestro a través de su discurso y de su actuar le presenta al alumno su propuesta y espera que este último le regrese sin conflicto la respuesta esperada, que refuerce su ideal.

---

<sup>120</sup>. *Ibidem*, p. 95.

<sup>121</sup>. *Ibidem*, p. 92.

<sup>122</sup>. Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, op. cit. p. 8.

El maestro se encuentra, pues, en la situación de alguien que, tratando de dar una buena imagen de sí mismo a otro, le tiende un espejo y le dice: "mediante este espejo, devuélveme la imagen que te doy de mí..." Lo que se traduce concretamente en: "mediante tu atención y tu trabajo, dime que soy un buen maestro " <sup>123</sup>

Los maestros también se identifican con ciertas características de los alumnos, identificación que retoma elementos de su propio modelo de vida, del ideal que tienen del alumno que imagina, esto facilitan su trabajo pedagógico. Esta identificación selectiva con algunos alumnos conlleva una aceptación o una desacepción de los mismos.

Regresando con Ada Abraham:

El maestro presiona, a través del poder que le confiere su rol, a los alumnos para que sigan los lineamientos que él marca hacia el ideal de un buen alumno. Mientras que el rol del profesor es de dominación legítima, socialmente aceptado, el rol de los alumnos es de subordinación. Cualquier poder que ejerzan los alumnos no es sancionado socialmente, pero es ilegítimo. Lo que se espera de los alumnos es que aprendan y se comporten de manera que faciliten el aprendizaje. <sup>124</sup>

Un maestro ante la pregunta ¿Con qué alumnos te identificas más? responde:

Con los alumnos que tiene por valor el trabajo. He tenido alumnos que tiene como valor el trabajo y han tenido fallas, a esos sí los apoyo.

El trabajo es un valor y un elemento bajo el cual se estructura el trabajo del colegio. La identificación hacia el trabajo, hacia la responsabilidad que se legitima en el colegio, es

---

<sup>123</sup>. Abraham, *op. cit.* p. 32.

<sup>124</sup>. *Idem.*

transportada al salón de clases, se vuelve una demanda hacia el trabajo escolar. Es como un ideal que busca ser compartido, un ideal que tiene matices de deber ser.

En el libro de Interacción didáctica Sara Delamont menciona en torno a los alumnos que más valoran los maestros:

Los que trabajan mucho y se esfuerzan, haciéndolo lo mejor que pueden. Trabajan bien, se esfuerzan lo más que pueden, contestan mucho en clase y prestan atención. A los profesores les gusta la gente que mejora de trimestre en trimestre y se esfuerzan al máximo. Los maestros se acercan a los alumnos que les ratifican que su trabajo es el adecuado, que cumplen sus expectativas.<sup>125</sup>

El maestro, a través del castigo, de la desaceptación, de la presión social busca movilizar a los alumnos que no cumplen con el ideal hacia asumir actitudes que son valoradas por el docente.

Otro maestro dice:

Entonces me identifico más bien con el alumno, tan sea hombre como mujer, que sea excelente, que le guste, que sepa el conocimiento, que le gusta la comunicación humana, el ser humano. Y a los que castigo y a los que repruebo, es a la gente que no tiene dignidad.

El ideario de la institución en la que está inmerso el colegio, resalta fuertemente en el perfil de egreso de sus estudiantes, el formar en la excelencia humana y profesional, (cita) ideario que matiza totalmente el imaginario colectivo bajo el cual se construye la identidad del colegio. Por otra parte el eje del proyecto humanista-profesional del colegio es el de habilitar a los alumnos en la formación de equipos de trabajo, el desarrollo de liderazgo y la comunicación

---

<sup>125</sup>. Delamont, *op. cit.* p. 103.

humana. Este es ingrediente importante en la relación teoría y práctica, pues por un lado se imparten esas materias, y por el otro se vive al interior del colectivo; y al mismo tiempo, se pretende concretizar en el salón de clases.

La institución como sistema simbólico sancionado, "ofrece" un conjunto de significantes a los que se ligan representaciones singulares que configuran el "estilo" del hacer. Imagen de lo que él cree que es identidad en el enunciado que de su función realiza la institución <sup>126</sup>

El liderazgo aparece como una representación consensada. En los contenidos de las materias que se trabajan, así como entre los objetivos del colegio hacia los alumnos, se enfatiza el apoyarlos a ser líderes y formarlos en habilidades para la formación de equipos de trabajo. Esto se aúna a la existencia de una imagen clara del líder. Además, los miembros del colegio han ido desarrollando capacidades de liderazgo al interior del colectivo, en la línea de trabajo directo frente a los grupos, y de cierta manera, ante la división de ingenierías en la cual están insertos. Se pone énfasis por lo tanto, en muchos momentos y espacios, en el desarrollo del liderazgo. Es un elemento que a ellos les ha dado identidad, y pretenden que esto mismo apoye a los alumnos en la construcción de una identidad profesional en ciernes.

La identidad es compleja y plural, es un movimiento selectivo: el maestro va eligiendo y discriminando en su relación con los alumnos, las características que le refuercen como persona en su concepción de vida y de práctica, y lo traslada en la interacción cotidiana con los alumnos. En este marco, al docente le cuesta trabajo la identificación con cierto tipo de alumnos que le cuestionan sus propios valores, lo que se manifiesta como una exigencia en el espacio cotidiano en el que él se imagina protagonista.

---

<sup>126</sup>. Remedi, *idem*.

Cuando el maestro esta interesado en conocer la eficacia de su desempeño como profesor, con la mirada barre las caras de sus alumnos, seleccionando solamente aquellas actitudes, aquellos gestos, aquellas expresiones que le confirmaran que ejerce adecuadamente su función.<sup>127</sup>

El coordinador del colectivo se autodenomina líder del trabajo, dice mantenerse en innovación permanente, hacer siempre mejor las cosas; es por ello que le da importancia al proceso en la identificación con el alumno en términos de quien lo acompañe y reafirme.

Veamos un discurso del coordinador con relación a con que alumnos te identificas mas?

Me identifico más con los alumnos interesados, atentos, pero cuestionadores, en el sentido que hagan preguntas interesantes. No me identifico con los alumnos de 10, que todo apunta y todo estudia. Ese no. Más bien con el que tenga 8 ó 9, pero le interesa saber más. Que cumple, que asiste, que está a tiempo, que tiene inquietudes, que tiene dudas, que construye con lo que yo le estoy dando.

Al mismo tiempo, este coordinador de la colectividad al mencionar que su identidad más fuerte está en ser líder que en ser maestro, selecciona desidentificación con los alumnos que poseen características que le envían mensajes de no aceptar totalmente su liderazgo, o que no se mueven con el despliegue que realiza en su actuar en el aula.

Veamos, la respuesta del coordinador ante la pregunta ¿Con qué alumnos te identificas menos?

Entonces cuando tengo alumnos reactivos me cuesta mucho trabajo en ese aspecto. ¡Cuando tengo grupos atentos doy pero hasta la vida!

Cuando los docentes reconocen en el grupo a los dicentes que personifican las características que éste espera de ellos, son más flexibles y tolerantes en el proceso pedagógico. "Los profesores dan gran ventaja a los estudiantes inteligentes sobre sus compañeros durante la

---

<sup>127</sup> Remedi, *ibidem*. P. 17

enseñanza. Esperan más tiempo a que éstos alumnos contesten, les ofrecen más pistas, replantean sus preguntas para ayudarles y aceptan un margen mayor de respuestas".<sup>128</sup>

El maestro se erige como juez de los alumnos, otorgando un valor a los distintos estudiantes, deciden quiénes son los mejores y quiénes son los peores, qué comportamientos, actitudes y valores son los válidos y cuáles no.

Veamos una entrevista:

Con los que menos me identifico son con los habladores, con los rolleros, con los irresponsables. Son ese perfil de flojera, de irresponsabilidad, que en toda universidad privada existe, pero que son los alumnos peorcitos.

La identidad aparece como un todo de simbolismos y significados que constituyen y predisponen la vida particular del sujeto. En este sentido, no sólo aparecen en la escena del salón de clases elementos identitarios de la actividad docente, sino también ligados a la propia vida.

El maestro opera así con un recorte al que imagina como el verdadero sentido, concluyendo su relación con el resto de los significados en juego. Que el maestro confunde significantes con lo real.<sup>129</sup>

Pero no sólo los maestros desarrollan habilidades en el reconocimiento de los alumnos, éstos también lo hacen, notan rápidamente la idiosincrasia del profesor a partir de su lenguaje y acento y, a causa de ello, con frecuencia hacen juicios sobre la personalidad o el estado mental del profesor.<sup>130</sup> Los alumnos tienen mucha habilidad para descubrir la personalidad del maestro: sus puntos débiles...Aquí aparece el concepto de currículum oculto, el interjuego simbólico entre maestro y alumnos. Es la capacidad que ha desarrollado el maestro para con una mirada

---

<sup>128</sup> Delamont, *ibidem*, p. 104.

<sup>129</sup> Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, op. cit. p. 12.

<sup>130</sup> Delamont, op. Cit. P. 107

reconocer a sus interlocutores y clasificar a los alumnos, así como lo es la habilidad que los alumnos desarrollan para reconocer al maestro más allá de lo aparente y de lo explicitado.

"Se sitúan así los cuerpos de maestros y alumnos en un mundo de señales unívocas, que sirven de sostén al ejercicio de la ley en el aula."<sup>131</sup> Y en nuestro objeto de estudio, a las normas que rigen la vida del colegio.

El conjunto de elementos abordados: las demandas externas, la relación con el otro, las condiciones en las que el maestro ingresa a la docencia, van construyendo paulatinamente una imagen que configura un equilibrio momentáneo, y que va formando parte de la identidad de ser docente.

---

<sup>131</sup> *Remedi, Ibidem. P. 19*

# **X. LA CONSTRUCCION DE UNA IMAGEN**

En el capítulo anterior hacíamos mención al forcejeo que viven los miembros del colegio entre cumplir un ideal, lograr el control del grupo ligado esto a la eficiencia y al trabajo y hacer de la experiencia pedagógica una experiencia centrada en la persona. Al mismo tiempo ser aceptado por los alumnos, sacar con éxito, "excelencia", la tarea, lograr "buenos" mevas; mantener permanencia en el colegio, lograr presencia en la universidad, ser reconocido como buen docente y mantener con vida el espacio colectivo al demostrar que funciona. Así como el poder hacer de la docencia un vehículo placentero de crecimiento personal; todo esto mediado por la experiencia de pertenencia a un grupo.

Esta serie de referentes, atributos, en palabras de Perez-Agote, participan en la reconstrucción de la imagen de la práctica del maestro y abonan al mismo tiempo al referente identitario profesional y personal. Los docentes del colegio consensan algunos elementos en torno a lo que es la docencia para ellos, que aunque no se niegan los matices particulares estos se inscriben en una representación colectiva, en un universo simbólico en palabras de Berger y Luckman, en un *habitus* diría Bordieu, en un tipo ideal de docencia diría Weber, en tanto representaciones individuales y colectivas que comparte un grupo social, las cuales son racionales, pero no totalmente reales, aunque tienen que ver con la cotidianidad y con la experiencia.

A través de su discurso, los entrevistados fueron plasmando elementos que conforman el significado de ser docente. Para el caso de este estudio se vuelve indispensable no separarse del contexto al interpretarlos. En palabras de Berger y Luckman "el yo, tal cual, se experimenta como identidad reconocible, subjetiva y objetivamente no puede entenderse si se le separa del contexto social particular en que se formó. El ser humano se interrelaciona con un orden cultural

y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla" <sup>132</sup> .

Para efecto del presente estudio, la pertenencia al espacio de formación aludido matiza significativamente la imagen que de docencia tiene el maestro. Por ello indispensable remitirnos a la experiencia grupal para contextualizar el discurso del maestro.

Un maestro menciona:

Al participar en el colegio, la docencia fue entendida por mí como otra cosa, yo al principio pensé que para mí la docencia era pues mientras, o complementaria a otro tipo de trabajo. Y cada vez me queda más claro que la docencia es una alternativa para mí. Y si no la docencia como tal , el trato con alumnos, la investigación docente, o sea, el ámbito pues, educativo.

