

Pedagogía y estilos de trabajo docente: tradicional, facilitador, psicológico, tecnólogo educativo, posmoderno y futuro



Pedagogy and teaching work styles: traditional, facilitator, psychological, educational technologist, postmodern and future

Luis Rodolfo Ibarra Rivas, libar@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, México

<https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

DOI: 10.5281/zenodo.15061805

Palabras clave

Educación

Estilos de trabajo docente

Método autoetnográfico

Pedagogía

Resumen: Este artículo presenta un estudio de carácter exploratorio, cuando profesores-estudiantes externaron su visión acerca cómo de ejercer la docencia. Se apoya en teorías sociológicas y el método autoetnográfico, para precisar las características de los estilos de trabajo docente: tradicional, facilitador, psicólogo, tecnólogo educativo y futuro. La información empírica proviene de conectar lo vivido por quien escribe, al indagar cómo los docentes valoran su ejercicio profesional, atendiendo a su propia de su práctica docente, enfatizando en lo que los distinguía de otros maestros, así como en el estilo pedagógico con que se identificaban y el que rechazaban. Los resultados muestran por lo general, un desdén por el maestro tradicional y el interés por ser maestros con estilo facilitador, guía o acompañante, aunque se manifestaron otras tendencias con pretensiones técnico-científicas y psicológicas, de la tecnología educativa y posmodernas. En síntesis, el estudio muestra una red en las aulas que teje formas docentes: pasado (tradicional), presente (facilitador-tecnólogo educativo-posmoderno) y futuro pedagógico. Concluye con la importancia de clarificar y tomar conciencia en el docente acerca de la postura pedagógica en su práctica educativa.

Keywords

Education

Teaching work styles

Autoethnographic method

Pedagogy

Abstract: This article presents an exploratory study in which student-teachers expressed their views on how to teach. It draws on sociological theories and the autoethnographic method to clarify the characteristics of teaching styles: traditional, facilitator, psychologist, educational technologist, and future. Empirical information comes from connecting the author's experiences by exploring how teachers value their professional practice, focusing on their own teaching practices, emphasizing what distinguished them from other teachers, as well as the pedagogical styles they identified with and those they rejected. The results generally show a disdain for the traditional teacher and an interest in being teachers with facilitator, guide, or companion styles, although other trends with technical-scientific and psychological, educational technology, and postmodern aspirations were also evident. In summary, the study reveals a network in classrooms that interweaves teaching methods: the past (traditional), the present (facilitator-educational technologist-postmodern), and the pedagogical future. It concludes by highlighting the importance of clarifying and raising awareness among teachers about their pedagogical stance in their teaching practice.

Cómo citar:

Ibarra, L. (2025). Pedagogía y estilos de trabajo docente: tradicional, facilitador, psicológico, tecnólogo educativo, posmoderno y futuro. *Revista Varela*, 25(70):e2025257008.

Recibido: enero de 2025, Aceptado: febrero de 2025, Publicado: 26 de marzo de 2025

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un estudio de carácter exploratorio, que surgió en condiciones singulares, cuando profesores-estudiantes procedentes de la maestría en ciencias de la educación, especialización en docencia, diplomado en formación docente y de bachillerato. externaron una visión acerca de la forma de ejercer la docencia.

Una fuerza que impulsó esta indagación fue la advertencia de lo engañoso del estilo docente centrado en la informalidad, aquella que encubre la autoridad y retoma la fantasía de ser un maestro libertario, de quien no impone límites, como si no hubiesen representaciones sociales que lo invistieran de autoridad ([Remedi et al., 1988](#); [Ibarra, 1998](#)). Otro soporte devino de escuchar el menosprecio por el maestro tradicional.

Esas experiencias suscitaron extrañeza y se convirtieron en motivo de estudio: formas duraderas de ser y de valorar: *exaltación del facilitador del aprendizaje y menosprecio del tradicional*. Resultó necesario indagarlas porque ambas formas de docencia están siendo desplazadas por otra que dice apoyarse en teorías psicológicas o en la tecnología educativa, las afamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También porque, estas formas de valorar y ejercer la docencia, reducen al fenómeno educativo a procesos psicológicos o tecnológicos y dejan fuera otras exigencias, como las pedagógicas.

