



LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS ALUMNOS

HORACIO VENCES SÁNCHEZ

ESCUELA NORMAL DE SANTA ANA ZICATECOYAN
dawn771111@hotmail.com

Resumen

El docente es el sujeto que administra los saberes constituidos como elementos deseables de la identidad de los alumnos, por lo tanto, la demanda sobre su práctica consiste en el reconocimiento de la situación en la que los coloca.

La acción docente, está definida fundamentalmente por el control como limitante de la libertad de los alumnos y como detonante de las transgresiones; por la orientación, como la manera de permear la formación de la identidad del alumno fundamentalmente por lo que el maestro es; por el trabajo, como un mecanismo que se promueve, dando por hecho que se responde a los intereses y necesidades de los sujetos en formación.

El maestro implementa actividades, mecanismos y recursos que en su conjunto conforman la plataforma de un sistema de clasificación, percibido como un proceso que determina la formación de la identidad, pues el acto de caracterizar a los alumnos impone límites que ayudan al maestro a determinar un orden que los cosifica, los enmarca en una identidad que aparece como real. Integrándose una estructura conformada por *el líder del maestro, el líder incómodo, el intrascendente y el culpable*. Aparecer en un lugar, no es una decisión consciente de los alumnos, sino el acomodo a las circunstancias definidas desde la acción del maestro.

Esta circunstancia exige que la formación de la identidad se promueva en un clima de libertad. Porque en esta relación, el otro, no es la negación del yo, es una presencia activa, cuyo contenido es el despliegue.

Palabras clave: Práctica docente, identidad, control, orientación, trabajo.





INTRODUCCIÓN

La oferta educativa en la escuela primaria se ha cuestionado, desde acciones oficiales, a la luz de pruebas estandarizadas y estudios cuya exploración se basa en estándares de calidad, eficiencia, eficacia, etc., dejando al margen las cuestiones fundamentales de la labor educativa, como el modo en que los alumnos viven, conciben y se identifican con su experiencia como producto de las decisiones del maestro.

Ante esta circunstancia, comprendiendo que la práctica docente es una actividad que opera en la contingencia y se define en contextos cuya especificidad está relacionada con el cruce de múltiples culturas, y que los procesos de formación de los alumnos pueden comprenderse cabalmente si las investigaciones exploran ambos elementos de manera conjunta. Hemos hecho una recuperación que nos permite referir una práctica docente en la escuela primaria signada en primer lugar, por el control como una actividad preliminar en el salón de clases, hay un claro consenso enunciado en el plano de la vida cotidiana de la escuela que se expresa como: “lo primero que hay que hacer es controlar el grupo”. En segundo lugar encontramos la orientación, mediante la cual el maestro delinea un marco de acción para los alumnos, que los llevará a recuperar lo que a él le constituye. Por otro lado encontramos el trabajo que, en tanto necesidad vital funciona como móvil de los aprendizajes y se da por hecho que resuelve las necesidades de formación de los alumnos. Por último, como parte de la urdimbre que sostiene las complejas relaciones en el aula, encontramos la clasificación, comprendida como la caracterización de los alumnos con base en la respuesta hacia las acciones promovidas por el docente, de la que resultan diferentes clases de discentes.

CONTENIDO

El ejercicio docente, define rasgos que van a ser fundamentales en la formación de la identidad de los alumnos. Puesto que la identidad del sujeto, deriva de una construcción cultural que le antecede, que incluso, anticipa su llegada. Somos producto de esa carga de significado que sucede en un espacio geográfico en el cual tenemos “...una socialización, a través de la que interiorizamos, una gran variedad de elementos simbólicos” (Giménez, 1994: 32). La identidad es el punto de partida de todo ser humano que se reconoce en un cuerpo dotado de capacidad para identificarse conscientemente, y modificar su condición.





Tal identificación sucede en la interacción con otros, mediada por el lenguaje, los símbolos y significados de la propia cultura. Y justo durante la práctica docente discurren, se enfrentan y reconstruyen dichos elementos. La identidad entonces, al modo de Sartre (1963: 69), podemos comprenderla en la expresión: “el individuo está condicionado por el medio social y se vuelve hacia él para condicionarlo –eso es y no otra cosa– lo que hace su realidad”, es decir, el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. De ahí la importancia de que la base de la práctica docente sea la autonomía. Puesto que, es la libertad y no las determinaciones, el elemento constitutivo de la identidad de los sujetos.

