

Capítulo III. Identidad y complejidad

Como se mencionó inicialmente, se retomaron los planteamientos de Gergen (2006), quien desde el paradigma sistémico hace alusión al concepto de identidad para reflexionar sobre la forma en que se construye en los docentes. Enseguida, se abordará la mirada desde la complejidad, la cual introduce categorías comprensivas interesantes como bifurcación, autopoiesis y estructura disipativa para seguir conceptualizando la construcción identitaria como sistema.

Identidad y el paradigma sistémico

Asumir una perspectiva sistémica para abordar el concepto sobre identidad del docente implica develar algunos principios sistémicos que orientarán dicha problematización. Para ello, se han retomado los planteamientos de Gergen (2006), quien al respecto considera que es necesario concebirla ligada a conceptos de orden ideológico, político y a la práctica social y de conducta de los sujetos. Por tal razón, se evidencia una primera premisa sobre la construcción eminentemente relacional contextual de esta, señalando que “las pautas de acción de las personas dependen del modo en que el individuo es construido

socialmente y no hay forma de [trascender] éstas construcciones en busca de lo [real] que se situaría mucho más allá” (p. 191).

Con base en la anterior premisa sistémica, se ubica la identidad del sujeto en el mundo de relaciones del cual hace parte: ya no se considera como un concepto interno, intrapsíquico, sino que se ubica en el plano de lo contextual e intersubjetivo, es decir, la identidad se comprende como construcción social que se va tejiendo en el encuentro entre las personas gracias a sus experiencias de vida compartidas. Esta perspectiva invita a transitar de una visión de lo individual a lo interaccional, cambio que no es fácil asumir dado que propone de base adoptar un orden paradigmático diferente, caracterizando el yo como un producto dado en las diferentes manifestaciones relacionales (Gergen, 2006). Es importante destacar la relación que se da entre la identidad del docente con funciones, tareas o papeles desempeñados y los intereses institucionales con base en las necesidades culturales, académicas, entre otras, que se definen como prioritarias.

Puede pensarse que la identidad del docente en posgrados puede visualizarse de alguna manera a través de lo que hace el docente o lo que se espera que haga; sin embargo, no es suficiente delimitarla a ello, pues se reafirma una premisa de la perspectiva positivista en la ciencia, en la cual solo aquello que es observable, medible, cuantificable, se define como válido. Al respecto, se puede retomar la denominada por Gergen (2006) como la etapa “de la manipulación estratégica en la cual el individuo fue comprobando, cada vez más para su desconsuelo, que cumplía roles sociales destinados a obtener ciertos beneficios sociales” (p. 192). Este se considera como el primero de los momentos en que en la modernidad empieza a transformarse la visión unipersonal del yo para referirse al concepto de identidad y en la cual se resalta lo concerniente al quehacer validado por otros. Por ello, puede pensarse que la identidad del docente es cambiante como las condiciones del contexto, por cuanto está circunscrita a un momento histórico y cultural en el que se ven inmersas las instituciones de educación superior.

Sin embargo, no se puede limitar la identidad del docente en función de una serie de acciones que dan cuenta de las expectativas de las instituciones de educación superior, dado que pueden volverse metáforas que reproducen las tendencias hacia la efectividad y eficiencia del

docente. Por ello, Gergen (2006) hace un llamado de atención a considerar que no puede definirse de manera determinista dicho concepto, al mencionar que “la identidad propia emerge de continuo, vuelve a conformarse y sigue en una nueva dirección a medida que uno se abre paso por el mar de relaciones en cambio permanente” (p. 183). Aquí es importante develar el tipo de relaciones en las cuales está inmerso el maestro para entender contextualmente cómo a partir de estas surgen apreciaciones sobre su deber ser, el cual usualmente se relaciona con el concepto de identidad.

Finalmente, Gergen (2006) señala que gracias a la transición mencionada anteriormente –es decir, del yo unipersonal y determinista como eje fundante de la identidad hacia un concepto que emerge en la construcción social– surge el denominado “yo relacional en que el sentido de la autonomía individual dio paso a una realidad de inmersión en la interdependencia, donde las relaciones del yo son las que lo construyen” (p.192).

Con lo anterior, se invita a comprender la construcción identitaria del maestro en su contexto, resaltando el tipo de relaciones sistémicas y complejas que se van entretejiendo entre lo personal, lo institucional, lo local, lo regional, lo nacional y universal, no como nichos secuenciales ni ordenados linealmente, sino como una macro red de relaciones con tendencias y particularidades propias del momento histórico, político y económico que está presente.