La información empírica proviene de incorporar la autoetnografía al proceso metodológico; esto es, reflexionar sobre la historia del autor que investiga sus experiencias emocionales y cognitivas, durante más de treinta años como profesor-investigador. Los resultados son ofrecidos más descriptiva que explicativamente, narran más que interpretan. El trabajo tiene pretensiones modestas: relatar formas de ser y de valorar docentes y los pobres nexos con deseos pedagógicos. Está soportado en la teoría sociológica de [Bourdieu \(1988\)](#) que destaca las formas duraderas de ser y de valorar y en la de [Weber \(1998\)](#) de tipos ideales. Estos conceptos se ilustran más que se explican, por lo que de cierta forma el autor reconoce como limitante del trabajo, aunque exhorta a esclarecer una postura pedagógica para responder a limitaciones mostradas.

En cursos y seminarios, el autor pudo conocer formas duraderas de ser y de valorar de algunos estudiantes-maestros. Una valoró con exagerado fervor al ejercicio docente que denominó *facilitador*, lo hizo con mucho convencimiento, como afirmando algo incuestionable, como si fuera algo *sagrado*. Al principio admitió ese supuesto como “natural” o “normal”: ser maestro sólo tiene sentido si se actúa como *facilitador* del aprendizaje del estudiante. Lo que al inicio resultó “comprensible”, ya no lo fue al escuchar esa misma valoración por distintos profesores, que trabajan en diferentes escuelas y son egresados de distintas licenciaturas.

Los estudiantes de la muestra fueron jóvenes de entre 24 y 35 años. Muchos de ellos rechazaban enérgicamente ejercer la docencia con autoridad, al comunicar lo valioso de una cultura a una generación que aún no está madura: no desearon educar transmitiendo ideas, sentimientos y prácticas a generaciones jóvenes ([Durkheim, 1993](#)); en suma, repudiaban dirigir acorde a algo considerado legítimo y valioso.

La forma duradera de ser y de valorar que maestros jóvenes encarnaron, se convirtió en un “problema práctico” ya que en las clases –al analizar y tratar de que incorporaran herramientas teóricas de índole directiva– se apreció un fuerte enfrentamiento entre nuestras formas de ser y de valorar. Fue un conflicto porque, para jóvenes profesores, era impensable e inadmisibles la acción docente directiva, ya que primaba en ellos la idea, de que la labor docente estaba restringida a ser guía o acompañante; nunca serían alguien que coercionara o dirigiera.

Los *habitus* ([Bourdieu, 1988](#)), las disposiciones duraderas de ser y de valorar *facilitadoras*, “resolvieron” la tensión entre *acompañar* y *dirigir* inclinándose por la suavidad y desechando lo enérgico. No valoraron que toda educación está asociada a la imposición de un arbitrario cultural ([Bourdieu, 1988](#)). Es un problema negar la tensión existente entre educar como dirigir y educar como desarrollar, entre escuela directiva centrada en modelos y escuela nueva basada en intereses del niño ([Snyders, 1972](#)). Es problemático no encarar al par dialógico consenso-coerción porque ambas formas de ser y valorar contribuyen a educar ([Gramsci, 1981](#)).

La forma dicotómica de rechazar-ensalzar fue motivo de estudio porque no es “natural” que un grupo de profesoras compartieran una misma forma de representación de la docencia, aquella que sobrevaloraba una faceta: contribuir al desarrollo autónomo del educando, y rechazaba dirigirlo a una utopía o acorde a lo socialmente exigido por la sociedad, y por el medio especial al que esté destinado. Es un problema porque restringe la docencia a únicamente una cara de las muchas posibles: no basta con acompañar, también es necesario dirigir, disciplinar, alentar, incentivar, moldear, impulsar,

contener, jugar, socializar, entre otras acciones docentes. El trabajo docente no está ni debe estar restringido a una acción. Más bien, son un sinnúmero las que deben asumirse; entre ellas, dirigir y facilitar o acompañar, todas para educar.

