

Praxis educativa e identidad docente en académicos universitarios: vivencias en el marco de la modernidad líquida

Hernán García Esquivel

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
hernanches@hotmail.com

Martha Elizabeth Zanatta Colín

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
elizatt12@hotmail.com

Claudia Angélica Sánchez Calderón

Facultad de Ciencias de la Conducta
Universidad Autónoma del Estado de México
clau_sc2014@hotmail.com

Recepción: 05 Enero 2018
Aprobación: 29 Abril 2018

Resumen

La docencia es un proceso influenciado por los cambios sociales del mundo moderno, donde todo es temporal, vulnerable e incierto. Dicha circunstancia, propia de la modernidad líquida, afecta también a los docentes. Por medio de entrevistas a profundidad, se analizó entre algunos académicos de diferentes disciplinas de una universidad mexicana: cómo experimentan su praxis educativa y su identidad docente. Se encontró que los docentes participantes se enfrentan a los retos que suponen los rápidos cambios económicos, políticos y sociales, los nuevos conocimientos y la mediación de las TIC en la educación. Asimismo, se encontró que no se realiza una praxis educativa en su forma pura, sólo la intencionalidad de reflexión para favorecer el aprendizaje. Referente a la identidad del docente, se infirieron tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta; así como en relación a la pedagogía también se halló un híbrido cambiante de pedagogías activas o nuevas y personalistas.

Palabras clave: Modernidad líquida, praxis educativa, identidad docente.

Educational practice and teaching identity in university academics: experiences in the framework of liquid modernity

Abstract

Teaching is a process influenced by the social changes of the modern world, where everything is temporary, vulnerable and uncertain. This circumstance, typical of liquid modernity, also affects teachers. Through in-depth interviews, some scholars from different disciplines of a Mexican university analyzed how they experience their educational practice and their teaching identity. Participating teachers were found to face the challenges of rapid economic, political and social change, new knowledge and the mediation of ICTs in education. Likewise, it was found that there is no educational praxis in its pure form, only the intention of reflection to favor learning. With regard to the identity of teachers, tendencies intertwined with a libertarian and imposed identity were inferred; just as in relation to pedagogy, a changing hybrid of active or new and personalistic pedagogies was also found.

Keywords: Liquid modernity, educational praxis, teaching identity

Introducción

La vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal. Los ciudadanos del mundo moderno líquido descubren pronto que no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre. Los objetos que hoy se nos recomiendan como útiles e indispensables tienden a convertirse en historia mucho antes de haber tenido tiempo de asentarse y convertirse en una necesidad o un hábito. Nada está aquí para siempre, nada parece ser irremplazable, todo nace con el sello estampado de una muerte inminente. Todo lo que brota, sea o no humano, es desechable. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos (Bauman, 2013).

En el pasado, la educación impartía un conocimiento que tenía que ser representación fiel del mundo. Pero hoy la idea es que el mundo cambia continuamente y, en consecuencia, desafía la verdad del conocimiento, desafía a las personas “mejor informadas”. Hoy, el mundo parece más un artefacto para olvidar que un lugar para aprender.

El aprendizaje es ahora una búsqueda interminable de objetos esquivos que, en palabras de Bustamante (2013), pierden el brillo cuando se los alcanza. La inmutabilidad del mundo antes justificaba la transmisión del conocimiento; y la inmutabilidad de la naturaleza humana justificaba la confianza del docente en sí mismo para modelar la personalidad de sus alumnos. Pero ya no es así.

Hoy difícilmente la educación sostiene estos supuestos: de un lado, se vende la idea de una mutabilidad del mundo y, por lo tanto, de una obsolescencia del saber. Y no conformes con ello, el futuro sólo aumentará las complicaciones presentes, por lo tanto, ya no se lo persigue: Bustamante (2013) afirma que la “inútil y sofocante masa de conocimiento impide la salvación que seductoramente promete”.

El cambio actual no es como los cambios del pasado. ¿Podrá la praxis docente ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias? ¿Podrá enseñar a vivir en un mundo sobresaturado de información? ¿Estará en capacidad de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo? ¿Qué hacer en una época donde el aprendizaje ya no está centrado exclusivamente en la escuela, sino que se encuentra deslocalizado, dependiente de la exploración que hacen los jóvenes en un mundo socio-digital o tecno-cultural que potencia lo visual, lo auditivo, lo kinestésico y la gran velocidad? ¿Cuál es el reto real de los docentes en la educación líquida? ¿Están preparados para enfrentarse a esta crisis? ¿Es su práctica docente armonizable con la modernidad? ¿Se encuentran dispuestos a cambiar?