Sin embargo en el salón de clases, la práctica docente define la mayor parte de las interacciones, “el maestro controla el flujo de la conversación, formula la mayoría de las preguntas, decide quién puede hablar, cuándo y sobre qué, y cuál va a ser el resultado final de las conversaciones” (Rogers, 1990: 68); por lo que es necesario colocar sus acciones bajo la mirada crítica del mismo y de los alumnos como deudores del proceso. En medio de esta administración de los procesos formativos, las actividades escolares están marcadas por el tedio, el aburrimiento, la imposición y prácticas clasificatorias que determinan el desenvolvimiento de los alumnos.

Ante la aparente imposibilidad de los maestros para superar el problema y con la finalidad de profundizar, desde la investigación, en la comprensión de los procesos de formación de la identidad de los discentes, nos hemos preguntado: ¿cuál es la labor del maestro de educación primaria en los procesos de formación de identidad de los alumnos? Y desde este cuestionamiento derivamos los siguientes objetivos para esta investigación:

- Comprender el desarrollo de la práctica docente en los procesos de formación de la identidad de los alumnos, para propiciar una interpretación diferente de la misma, a fin de orientar la formación hacia un marco de libre determinación.
- Analizar las actividades, mecanismos y recursos movilizados durante la práctica docente que auxilian la formación de la identidad de los alumnos.
- Explicar, a partir de la interacción social generada en el aula, los procesos de construcción de la identidad de los alumnos.

Estas pautas de acción, han operado bajo el supuesto de que el docente promueve, desde el currículum oficial, saberes constituidos como elementos deseables de la identidad de los





alumnos, sin instaurarlos mecánicamente: existe una configuración singular de la práctica, en la medida en que el carácter de las actividades, los mecanismos y los recursos que promueven la formación de la identidad, está también determinado por los elementos culturales particulares del contexto. Así, el ejercicio docente se inscribe en un campo complejo y sobredeterminado, cuyo carácter puede develarse mediante procesos interpretativos más sensibles con la experiencia de los alumnos y más responsables de elevar al plano de la reflexión, las acciones, explicaciones y concepciones propias de la vida cotidiana.

Nuestro enfoque etnográfico, hace posible el reconocimiento de los modos en que los sujetos piensan y organizan su vida cotidiana, el acceso a la síntesis de las acciones personales y sociales, así como a las explicaciones de los actores sobre sus propias acciones.

De este modo, construimos los referentes empíricos a partir de la observación y la entrevista. Técnicas que aportaron elementos para conformar la estructura categorial que dio forma a nuestra descripción etnográfica, cuya trama de significación implicó situarnos en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que Bertely (2002) destaca como necesarios: damos cuenta de lo que dicen y hacen los actores, y del sentido que para ellos tienen sus propios actos; de la estructura social conformada a partir de los modos y medios de clasificación existentes; y explicitamos quiénes y bajo qué circunstancias producen el discurso dominante, desde el currículum oculto.

En medio de estos elementos y procesos de investigación, hemos llegado a dilucidar: dos actividades centrales en la práctica docente, el control y la orientación; el trabajo como mecanismo subyacente de dichas actividades; y la clasificación, que tiene por plataforma las actividades, mecanismos y recursos que implementa el maestro en su hacer cotidiano.

El control

La actividad preliminar en el quehacer docente es el **control**, por medio de este el maestro establece las formas legítimas de comunicación. Su existencia da lugar a las transgresiones, pero estas son atribuidas al desarrollo evolutivo de los alumnos o a sus condiciones socioeconómicas, culturales y hasta físicas, esto ante la necesidad de la escuela de "...desconectar su propia jerarquía interna de éxito y fracaso de la ineficiencia de la enseñanza que se imparte en ella y de la jerarquía externa de las relaciones de poder existente entre los grupos sociales fuera del ámbito





escolar” (Bernstein, 1998: 29). El sentido que hace este régimen en los alumnos, puede resumirse en la siguiente expresión: “Me paso trabajando y estamos encerrados siempre ¡sería mejor acostumbrarnos! pero todavía no”. (CRIS04072011)ⁱ, es evidente pues, que lamentan profundamente encontrarse en esa condición.

El control opera instrumentando mecanismos como la vigilancia, que implica a los alumnos para que permanezcan atentos a las transgresiones porque eso les permite integrarse, y genera desconfianza, miedo e inseguridad. El grupo vigila la observancia de las reglas, lo que se traduce en prácticas de repetición. El objeto de estas determinaciones consiste en promover objetivaciones genéricas en-sí, para propiciar “...la elevación por encima de las motivaciones particulares” (Heller, 1994: 236).