Frente al concepto de identidad, Dubar (2000), citado por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, M. (2013), hace una alusión integradora del mismo al definirlo como “un proceso estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 92). Planteamientos como estos hacen pensar que la identidad, como proceso humano, es dinámica, cambiante y está sujeto a las situaciones de la cotidianidad y del momento histórico en que se encuentra inmerso el docente, de manera tal que se van configurando elementos que, en su conjunto, le van aportando a dicho concepto.

De manera similar, se incluyen varias dimensiones dentro de la construcción del concepto de identidad, como lo resaltan Bolívar,

Fernández y Molina (2005), citados por Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén (2013), quienes señalan que la identidad se va construyendo de manera procesual e implica un contexto institucional que está ligado a unos órdenes sociales. Además, está compuesta por aspectos como “autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales, competencias profesionales y expectativas a futuro” (p. 92). Con base en ello, se resaltan las relaciones que establece el maestro con su contexto y que le permiten organizar experiencias en el orden emocional, y habilidades y competencias en su labor; es decir, se hace una apuesta para comprender la identidad en las dimensiones, social, personal y profesional.

Así pues, sería pertinente plantearse como reflexión si el significado de identidad del docente puede comprenderse como un sistema complejo por cuanto supera las diádas docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje, local-global, y emerge del interjuego de estas las cuales, al interactuar sistémicamente, develan la constancia del cambio y la transformación, superando determinismos sobre un deber ser delimitado y finalista.

Identidad y el paradigma Complejo-complejidad

A continuación, se retomarán algunos planteamientos del paradigma de la complejidad que permiten seguir entretejiendo la comprensión de la identidad como sistema complejo, dinámico y situado. Bajo esta óptica, es necesario considerar que está encuadrada por ciertos elementos de contexto, de tiempo y de espacio representados a través de objetos, lugares, prendas, entre otros, que culturalmente dan un mundo simbólico a la idea del ser docente. En primera instancia, circulan en las instituciones educativas los marcadores de contexto, los cuales incorporan el tipo de conversaciones sobre el saber pedagógico y sobre el saber disciplinar que se comparte con los colegas o estudiantes con los que interactúa el maestro. Los escenarios formativos promueven

un tipo particular de narrativas que se articulan al quehacer y al rol del maestro, configurándolas como pertinentes.

En segunda instancia, se encuentran los marcadores de tiempo. Bajo este referente, dan cuenta de los horarios de clase en que se imparten los seminarios, la distribución de la carrera de formación en periodos o semestres académicos en los que se presentan a docentes y estudiantes, agendas con fechas de exámenes, fechas de reuniones, fechas de entregas de reportes e informes, etc., los cuales establecen una cronología temporal para anticipar, planear y ejecutar aquellos compromisos que se esperan de unos y otros y que, de alguna manera, se toman como indicadores de desempeño, compromiso e identidad institucional, ya sea en el ámbito laboral para el caso de los maestros o, a nivel de desempeño educativo para el caso de los estudiantes.

En tercera instancia, se puede hablar de los marcadores de espacio físico o infraestructura, que se ven representados por el diseño arquitectónico de la organización educativa. Por ejemplo, se encuentran algunas universidades que se diseñan de manera convencional o con estilos más contemporáneos, dependiendo de sus filosofías de formación. Por ello también se lleva a contemplar un tipo particular de aulas con su respectiva organización de pupitres, laboratorios, incorporación de tecnologías para el aprendizaje y la comunicación a través de las plataformas virtuales. Por otra parte, se disponen espacios para el trabajo de los docentes en escenarios diferentes a las aulas, como es el caso de los espacios asignados para las oficinas de coordinadores, oficinas de decanos, instalaciones de la universidad para el bienestar y esparcimiento, oficinas de maestros, tableros, ayudas audiovisuales, etc.

Con los marcadores presentados se configuran las tradiciones e historias de las instituciones universitarias, entendiendo que “la tradición es un componente importante de la cultura y la identidad humana, nacional y universal. Es la historia o momentos de ella que se enraíza, estabiliza y sucede de generación en generación” (Pupo 2012) y, por ende, de las personas que hacen parte de estas. De esa manera, se marcan distinciones sobre los docentes, estudiantes o egresados de cada establecimiento, pues dichos elementos transverbalizan la razón de estar, desempeñarse y ser de ellos. En este orden de ideas, se establece

una relación circular entre la identidad de la institución educativa, del maestro y del estudiante con la tradición que va emergiendo.