Desarrollo

Modernidad líquida

La vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal. Los ciudadanos del mundo moderno líquido descubren pronto que no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre. Objetos que hoy se nos recomiendan como útiles e indispensables tienden a convertirse en historia mucho antes de haber tenido tiempo de asentarse y convertirse en una necesidad o un hábito. Nada está aquí para siempre, nada parece ser irremplazable, todo nace con el sello estampado de una muerte inminente. Todo lo que brota,

sea o no humano, es desechable. La modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos (Bauman 2013).

La modernidad líquida —en paráfrasis de Bauman (2002)— es la caracterización de las altamente desarrolladas sociedades globales de hoy, distinguidas por su fragilidad, temporalidad, vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante. De esta manera, el cambio es lo único que permanece y la incertidumbre es la única certeza.

Se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un lapso determinado y luego se hagan pedazos, que cuando —tarde o temprano, pero mejor temprano— hayan agotado su vida útil, sean desechadas. De este modo, cosas, personas, relaciones, trabajos, conocimientos, etc. se han vuelto efímeros por la influencia del consumismo. En ese sentido, Bauman se pregunta ¿por qué el caudal de conocimientos adquiridos durante los años pasados en el colegio y la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo resultan mucho más atractivos.

Bauman (2007), afirma que todo este encogimiento del lapso de vida del saber, está exacerbado por la mercantilización del conocimiento y del acceso al conocimiento. Hoy el conocimiento un es una mercancía: se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía. También se sabe que el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y será reemplazada por otras versiones nuevas y mejoradas, tan transitorias como las de los productos que acaban de ser desechados porque ya perdieron su momentáneo poder de seducción.

Así, el hecho educativo se convierte también en un proceso mercantil. Myers (en Bauman 2007) observó “la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que un proceso”. Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue”, en contraste con la modernidad sólida, en la cual el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara; así también la educación tenía valor en la medida en que ofreciera un conocimiento de valor duradero. La educación debía encararse como la

adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre.

El segundo reto a las premisas básicas de la educación procede de la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo y agrega nueva fuerza a la primera amenaza: en todas las épocas, el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero Bauman nos pregunta: ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas mejor informadas?

El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar y no un lugar para el aprendizaje. En semejante mundo, describe Bauman, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre huidizos que tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse y perder su brillo en el momento en que se alcanzan. Después de todo, el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo duradero, que esperaba seguir siendo duradero. Pero ya no es así.

Según Bauman, este es el tipo de conocimiento que ambicionan los hombres y mujeres de la modernidad líquida: quieren tener asesores que les enseñen cómo marchar, antes que maestros que les aseguren que están recorriendo la única carretera posible, ya abarrotada. Los asesores que buscan, y por cuyos servicios están dispuestos a pagar lo que haga falta pagar, deberían ayudarlos (y lo harán) a excavar en la profundidad de su carácter y su personalidad, donde se presume que están los yacimientos de precioso y sólido metal pidiendo que les descubra.

Estos consejeros habrán de reprochar la pereza o la negligencia de sus clientes antes que su ignorancia y les enseñarán el “saber ser” o el “saber vivir” antes que el saber a secas. Se advierte la denominación que usa Bauman para referirse a los actores del hecho educativo: a los docentes como meros asesores-consejeros y como clientes a los estudiantes, invadiendo el ámbito académico con términos más bien mercantiles, provenientes del argot consumista.

En su libro *Modernidad líquida*, (Bauman 2002) afirma que hagamos lo que hagamos, y nombremos como nombremos a esa actividad, es en realidad una clase de compra, una

actividad emulada a semejanza de ir de compras. El código que determina nuestra "política de vida" deriva de la praxis de ir de compras. Salimos a "comprar" la capacitación necesaria para ganarnos la vida y los medios de convencer a los potenciales empleadores de que poseemos esa capacidad; a "comprar".

La imagen que nos convendría usar y el modo de hacer creer a los otros que somos lo que usamos; a "comprar" maneras de conseguir los amigos que deseamos y de librarnos de los amigos que ya no deseamos; maneras de atraer la atención y maneras de ocultarnos; maneras de extraer mayor satisfacción del amor y maneras de no volvernos "dependientes" del amado; maneras de ganarnos el amor del amado y de terminar del modo menos costoso la unión cuando el amor se esfuma y la relación ya no nos complace; "comprar" la mejor manera de ahorrar dinero para las malas épocas y de gastarlo antes de ganarlo; a "comprar".

Los recursos necesarios para hacer más rápido lo que tenemos que hacer y las cosas destinadas a llenar el tiempo que nos ha quedado libre; a "comprar" los alimentos más exquisitos y la dieta más efectiva para librarnos de las consecuencias de haberlos comido; los amplificadores más fieles y potentes y las mejores píldoras contra el dolor de cabeza. La lista de compras no tiene fin. Sin embargo, por larga que sea, no incluye la opción de no salir de compras. Y la educación es una compra más.