Las reglas, aparecen también como recursos para controlar, “...el respeto a las normas que se derivan de las objetivaciones genéricas en-sí, es –al menos dentro de ciertos límites– obligatorio para cada uno, si no lo realiza, el particular no está en condiciones de vivir y se hunde” (Heller, 1994: 251). Sin embargo, el ejercicio de las reglas cierra la brecha hacia un proceso de formación forjado en medio de una relación dialéctica con la cultura, donde el alumno no es simple receptor, sino que la cuestiona y la transforma. El sentido de libertad de una parte de los alumnos puede interpretarse en este argumento: “Sí, tenemos libertad pero tenemos que hacer lo que el maestro nos dice... A veces nos dice que hagamos algo y no lo obedecemos” (CAR04072011), la expresión de la experiencia de libertad porta el reconocimiento de que sus determinaciones no llevan el fin de desafiar al maestro.

El control se ejerce además, mediante la asignación de un lugar especial, condicionado por una postura (*sentaditos*) y por la observancia de comportamientos congruentes con las normas. Dicho lugar se define generalmente por las particulares condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos. Así, el lugar para “estar” en el salón de clases, se convierte en un lugar para “ser” de determinada manera, pero “...a causa de la infinita multiplicidad de las situaciones, del contenido personal de los conflictos, y de su complejidad, el encuadramiento a la norma es prácticamente imposible” (Heller, 1994: 138), esta imposibilidad deja ver que las transgresiones no son necesariamente actos volitivos.





La orientación

Esta actividad, permea la formación de la identidad del alumno fundamentalmente por lo que el maestro es. Y ocurre sobre dos mecanismos básicos: la explicación y las órdenes.

La explicación es un medio para intervenir en la dilucidación de lo que está oculto, en ella, el que sabe instauro el texto legítimo en aquel que ignora, de modo que, si el punto de partida sigue siendo la explicación, se reducen las posibilidades para el diálogo. Y, hablar al pueblo sobre la propia visión e intentar exponerla, no es, según Freire” (2010), el papel del docente, su labor consiste más bien en dialogar con él, integrando ambas visiones en el diálogo.

El acto de ordenar es un mecanismo normalizado y propicia la adecuación de las actuaciones de los alumnos. Las órdenes tienen una relación especial con la economía del tiempo, lugar y lenguaje. Con la orden, el maestro busca la acomodación de los hechos. El trabajo en el aula se ordena diacrónica y sincrónicamente. La orden tiene su origen en la autoridad en sí y aspira a un estado de normalidad definido por las convicciones del maestro.

EL TRABAJO

El trabajo como mecanismo de formación justifica las acciones antes señaladas al ponderarse como el móvil de la construcción de los aprendizajes, pues es considerado como una necesidad vital, y como tal, “...significa entre otras cosas que, para que tenga lugar ese desarrollo de las capacidades, una parte de la vida humana será ocupada por aquel tipo de atención concentrada...” (Heller, 1994: 126), misma que posibilita las objetivaciones genéricas para-sí. Freire (2010) inscribe en el trabajo, la relación dialéctica que guardan las determinaciones y la libertad, afirmando que los hombres sobrepasan las situaciones límites al separarse del mundo que objetivan y al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Sin embargo, al promover el trabajo, la escuela da por hecho que responde a las necesidades, gustos o deseos de los alumnos, restando importancia a la exigencia de una relación consciente con los fines del mismo, para la realización mental, física o espiritual, y la satisfacción de sus propias necesidades de aprehender el mundo. La práctica docente define los objetos de trabajo o productos y el material concreto con el que trabajan.





Además, el trabajo es calificado, y a partir de ello se hacen señalamientos, dirigidos más a los sujetos que a la condición de los procesos. El señalamiento indica que se han rebasado las tareas o actos que son los límites de la propia caracterización, por lo que conlleva una exigencia de retorno al lugar que le corresponde. Es un medio para confinar a los alumnos en un lugar e imagen determinados. “La experiencia de la escuela es, sobre todo, una experiencia del sistema de clasificación y del lugar que ocupan en él” (Bernstein, 1998: 49). No hay igualdad, mientras existen tiempos y lógicas iguales para alumnos diferentes que están acotados a actuar en un espacio.

CLASIFICACIÓN

Durante la práctica docente, se implementan actividades, mecanismos y recursos, que en su conjunto conforman la plataforma de un sistema de clasificación, producto de las relaciones de poder que operan, pretendiendo imponer cierto “orden” justo en los límites de las características, atributos o rasgos que –aunque no propios– les son asignados a los sujetos. La clasificación, “...construye el carácter del espacio social: estratificaciones, distribuciones y localizaciones” (Bernstein, 1998: 44), por medio de ella, se instaura un orden en las aulas, sujetando a cada alumno dentro de una clase y propiciando el tránsito hacia lo determinado.

Por medio de la clasificación se cosifica a los sujetos, se los enmarca dentro de una identidad que aparece como real. Al ser tomada como real aquella identidad constituida a fuerza de arbitrariedades, no sólo se manipula la situación ontológica del sujeto, sino que cancela también la posibilidad del reconocimiento del otro.