La práctica docente cambia y el imaginario respectivo también, ocupando distinto lugar en el proyecto profesional y en el proyecto de vida. Los contenidos del imaginario se recrean, se reconstruyen en simbolismos que evoca la actividad diaria. Entre realidad objetiva y realidad subjetiva, las condiciones de trabajo, la práctica del enseñante y la consecuente representación. van modificándose.

La identidad es cambiante. No es una estructura estable. Tiene que ver con los cambios socioculturales y con las demandas a las que está expuesto el sujeto por un grupo social, por la sociedad en general, por su historia personal y su práctica. Al igual que la docencia al ser una práctica social y estar enmarcada en una relación humana constante no se puede fotografiar en el tiempo.

Como ya se mencionaba, en apartados anteriores, para los maestros el colegio les favoreció fortalecimiento de la imagen de docente, en cambio al coordinador le favoreció el

---

<sup>132</sup>. Berger, *op. cit.* p. 68-69.

fortalecimiento de su imagen como "líder", en la figura del mismo conviven las dos imágenes, resaltándose una y "desgastándose" la otra.

Veamos.

No estoy seguro de ser maestro. Sí estoy seguro de ser académico. Yo creo que soy buen maestro, puedo ser mejor; yo creo que se me ha desgastado un poquito la vocación a lo largo de los años.

La identidad no se da de una vez y para siempre. La práctica educativa, los cambios de intereses y los diversos períodos profesionales, ponen en juego la percepción que tiene el maestro de sí mismo como tal. Retomando a Berger y Luckman, "la percepción de sí mismo es en tanto sus situaciones históricas y el contexto social en el que se origina, es decir, el ambiente social concreto, de un grupo concreto, en una situación histórica concreta. En tanto construcción social de la realidad, en tanto construcción de una realidad subjetiva correspondiente".<sup>133</sup>

El maestro perteneciente al colegio objeto de estudio ha ido reconstruyendo su identidad a lo largo de su experiencia laboral, resignificando las demandas externas y el ideal que sobre él pide la sociedad, la institución, el colegio, los alumnos. Ha edificado una imagen que imagina le completa y le permite realizar su labor, pretendiendo dar respuesta a la problemática cotidiana que la propia actividad le sugiere. La identidad también se ha ido reconstruyendo en relación directa al ir y venir en la resolución de los conflictos que se le presentan al maestro en el salón de clases, es decir, la manera en que se ha enfrentado a su práctica y ha buscado distintas maneras de responder.

Para efecto de esta categoría retomo las constantes que mencionan los docentes entrevistados en torno a lo que significa para ellos la docencia, estableciendo un mapa simbólico entre los distintos significantes. Encuentro, en primer, lugar a la docencia como una práctica que produce gusto, satisfacción, que se disfruta; ligado a lo anterior, aparece la valoración que se le da a los afectos en conexión con la relación interpersonal, para ir avanzando en el tejido y reconocerla como una actividad compleja y multideterminada, para ellos no es sólo dar clase, se le ve como profesión; también se le concede un lugar dentro del propio proyecto de vida, se convierte en algo elegido. Establece en el discurso, una interrelación con los alumnos en primera persona, y así se asocia con un esfuerzo sostenido por apoyar a los docentes en la construcción de su proyecto de vida, en torno al cual se reconocen los participantes como habilitados para transmitir, acompañar, mostrar, etc.

El grupo de maestros estudiados valora la centralidad de la persona en la práctica educativa, mencionan que "para ser docente se debe de tener un nivel de compromiso afectivo fuerte, trabajar la dimensión personal, en sí estar ubicados en el amor". La institución donde tiene lugar el colegio se autoinscribe como un proyecto educativo ubicado en el humanismo, donde no hay educación sin tocar la esfera personal y sin el ingrediente de amor al hombre, que incluye creer en sus capacidades de transformarse a sí mismo y de transformar la realidad.<sup>134</sup>

Este privilegiar a la persona en el acto educativo, que se retoma del referente institucional amplio, también es un eje estructurador en el funcionamiento del colegio, es decir, mencionan conferirle importancia a la relación personal, al diálogo, a la amistad.

---

<sup>133</sup>. *Ibidem*, p. 32-33.

<sup>134</sup>. *El Consejo Internacional de la Educación S.J., Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico, op. cit. p.*

Un maestro menciona:

En el colegio he encontrado apoyo, amigos y superación... intencionalmente hacíamos cosas para reafirmar las relaciones interpersonales, tanto en el colegio, como con los alumnos.

Entonces nos encontramos con una institución que enarbola el discurso de una educación centrada en la persona, una experiencia concreta que demanda el cuidado de la relación humana en el espacio de formación y el intencionar mecanismos para establecer relaciones de "calidez" con los docentes. Concatenación de elementos que resaltan como un eje integrador del universo simbólico el establecer relaciones cercanas en la práctica docente, en palabras de una maestra: "me frustra no establecer la relación, mi arma es un poquito la calidez"

Remitiéndome a C. Rogers, "se trata de reacciones en cadena: un docente aprende modos de reaccionar con empatía y los aplica en su clase; esas actitudes del docente determinan un cambio notable en las reacciones de los alumnos, reacciones que resultan suficientemente gratificantes para que el docente se sienta impulsado a reacciones cada vez más auténticamente empáticas".<sup>135</sup>

Los cambios en la realidad subjetiva producen transformaciones en la realidad objetiva y los cambios en la realidad objetiva producen cambios en la realidad subjetiva.

Siguiendo con la esfera personal, los maestros califican a la docencia como algo que les gusta hacer, algo que disfrutan. Parafraseando a Leorti Dan la gratificación psicológica sí fluctúa a diferencia de las recompensas externas o complementarias. La estructura de incentivos de la

---

3.  
<sup>135</sup>. Abraham, *ibidem*, p. 19.

docencia, en síntesis, favorece las recompensas psicológicas. <sup>136</sup> El maestro busca "sentirse bien" en su actividad anteponiendo la gratificación psicológica a la devaluación económica de la profesión.

Veamos:

Disfruto enseñando lo que he aprendido sí... es un quehacer que nos gusta y que bueno que nos lo remuneran ¿no? ; comprometidos con la enseñanza y además como que, al mismo tiempo cada quien trabajando en lo que sí le está gustando.

Este discurso aparece posterior a un recuento de la trayectoria profesional. El gusto y el placer por la docencia aparece ligada a la pertenencia al colegio y todo lo que éste ha implicado. Es un recorrido microhistórico: recuperan su trayectoria profesional antes del colegio como "que algo faltaba", como "no tan gratificante". Posteriormente hablan sobre su estar y ser en el colegio, para finalmente arribar a una aparente elección de mantenerse en esta profesión.

Veamos una entrevista:

El colegio nos enseñó a ser maestros. Fue como una escuela donde aprendimos a ser docentes..."

Se autoimaginan como teniendo éxito en su labor, el entrevistado vive la docencia como una actividad comprendida, que se traduce en gusto y placer por realizarla y que al mismo tiempo lo impulsa hacia una actitud de búsqueda permanente.

---

<sup>136</sup>. Leorti, *op. cit.* p. 48.

En palabras de Pollard Andrew:

El intento de hacer placentera su propia experiencia en clase constituirá así otra meta que el maestro se esforzara por realizar por interés propio. Lo que está en juego no es solamente el bienestar y la seguridad emocional, mental y física del maestro, sino también su continuidad en la vida profesional, su propio futuro, su identidad profesional, su modo de vida, su estatus, su autoestima.<sup>137</sup>

Cuando un maestro siente que ha logrado entender la docencia, busca, muchas veces con éxito, poner los medios necesarios para lograr los propósitos, para ser eficientes, para ser bien evaluados. Cuando logran convencer, cuando sienten que dominan el campo de batalla, mencionan a la actividad como un gusto, como una diversión, como algo que produce satisfacciones. Bajan necesariamente los niveles de angustia y de frustración. Se tiene cierta seguridad sobre lo que se está haciendo, sobre los productos, y por ende sobre sí mismo. Se adquiere una intencionalidad en la labor y sienten que es posible medir el impacto de su actuar sobre y con el otro.

Carl Roger en sus reflexiones alrededor de la educación centrada en la persona, habla sobre el perfil de maestro que según él favorece más el desarrollo integral del alumno:

Si debiéramos elegir o formar los maestros más aptos para facilitar las adquisiciones y el desarrollo personal del alumno, es evidente que deberíamos retener los criterios siguientes: elegiríamos a docentes capaces de escuchar bien, a maestros que comprendan fácilmente el mundo tal como es percibido por el alumno. Nos quedaríamos con aquellos que tienden a experimentar cálida simpatía y respeto por el alumno como persona única. Trataríamos de encontrar docentes que se sientan suficientemente cómodos, y seguros, para manifestarse tal como son con los estudiantes; en una palabra, verdaderas personas. Buscaríamos a quienes tienden a creer que en el fondo las personas son constructivas y no malas. Todos los otros criterios, que sin duda son muchos, tendrían una importancia menor que estas cualidades referentes a la persona y a las actitudes.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup>. Andrew Pollard, "Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula", Elsie Rockwell, *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, p. 134.

<sup>138</sup>. Abraham, *ibidem*, p. 20.

Tal vez los maestros pertenecientes al colegio de formación, teniendo yo como referente su discurso con relación a lo que significa para ellos la docencia y el efecto que dicen tener con el alumno, serían docentes que Carl Roger elegiría pensando en aquellos que más favorecen el aprendizaje y el ser personas.

Por otro lado, aparece implícita una valoración de la actividad de enseñar, "hemos aprendido a ver a la docencia como otra cosa", se le inserta en una utopía hacia la cual no sólo se espera que el alumno se encamine, sino que el mismo docente se reconoce como creyente de ella, y en la cual vive su vida.

Para los participantes en el colegio de formación la docencia también es actualización, es compromiso y es reto, es estar involucrados en la profesión, la actividad docente ya no es vista como sólo dar clases, sino que la ubican en la dimensión educativa más amplia, no es concebida como una actividad simple, sino enmarcada en la complejidad. Reivindican a la docencia como una práctica profesional.

#### Una maestra

La docencia es una oportunidad para seguir mejorándome. No es sólo estar frente a un grupo,... no es sólo dar clases, cumplir objetivos, acabar semestre y poner calificaciones, son exigencias profesionales que me dan vigencia, es creer en el hombre y en su capacidad, tener liderazgo. En sí me mantengo activa.

Para los docentes entrevistados la docencia es también "una alternativa, un compromiso, un proyecto de vida, una apuesta...", agrega una maestra "me ha llenado mucho". El docente se autoimagina como un todo, incluyendo a la actividad de enseñar dentro de su propia vida,

dentro de su constructo de valores, entendiendo a un valor "como aquello que da sentido a la vida, por lo que vale la pena vivir o morir".<sup>139</sup>

Al ver a la docencia como proyecto de vida, acto seguido en el discurso se incluye al alumno, no sólo un proyecto de vida para el maestro sino también abonando al proyecto de vida del propio discente. Al ser ubicada en un continuo del presente al futuro se vive la relación pedagógica como una oportunidad futurizada, puesta en la persona del alumno como vehículo de realización y trascendencia a partir de los productos que en éste se puedan lograr. Es transportación de la propia realización en el otro, es esperar que de la actividad docente ligada a los fines educativos, se logre que el otro sea, y por ende que él mismo sea.

Veamos:

Yo creo que la docencia está ligada con retos, como que cada vez que te enfrentas a un grupo quieres ser mejor que el semestre anterior y quieres llegarle a más chavos que en el que le llegaste en el pasado no, entonces como que es un reto en el que te motiva a superarte y que... pues ahí tienes una minita de oro que no sabes... ojalá que algún día veas los resultados no, a lo mejor 10-20 años, no se cuantos, ojalá y estemos para ese entonces.

La docencia es concebida como algo que realiza al maestro, que le ayuda a ser, a construir su propia identidad y su propio proyecto de vida. A través de ella se descubre influyendo en el otro y aceptando la influencia del otro y de la actividad en general, en su propia vida.

Que si bien es cierto que los docentes de nivel superior no reconocen con claridad las motivaciones que determinan su ingreso a la práctica docente, que aparte es una práctica para la que no estaban preparados; aunando a esto la devaluación que ha acompañado históricamente a

---

<sup>139</sup>. Armando Rugarcía Torres, *Educación en valores*, México, *Lupus Magister*, Universidad Iberoamericana, 1993,

la profesión de enseñar. Después de la experiencia colectiva los maestros se sienten que es una práctica profesional, la reevalúan, la plantean dentro de su proyecto de vida.