Los filósofos de la educación de la era moderna sólida veían a los maestros como a unos lanzadores de misiles balísticos y los aleccionaban sobre las maneras de asegurar que sus productos siguieran el trayecto. Sin embargo, ahora hay que dotar a esos misiles –léase estudiantes– con la habilidad de aprender y de aprender rápido, con la capacidad de “olvidar” de forma instantánea lo que han aprendido con anterioridad, puesto que toda la información que recaban envejece con gran rapidez y los conocimientos que adquieren son básicamente desechables (Bauman 2013).

Ante tal panorama, ¿cómo se vive la docencia en estas arenas movedizas, estructuras tambaleantes y aguas turbulentas? ¿Cómo se vive este fenómeno en México? ¿Se va con la corriente consumista? ¿Se insiste en despertar una conciencia en los estudiantes?

Educación superior

El acceso a la educación superior ha sido declarado como un derecho humano por la Organización de las Naciones Unidas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU 1966). Entre otros servicios, la educación superior incluye la investigación, el trabajo aplicado, los servicios sociales ofrecidos por las universidades y la docencia. Esta última es la que se abordará en el presente trabajo.

La docencia, pensada como el proceso de facilitar el aprendizaje, involucra a un grupo de personas —los académicos— quienes comparten conocimientos, habilidades y valores a otro grupo de personas —los estudiantes. En ese tenor, vale considerar la docencia como un proceso ante todo social, que es influenciado por los cambios políticos, económicos y culturales del mundo moderno. (Bauman 2007) describe: en el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias, pero se debe repetir que el cambio actual no es como los cambios del pasado.

En ningún otro punto de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío comparable, nunca estuvimos en una situación semejante. Aún se debe aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y también se debe aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. Este será el quehacer de los docentes: formar para el cambio, para la incertidumbre, formar en la polivalencia.

La Secretaría de Educación Pública define la formación polivalente como aquella que permite al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas. Para lograr lo anterior, la formación combina tanto los estudios en el aula, en el taller y/o en el laboratorio, como las prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios, pues son requisitos para que los estudiantes construyan con responsabilidad una serie de aptitudes, de conocimientos y de habilidades. Todos estos elementos deben contener iniciativa, cooperación y sentido crítico ante las necesidades locales, regionales y nacionales que presenta la sociedad para impulsar su desarrollo (Subsecretaría de Educación Superior 2013). Por lo tanto, es de esperarse que los egresados cuenten los conocimientos, habilidades y actitudes para adaptarse a los diferentes espacios y requerimientos de trabajo y así es

probable que los estudiantes tengan más oportunidades para ubicarse en empleos diversos, e inclusive de auto-emplearse (Quiroz 2014).

En ese contexto, los docentes habrán de preparar al estudiante para la liquidez del mundo moderno. ¿Cómo lo van a hacer? Por eso es importante comprender la postura que está adoptando la docencia a nivel superior en México. Es verdad que un académico debe considerar el contexto socioeconómico y cultural al compartir el conocimiento con sus estudiantes, pero no debe ir en detrimento de la esencia humanista de la formación universitaria, del crecimiento personal, del pensamiento crítico, de la autonomía y de la libertad. Se debe seguir pugnando por compartir con los estudiantes las herramientas para tomar el control de sus propias vidas y liberarse de las estructuras que los someten y constriñen, a fin de construir un mundo mejor para todos, aún en medio de la incertidumbre y la fugacidad.

A partir de lo anterior, en la presente investigación se han considerado dos aspectos fundamentales en la docencia universitaria: la praxis educativa y la identidad, ambas bajo la luz de la modernidad líquida. Como se verá a continuación, estos dos rasgos se influyen el uno al otro y evolucionan a la par.

Praxis educativa

Hasta aquí se ha dicho que la educación ha sido influida (¿o contaminada?) por el fantasma del consumismo, como muchas otras áreas de la vida humana, pero ¿qué hacen los docentes universitarios al respecto? ¿Se están dejando llevar por la corriente? ¿Encaminan a los alumnos hacia esa tendencia mercantilista? ¿Sucumben ante la solicitud de formarlos para los requerimientos de los empleadores? O ¿buscan educar en el marco de la ética? ¿Intentan crear una conciencia crítica en sus estudiantes? ¿Pugnan por encaminar la educación hacia la reflexión y la transformación del mundo? Vale la pena aquí hacer unas puntualizaciones acerca de lo que significa la praxis educativa y lo que implicaría su inserción en el mundo líquido que hemos descrito hasta ahora.