Lo “natural” se convirtió en objeto de estudio, porque lo dicho por jóvenes profesores, permitió esclarecer qué características presentaba su forma de ser y de valorar; asimismo, porque el prejuicio no bastaba para comprenderla ni menos aún para describirla. También fue digna de estudio porque quizá tal forma de ser maestro no contribuía, de manera nítida, a dirigir conforme una postura pedagógica, a seguir un derrotero para salir de la crisis de la educación y social que padece México y el mundo, desde hace varias décadas.

Ni niños ni jóvenes son como un ovillo que se desenreden-desarrollen con un leve impulso y saquen sus potencialidades pre-existentes ([Gramsci, 1981](#)). Sin duda, la carga genética dota a cada ser humano de características singulares que pueden desarrollarse. Quienes no admiten la acción docente directiva no consideran que la educación también debe impulsar otras cualidades indispensables para la vida social, que no son innatas ni las consiguen por sí mismos niños o jóvenes; por caso, resiliencia o buen gusto.

Las acciones docentes también deben contribuir a formar a los alumnos para que colaboren a edificar un futuro deseable y un mejor presente del que ahora vivimos. La escuela activa ayuda a desarrollar al niño o al joven. Poco contribuye a dirigirlos a una utopía. Fue necesario investigar la forma duradera de ser y de valorar *facilitadora* porque no se ha mostrado como una “cosa”, como un hecho social ([Durkheim, 1989](#)), que se impone por encima de la voluntad de jóvenes profesores.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se destacan las teorías de apoyo que sustentan el estudio que se presenta en este artículo.

Determinismo socio-cultural. Montesquieu expresó que las acciones humanas no obedecen sólo a la voluntad. Él mostró que, más bien, son acordes a leyes: relaciones derivadas de la naturaleza de las cosas, a relaciones constantes que, en el caso de los humanos, sólo son una tendencia, no es obediencia ciega, aunque sí un cierto determinismo ([Montesquieu, 1990](#)). Actualmente es usual afirmar que “cada cabeza es un mundo”, es decir, “nada me determina”, “soy como soy por mí”.

El trabajo no se guió por la disyuntiva: determinismo-indeterminismo. Admite que cada ser humano es único e irrepetible dada su relación con la naturaleza, historia, cultura, economía, figura del padre, entre otras determinaciones que operan sobre él/ella. Asimismo, acepta la teoría del estructuralismo genético ([Bourdieu, 1988](#)): las disposiciones duraderas de ser y de valorar, los *habitus*, las maneras privilegiadas de conducirse y las formas de valorar, son producciones sociales e históricas, son producto de campos diferenciados, son estructuras que determinan a los sujetos al actuar y valorar.

Los *habitus* los encarnan agentes sociales que pertenecen a campos específicos. Las personas al accionar o valorar suponen que sólo opera su voluntad, como si ésta fuese indeterminada. La sociología de Bourdieu explica que el sujeto, sin ser movido como marioneta, vive la historia que otros tejieron y que recupera y vive sin ser del todo consciente de ello, siguiendo así gustos y prácticas sociales que lo anteceden. Simultáneamente, contribuye con sus acciones a recrear lo que otros legaron.

Un ejemplo de formas duraderas de ser y de valorar, para fines de esta investigación, es la *tradicional*. Se mostró con la expresión de un disgusto de profesor expresando con su cuerpo molestia y arrogancia, “¿Por qué no entienden?!”. Es común que maestros no comprendan que sus estudiantes no las/los entiendan. Más bien, la incompreensión estudiantil enardece al maestro *tradicional*, porque quizá se autovalora como comunicador perfecto.

Otra muestra de una expresión encolerizada *tradicionalista*, ahora sobre la libertad: “¡Mire Usted!, ¡No es lo mismo libertad que libertinaje!”. Sin duda son distintos. Empero, ese parecer rehúye explicaciones, quien lo dice con gritos y muchísima seguridad, no reconoce que sólo hace suya una forma de ser y de valorar que otros produjeron; al contrario, da por sentado que es “suya”.