Veamos:

Para mí la docencia es trascender, me alimento del grupo compartiendo, superándome académicamente, investigando, experimentando, comprendiendo un quehacer, siendo especialista del área.

El maestro acepta el ser reeducado tanto por los alumnos como por la práctica misma. Entienden a la actividad como una profesión que requiere ser mejorada, experimentada, investigada y comprendida. El ir más allá de dar clases, es buscar permanentemente ser mejores para poder influir en el otro e influir en sí mismo. Es como reconocerse en la incompletud junto con el otro y reconocer la capacidad de mejorar permanentemente.

Al preguntarle a una maestra qué es para ella la docencia, hace mención al alumno y a su papel encaminado hacia éste:

Me imagino trasmitiendo un modelo, un sistema sinérgico, un modelo de vida. Es compartir la vida... mis experiencias... esto tiene sentido.

Aparece otra vez la visión holística de la docencia. Se pretende formar integralmente en una forma de ser ante la vida, compartiendo el propio modelo de vida, el cual es muy valorado y susceptible de ser compartido, alternativo ante la realidad actual y la del alumno. Lo cual no deja de ubicarse en un ideal, reconstruido y vivido desde "la persona", pero finalmente ideal.

Para otra maestra la docencia es: "Mostrar, enseñar, compartir" No es enseñar desde el sentido de transmitir, es enseñar lo mío, es mostrarme desde lo que soy, es compartir lo que tengo, persona frente a persona "poner un espejo" para que me miren, para que se miren.

El maestro no sólo participa en el espacio institucional, en el salón de clases o en el colegio, sino que forma parte y ha formado parte de muchos mundos, (espacios sociales bordieu), desde los cuales va agregando ingredientes que forman la concepción que tiene de su actuar, de la educación, del alumno. Por ello su quehacer va tomando matices particulares y al mismo tiempo colectivos, compartidos con el grupo y con la misma institución. La identidad tiene que ver con el intento incesante del ser humano de mantener la homeostasis, de ser coherente y sentirse integrado. Es el impulso que realiza el maestro por integrar de manera consciente, y muchas veces inconsciente, los múltiples elementos que dan vida y color a su práctica. El sujeto de nuestra investigación siente que se acerca a una identidad idealizada. Al mismo tiempo siente que el ideal es más real, y se autoimagina cada vez más cerca del mismo, y por ende, cada vez más lejos.

El colegio, se ubica como un mediador entre la institución, la sociedad y el sujeto. El maestro ya no esta solo en su actividad docente, sino que explícita e intencionadamente comparte con un grupo. El lenguaje como vehículo y el diálogo como estrategia, configuran una serie de representaciones y actuares, que confieren una identidad en permanente construcción.

Nos adentramos necesariamente a la relación entre sociedad e individuo, entre lo colectivo y lo particular, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo público y lo privado, entre lo simbólico y lo evidente y entre la libertad y la coerción. El docente busca construir una imagen de sí mismo diferente de los demás, desde lo que él mismo es como persona. Al mismo

tiempo va desarrollando una ubicación en el colectivo, en las representaciones colectivas que va compartiendo con otros, desde lo que vive como igual o parecido, y desde lo que reconoce como diferente. El docente se construye en un ejercicio permanente de reconocimiento y desconocimiento con el otro y consigo mismo; El otro va tomando distintos rostros: es lo instituido, es el currículum, es el alumno, es el compañero, es el miembro del colegio, es el ideal socialmente aceptado, es la familia, es su propia historia, es el conocimiento.

**XI. UN LUGAR PROPIO DESDE  
EL COLEGIO: LO INDIVIDUAL  
Y LO COLECTIVO**

La identidad busca dar cuenta del hombre y de cómo éste ha construido su realidad. Es indagar sobre sus productos, sobre sus procesos y en sí, sobre su génesis. Así, explicitar la identidad de una profesión es "Encontrar a los hombres a partir de las huellas que han dejado"<sup>140</sup>.

Los maestros que pertenecen al colegio de formación hablan de las huellas que han dejado: la relación que han establecido con los alumnos, relación de amigos; el mantener la tradición de obtener calificaciones por encima de nueve en las evaluaciones que hacen de su actividad los estudiantes; el haber logrado consolidar una estructura, con un lugar fijo, con infraestructura y recursos necesarios para operar; el haber tenido en un tiempo un espacio reconocido tanto por la división, como por la propia institución. Estas pequeñas huellas dan cuenta del proceso de construcción de la identidad de los docentes estudiados en tanto individuos, en tanto colectivo.

En los discursos de los entrevistados, los productos obtenidos a partir de la participación en el espacio de formación, aparecen formando la individualidad y la colectividad, como atributos que dan sentido al quehacer educativo. Parafraseando a Pérez Agote<sup>141</sup> el individuo se ve a sí mismo como "siendo" una serie de atributos y "perteneciendo" a una serie de colectivos, y organiza individualmente estos atributos y pertenencias, que son materia social.

---

<sup>140</sup>. Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, D.F., Universidad Iberoamericana, 1992, p. 115.

<sup>141</sup> Alfonso Pérez-Argote, *La identidad colectiva: Una reflexión abierta desde la Sociología*, (Mimeo.) México, 1992, p. 2.

La formación de la identidad es un proceso social, por lo tanto es difícil separar identidad individual de identidad colectiva. Aunque el hombre tiene conciencia de sí aparentemente de manera individual, al tener conciencia de sí tiene conciencia de los otros.

Los maestros estudiados mencionan, haciendo referencia al momento de consolidación de la experiencia, que lograron una "ubicación en el mundo", sobre todo, en el mundo de la docencia, en el mundo de la Institución en la que laboran, en el mundo de la división de ingeniería.

Uno de los horizontes de significación que puede tener un atributo, social, es la pertenencia a un colectivo, "a un grupo cuyos miembros poseen un sentimiento de pertenencia que supone la no pertenencia a otro determinado grupo. Con sentimiento de pertenencia a él y con la consecuencia de organizar la interacción con otros hombres y mujeres en términos de pertenencia de representación a tal colectivo".<sup>142</sup>

Los docentes retoman el lugar que como colectivo, se atribuyen, haciendo referencia a los logros obtenidos. Mencionan que en los inicios del colegio, las materias que ellos impartían estaban consideradas como materias de relleno, por ser materias sociales en carreras eminentemente técnicas. Eran como maestros de segunda. Algunas materias no aparecían en el Kardex de los alumnos. A esto se sumaba el desinterés por estos contenidos, lo cual sentían que los deslegitimizaba ante los estudiantes, ante la división, y ante la misma institución.

Veamos un discurso:

---

<sup>142</sup> *ibidem*, p. 3.

El colegio de profesores... de mevas (sistema de evaluación de los profesores por los alumnos) muy bajos, subimos a mevas muy altos. Y de ser maestros, se puede decir de segunda, éramos maestros muy reconocidos en la división, por los muchachos... Entonces alcancé un reconocimiento alto como maestro... también de parte del colegio y de cada uno de ellos hacia mí.

Al ir construyendo un espacio colectivo, con atributos propios, con significados compartidos, necesariamente se ubican en la diferencia y en la semejanza con otros grupos e individuos; en este referente en torno a los otros, en muchas ocasiones, como es el caso del colegio, el saldo simbólico es un sentimiento de marginalidad, de "anormalidad". Regresando con Perez-Argote<sup>143</sup>, para él, los individuos suelen constituir estructuras de plausibilidad cuando se sienten poseedores de un atributo sobre el que recae un sentido insatisfactorio, una proscripción, un estatuto de anormalidad.

Para los profesores el consolidar una ubicación clara y una posición, les confiere un espacio de poder ante los otros. "Un poder político que crea un lugar propio". El esfuerzo del colegio y de los propios maestros, reconocido como éxito, les otorga un poder, en su imaginario, con relación al resto de los académicos, al establecer comparaciones.

Veamos una entrevista:

Somos maestros bien valorados... los alumnos nos aceptan y son nuestros amigos... tenemos liderazgo en la división... somos eficientes... hemos desarrollado mecanismos de eficiencia y excelencia... somos amigos. tenemos cierta seguridad de permanencia en la institución...existimos porque tenemos un espacio de control y una infraestructura creada.

Los miembros del colegio han constituido un imaginario compartido que les sirve de referencia y les da legitimidad, permitiéndoles ir y venir de lo individual a lo colectivo, y viceversa. La identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones.

El compartir ciertos atributos con un grupo, coloca al individuo dentro de la norma, es decir, es considerado "normal". "Todo atributo, tanto de significación preferentemente individual como de significación preferentemente colectiva, organiza la interacción de un individuo con los otros".<sup>144</sup>

Los seres humanos, los educadores, tienden a buscar símbolos para reforzar su identidad, para reencontrarse y reinventar sus símbolos. En lo social la identidad tiene que ver con algunos elementos que hacen al individuo semejante a los demás. Es decir, lo que comparte con el otro.

Veamos:

La segunda etapa del colegio fue la más importante, yo la localizo en ya conformarse quienes éramos los que formábamos parte de; quiénes decíamos que éramos.

Ante la necesidad de proteger el espacio, de proteger el equilibrio y seguridad que les ofrece una identidad construida colectivamente, el colegio desarrolla una normatividad y requisitos implícitos y explícitos para poder lograr membresía y pertenencia al mismo. Para Alberto Melucci "entender la identidad significa hacer alusión a tres elementos: la permanencia, la continuidad y la capacidad de reconocerse y ser reconocido".<sup>145</sup>

En palabras del coordinador, al preguntarle sobre las normas que regían al colegio añade en torno a una maestra que sólo perteneció un semestre al colegio y que dice, no podía mantener el "orden" con los alumnos:

---

<sup>143</sup> *ibidem*, p. 5.

<sup>144</sup> *ibidem*, p. 8.

<sup>145</sup> Melucci, *op. cit.* p. 1-2.

Aquí necesito gente que se la rife. Los chavos se la desayunan. Era más un perfil implícito... de capacidad de diálogo, de madurez, de apertura. Una norma implícita, pero absolutamente rigurosa.

Los logros colectivos son también logros individuales, y los resultados obtenidos individualmente favorecen el prestigio del colegio; así como los errores colectivos perjudican la imagen del mismo.

Veamos:

Tener ocho en ese colegio... es malo, ¡ Es malísimo ¡ Si tú bajas de nueve, ¡híjole!... te sientes de la fregada... es feo. Entonces sí hay ese perfil, y nadie lo ha dicho, pero es muy manifiesto... porque hay como cierta... certidumbre de que si tú sacaste un ocho punto siete, ¡Qué madriza le pegaste al colegio!

En la dialéctica permanente entre la identidad individual y colectiva resalta lo irresoluble entre los grados de libertad del actor social, el maestro en este sentido, y las coerciones impuestas por la estructura social, en este caso, el colegio. Por un lado se reconoce la importancia y el respeto a la individualidad, y por el otro, se hace presente la presión social por cumplir los requerimientos del grupo. "Al abordar la identidad, es menester aludir a lo individual del sujeto desde la constitución de su personalidad, y al aspecto social, desde la representación colectiva".<sup>146</sup>

En los inicios del colegio los maestros tenían objetivos claros a cumplir, recuperar el pasado en torno al presente para construir el "posible". Los maestros del colegio y el propio colegio sienten haber construido el "posible", haber desafiado a los demás y a sí mismos, para construir una forma de docencia que reconocen como propia. Afirman que lograron por un tiempo establecer un lugar en la institución que sentían les negaba toda estabilidad y seguridad laboral.

Regresando con Perez-Argote<sup>147</sup>, "la identidad colectiva es una manera de definir una realidad colectiva y como tal su eficacia social no depende de su verdad o falsedad científicas; esta definición es definida por unos y creída por todos los que se adhieren a ella a través de mecanismos sociales específicos. El sentimiento de pertenencia no depende de la verdad o la falsedad de la creencia".

Con la pertenencia al colegio académico, los maestros consideran a la docencia como una actividad con sentido. Se contestan en torno al papel que su actividad juega en la propia existencia. Con ello han construido un imaginario colectivo que les confiere seguridad y bienestar, lo cual se manifiesta en el sentirse orgullosos de ser maestros, reivindicándose dentro de la profesión. Estos cambios no sólo se dan en el ámbito de simbolismos y significaciones, sino que también se concretan en su actuación diaria en el aula. Mencionan que "han desmitificado a la profesión, que la han reflexionado, que la han conquistado".