Beaudin (1995) explica que August Von Cieszkowski en 1838 fue el primero que usó el término praxis para denotar “acción y reflexión”, ya que consideraba que el verdadero poder de las ideas residía en actuarlas, no solo pensarlas.

Ahora que se ha hablado de marxismo, teoría crítica y posmodernidad, cabe mencionar que Touraine (en Bórquez 2007) considera a Marx como el primer gran intelectual posmoderno, debido a que define el progreso como liberación de la naturaleza y no solamente como la realización del hombre. Para la presente investigación, es necesario señalar la importancia de este filósofo y su aporte, ya que el problema de la praxis es central en el pensamiento de Karl Marx. Para Marx, la praxis es la actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. En este sentido, la idea de praxis tiene una dimensión antropológica esencial. La praxis es justamente lo que define al hombre como tal. El hombre, para Marx, es un ser de la praxis (González 1991).

Ya en la educación del siglo XX, Paulo Freire (2005) usa el término praxis extensamente para describir el proceso de diálogo e interacción entre el maestro y el estudiante. Así, el facilitador no le debe decir al aprendiz lo que debe aprender, sino que debe explorar el contenido con él. Luego, el aprendiz ha de actuar a partir de ese contenido y al final ambos deben reflexionar sobre esa acción.

Como Freire lo define textualmente, la praxis “implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Tanto Freire como Marx usaron la praxis, o actuar sobre la teoría, para abordar sus filosofías libertarias. Praxis no es ni practicismo, ni criticismo, ni cientificismo, sino que es, unitariamente, la actividad humana –práctico-sensible- en la que se articulan los siguientes elementos (Sánchez 1985):

- a. Un determinado conocimiento de la realidad social,
- b. Una crítica radical a dicha realidad y
- c. Un proyecto para su transformación.

Pasemos ahora a hablar específicamente de la praxis educativa. García (2010) describe a la praxis docente como la acción y reflexión constante en torno al hecho educativo para transformarlo. Entonces, podemos decir que la praxis educativa está conformada por tres

momentos: acción, reflexión y transformación, con el reconocimiento de su propia humanidad y la humanidad de los otros, como situación y compromiso de un ser concientizado desde la educación comprendida como práctica que comporta la construcción de la condición humana.

Así, se ejecuta la praxis docente desde una visión transformadora, problematizando a los actores involucrados, ensayando cambios desde una perspectiva crítica, actuando conscientemente sobre la realidad. Según Freire, la praxis es diálogo, es unión inquebrantable entre el ser humano y el mundo. Balza (en García 2010) agrega que la praxis educativa constituye un ejercicio de responsabilidad ética, pues educar invita a penetrar en una conciencia emancipadora de orden superior que se nutre de la multi-dimensionalidad de relaciones que ocurren entre sujeto y objeto, las cuales se concretizan en la libertad para pensar y aprender.

La praxis educativa responde más a las creencias y experiencias de los docentes que los lineamientos provenientes de la teoría pedagógica. Para Jiménez (2007), la praxis educativa es política porque tiene un sentido intencional de ser un medio al servicio de la liberación–concientización de los oprimidos. Asimismo, consideramos a la educación y a la cultura como espacios sociales de conformación de sujetos transformadores y autónomos y de una ciudadanía participante y responsable.

La concientización en este sentido es el proceso de desarrollo de la conciencia crítica que sólo puede darse en la praxis, en el proceso de acción–reflexión comunitaria. ¿Cómo enseñar–aprender a leer el mundo? ¿En qué tipo de relación o ambiente educativo? Freire (en Jiménez 2007) propone una relación de diálogo, de intercambio de ideas, de comunicación existencial que hable de los problemas y de la búsqueda común de la liberación, con participación comprometida.

El análisis de la educación como praxis revela que se trata de una “actividad consciente objetiva” que se realiza “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (Yurén 2009). En efecto, la educación es una actividad que se realiza de manera consciente y planeada, orientada por ciertos fines y principios, para contribuir a que determinados sujetos,

en determinados contextos, logren transformaciones en sí mismos y en sus prácticas. En cambio, cuando no interviene ni la conciencia, ni un plan, ni fines y principios, pero los sujetos van transformándose por efecto de diversos elementos de la sociedad y la cultura, se puede hablar de enculturación o socialización, pero no de educación.

Estos procesos —socialización y enculturación— no son praxis, mientras que la educación sí lo es. Si bien es el educando quien se transforma a sí mismo mediante su actividad, ésta es propiciada y favorecida por la praxis educativa. En la praxis educativa el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto de ella, pero, a diferencia de la praxis social, la praxis educativa busca de manera inmediata contribuir a la transformación del ser humano y de sus prácticas, y de manera mediata modificar las relaciones económicas, políticas y sociales. (Yurén 2009)

Como lo formula Sánchez (en González, 1991), la praxis es un proyecto de transformación de la realidad a partir de una crítica radical del existente, basándose a su vez ambos aspectos en un conocimiento de la realidad que se pretende transformar. Este proyecto tendría entonces que influir en otros aspectos del individuo, como las creencias, conductas, la identidad, etc., a fin de lograr la transformación esperada.