Para comprender desde la complejidad la construcción identitaria es necesario reconocer que está circunscrita a procesos espacio-temporales y contextuales, los cuales se conjugan y complementan dialógicamente, y que invitan al maestro a reconocer lo estable de la historia que ha establecido una tradición, así como los movimientos que requiere asumir ante las tensiones del presente y desafíos del futuro a que se enfrentan los procesos formativos, preservando aspectos de la tradición que le dan la identidad tanto a la institución como a sus participantes.

Es interesante retomar el concepto de autopoiesis propuesto por Maturana y Varela (1973), el cual plantea que todo sistema, a pesar de los cambios, tiene las capacidades para automantenerse y preservar su organización, la cual da cuenta de las formas de relación que se han establecido entre sus miembros en términos de roles, funciones, tareas, expectativas a partir de los micro y macrocontextos en los cuales se ha movido. Si se comprende la identidad desde el principio de la autopoiesis, puede asumirse que esta emerge por la relación retroactiva entre la narrativa desde la historia, la tradición y el cambio a los cuales se ha enfrentado el profesor. En este sentido, desde los planteamientos de Najmanovich (2008), la identidad se comprende cómo “el sistema que emerge a partir de la dinámica interactiva de las redes tanto a nivel interno como en los intercambios con el ambiente. Éstas pueden ser tanto sinérgicas como inhibitoras, conservadoras o transformadoras” (p. 13). No se trata, entonces, de un proceso estático e inherente a la personalidad del ser, sino que está configurada desde la experiencia de vida del docente, la cual se ha construido en los sistemas dinámicos en los que participa de manera holística y no desde las sumatorias de los aspectos que la conforman.

De otra parte, analizando la construcción de identidad, puede retomarse el concepto de “estructura disipativa”, concepto que surge de la biología y que hace referencia a la capacidad que tienen los sistemas de autoorganizarse con base en su interacción con el contexto y que aparentemente están en permanente transformación y cambio, lo cual supondría la ausencia de un estado de equilibrio estático. Sin embargo,

gracias a dichos procesos de interacción y a la forma en que funciona, se organiza y estructura el sistema, se logra dar cuenta de realizaciones basadas en la coherencia y pertinencia contextual.

Al emplear el concepto de estructura disipativa como una metáfora para seguir reflexionando sobre la identidad del docente, podría pensarse que, aparentemente, los procesos de formación en las instituciones de educación superior se pueden ver desorganizados, caóticos e inciertos y que no están respondiendo a las necesidades de los estudiantes y los retos sociales actuales. Sin embargo, gracias a la posibilidad de entender a los docentes como sistemas que poseen la capacidad de transformarse a través de sus historias y experiencias, pueden ofrecer propuestas más diferentes y acordes con lo esperado de ellos. En este sentido, el concepto de identidad no es estático ni da cuenta de un equilibrio pasivo o estático; precisamente en la inestabilidad, transformación y capacidad de autorregulación del maestro en tanto se comprende como sistema, los cambios permiten visualizar nuevos órdenes de relación que también dan cuenta de equilibrios dinámicos.

De igual manera, y a partir del paradigma complejo, como lo señala Capra (2000), las estructuras disipativas permiten comprender que se pueden abordar en un mismo continuo a las transformaciones y las estabildades como procesos que se complementan y no antagónicos. Desde los planteamientos de Prigogine (1996), dentro del sistema se produce un proceso de inestabilidad que permite la emergencia de nuevas estructuras y órdenes de relación.

Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de que el docente logre identificar los aspectos que le generan inestabilidad, la forma en que los asume en su estilo identitario, para que de esta manera las transformaciones y exigencias de los contextos universitarios, así como las demandas que se le hacen sobre su rol, se asuman favorablemente, pues le invitan a posicionarse de manera contextual sin considerar que su papel central, como educador, se invisibiliza.

Puede pensarse que los cambios planteados en la sociedad del conocimiento, los cuales transverzalizan la universidad y presentan nuevas funciones o retos al docente de posgrados, se convierten en elementos del contexto con los cuales el docente está en la capacidad de

relacionarse –gracias a su capacidad de autoorganización– para promover cuestionamientos, reflexiones y otras prácticas del ser docente que dan cuenta de procesos identitarios importantes.