---

<sup>146</sup> cf. Sciola.

<sup>147</sup> Pérez-Argote, *ibidem*, p. 6.

**XII. UNA TENDENCIA EN LA  
FORMACIÓN DE DOCENTES: EL  
TRABAJO COLEGIADO**

El campo de estudio del maestro no es un campo homogéneo. No basta estudiar los contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza/aprendizaje. Es indispensable remitirnos a las relaciones sociales, ya que la educación, y en particular la docencia, están determinadas por la historia, por las condiciones socioeconómicas del país y por las políticas educativas planteadas en un momento histórico.

Los cambios sociales, económicos, políticos y de paradigmas experimentados en el mundo en las últimas dos décadas, han replanteado la función social de la escuela, y por ende, demandan un cambio al interior de las actividades que en torno a la acción educativa se realizan. Esto repercute directamente en las personas que tienen a su cargo el quehacer educativo, concretamente en los docentes, cuyo desempeño profesional se torna día a día en un quehacer más complejo y demandante de nuevos conocimientos y habilidades, para los cuales muchas veces no ha sido formado.

Las instituciones educativas confiadas a la Compañía de Jesús no son ajenas a dichos replanteamientos. En la década de los ochenta aparece un fuerte cuestionamiento en torno al impacto que estaban teniendo las instituciones educativas jesuíticas en la incidencia formativa de profesionales que participaban en la transformación de la realidad social; y por ende, sobre la calidad de la educación y de los sujetos implicados en dicha meta, es decir, los docentes.

Ada Abraham en "El enseñante es también una persona", introduce la metáfora del laberinto para ilustrar la dificultad del docente para salir de algunas situaciones en las que muchas veces se encuentra atrapado.

La forma laberíntica acompaña al ser humano como símbolo de un camino difícil que hay que recorrer antes de llegar a la meta... se pone el acento en el camino sinuoso que va de la entrada a

la salida, en lo "buscado y encontrado". En todos los casos la esencia del laberinto consiste en el movimiento, en la búsqueda, en un recorrido en el cual un ser humano se juega su destino. Sólo en los momentos en que se sienten seguros pueden los enseñantes cobrar plena conciencia de la experiencia laberíntica, de su significación, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita, y sólo en esos momentos pueden descubrirla a los demás o aventurarse a analizarla. Momentos vividos muchas veces en grupos de autoaprendizaje. Ese lenguaje revelaba a personajes en busca de un camino perdido o revelaba el malestar de quienes se hallaban apresados en un embrollo complejo, o revelaba la dificultad de reconocer el camino propio en medio de una espesa niebla, o, por fin, la situación más dramática: la impresión de encontrarse en un remolino sin esperanza de poder salir del.<sup>148</sup>

Así la docencia esta enmarcada en lo buscado, lo encontrado y muchas veces lo no encontrado. En este caminar de búsquedas, encuentros y desencuentros el docente se va formando como tal, va reconstruyendo su identidad docente. En algunas situaciones de manera más intencional, en otras tantas el lirismo es protagonista; en otras tantas se siente que camina acompañado, en muchas más se vive solo en la búsqueda. Finalmente la formación de docentes es un asunto de sujetos.

El maestro se constituye en su identidad como docente, incluyéndose en ese orden en un doble movimiento de reconocimiento y desconocimiento. Por un lado, se reconoce, se identifica y "vive" lo instituido interiorizando las imágenes, estilos de un hacer y discursos que sobre él y su práctica vierten las instituciones. Por otro lado, se imagina en una situación de autonomía con respecto a ellas, como productor de su propio discurso académico y escolar, y como dueño del espacio privado del aula.<sup>149</sup>

A partir de finales de los `60 inicios de los `70 con el rescate de lo interpretativo, se vuelve la vista al sujeto, en el campo educativo. Uno de los sujetos que se busca rescatar es al maestro junto con su práctica, que atraviesa por la consecuente construcción de una identidad

---

<sup>148</sup>. Abraham, *ibidem*, p. 23.

<sup>149</sup> Remedi, *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, op. cit. p. 14.

profesional y personal. Este volver la mirada al sujeto trae como consecuencia que se privilegie o se ponga el acento en la formación de docentes en nivel general, en particular en la educación superior.

Los ideales se matizan, se recrea el sentido, se habla de que se requiere un nuevo tipo de profesional de la educación, de un nuevo tipo de docente, por ello en el campo de la formación de profesores se demanda elaborar estrategias acordes al momento actual.

La formación de profesores, en el campo de la educación superior, se empieza a perfilar como un importante campo de prácticas educativas desde el inicio de la década de los setenta.

Teresa Bravo <sup>150</sup> hace un recuento de las principales tendencias teoricoeducativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México, principalmente toca el fuerte surgimiento que se da en los inicios de los setenta y analiza dicha década. Aunque se centra en la década de los setenta, en su reflexión hace referencia a los esfuerzos de formación de docentes en las décadas siguientes, así como de las distintas tendencias que van apareciendo en torno al tema y la manera en que conviven.

Retomaremos el trabajo de Teresa Bravo como eje estructurador de la presente reflexión, como elemento microhistórico de lo que ha sido la formación de docentes en el nivel superior en nuestro país, para desde ahí resignificar la experiencia reseñada desde el análisis de los aportes que son retomados por el grupo de profesores estudiado. Lo que nos permitirá ubicar la experiencia descrita en la historia, partiendo del presente, remontándonos a los orígenes.

---

<sup>150</sup>. María Teresa Bravo Mercado, "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta", México, *Cuadernos del CESU*. No. 24, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, p. 7.

En la formación de profesores, según Ana Hirsch<sup>151</sup>, en el periodo que comprende de 1918 a 1969 se ubican acciones para la formación de profesores que se centran en la creación de maestrías y el otorgamiento de becas, con lo que se busca la actualización de los profesores en sus campos profesionales. No se incluía una formación pedagógicodidáctica para la docencia, ni eran acciones sistemáticas ni frecuentes.

En el marco del proyecto estatal de modernización universitaria, la formación de profesores se impulsa como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje propios de la docencia.

En esta línea, el uso de la tecnología educativa, corriente transferida de los Estados Unidos a México, es una de las corrientes educativas influyeron fuertemente los eventos de formación. Así mismo, se encuentran las aportaciones de la corriente psicológica de dinámica de grupos.

De esta manera, el foco de atención gira hacia la formación para la docencia, la cual se contempla como una formación de carácter pedagógico.

Posteriormente se incorporan las ciencias de la educación y aparecen enfoques diversos que parten de críticas a la tecnología educativa y a la dinámica de grupos. Se empiezan a incorporar aportaciones ya no sólo de carácter pedagógicodidáctico, sino con enfoques sociológicos, antropológicos, políticos, etc.

---

<sup>151</sup>. Ana Hirsch, *Formación de profesores-investigadores universitarios en México*, México, UNAM, 1984, p. 32.

El proceso que han tenido estos campos es de importancia para la educación superior en México, ya que a partir de ellos se ha revitalizado el análisis y el discurso sobre lo educativo, han generado objetos y espacios de investigación y han servido como instancias de politización.

Con la política estatal de modernización de la educación superior,<sup>152</sup> se busca, en el inicio de la década de los setenta, una salida a la crisis educativa, que desde la visión del estado se definiría de la siguiente manera: baja calidad académica, falta de profesores en cantidad y calidad, estructuras académicas que no corresponden a las nuevas exigencias, falta de articulación entre las universidades, desvinculación de la universidad con el desarrollo económico por el predominio de carreras tradicionales, etc.

Es en este marco que se establece como una de las estrategias para elevar la calidad de la enseñanza la formación del personal docente de las universidades, en el actual discurso en torno a la calidad educativa, se sigue mencionando a la formación de docentes como un camino para lograr la calidad en la educación.

En el conjunto de universidades, podemos constatar que se han llevado a cabo un gran número de eventos referidos a la formación docente; sin embargo, son pocos los lugares o instancias que se consideran como espacios "generadores", en el sentido de orientar la formación docente con características, contenidos y propuestas originales, o sea que una gran cantidad de experiencias de formación docente se consideran "reproducciones" de lo producido en otros

---

<sup>152</sup> Javier Mendoza, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", *Perfiles educativos, México, núm. 12, abril-junio, CISE-UNAM, 1981, p. 21.*

lugares. Por supuesto, no se quiere por ello hablar de una copia exacta, sino de un seguimiento de programas generados en otras instancias.<sup>153</sup>

En muchos programas de formación de docentes, se piensa a los maestros como seres abstractos, a los que basta con impartir cursos de capacitación o dar incentivos, para mantener la autosuperación y el mejor desempeño de su actividad.

En muchos proyectos de mejoramiento de la práctica docente se extrapolan y se aplican programas y medidas de control, diseñadas para otros campos de trabajo, esto da como resultado el que no se toque significativamente la problemática de este espacio profesional.

La formación docente en sus inicios se planteo desde una doble perspectiva: formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional. Posteriormente, estos dos aspectos fueron distanciándose y diferenciándose; la formación de profesores se centro únicamente en lo relacionado a la docencia.

Con este enfoque la formación docente, en una primera etapa, se plantea como un cambio metodológico. Se llevan a cabo cursos de didáctica y de sistematización de la enseñanza ; a partir de ello, se busca capacitar al profesor en el uso de novedosas técnicas didácticas.

Desde esta perspectiva, la formación docente significa capacitación tecnicoinstrumental, lo pedagógico se reduce a un saber técnico y la modernización de las prácticas docentes se coloca fundamentalmente bajo un enfoque metodológico.

---

<sup>153</sup>. Bravo, *ibidem*, p. 18.

Posteriormente se piensa que el docente no sólo necesita el manejo de técnicas (de enseñanza, objetivos, evaluación, etc.); se elaboran programas que buscan proporcionar al maestro elementos que le permitieran comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno. El resultado de esta conceptualización fue abordar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas.<sup>154</sup>

La polémica que posibilita este enfoque se refiere a la conceptualización de la formación. Se critica la visión anterior, en la que la formación significa capacitación. El planteamiento que pretende superar el enfoque tecnicista sostiene que para posibilitar que el docente transforme su práctica es necesario que la formación incluya niveles teóricos y no únicamente técnicos, que se retomen los contextos en que se sucede lo educativo para elaborar programas de formación, así como las necesidades sentidas de los propios sujetos en formación.

Esta posición incorpora los aportes de las ciencias de la educación y retoma para la formación docente conceptualizaciones de la sociología, la psicología y la antropología.

Otra de las tendencias fuertes en formación de profesores es el surgimiento y expansión de la creación de programas de posgrado, como programas de formación de profesores. Estos posgrados en forma genérica llevan el nombre de maestrías en educación. Mientras que, a principios de los setenta sólo había un posgrado, el de Pedagogía, en un estudio de 1979 se reconocían 17 posgrados.<sup>155</sup>

---

<sup>154</sup>. Angel Díaz Barriga, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", *Cuadernos de Trabajo para el Foro Nacional sobre Formación de profesores Universitarios, México UNAM-SEP-ANUIES, 1987, p. 20.*

<sup>155</sup>. *Ibidem, p. 21.*

La creación de las maestrías introdujo al campo de la formación de docentes, definitivamente la investigación educativa, planteamiento que de manera incipiente surge en los programas antes referidos. Con ello, se abre una amplia e importante veta de reflexión y profundización en torno al tema de la formación de docentes.

Se plantea que el docente puede y necesita investigar su propia práctica, para intervenir más adecuadamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje. De este planteamiento surge uno de los ejes de la formación, que es formar para la investigación de la práctica docente.

En estos tres momentos del campo de la formación docente que hemos abordado, podemos observar cómo durante la década de los setenta surge y se consolida dicho campo, y cómo va evolucionando hacia una creciente complejidad en cuanto a los planteamientos, polémicas y problematizaciones que se hacen en torno a la formación docente, así como en torno a la multiplicación de acercamientos teóricos que desde diferentes disciplinas sociales se hacen a lo educativo.

En la complejización del campo de la formación docente a lo largo de las dos últimas décadas se han configurado diversas estrategias con características distintas; tal es el caso del nacimiento de la experiencia de formación de docentes desde el trabajo colegiado.