Así, se ejecuta la praxis docente desde una visión transformadora, problematizando a los actores involucrados, ensayando cambios desde una perspectiva crítica y actuando conscientemente sobre la realidad. Al analizar lo anterior, resulta ineludible estudiar la situación de la educación y la docencia a nivel superior en México. Un fenómeno tan complejo como la modernidad líquida inevitablemente repercutirá en el quehacer diario de los académicos y en algo más cimero que eso: su identidad.

Identidad docente

La identidad, sintetizando el pensamiento de Bauman (2010), es el conjunto de piezas medianamente coherente que una persona compone hacia la unión del propio ser y la heterogeneidad, a partir del material que tiene a la mano para luego presentarla ante el público para su aprobación, cuya construcción y moldeamiento se llevan a cabo durante toda la vida de una persona.

Uno necesita recomponer la identidad personal igual que se compone un dibujo a partir de las piezas de un rompecabezas, pero un rompecabezas defectuoso, del que se han perdido bastantes piezas y uno nunca sabrá cuántas exactamente. Hay muchas piececitas sobre la mesa, que uno espera colocar en un conjunto o medianamente coherente, pero la imagen que debería aparecer al final no se proporciona de antemano, así que no se puede estar seguro de tener todas las piezas que se necesitan para componerla.

En el caso de la identidad, toda labor persigue unos medios: no se comienza por la imagen final sino por un número de piezas que ya se han obtenido con que merece la pena tener, y luego se intenta averiguar cómo se pueden ordenar por reordenar para conseguir algunos dibujos satisfactorios. Se experimenta con lo que se tiene. El trabajo de un constructor de identidad, de acuerdo a Bauman (2010), es inventar todo tipo de cosas a partir del material que se tiene a mano.

La tarea de armar la propia identidad, de hacerla coherente y presentarla ante el público para su aprobación, requiere la concentración de toda una vida, vigilancia continua, un enorme y creciente volumen de recursos y un esfuerzo incesante sin esperanza de tregua.

Dicha descripción de la identidad ilustra dos supuestos:

1. Se construye algo coherente a partir de lo que se tiene: en esto se puede afirmar que hay un componente estable de la identidad –la construcción inicial.
2. Se modifica con la interacción social, los vínculos con otra gente, pero bajo la intervención de la voluntad del individuo, que decide cómo cambiarla y cuándo – cada vez más rápido en el mundo moderno, es decir, la identidad es líquida, plástica, modificable.

Revisando la obra de Bauman (2010), se puede apreciar la tipología que propone en torno a la identidad. Para él, una identidad libertaria es aquella en la cual existe libertad de elección para autodefinirse y auto afirmarse. La tienen las personas que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario.

Por otro lado, una identidad impuesta es aquella que poseen las personas que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no cederá ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, a al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar, identidades de las que se resienten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima, identidades que estereotipan, que humillan, que estigmatizan. Aquí entran los estereotipos, los estigmas y las etiquetas, artificiales y asumidos, que las fuerzas externas promueven.

Se empuja a la gente a la que se niega el derecho a reivindicar una identidad distinta de una clasificación imputada e impuesta, la gente cuya demanda no se admitirá y cuyas protestas no serán escuchadas ni siquiera aunque soliciten la anulación del veredicto. Si a alguien se le ha destinado a la clase inferior, cualquier otra identidad que pueda codiciar o debatirse por obtener se le deniega de antemano. La identidad de clase inferior que es ausencia de identidad; la desconfiguración hasta la anulación de la individualidad, de la cara, ese objeto de deber ético y cuidado moral. A estas personas, se les arroja fuera del espacio social donde se buscan, eligen, construyen, evalúan, confirman o refutan las identidades (Bauman 2010).

Una identidad unitaria, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación de la libertad de elegir. Presagiaría la incapacidad para desatancar la puerta cuando la próxima oportunidad llame a ella. Sería una receta a favor de la inflexibilidad, de una situación que sigue siendo menospreciada, ridiculizada y condenada hoy en día prácticamente por todas las instancias (por los medios de comunicación de masas, por eruditos expertos en problemas humanos y por dirigentes políticos), ya que se opone a la correcta y prudente actitud vital que promete el éxito, siendo así una situación ante la que se recomienda el recelo casi por unanimidad y que hay que evitar escrupulosamente (Bauman 2010).