La clasificación de los alumnos, no resulta del todo evidente porque en este hecho se juega la desacreditación del discurso en relación al trato igual que sostienen las instituciones educativas. Sin embargo el maestro reconoce explícitamente que “...siempre hay un líder, aunque sean tres, siempre hay uno, le dicen: ¡tú expón! y los demás, como que se escudan en los compañeros...” (AMB6B/01072011). La conveniencia, para el maestro, de la existencia de un líder radica en poder testificar con él las bondades de su práctica, por lo que a este le hemos denominado *el “líder” del maestro*.

Situado en otro lugar, encontramos *el líder incómodo* cuya presencia resulta inconveniente para el maestro, porque puede autodeterminarse –debido a su buen rendimiento académico y al





estatus de su familia—, como un defensor en un marco de significación de los valores distinto, y se da cuenta “...de que el misterio del discurso no está en el orden, sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable” (Bernstein, 1998: 43).

En esta estructura encontramos también los *intrascendentes*, caracterizados por su cautela, evitan desafiar las reglas, pretenden pasar desapercibidos en una zona de confort. Su presencia es la prueba de la labor homogeneizadora realizada por el maestro, pues los “intrascendentes” muestran actos de heteronomía y utilizan como estrategia la imitación, emiten respuestas en coro, subyacentes de la atinada respuesta de los líderes. “En la acción conscientemente repetida se apunta al objetivo, se abrevia el proceso mental, se transforman determinados procesos mentales inventivos en procesos repetitivos” (Heller, 1994: 300), tal repetición implica la renuncia a la autonomía para acomodarse en un orden establecido.

Por último, encontramos *el “culpable”*, un sujeto desafiante que permanece en resistencia al margen de las reglas. Pero se convierte en ello, por las condiciones que histórica, cultural y socialmente determinan su imposibilidad de acceder a los bienes simbólicos o materiales de la cultura, o por aquellos elementos determinados institucionalmente. Ser “lento”, “flojo”, “grosero”, “relajo”, son características que los ubican como alumnos problema. No se adapta aquel que sobrepasa el límite crítico, no puede o no se ha dispuesto a asumir las reglas. A este alumno, lo sancionan y aíslan ante la imposibilidad de expulsarlo. El “culpable” es aquel alumno que dice: ¡no lo haré! Reta y cuestiona al maestro, mientras es excluido, por diferente, mediante esos recursos que imprimen el sello de torpeza, maldad o irresponsabilidad. Es una figura cuya presencia es necesaria, porque el maestro requiere argumentos para justificar su práctica al no poder cumplir con las expectativas que porta en sí misma.

CONCLUSIONES

La práctica docente en su intento por humanizar, propicia modos hostiles de relación al limitar la libertad de los alumnos y “...si la humanización de los oprimidos es la subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle, más se los transforma en “objetos”, en algo que aparece como esencialmente inanimado” (Freire, 2010: 61). Ante la inconsciente labor de cosificación del sujeto, podemos decir que los procesos





de formación tienen que ocurrir en un ambiente de libertad. Porque sólo en esta relación, la existencia del otro aparece como una presencia activa, cuyo contenido es el despliegue.

Los procesos de formación que la práctica docente promueve, están condicionados por la revisión de contenidos, como producciones culturales necesarias para el desenvolvimiento de los sujetos. Por esto, los contenidos han de ser el pre-texto para el ejercicio de reconocimiento de *sí mismo* que nos permite comprendernos como incompletos e inacabados y apertura la identificación del *otro* como parte fundante de nuestro ser. Dichos procesos aluden pues a “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido” (Gilles, 1999: 43) cuya concreción radica en la manifestación de un pensamiento crítico.

¹ Estas citas refieren a datos del archivo personal generado de la correspondiente investigación. Integran, un seudónimo, el número de entrevista o de observación y la fecha.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata.
- Bertely, B. M. (2002). Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Ediciones Paidós.
- Coll, S. C. (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. México: ILCE.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores. Segunda edición 2005, Cuarta reimpresión.
- Gilles, F. (1999). EL trayecto de la formación. México: Paidós Ecuador.
- Giménez, G. (1994). Territorio, cultura e identidades. En: Rocío Rosales (coordra) Globalización y regiones en México. México: Porrúa-UNAM.
- Heller, Á. (1994). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
- Melich, J.-C. (1998). Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. y. (1990). Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Paidós.
- Electrónicas
- Sartre J. P. (1963). Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires. Editorial Losada. Recuperado el 11/10/2012, de: www.olimon.org/uan/sartre-dialectica-i.pdf.
-