La proliferación de estrategias de formación docente, que aparecen cuestionando a las anteriores, no significa la desaparición de las mismas. En la actualidad son tan vigentes desde su práctica misma, la formación de docentes entendida como capacitación, la que se entiende como un estudio formal de posgrado, la basada en la tecnología educativa, la que se estructura desde la

dinámica grupal, hasta la que se inscribe en una visión más global y compleja del fenómeno educativo y de la docencia.

En la experiencia de formación abordada en este trabajo se dejan entrever la influencia de distintas tendencias en torno a la formación de docentes, que aunque el grupo no las incorpora a partir de un análisis teórico aparecen presentes desde la práctica misma.

La influencia de la dinámica grupal en formación de docentes influye el trabajo del colegio de profesores. El trabajo grupal se aborda a tres niveles: a nivel de la experiencia del colectivo, en tanto temática curricular y también en torno al análisis de la dinámica que se da en los grupos de alumnos. Se estructura a través de ejes tales como: liderazgo, diagnóstico grupal, grupos de aprendizaje, el poder y la negociación en el salón de clases, entre otras.

Remontándonos a la historia, a partir de la década de los años setenta se empezaron a incorporar una serie de perspectivas grupales, de muy diversa procedencia, para el trabajo en el aula.

Se empezaron a difundir en nuestro medio diversos ensayos que planteaban la conveniencia de que el docente utilizará concepciones grupales para el trabajo con sus alumnos, e incluso se convierte en coordinador de grupos.<sup>156</sup>

Díaz Barriga trabaja la trayectoria del trabajo grupal en las instituciones educativas en México<sup>157</sup>. Para él los colectivos son un fenómeno de la sociedad actual. Ante este

---

<sup>156</sup>, Angel Díaz Barriga, *Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*, México, D.F., Nueva Imagen, 1993, p. 40.

reconocimiento, algunas instituciones recurrieron a la dinámica de grupos ante la urgencia de modernizar sus métodos. En el caso del espacio educativo, lo grupal nace ante la necesidad de transformación del mismo campo.

En tanto trabajo grupal en educación, inicialmente se recurrió a diversas tendencias vinculadas con la dinámica de grupos de origen lewinista. Con la concepción de relaciones humanas que tiene la administración de empresas, aunque con un gran olvido sobre el sujeto y sus procesos de constitución. La búsqueda de esta tendencia es crear un clima de trabajo adecuado, a través del incremento de las relaciones humanas para elevar la productividad en función de las metas de organización, sean empresariales, escolares o de otra índole. La cohesión y el liderazgo democrático se convierten en instrumentos de esta finalidad.<sup>158</sup> Ante el estudio de mercado, con relación a la práctica profesional de los ingenieros egresados del ITESO, el colegio se dio cuenta de lo dicho por los empresarios acerca de la falta de capacitación, de estos profesionales, para formar equipos de trabajo. Esto los impulsó a buscaron la teoría grupal que mejor diera cuenta del trabajo empresarial, centrándolo en la productividad y las relaciones humanas ligadas a la concepción de liderazgo y cohesión grupal. Estos elementos de teorización no sólo se ven presentes en los contenidos de los programas de las materias, ni sólo en el trabajo grupal del maestro en el salón de clases, sino que imprimen su sello en la propia dinámica del colegio. Uno de los teóricos retomados fue Napier.

---

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>158</sup> *Ibidem*, p. 21-22.

Así mismo, de forma independiente a la dinámica de grupos, se inicia la incorporación de la visión humanista grupal norteamericana. La no directividad de carácter rogeriano es parcialmente retomada en algunos programas e incluso existe un programa de posgrado que trabaja esta concepción grupal<sup>159</sup>. En el caso del colegio estudiado, el coordinador cursó la maestría en desarrollo humano en el ITESO, así mismo lo hicieron dos maestras pertenecientes al colectivo; dicha maestría tiene como fundamento la teoría humanista inspirada en Carl Roger.

Podemos afirmar que la dinámica grupal como instrumento de transformación de la práctica educativa se institucionalizó en el centro de educación referida, a través del trabajo colegiado abordado para este estudio; aunque no fue generalizado en la universidad, como fue el caso de la UAM Xochimilco, sí llegó a institucionalizarse en una pequeña área de la división de ingeniería.

En la incorporación de la idea operativa de grupos en la UAM Xochimilco, se trató de un proyecto universitario en formación docente donde lo colectivo se convirtió en eje permanente de trabajo. Lo insólito de esta cuestión es que se institucionalizó, como indispensable, una perspectiva grupal para poder estar como estudiante o docente en la universidad.<sup>160</sup>

Al igual que en el colegio de formación referida, lo grupal era elemento indispensable para formar parte del colectivo, para la misma práctica docente y para la formación

---

<sup>159</sup>. *Ibidem.* p. 23.

<sup>160</sup>. *ibidem.* p. 30.

profesional de los alumnos de ingeniería. La dimensión grupal "formación de equipos de trabajo" atravesaba su currículo.

En el caso mexicano la cuestión operativa tiene una inserción en la institución universitaria. Se puede afirmar que la incorporación de esta propuesta grupal creó un shock hacia saberes cotidianos de los profesores universitarios, en el caso de la UAM Xochimilco y de otras universidades.<sup>161</sup> Para el colegio estudiado también la propuesta grupal crea un "shock" en los saberes cotidianos de los docentes participantes, en tanto influir definitivamente en su formación como maestros, en la conformación de su identidad.

Se reivindica el empleo de esta concepción, fundamentalmente la entrevista grupal, en tanto, permite trabajar sobre pensamientos y valores, profundos e íntimos, de los sujetos involucrados en un proceso social y educativo.<sup>162</sup>

En nuestro objeto de estudio lo grupal representa, así mismo, una posibilidad de explicar de una manera más comprensiva la cotidianeidad del salón de clases, de la misma práctica docente y de la formación de maestros.

Es indudable que a partir de la estructuración de la enseñanza simultánea (siglo XVII) surgió lo colectivo en el escenario escolar. La relación maestro/alumno dejó de ser dual para convertirse en una relación grupal de estudiantes con sus profesores.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup>. *Ibidem*, p. 31.

<sup>162</sup>. *ibidem*, p. 33.

<sup>163</sup>. *Ibidem*, p. 41.

En el caso del colegio de profesores, analizado la formación docente no sólo retoma la dimensión grupal como estrategia; la experiencia de formación ,también, se acompaña fuertemente de procesos de sistematización y seguimiento de la práctica aúlica y pretende incidir principalmente en aspectos pedagógicodidácticos.

El grupo de maestros tenía un catálogo de técnicas didácticas "novedosas" , al cual, todos los participantes de la experiencia debía aportar nuevas técnicas a la lista que se reunían en un archivo de común acceso para los maestros del colegio. El criterio para incorporar una técnica nueva consistía en pasar la prueba en la práctica.

Se pugnaba explícitamente por el entendimiento de la docencia como un espacio de estudio e intervención. Reconocemos tres momentos que se privilegiaban en el colegio en tanto intervención docente: el registro y sistematización de la practica, el análisis y reflexión de la misma y la propia intervención.

Se combina permanentemente, a nivel de triangulación, el trabajo personal con el colectivo. El maestro individualmente recupera su práctica a través de las bitácoras. La dimensión colectiva, en el colegio, se vivía a través de las reuniones, un par de veces en el semestre, en sesiones de observación y videogravación. En tanto análisis y reflexión se reunían los docentes del grupo para analizar bitácoras y reflexiones del propio catedrático, veían los videos y se leían los registros de observación hechos por otro mentor, entre todos vertían elementos de análisis y se daban sugerencias de innovación y a cada maestro le tocaba la intervención.

Ha quedado al descubierto que el grupo abordado para este estudio, entre uno de los intentos realizados por resolver problemáticas del proceso enseñanza/aprendizaje, favoreció la formación de docentes desde la recuperación de la práctica, tarea no fácil. En este sentido Luciano González afirma que "obtener evidencias de la práctica para analizarla implica una serie de tareas y el desarrollo de una serie de habilidades para las que el común de los profesionales de la educación no estamos formados y que en consecuencia , nos representan una serie de problemas y retos a vencer".<sup>164</sup>

En las entrevistas aparece el hecho de que para los docentes fue difícil acostumbrarse a realizar sistemáticamente las bitácoras.

Una maestra menciona:

Donde yo patinaba era en las bitácoras, tenía muchas resistencias a hacerlas, ya que la sistematización no es mi fuerte, al principio las llenaba todas juntas al final de la semana, después fui disciplinándome y las realizaba después de la clase.

Parte crucial en el proceso de recuperación de la práctica es el problematizar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento,

En palabras de los maestros entrevistados: la recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le ha permitido detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos, para redimensionar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los por qué, desde sus propias características individuales.

---

<sup>164</sup> Luciano González, "La recuperación de la práctica en la formación de docentes", *Educar*, Guadalajara, Jal., No. 1, abril-junio 1997, p. 31.

Para Luciano Gonzáles, "recuperar la práctica docente es traer a cuenta los hechos de la cotidianidad, pues ésta última, como tal, es algo que se vive momento a momento en sucesión continua de eventos que se mezclan y entrelazan entre el recuerdo, el olvido y la proximidad del momento vivido".<sup>165</sup>

La recuperación e intervención de la práctica se plantea como una concepción de formación de docentes en la que los sujetos participantes son vistos como protagonistas. Las diversas concepciones de educación y por ende de formación de docentes se matizan desde el lugar que se le confiere al sujeto, es decir al maestro. Por ejemplo la concepción tradicional de educación, de maestro y de alumno, aunado al control que ejerce la sociedad y la institución sobre la persona del docente, opacan muchas veces al docente como sujeto activo, y dejan un margen de maniobra restringido para el desarrollo de iniciativas que vayan más allá del salón de clases, y que no sean coartadas por la autoridad. Desde esta postura tradicional, se tiende a mirar al maestro desde la homogeneidad sin reconocer las diferencias individuales que matizan y dan tintes particulares a su práctica.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el trabajo docente no es un trabajo lineal ni fácil, está inmerso en el reto permanente. Es en este contexto en donde el colegio de profesores en tanto espacio de formación se erige como una alternativa para favorecer el que el maestro se convierta en sujeto de su práctica, en sujeto de su acción, parafraseando a Freire, sujeto de su propia historia. Desde la vida del colectivo se van dando respuestas a muchas de las problemáticas que plantean los procesos de formación y de la práctica educativa misma.

---

<sup>165</sup> *Ibidem.* P. 35

La intencionalidad atraviesa la vida del colegio de profesores al cual hemos estado haciendo mención; sienten haber descubierto que lo educativo está enmarcado en la complejidad, se autodefinen comprometidos consigo mismos, con el alumno, con el colegio y con la misma institución. Anteponiendo en el discurso el objetivo de tener "éxito", en la tarea que realizan.

El colegio privilegia los procesos de reflexión y comunicación permanentes, desarrollando canales de empatía, respeto y apoyo para favorecer el compartir la práctica de todos y cada uno de los miembros

Para un maestro:

Paralelo a una serie de reflexiones, cursos, encuentros, talleres y demás, creo yo que tengo una visión de lo educativo... como más vigorosa... como más completa. Me siento mucho mejor de poder comprender el alcance o el impacto de mi labor.

El trabajo del colegio es acompañado de la convicción de que es necesario ensayar y generar soluciones a problemas que el trabajo mismo plantea, en las condiciones específicas en las que se desarrolla. En un ambiente de reflexión continua, en torno a saberes integrados a la práctica cotidiana.

Los maestros al mantener permanentemente la investigación y la recuperación colectiva de su actividad docente, innovan su propia práctica, y con ello logran construir una identificación afectiva y profesional entre ellos mismos. Se reconocen como buenos maestros, como innovadores.

Una maestra dice:

Me estoy atreviendo a hacer muchas cosas que antes no sabía si tocaba o no tocaba. Y me he cuestionado mucho más. Y sin embargo me doy cuenta de que al hacer esas cosas nuevas estoy obteniendo mejores frutos, que antes sólo pensaría.