Según Bauman (op. cit.), la mayoría de la gente piensa hoy día que se puede conseguir en seguida la libertad de cambiar cualquier aspecto y ropaje de la identidad humana. Seleccionar los medios requeridos para lograr una identidad alternativa a la elección de uno ya no es un problema, (siempre y cuando tenga el dinero suficiente para comprarse la consabida parafernalia). ¿Cuál de las identidades alternativas a la que por fin se selecciona?

En nuestro mundo fluido, comprometerse con una sola identidad para toda la vida, o incluso menos que para toda una vida, aunque sea por un largo tiempo a un porvenir, que es arriesgado. Las identidades están para vestirlas y mostrarlas, no o para quedarse con ellas y guardarlas. Precisamente porque nos vemos que eternamente obligados a dar nuevos giros y a moldear nuestras identidades, y porque no se nos permite ceñirnos a una identidad por mucho que lo deseemos, los instrumentos electrónicos nos vienen bien, de ahí que hayan encontrado millones de adeptos entusiastas.

Con lo anterior, se concibe la noción de identidad docente como el conjunto de disposiciones de un maestro que lo diferencian de otras actividades profesionales: creencias, valores, prácticas y roles asumidos. Éstos se sienten como propios, se comparten con los compañeros docentes a manera de ethos y se modifican en el tiempo a merced de la interacción y los cambios sociales. Los cambios en el mundo actual son cada vez más rápidos y fugaces, razón por la cual también las identidades y la identidad docente se diluyen en el torrente de transformaciones y se vuelve necesario a continuación analizar lo que ocurre en nuestro contexto.

Método:

Objetivo de la investigación

Comprender la forma en la que están viviendo su identidad y praxis educativa los académicos de una universidad mexicana en el marco de la modernidad líquida del sociólogo Zygmunt Bauman.

Participantes y procedimiento

Docentes de una universidad mexicana, de tiempo completo, medio tiempo o de asignatura, pertenecientes a las siguientes áreas disciplinares:

1. Ciencias exactas (Biología y química, físico—matemáticas y ciencias de la tierra)
2. Ciencias sociales, ciencias de la conducta y humanidades
3. Ingeniería, Biotecnología y ciencias agropecuarias
4. Medicina y ciencias de la salud

Se contactó a los académicos, quienes pertenecían a las siguientes disciplinas: arte, enfermería, medicina, psicología, inglés, filosofía e ingeniería civil (Ilustración 2). Se explicó la finalidad de la investigación y el anonimato de su participación. Posteriormente, se proporcionó a cada uno una carta de consentimiento informado con los detalles de la investigación, la leyeron y luego firmaron de conformidad con la grabación del audio de las entrevistas y su ulterior empleo con fines académicos.

Con una entrevista a profundidad diseñada a partir de una guía de tópicos basada en los teóricos revisados para la investigación, se abordó a los académicos de manera individual en sus lugares de trabajo, en un horario conveniente para ellos y previamente acordado. El audio de la entrevista fue grabado con un dispositivo móvil. La duración aproximada de cada entrevista fue de una hora.

A continuación, se retomó la metodología para la aplicación de las entrevistas de (Camarena 2009) y su análisis de la oralidad: una vez capturadas todas las entrevistas, se procedió a analizar pregunta por pregunta y a asignarle tipologías a cada una de las respuestas, obteniendo un total de 49 tipologías, las cuales a su vez fueron ordenadas por relación en categorías, que luego fueron nombradas de acuerdo a su contenido.

Se elaboró un índice a partir de las categorías y tipologías generadas. Finalmente, se conceptualizaron las palabras de la oralidad que fungían como estructuras para el texto, que a su vez se convirtieron en categorías empíricas. Una vez realizado lo anterior, se procedió al análisis formal y a la interpretación de la oralidad.

Resultados

En la oralidad de los participantes se descubrió que piensan que la finalidad de la educación es darle al estudiante los conocimientos, herramientas y valores que necesitará en el mundo laboral, es decir, cuando termine de estudiar, que el estudiante transforme puntos de vista y que sirva a la sociedad.

También mencionaron la brecha que hay entre los que denominaron docentes de libro (aquellos que sin experiencia laboral en su campo se dedican a enseñar) y los profesionistas se dedican además a la docencia (a los cuales les falta pericia pedagógica para enseñar),

concluyendo que lo ideal es el punto medio: en donde el docente tiene experiencia laboral y también herramientas pedagógicas y didácticas para estar al frente de un salón de clases.

Así mismo, los participantes refirieron que la edad es un factor que también influye en su desempeño como docentes. Así, los docentes jóvenes se enfrentan a la desconfianza de los estudiantes, se sienten inexpertos, se dejan llevar automáticamente por la premura de terminar el programa y viven la relación con los estudiantes de manera horizontal. Por otra parte, los docentes mayores cuentan con mayor experiencia profesional y criterio al momento de seleccionar los temas más esenciales del programa. Sin embargo, su pensamiento es más rígido, sus clases son de tipo magisterial y la relación con el estudiante se vive de una manera vertical, más paternalista.