En algunas ocasiones, pueden apreciarse desaciertos en el desempeño de los maestros, los cuales podrían leerse como resistencias al cambio. Sin embargo, a medida que va incorporando lo nuevo a su estructura identitaria, emergerán en su estilo personal elementos creativos, flexibles, con una forma dialógica de conectarse o alejarse de lo universal, pero a su vez como nuevo orden particular que dará cuenta de un equilibrio dinámico, no estático, que le permite avanzar en su proyecto profesional. En este sentido, Capra (2000) indica que a medida que se aleja del equilibrio una estructura disipativa favorece la creatividad, diversidad y la novedad, procesos que son inherentes a la condición de la vida.

En consecuencia, para comprender complejamente las acciones del docente, es necesario organizar procesos reflexivos en los que se develen dichos comportamientos, aparentemente erráticos y sinónimos de poca adaptación a su rol, de tal suerte que se visualicen como parte de su proceso de transformación dado que son necesarios para fortalecer su identidad, y que muestren otras rutas de su proceso sistémico que le permitirán hacer apuestas, tomar decisiones sobre la forma en que se relacionan sus expectativas personales y con las demandas culturales de su papel. Según Capra (2000), ello da cuenta del proceso de bifurcación, el cual consiste en que el profesor puede, con base en su autoobservación, identificar varias rutas posibles a seguir para incorporar poco a poco los nuevos desafíos que se le presentan e ir seleccionando aquellos que se adecuen a su historia. De este modo, “la elección, que no puede en ningún caso ser pronosticada, dependerá de los antecedentes del sistema y de varias condiciones externas. Existe pues un elemento irreductible de aleatoriedad en cada punto de bifurcación” (p. 118).

Con base en ello, es evidente la importancia de promover procesos autorreferenciales en el docente que lo lleven a generar reflexiones sobre su historia, para que desde allí identifique recursos personales y capacidades que le puedan dar pistas sobre cómo manejar la incertidumbre propia de su crecimiento identitario, de tal suerte que se dé

un proceso más creativo y estético en aras de articular sistémicamente su desempeño y sentir.

Dentro de las narrativas del docente en posgrado, la autorreflexión y autoobservación como procesos interconectados circularmente permiten la emergencia de estrategias para aprender a manejar la incertidumbre propia de las transformaciones de los procesos culturales, entendiendo como plantea Morin (2001) que “el conocimiento del conocimiento (...) debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente” (p. 45). Ello conlleva el comprender la configuración dialógica de los procesos observacionales, críticos y reflexivos en la búsqueda de la verdad en relación con el yo.

Así pues, son la incertidumbre y el caos de las experiencias narradas los motores y recursos del sistema identitario del maestro que le permiten, gracias a la metaobservación de su quehacer, la emergencia de posibles trayectos para la preservación de sí, es decir, su autopoiesis. De manera tal que para comprender que el proceso identitario se va complejizando a través del interjuego entre la certeza y el caos, el orden y el desorden, es importante retomar a Capra (2000), quien hace un llamado de atención en el cual precisa, con respecto a la emergencia de los puntos de bifurcación, que configuran “un umbral de estabilidad en el que la estructura disipativa puede o bien derrumbarse, o trascender hacia uno o varios nuevos estados de orden. Lo que suceda exactamente en este punto crítico dependerá de la historia previa del sistema” (p. 124).

De otra parte, al referirse a la identidad terrenal, Morin (2001) propone que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creativa, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (p. 78). En este sentido, al hablar de la identidad como una estructura disipativa, damos cuenta de producción creativa, lo cual puede abocar al docente a la construcción de situaciones novedosas, formativas y formadoras con sus estudiantes, en las que se articulan reflexivamente los ajustes a nivel personal y profesional requeridos.

Adicionalmente, para comprender la identidad del docente desde el paradigma complejo, se considera pertinente incorporar el concepto de libertad, el cual se redefine desde un proceso unipersonal a uno interaccional: no se convierte en un acto individual e independiente del

sistema y contextos en los que se mueve el profesor, dado que desde las metáforas de la interconexión –ligaduras– el docente está inmerso en sistemas en los que se da un proceso de codeterminación, en tanto cada sistema se da en la medida de su interconexión con el otro y no como entes independientes, y su flexibilidad o apertura se encuentran mediadas por el ambiente (Najmanovich, 2008).