Parfraseando a Ada Abraham, los maestros al ubicarse en actitud de búsqueda permanente, viven su práctica como encaminándose a la salida del laberinto, van reconociendo los caminos que los pueden sacar. Para Citlali Aguilar, el campo de conocimiento del magisterio debe de concebirse como un espacio particular, donde la innovación debe de realizarse permanentemente.

La concepción que sustenta el trabajo educativo de los miembros del colegio, resalta la importancia de que el maestro innove permanentemente su práctica, que la mejore, que la recree, que se convierta en sujeto activo, que intencione, que realice diagnósticos permanentes, que busque el mejoramiento constante y por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Para todo ello se concibe al maestro como investigador permanente de su actividad, a través de la recuperación de su labor, integrando no sólo lo concerniente al conocimiento y a la disciplina, sino todas las variables que intervienen permanentemente en el salón de clases. Entienden a la actividad de enseñar como una práctica multideterminada, en constante cambio, por lo tanto como una práctica social.

Un maestro en torno a sus logros comenta:

Fui orientando mis posibilidades... de desarrollo profesional por esta vía, la docencia.

En este espacio de formación al que nos hemos referido, cada persona tiene nombre y apellido, y son reconocidas las cualidades particulares. Desde lo que cada cual es, y desde lo

que como colectivo son, se plantean las intenciones y planes de formación, desde las necesidades que nacen de la reflexión del quehacer diario, realizadas, éstas, en colectividad.

En este esfuerzo permanente de autoconstruirse, de asegurarse, en la representación, un lugar en la profesión de ser maestro, los docentes que pertenecen a este colegio, a partir de la reconstrucción de la historia, han ido "tomando el papel del sujeto de la acción".<sup>166</sup> Al recuperar, a través de la observación de algunas reuniones del colegio y de la investigación documental, ha quedado al descubierto que estos maestros han establecido mecanismos de control interno que les confiere un sentimiento colectivo de seguridad, de resguardo, de realización.

Veamos una entrevista:

Sabemos controlar a los grupos, realizar diagnósticos, establecer liderazgos... somos reconocidos... todos nos sentimos bien al ser maestros... sabemos que tenemos amigos en el colegio si necesitamos ser escuchados y apoyados en caso de tener alguna dificultad.

Los maestros del colegio se reivindican maestros, y refieren que esta actividad es el sentido de su vida, que es una práctica que les ha permitido realizarse, tanto personal como profesionalmente. Para ellos el referente de análisis, de reflexión fue: el salón de clases, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, las características de los alumnos y las propias. Paraphrasing Remedí no es casual que una y otra vez los maestros regresen al "conocimiento del grupo" como la habilidad central, como lo que les da, finalmente, la experiencia en la docencia y lo que distingue al maestro de otros profesionistas.<sup>167</sup>

---

<sup>166</sup>. Certau, *op. cit.* p. 73.

En el colectivo referido los maestros construyen entre todos y dejan a los demás entrar e irrumpir en su espacio íntimo. Se atreven a hablar abiertamente de las dificultades que se viven en el espacio aúlico.

Repasemos lo que dice una maestra:

El colegio me hizo cambiar... Y por otro lado... me hizo ver la docencia como otra cosa... cada vez me queda más claro que la docencia es una alternativa para mí... Sí, ahora si es una opción de vida... Si me preguntaras: si te quedara un año de vida, ¿qué harías? Yo daría clases.

El discurso actual de calidad en la educación enuncia el requerimiento de un maestro reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional, en la confluencia con otros colegas, en el intercambio de experiencias, desde la investigación y teorización de su práctica. Me refiero al ir y venir de lo colectivo a lo individual.

Los retos actuales invitan al maestro a traspasar el lirismo, que muchas veces aprisiona su práctica, haciendo frente a la tradición que pesa sobre su quehacer, para reconocerse como sujeto de su práctica.

En lo referente a la formación de docentes y a lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas se construyen y resignifican desde las particularidades y la realidad concreta de la institución y sus actores. Es decir colocada en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas.

---

<sup>167</sup>. Eleanor Leacock, "Los contextos del trabajo docente, la situación del docente neoyorquino", en *Elsie*

La educación está viva: cambia, se construye, se replantea, se resignifica; así mismo, la docencia, los sujetos involucrados y los mismos procesos de formación de maestros.

El mérito de la formación docente radica en que fue y es un motor para despertar y modificar en la educación superior el debate sobre lo educativo, y además posibilita espacios y reflexiones para la investigación educativa.

El desarrollo de la formación docente en lo referente a las modalidades de formación y enfoques se puede ver como un proceso creciente de complejización. Se pasa de cursos aislados a maestrías en educación, y de concebir a la docencia con un enfoque técnico, a analizarla como práctica social multideterminada.

La riqueza de acercamientos teóricos que han circulado en el campo de la formación docente ha sido un poco caótica, por ello necesita ser profundizada en sus bases y fundamentos para lograr una comprensión más clara del espectro conceptual. Visto ello desde un ángulo optimista, la diversificación y aparición de estrategias de formación docente en apariencia antagónica, vienen a dar un fuerte impulso a la formación de docentes y a ubicarla como un campo que requiere ser sistematizado e investigado.

Al entenderse al fenómeno educativo dentro del campo social, se ha ubicado dentro de la diversidad de enfoques y explicaciones disciplinarias para dar cuenta de este espacio y es por ello el encuentro de distintas estrategias de formación de docente, que más que un problema, pone a la misma formación de docentes en un debate permanente y en un espacio de búsqueda constante.

A pesar de reconocerse el colectivo en ambigüedad con la institución, se miran a sí mismos como parte sustancial en la construcción del ideal universitario. En este sentido el colegio de profesores ha sido precursor en la misma institución de lo que se llama "educación humanista", Pedagogía Ignaciana, en lo que se reconoce como un humanismo social. Van de la información a la formación, de la exposición magisterial a la diversificación didáctica, del alejamiento de la vida cotidiana a recuperar el contexto social del alumno, del maestro, así como del aprendizaje. Se mueven de la imagen del docente hacia el poder, hacia la imagen del docente como amigo; de lo homogéneo en el diagnóstico grupal a lo heterogéneo, de la privacía del espacio áulico a lo público, del lirismo a la intencionalidad, de la improvisación a la reflexión como herramienta de mejoramiento; de lo cotidiano a lo innovador, de lo individualizado a lo colectivo, de la desesperanza a la utopía, de lo establecido al reto, de ser docentes de segunda a ser docentes de primera, del poder a la autoridad, de lo simple a lo complejo...

## **XIII. CONCLUSIONES**

La identidad docente es la manera como el maestro se incluye en la actividad educativa, es hablar del sentimiento de pertenencia o no pertenencia a esta profesión. Para nuestro caso es también, reconocer los elementos que forman parte en la reconstrucción de su identidad, que como sujeto histórico, va elaborando el maestro.

Las condiciones concretas en que se desenvuelve la actividad del maestro y los cambios estructurales de las instituciones educativas favorecen la movilidad de la identidad del docente. El maestro busca responder de manera distinta a las exigencias que le demanda su práctica educativa; por ello la resignifica, reconstruye su imaginario en torno a la profesión de enseñar y con ello reconstruye su identidad.

## **1. LA IDENTIDAD DOCENTE. ENTRE LO SUBJETIVO Y LO OBJETIVO**

La identidad se puede explicar a través del concepto de *habitus* de Bourdieu: El *habitus* es el mecanismo dialéctico de la identidad. Es un principio de invención y de adaptación.

Los maestros entrevistados desempeñan su actividad buscando integrar una serie de demandas de distintos niveles y características que sostienen a la propia actividad, al colegio y a la persona. Hablar de identidad no hace sólo referencia a lo inédito, existe un interjuego entre lo innovador y la capacidad del hombre de adaptarse a las condiciones concretas de existencia. La identidad docente es transformación, pero también evoca al docente reconociendo las demandas externas y

las situaciones particulares en las que desarrolla su actividad, al mismo tiempo busca responder desde las mismas, y a la vez participa como sujeto histórico.

Los docentes, consciente o inconscientemente, elaboran y llevan a cabo estrategias que tienen el sello indeleble de la institución en que laboran y les agregan su propio toque particular; pasan por el imaginario que se reconstruye constantemente. Cuando nos referimos al espacio de formación colegiado aludido, dichas estrategias son compartidas en el colectivo, éstas mantienen el tinte particular al llevarlas a cabo en el salón de clases.

La identidad le da al docente la posibilidad de ubicarse en el tiempo y en la historia, con un sentido de permanencia y prolongación. Es la plausibilidad de integrar el pasado con el presente, concretados en la singularidad de sí mismo, en lo que comparte con los otros, en lo que no comparte, presente en la negociación permanente con la sociedad, con los alumnos, con la institución, con el colectivo y consigo mismo.

El maestro reconstruye permanentemente el ideal que sobre su práctica vierten diversos actores e instancias. La reconstrucción que hace el profesor de su identidad docente significa reconstruir consciente o inconscientemente este ideal, para resignificar permanentemente el propio universo simbólico. Con ello el docente escribe junto con otros su "propia historia" en la historia colectiva. Abona a la escritura de la historia oficial de la institución, sin dejar de tener como referente, aun en los momentos de más innovación, lo institucionalizado.

La identidad forma parte, por lo tanto, de un sistema de relaciones que tiene lugar en un contexto simbólicocultural específico. Para el caso de los maestros entrevistados, el colegio es un espacio de representaciones que recupera significantes del espacio más amplio que es la Institución. Tal es el caso de la demanda de establecer una relación cercana con los alumnos, el tener como referente el aporte a la sociedad, el tratar de servir, etc.

Veamos:

El colegio ha sido como un espacio de crecimiento, un espacio donde aprende uno cómo ser buen maestro, cómo corregir errores. Yo creo que ha sido también un grupo de amigos de una amistad grande profunda. Es un lugar en donde nos sentimos a gusto; donde platicamos, donde convivimos, donde nos la pasamos bien.

De este modo, la identidad es el espacio a través del cual los sujetos docentes se interrelacionan con los universos simbólicos de significado, internalizando normas y valores institucionalizados. Por ello los miembros del colegio forman parte activa de procesos de institucionalización particular desde la construcción del colegio, concensando normatividades, hábitos, valores y roles, y forman al mismo tiempo parte de la institución más amplia que es la universidad; resistiéndose muchas veces a su impacto, y asumiendo en muchas otras ocasiones dichos requerimientos e imaginarios.

Las instituciones creadas con anterioridad a la presencia del sujeto, en sí mismo llevan la aparición de nuevas instituciones enmarcadas en las ya existentes. Aunque aparentemente nacen cuestionando las viejas estructuras, éstas son retomadas y recreadas en el nuevo

proceso de institucionalización. Es una realidad objetiva en interjuego con la realidad subjetiva que crea nuevas realidades objetivas.

Tal es el caso del colegio de formación que nace cuestionando la gran institución y pelea por la legitimación del mismo, por encontrar un lugar validado en la ordenación que hace la universidad.

El hombre esta inmerso en una realidad objetiva, que se acerca a la dimensión social, en la cual construye su cotidianeidad, pero esa realidad objetiva conlleva una consecuente representación subjetiva por parte del sujeto; es decir, una reconstrucción, influyendo en la realidad objetiva, a través de la praxis. La realidad objetiva influye en la realidad subjetiva y viceversa, transformándose mutuamente. El concepto de *habitus* nos ayuda a entender esta noción, entiendo al *habitus* como un mecanismo, una predisposición, un espacio de simbolismos y significados. El *habitus* es el mediador en el tiempo, entre el pasado, el presente y el futuro; entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva; entre el sujeto y la colectividad; entre el individuo y la sociedad; entre la adaptación y la innovación. En esta línea, el *habitus* guarda una estrecha relación en la dialéctica de la construcción de la identidad del docente.

Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que le ubican en un lugar con ciertas exigencias y en cierta relación de poder con el otro. El maestro es y existe en relación estrecha con el alumno. Su poder, fundado en el

saber y su criterio de verdad, está en dependencia de que el otro lo reconozca. Además, existe un interjuego que se da entre el docente y la institución, la cual plantea ciertos requerimientos e ideales simbólicos para el desempeño de la actividad docente.