Se encontró que los participantes consideran que para que un maestro pueda llevar a cabo de manera adecuada su acción docente, debe contar con el conocimiento disciplinar apropiado y dotar de teoría, herramientas y práctica a sus estudiantes; debe preparar material para la clase y hacer participar a sus estudiantes. También la evaluación y retroalimentación en tiempo real son imprescindibles, entre otras, para motivar a los estudiantes. Mencionaron además que algunas características necesarias son la innovación, la capacidad de adaptación y el manejo correcto de las redes sociales para interactuar con sus pupilos en esta sociedad líquida y digital del conocimiento.

En cuanto a la reflexión, los entrevistados consideran que llevar al estudiante a un autoanálisis es un logro significativo e incluso piensan que es un ejercicio útil para ellos mismos. Creyeron conveniente llevar al estudiante a emplear esas reflexiones para ser aplicadas localmente en su entorno inmediato. Como aún son estudiantes, necesitan que sus profesores les compartan un poco del mercado laboral en un ejercicio mediante el cual puedan vislumbrarse a futuro y comenzar a elaborar un plan de vida y carrera, que debe considerar el componente global de nuestra civilización moderna y nomadista.

Bauman (2007), recalca aquí que se espera que los maestros ayuden a los estudiantes a excavar en la profundidad de su carácter y su personalidad y que les enseñen el saber ser o el saber vivir antes que el saber a secas. Sin embargo, el docente será solamente un “asesor” o “consejero” y se le da un papel protagonista al estudiante, quien “paga” (sea porque estudia

en una universidad privada o porque indirectamente paga su educación con sus impuestos) para que dicho servicio le sea proporcionado, como a un cliente.

Al respecto de la transformación, se procura llevar al estudiante hacia la ética y se inspira poniendo el ejemplo, tanto en valores como en logros académicos. Los docentes observan que las actividades de sus estudiantes mejoran con el tiempo, pero hay algunos problemas para evaluar la transformación y dar una evidencia empírica de que ésta se ha llevado a cabo. De ese modo, la transformación está más enfocada hacia la práctica profesional y tiene un sentido más personal que social, además de que las deficiencias para aterrizarlo demuestran que es más algo ideal, teórico, algo que “se debe hacer”, que suena bonito, pero que es ilusorio en la práctica.

En cuanto a los estudiantes, se percibe que estos son más apáticos, pasivos y que se esfuerzan menos, además de que la relación con el docente es pobre. Aquí se comprueba lo que más arriba deploraba Bauman: que se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un lapso determinado y luego se hagan pedazos, así que los estudiantes no van más allá. En palabras de una académica: “seis meses y ya es un tiempo que das la clase y ya mañana ni siquiera te saludan”. Bauman (2010), detalla que estamos perdiendo capacidad de interrelacionarnos de manera espontánea con personas reales. Por otro lado, dicha percepción de los estudiantes los retrata como seres desinteresados, impasibles y despreocupados, que requieren ser estimulados por el docente.

Hablando de la modernidad líquida, los participantes afirman que han tenido que adaptarse tanto a los estudiantes como a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para no estancarse. En este rubro, mencionan que aun cuando éstas han generado enormes ventajas, también han traído grandes obstáculos: los estudiantes viven en la cultura del googleo, del copiar y pegar y pasan mucho tiempo distraídos en los gadgets. Nos recuerda un poco a la descripción que Bauman (2007) hace: mundo múltiple, complejo y en veloz movimiento y, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico.

En su obra *Identidad*, Bauman (2010) apunta que:

“Los moradores del moderno mundo líquido buscamos, construimos y mantenemos unidas las referencias comunitarias de nuestras identidades mientras, yendo de acá para allá, nos debatimos por ajustarnos a colectivos igualmente móviles que evolucionan rápidamente y que buscamos, construimos que intentamos mantener con vida, aunque sea por un instante, pero no por mucho más. Para hacerlo podemos comprar un teléfono móvil listo con todas las aplicaciones que podamos necesitar para dicho propósito. Con un auricular bien colocado en su sitio, acudimos a nuestro desapego desde la calle por la que caminamos, ya sin necesidad de ceremonias. Encendiendo el móvil, apagamos la calle. La proximidad física ya no colisiona con la espiritualidad remota.”

El sociólogo polaco asienta que todo está aquí, accesible ahora y al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajeno, lo mismo que los estudiantes de los participantes: insolentes, distantes y ajenos, volviéndose uno con la información. ¿O tendríamos más bien que decir perdidos en el mar de información, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez?