## **2. LA IDENTIDAD DOCENTE ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL**

El docente reconstruye su identidad dentro del referente institucional. Muchas veces experimenta su práctica con un sentimiento de soledad y al espacio áulico lo vive como íntimo, privado, personal. Pero realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro: el alumno, el director, los colegas, el contenido, los padres de familia, la sociedad, etc. Es decir, La identidad se construye en estrecha relación y en contraposición con el otro, es el referente sobre el cual intenta dar sentido a su existencia. El maestro siempre tiene un referente que le confronta constantemente, con el que se identifica y se desidentifica para buscar un equilibrio en su actividad y en su vida. Los maestros pertenecientes al colegio de formación reconocen al otro en la figura del "líder", en los miembros del colectivo, en la institución y en el alumno, entre otros.

En la experiencia reseñada, la relación con "el otro" vista desde el nivel endógeno, es movilizadora dialécticamente desde tres planos, abonando con ello a la construcción particular y colectiva de la identidad docente: el líder como imagen de dirección y autoridad; el grupo como amalgama en el afecto y en el trabajo; y el estilo propio que imprime cada maestro al

proceso. Los elementos anteriormente mencionados se conjugan con el llamado nivel "exógeno", el cual tiene como referencia ambivalente a la institución, concretada en un sentimiento de pertenencia contra el de no inclusión. Como telón de fondo aparece la relación con los alumnos, aunado a un imaginario construido colectivamente que marca el ideal de contacto pedagógico con el docente.

La identidad es una construcción social que toma tonalidades particulares en la intersubjetividad colectiva y en la subjetividad particular, entre lo colectivo y lo individual, enmarcada en los procesos de comunicación y significación. Se constituye desde la intersubjetividad y la identificación colectiva. La construcción de la identidad compartida está adscrita siempre a condiciones objetivas concretas, modificadas por los mismos sujetos participantes. En este juego intersubjetivo no sólo se autodefine el individuo, sino que es definido por "los otros" que están presentes en el entorno. La identidad docente, desde la dimensión individual se enviste de atributos por medio de los cuales el docente se reconoce y es reconocido por los colegas, como formando parte de un colectivo, de una institución, pero al mismo tiempo se diferencia, se desidentifica.

La identidad del docente no se construye solamente del imaginario que como docente tiene, es el producto de constantes reconstrucciones identitarias. Se puede decir que es el resultado y el proceso de un hacerse en diversos momentos de su vida, tanto personal, como profesional, desde su pertenencia a diversos círculos de adscripción, y desde su participación en diversas colectividades. El individuo reconstruye su identidad como docente resignificando su actuar desde "los diversos universos simbólicos" que evocan "los distintos

campos y actores" en que se desenvuelve e interactúa, los cuales le demandan una acción adecuada o conveniente que matizan su actuar en la práctica educativa, y su actuar en su vida cotidiana en general. Lo hace, muchas veces resistiéndose a las demandas, y en otras, asumiéndolas conscientemente.

El docente está y ha estado inscrito en diversos grupos de referencia, con los cuales ha construido y compartido significantes colectivos que influyen en su práctica concreta. Algunos grupos han sido más significativos para él, tal es el caso del colegio de formación en los sujetos de nuestro estudio; algunos otros han sido menos significativos.

Veamos:

Este... entonces una vez que estábamos en el colegio, iba un poco pues en torno a eso, claro que hubiera habilidades docentes, que hubiera compromiso, que hubiera cierto nivel de profesionalismo, claro que el que no cumplía salía botado, eso sí, el que no cumplía con las tareas, eso sí era, penado no. Y la otra parte pues, que tuviera como cierta entrega afectiva al colegio, a la carrera, a los alumnos..."

En tanto dimensión colectiva de la construcción identitaria, los *habitus* constituyen la incorporación de la historia objetivada. Así, la participación de los docentes entrevistados en el colegio aludido ha generado imaginarios colectivos, prácticas compartidas; Se han ubicado en un consenso en tanto sentido de la actividad educativa, en tanto sentido del mundo.

Veamos:

Una cosa que también nos hacía iguales a todos en el perfil era como la aceptación y los retos, decir: sí puedo, hay una tal prueba entonces sí vamos a poder cómo que no, sí vamos a lograr las cosas, una gran capacidad de apertura ha sido cuestionada y ha cuestionado a los demás, es decir, hablar abiertamente, cumplir las cosas..."

El tópico de la identidad docente hace referencia a las interacciones y negociaciones permanentes que, dentro y fuera del aula, realiza el maestro en su cotidianeidad. La identidad se da en un interjuego de identidades haciendo referencia a los procesos permanentes de comunicación e interacción que subyacen al interior del quehacer del maestro.

Las identidades colectivas son representaciones sociales que los actores históricoconcretos tienen de sí mismos y de los "otros". La identidad colectiva del colegio de profesores forma parte de uno de los diversos grupos de adscripción a los que pertenece el maestro como individuo. El juego de representaciones predispone a los miembros a determinadas maneras de actuar, tal es el caso del lema del grupo "trabajar siendo amigos", que matiza el colectivo. Con ello se mantiene una relación dialéctica entre lo particular y lo compartido.

Los maestros reconstruyen constantemente el imaginario sobre su práctica docente, imaginario que comparte elementos con el colectivo y que al mismo tiempo mantiene la particularidad. Estrechamente a este imaginario los maestros pertenecientes al colegio de profesores se autorreconocen como protagonistas en la configuración de un lugar propio desde el colegio, un lugar que sienten les pertenece, que les resguarda del exterior y de las amenazas que acompañan a la profesión. El reconocerse en la relación estrecha identitaria

con otros, convierte el lugar privado en un vaivén con el lugar colectivo, es decir, el colegio. Estamos hablando de que para dar cuenta de la identidad docente de este grupo de profesores hemos visto necesario hacer alusión a la relación entre la identidad individual y la identidad colectiva.

Veamos:

El colegio resultó un espacio de mucha exigencia y mucha disciplina, decíamos de broma que ahora cuál va a ser la tesis doctoral de las semana no.

La identidad forma parte de la lucha constante del individuo cuando se reconoce diferente, desde la singularidad, compartiendo elementos con el grupo, a la vez, se siente ubicado en el mundo. Es una cuestión de límites: es la capacidad de mantenerse idéntico a sí mismo diferenciándose de su entorno, formando al mismo tiempo parte de él, transformándolo y siendo transformado por él. La formación de la identidad se lleva a cabo en un interjuego entre lo individual y lo colectivo, entre lo institucionalizado y lo inédito, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el presente y el pasado, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo exterior y lo interior.

Los otros, las otras identidades construidas por los docentes ENTREVISTADOS en otros grupos de adscripción (la familia, espacio educativo, espacio laboral, la misma institución, etc.), causan conflictos, pues tienden a solicitar que la propia identidad matice el comportamiento ante este otro. Tales situaciones de conflicto representan luchas por la clasificación social que llevan a reactivar la producción cultural en búsqueda de diferencias, distinciones y fronteras que legitimen posiciones de ventaja y poder. Tal es el caso del

colegio estudiado y su relación con otros docentes y con otros grupos de la misma institución, en donde se comparan con los mismos, se ubican en una posición de poder con los otros, y afirman que han logrado trabajar como grupo y que han mejorado sustancialmente su práctica docente.

Las cualidades de las identidades particulares tienden a variar en el tiempo, aunque ocurre muchas veces que el espacio simbólico del colectivo, el universo simbólico del colegio, se mantiene y perpetua más allá de las individualidades, y aún más allá de su propia existencia concreta como comunidad de maestros en activo, en tanto construcción simbólica de referencia. Aunque el colegio desaparece como figura institucionalizada, los maestros mantienen la imagen del mismo idealizada, como si fuera atemporal en cuanto a imaginario. En los discursos de los docentes encontramos una hipervaloración de la experiencia, con un tinte de nostalgia al pasado.

### **3. LA IDENTIDAD DOCENTE DESDE LA DIMENSION PERSONAL**

No existen en el hombre varias "identidades", existen referentes identitarios, tal es el caso de "la identidad docente", no es que el maestro tenga una identidad docente, una identidad familiar, etc. El docente antes que ser maestro es una persona que estructura su propia vida desde su historia particular. En su actividad educativa esta presente toda su vida como un todo de simbolismos y significados que predisponen su actuar particular. Para efectos del presente estudio hemos recortado como objeto de estudio a "la identidad docente"; pretendiendo dar cuenta de los elementos que favorecen la imagen, que como docente, tienen

los sujetos entrevistados; cómo ésta ha sido reconstruida en tanto identidad, para regresar constantemente al contexto que le dota de contenido y de sentido. Nos referimos al sentido de unicidad del hombre, a la existencia del docente, concretada en la vida cotidiana. Aun en los espacios colectivos más estructurados, con mas nivel de integración y cohesión, los participantes vuelven constantemente sobre sí mismos, aunque comparten con el grupo la experiencia educativa, vuelven a la intimidad del aula y al encuentro consigo mismos.

El maestro no es un ser abstracto que llega y desaparece en el salón de clases, éste tiene una historia particular que le confiere características personales y un sello peculiar a su labor, es decir, la identidad docente se construye en un interjuego entre la profesión y la vida personal.

La identidad docente se mueve en la flexibilidad, en la variabilidad, a pesar de que el sujeto permanezca aparentemente idéntico a sí mismo en el tiempo. El maestro, al ser y estar en el mundo educativo, transforma y se transforma constantemente, pero siempre busca reconocerse en el tiempo y al hacerlo busca autodefinirse.

La identidad del docente no se construye solamente de la representación que éste se hace de su actividad, está presente toda su historia personal y profesional, como una totalidad que opera, como una predisposición que favorece el responder en su cotidianeidad de una manera particular.

Nos apoyamos en concepto de *habitus* en tanto disposiciones permanentes, que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual, la cual predispone el actuar del maestro en el espacio educativo.

La identidad docente es una construcción histórica. Esto significa que su elaboración implica a sujetos concretos como productos y productores históricos, como sujetos de acción que crean rumbos y caminos de vida, y que son capaces de dimensionar su vida tanto en lo cotidiano como en lo inédito, dándole con ello dirección a su actuar hacia el futuro, ubicados en el presente y recuperando el pasado.

Además, la identidad docente da cuenta de preferencias que se concretizan en su práctica cotidiana. Por ejemplo, en el caso de los maestros entrevistados, se puede evidenciar la preferencia hacia los alumnos simpáticos y que trabajan; o en el tratar de influir en el proyecto de vida de los docentes; o en el mejorar la práctica educativa permanentemente. También se observa en el buscar ser mejores personas al ser mejores docentes; y en el establecer buenas relaciones con los compañeros del colegio, etc.

Veamos:

En el colegio se podía ser amigos en el trabajo, yo relaciono mucho mi amistad con el trabajo... sí, para mí me costaría mucho trabajo mantener una amistad con alguien con el que no comparto el trabajo, y me cuesta trabajo compartir el trabajo con alguien que no es mi amigo, sí.

Los maestros al dar clases llegan vestidos de toda su historia personal, de su escala valoral, de su escala ética, de su manera de ver el mundo, de su concepción de normatividad. El maestro de educación superior no fue formado profesionalmente, en la mayoría de los casos,

para ser docente. Llega a la docencia por azar, por necesidad, buscando una actividad complementaria.

Veamos:

Yo pienso que el colegio fue de las experiencias más fuertes para mí en mi vida, en cuanto a formarme como maestro, porque yo caí en la docencia por suerte, no había trabajado en otro lado; sí había trabajado en otro lado, pero andaba uno experimentando, diciendo: haber en que le puede uno gustar, porque ya había andado uno en otros lugares y andaba uno un poco cansado de hacer ese tipo de actividades; entonces por fuerte, así dijo: bueno, vente para acá, es posible que acá haya trabajo; entonces entra uno allí, y fue como toda una formación en esto de ser maestros. Representa sobre todo una familia..."

El cómo ingresa el docente al magisterio marca bemoles particulares en torno a la construcción de la identidad del docente del nivel superior. El imaginario sobre una profesión distinta a la docencia -abogado, psicólogo, filósofo, ingeniero, médico- subsiste en la negociación y confrontación permanente con la construcción de la identidad como docente. En el caso de los maestros estudiados, éstos reconocen no haber incluido en su proyecto profesional a la actividad educativa en un inicio; también, el haber logrado "entender" a la docencia como una práctica profesional, dotándola de sentido, defendiéndola como un proyecto de vida.

El reconocer a la docencia como una actividad comprendida, valorada y en sus palabras "de éxito", al mencionar que han recuperado constantemente su práctica y que la han innovado; les coloca en una posición de sujetos de su práctica de sujetos de la propia historia. Ubican a la docencia como formando parte de su vida, se ven a sí mismos que han mejorado como maestros, que han mejorado como personas, gracias a los procesos de formación que se llevaron a cabo en el encuentro con otros maestros, en la colectividad de la vida del colegio.

#### **4. LA IDENTIDAD DOCENTE Y LA FORMACION DE MAESTROS**

Al igual que el fenómeno educativo, la formación de docentes está enmarcada en la dimensión social, por lo tanto se sucede en un contexto particular, los sujetos participantes realizan su actividad en condiciones concretas de trabajo, lo mismo que sucede en la práctica docente. En los procesos de formación, el maestro tiene presente su historia personal, su trayectoria profesional. En este sentido, la formación de docentes opera como un mediador entre la práctica áulica y el maestro, tocando el referente identitario que se tiene sobre la actividad educativa.

En el proceso de formación abordado, ha quedado al descubierto que los maestros participantes de la experiencia han reconstruido su identidad como docentes desde la esfera personal. En palabras de los entrevistados, el colegio favoreció el reconocer las potencialidades de cada uno, compartiendo elementos desde la heterogeneidad, al ser el colegio de formación un espacio de apoyo y ayuda mutua.

El colegio de formación fue un mediador, que favoreció la movilidad de los participantes hacia su formación como docentes, como personas. Mediación entre la institución amplia, que abre y cierra espacios que facilitan o dificultan la formación y el proceso personal y el propio colectivo.

Veamos:

Sí, fundamentalmente el colegio ha sido la oportunidad para objetivar la situación de uno, para asumir la responsabilidad en la formación de manera colectiva.

El proceso de formación llevado a cabo en el colectivo matiza el proceso de reconstrucción de la identidad de los maestros participantes de la experiencia, dota de un sentido particular a la identidad de los docentes.

A finales de la década de los sesenta y principio de los setenta con el auge de lo interpretativo, esta manera de entender la relación entre sociedad e individuo y en sí la construcción del conocimiento, matiza el campo educativo, se vuelve la mirada al sujeto en tanto verlo como actor capaz de dirigir la propia historia y de participar en la transformación de las estructuras y de su propia estructura. La noción de formación también es influida por este enfoque, se le ve a la formación como un proceso continuo, donde el maestro es el principal protagonista; pero paradójicamente se redoblan los esfuerzos por institucionalizarla.

En nuestro caso de estudio el colegio de profesores, la formación combina elementos de normatividad y exigencia con matices directivos, al existir un líder con un sentido de autoridad fuerte, con tendencias paternalista, como hemos analizado en categorías anteriores; pero, por otra parte se favorece el dar cause al reconocimiento de las características personales, provocando el análisis, reflexión y las prácticas compartida en colectividad y facilita el crecimiento de los sujetos como actores de su propio proceso, marcando lineamientos de un perfil esperado para ser reconocido como buen docente por el colegio, por la institución.

Vemos:

En el colegio había que cumplir con una serie de requisitos adicionales al mero hecho de dar las clases, que son: planear los cursos, tener resueltos todos... el calendario, las actividades, los materiales; desde antes de iniciar el semestre hay ya la obligación de presentar esa planeación, de colegiarla, de seguir unos criterios compartidos, y también de disponer de un margen de libertad y de desempeño en los cursos de cada quien, no se vale llegar tarde a las reuniones, no se vale entregar a destiempo los encargos y las responsabilidades de cada uno, no se vale decir sí y en la práctica no hacerlo, sino... sí se vale decir no y decir no puedo, aunque después probablemente uno pueda hacerlo, etc. Y sí se vale... decir cada uno su punto de vista por muy disonante que sea del conjunto, y se valen los cambios de... de decisiones a medio proceso, en la medida que son argumentados y sustentados. Y... se vale también pedir ayuda, y... se vale darla por su puesto. Y... no se vale pretender soluciones a conflictos o a dificultades fuera de la comunicación con la coordinación, o fuera de la... del conocimiento del grupo; así son como las reglas.

La formación de docentes atraviesa una doble dimensión, por una parte la necesidad de formarse y la necesidad que tiene las instituciones o los encargados de esta tarea de formar al otro. La formación de docentes traspasa la dimensión privada, la dimensión particular, se convierte necesariamente en un proceso personal en un espacio de relaciones, de comunicación, de simbolismos, de resignificaciones de la propia práctica, de transformación de la actividad cotidiana. Es decir, se enmarca en el interjuego entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo institucional y lo personal.

Los maestros entrevistados, durante el proceso de formación reseñado, reconstruyen el imaginario que tienen sobre su actividad, reconstruyen su identidad, pero al mismo tiempo se autoimaginan como actores en el mejoramiento continuo de su práctica educativa.

La formación de docentes es al mismo tiempo un proceso personal; un dispositivo institucional; está enmarcada en un nuevo proceso de institucionalización en tanto el referente

del colegio, en tanto una organización, en tanto una estructura, en tanto programas, planes de estudio, certificaciones, horarios, espacios, etc.

Veamos:

En el colegio había también que superarse constantemente, de las cosas que ahorita recuerdo que eran importantes era la asistencia a las convivencias, a las reuniones de trabajo, el apoyo mutuo en las dificultades que había por allí, el ayudarnos en lo humano y en la problemática cotidiana que teníamos en nuestra respectiva familia o en el trabajo. El intercambiar las experiencias, el conocimiento, el ser cercano.

En el caso estudiado, la formación de docentes se liga a la reconstrucción de la identidad de los participantes, tiene lugar en el interjuego de la colectividad, sacando al maestro del aislamiento y la privacidad en la que ha ubicado su profesión para desmitificarla, conocerla, comprenderla y transformarla intencionalmente.

En el caso de estudio, los procesos de formación abordan los elementos que componen a la identidad docente, es decir, la formación de docentes atraviesa la identidad de los docentes; esto, al tocar la esfera personal, la relación entre subjetivo y objetivo, entre consciente y inconsciente, la ubicación en el tiempo, la cotidianeidad de la práctica.

A pesar de reconocerse el colectivo en ambigüedad con la institución, se miran a sí mismos como parte sustancial en la construcción del ideal universitario. En este sentido el colegio de profesores ha sido precursor en la misma institución de lo que se llama "educación humanista". En palabras de los entrevistados, gracias a la experiencia de formación vivida en el colegio de profesores, sienten que han pasado de: la información a la formación, de la exposición magisterial a la diversificación didáctica, del alejamiento de la vida cotidiana a

recuperar el contexto social del alumno, del maestro, así como del aprendizaje; de la imagen del docente hacia el poder, hacia la imagen del docente como amigo; de lo homogéneo en el diagnóstico grupal a lo heterogéneo; de la privacidad del espacio áulico a lo público; del lirismo a la intencionalidad; de la improvisación a la reflexión como herramienta de mejoramiento; de lo cotidiano a lo innovador; de lo individualizado a lo colectivo; de la desesperanza a la utopía; de lo establecido al reto; de ser docentes de segunda a ser docentes de primera; del poder a la autoridad, de lo simple a lo complejo...

## **XIV. BIBLIOGRAFIA**

Abraham, Ada. El enseñante es también una persona. Barcelona, España. Ed. Gedisa, 1986

Aristi, Patricia. et al. La identidad de una actividad: ser maestro, México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1987.

Berger, Peter. Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu, 1994

Bertely, Busquets María. "La realidad emocional y sensual en la familia y en el jardín de niños". Tesis de Maestría, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1985.

Bourdieu, Pierre. De Les seus pratique. París. Tr. de Gilberto Gimenez. Les éditions de Minuit, 1980

Bourdieu, Pierre. Questions de Sociologie. Paris. Tr. de Gilberto Gimenez. Les éditions de Minuit, 1980

Bravo, Mercado María Teresa. "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta", México. Caudernos del CESU. No. 24, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991

Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía. Características de la Educación de la Compañía de Jesús. Guadalajara, Jal. ITESO, 1996

Consejo Internacional de la Educación S.J. Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico.  
Guadalajara. ITESO, 1996

Chavoya, Peña María Luisa y Rebeca Muñoz. La educación superior en Jalisco. México. UAM  
Atzacapotzalco, 1993

De Certau, Michel. La escritura de la historia. México, D.F. Universidad Iberoamericana, 1992

Guerrero, Anaya Luis Jose y Francisco J. Nuñez de la Peña. "Los antecedentes del ITESO".  
Renglones, No. 1. Año 1, Guadalajara, febrero de 1985

Delamont, Sara. La interacción didáctica. Madrid. Cincel Kapelusz, 1984

Diaz, Barriga Angel. "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en  
México (1970-1987)", Cuadernos de trabajo para el Foro Nacional sobre Formación de  
profesores universitarios, México, UNAM-SEP-ANUIES, 1987

Diaz, Barriga Angel. Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial. México, D.F. Nueva  
Imagen, 1993

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann. Las nuevas formas de investigación en educación.  
México. Ambassade de France au Mexique/Universidad Autonoma de Hidalgo, 1983

Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Barcelona. Ed. Peninsula, 1972.

Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, D.F. Paidós, 1990

Gallisot, Rene. Bajo la identidad, el proceso de identificación. México. (mimeografiado), Tr. de Gilberto Gimenez, 1987

Garcia, Salord Susana. et al. "Académicos". La investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los noventa, Estados del Conocimiento, cuaderno numero 3, México, 1993.

Giddens, Antony. La teoria Social, hoy. México. Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990

González, Luciano. "La recuperación de la práctica en la formación de docentes". Guadalajara, Jal. Educación. Núm. 1, abril-junio 1997.

Gutiérrez, T. Formoso Alberto. Acontecer histórico del ITESO 1957-1997. México. ITESO, 1997

Hirsch, Ana. Formación de profesores-investigadores universitarios en México. México. UAM, 1984

ITESO. Orientaciones Fundamentales del ITESO. México. Lobadi, 1994

Kuhn, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica, 1975

Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México. Siglo XXI, 1976

Larroyo, Francisco. Historia comparada de la Educación en México. México, D.F. Porrúa, 1986

Melucci, Alberto. Sobre la identidad. Manuscrito. Tr. de Mónica Mansour, 1982

Mendoza, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", Perfiles educativos, México, núm. 12, abril-junio, CISE-UNAM, 1981

Merino, Carmen. "Investigación cualitativa e investigación tradicional: ¿incompatibilidad o complementariedad?" 1a parte. Siglo XXI perspectivas de la educación en América Latina, año 1. No. 1, mayo-agosto 1995

Perez-Argote, Alfonso. La identidad colectiva: Una reflexión abierta desde la Sociología. México. (Mimeo.), 1992

Remedi, Eduardo. et al. Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión. México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1989

Remedi, Eduardo. et al. Maestros, entrevistas e identidad. México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1989

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1983.

Rockwell, Elsie, Etelvina Sandoval y Citali Aguilar. La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada, México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1987.

Rockwell, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985), México. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1987.

Rockwell, Elsie. Desde la perspectiva del trabajo docente, México. DIE del CINVESTAV del IPN, México, 1987.

Rockwell, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1987

Rockwell, Elsie. Ser maestro estudios sobre el trabajo docente. México. SEP-El caballito, 1985

Romo, de Rosell Cristina. "Un periodo de consolidación. Entrevista a Xavier Scheifler Amézaga, S.J.. Renglones, No. 14, Año 5, Guadalajara, agosto de 1989

Romo, Beltrán Rosa Martha. "¿Cómo investigar en educación?. Sinectica, ITESO, num. 2, México, enero-junio, 1993

Romo, Beltrán Rosa Martha. Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias. Guadalajara, Jal. Universidad de Guadalajara, 1993

Rugarcía, Armando. Educación en valores. México. Lupus Magister, Universidad Iberoamericana, 1993

Santillana. Diccionario enciclopédico. Madrid, España. 1992

Sciolla, Loredana. Teorías de la identidad. Turin. Rosenberg & Sellier, Tr. de Gilberto Gimenez, 1983

Turner, R. The self in social Interaction. Tr. de Gilberto Gimenez. Nueva York. Wiley & Sons, 1968

Weber, Max. Economía y Sociedad. México. Fondo de Cultura Económica, 1973

Wittrock. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós-MEC, 1989

Wood, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid. Ed. Paidós, 1986.