Es un gran reto para el docente entonces emparejarse con los múltiples y veloces estímulos a los que se ven expuestos sus estudiantes. Si a esto agregamos que los académicos, que también viven en carne propia los efectos de la modernidad, nos enfrentamos al hecho de que no habrá un paradigma sólido de lo que significa ser docente o la conciencia de la importancia de formar al otro o de lo que se debe hacer con certeza. Pero esa es la realidad: Bauman puntúa que lo incierto es lo único certero.

Los participantes también opinan que el mundo —y con él, ellos mismos, sus estudiantes y el resto de la sociedad— está inserto en este sistema consumista, del que es casi imposible escapar. No obstante, algunos profesores pugnan por dirigir el consumo hacia fines académicos y al desarrollo personal, e incluso creen que es deber de los maestros orientar a sus estudiantes y a la sociedad hacia un consumo sensato.

En lo que respecta a la identidad docente, se infirieron tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta; así como en relación a la pedagogía también se halló un híbrido cambiante de pedagogías activas o nuevas y personalistas.

Conclusiones

La modernidad líquida en el ámbito educativo supone un reto para los académicos universitarios: Deben adaptarse más rápidamente a los cambios, a la generación de nuevos

conocimientos y a las TICs. Tienen que trabajar con alumnos apáticos, pasivos, que se esfuerzan poco y que tienen una pobre relación con el docente. Esta característica dificulta la consumación de la praxis educativa que implica un ejercicio conjunto.

Con relación a su desempeño docente, se puede hablar solamente de una práctica educativa: de praxis sólo se vislumbran algunas intencionalidades que no alcanzan la acción, reflexión y transformación y no se logra una educación que emancipa. La reflexión y la praxis quedan acotadas a favorecer el aprendizaje desde un marco cognoscitivista.

Los docentes con identidad impuesta tienen dificultad para encontrar sentido en su ejercicio como maestros e identificar la importancia de su labor; se les dificulta inspirar a sus estudiantes a una reflexión. Los docentes con identidad libertaria pueden encaminar a sus estudiantes hacia la reflexión, puesto que ya las han practicado al autodefinirse y al autoafirmarse. Se infiere en su oralidad: tendencias imbricadas de identidad libertaria e impuesta que reflejan las tensiones de los académicos entre la misión de la universidad y las demandas del mercado, las políticas educativas y los cambios constantes.

Los tipos de pedagogía que predominan en la oralidad de los entrevistados son: La activa o nueva (puesto que declararon que hay que ir al ritmo de los estudiantes y adaptarse a éstos) y la personalista (por la intención de desarrollar una conciencia crítica y el análisis de la realidad social): ambas tendencias también formarían un híbrido cambiante.

Referencias

Lozada, 2010, Bauman, Zygmunt. *Identidad*. Buenos Aires

Gedisa, 2007, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona.

Fondo de cultura económica, 2002, *Modernidad líquida*. Buenos Aires

Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona: Paidós, 2013.

Beaudin, Bart. *Experiential Learning: Theoretical Underpinnings*. Education & Training Team, Colorado State University: 15, 1995.

- Bórquez, Rodolfo. *Pedagogía crítica*. México: Trillas, 2007.
- Camarena, Eugenio. *La enseñanza: imaginarios docentes*. México: Gernika, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- García, Luisa. *La praxis del docente universitario y sus retos ante la construcción de la condición humana*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina, 2010.
- González, Luis. *El concepto de praxis en Marx: la unidad de ética y ciencia*. *Realidad* 19: 195-226, 1991.
- Jiménez, María del Carmen. *Paulo Freire: educación, humanización y democracia*. En Paulo Freire: *praxis de la utopía y la esperanza*, 55. Colima: Universidad de Colima, 2007.
- ONU. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Organización DE las Naciones Unidas. 1966. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>. Consultado el: 25 de octubre de 2015.
- Quiroz, María. *Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos*. *Revista de la Educación Superior*: 104, 2014.
- Sánchez, Adolfo. *Mi obra filosófica*. En *Praxis y filosofía. Ensayos en homenaje a Adolfo Sánchez*, 442. México: Grijalbo, 1985.
- Subsecretaría de Educación Superior. *Objetivos*. 2013. Disponible en: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/objetivos/_rid/174/_mto/3/_wst...ized?url2print=%2Fwb%2Fses%2Fobjetivos&imp_act=imp_step3&page=0. Consultado el: 15 de febrero de 2013.
- Yurén, María Teresa. *La filosofía de la praxis educativa. Una construcción a partir de la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*. En *Vida y obra. Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez*,

ed. Ambrosio Velasco, 245. México: Universidad Nacional Autónoma de México,
2009