Los *habitus* los encarnan individuos, al hacerlo están dispuestos a invertir mucha energía, incluso dar su vida por ellos, ya que posibilitan distinguirse, cumplir una función social, tener una identidad o ser alguien en la vida. Las disposiciones duraderas de ser y de valorar son productos de campos específicos. Cada campo, para tener una cierta identidad, una cierta coherencia interna, las conforma para distinguirse de otros campos.

En el campo docente se propicia valorar de una cierta manera; por ejemplo, al término “aprobar”; esa valoración es distinta de la que otros campos expresarían. Campos y formas duraderas de ser y de valorar que se engendran en ellos, son históricos, experimentan modificaciones. No permanecen idénticos.

Los bienes simbólicos de cada campo impulsan a invertir energía para obtenerlos: orillan a hacer algo en lugar de nada. Los bienes simbólicos son creaciones sociales y materializan lo que es más valorado, lo que consideran apetecible e indeseable. Dividen al mundo de manera antitética: bueno-malo, sagrado-profano, tradicional-moderno. Distinguen con facilidad lo plausible de lo indigno. Orientan las acciones sociales sin necesidad de grandes reflexiones. Son como un resorte que impulsa a realizar y valorar lo que debe ser hecho o apreciado.

Argumentos pedagógicos. La pedagogía orienta la educación al criticar la realidad existente, al mostrar sus contradicciones: aquello que es indeseable para el desarrollo o el progreso humano y al delinear lo que potencia a la humanidad a mejores estadios; en tanto es valorativa y prescriptiva, no es una ciencia ni una técnica (Durkheim, 1993). Las obras pedagógicas, a diferencia del sentido común docente, tienen bases objetivas para describir, explicar, criticar y bosquejar al par deseable-indeseable. También se distingue de la técnica (vista como procedimiento) porque no se reduce a prescribir pasos o etapas para educar, aunque sí sugiere formas deseables de educar.

La forma de ser y de valorar *tradicionalista* reduce la acción educativa a disciplinar cuerpos, a como dé lugar; la *facilitadora* tiene la ilusión de no educar y sí facilitar el libre desarrollo del educando. Las obras pedagógicas orientan al educador explicitando qué valores impulsan y contienen las acciones humanas, también sugieren formas de ejercer la acción docente. Tanto a los valores como a las acciones docentes los guían el futuro deseado: los fines trascendentes pedagógicos.

Actualmente es usual escuchar estas metas educativas: formar un líder, emprendedor, con iniciativa, creativo e industrial, por ejemplo. Lo que no advierte ese sentido común docente es que esas cualidades las puede tener el jefe de un cartel narco o incluso un presidente de una nación que conduce a su patria a situaciones indeseables; las metas de uno u otro no persiguen fines socialmente deseables. La pedagogía ofrece un horizonte, una utopía, que guía y dota de sentido al actuar educativo, conforme un futuro que potencia a la humanidad.

Los pedagogos de la escuela nueva, como María Montessori, John Dewey o Célestin Freinet, pretendieron educar *erradicando la violencia y liberando* al niño. Los pedagogos como Juan Amos Comenio o Emilio Durkheim postularon educar *dirigiendo* al educando, mientras que Pablo Freire exhortó a *emancipar* a los educandos. Otra postura pedagógica es educar *apoyándose en TIC para hacer eficiente el aprendizaje*. Toda obra pedagógica establece fines trascendentes para mejorar la realidad, para conformar un mejor futuro humano. Son trascendentes porque requieren el concurso de varias generaciones para irse acercando a una utopía. El sentido común docente persigue metas que no siempre son en beneficio de la humanidad.

METODOLOGÍA

La información empírica que sostiene este trabajo es producto de asumir la autoetnografía como un método que permitió indagar: reflexioné sobre aquello que escuché, a lo largo de décadas, de parte de docentes en formación y, simultáneamente, en ejercicio de la profesión docente. Esta perspectiva metodológica reconoce y valora la subjetividad y la influencia del investigador en la indagación (Calixto, 2022); asume que el proceso y el investigador no son neutrales con respecto a aquello que indagan; no, porque conectan lo personal con lo cultural, social y político (Ellis, 2004). En esta investigación tampoco hay neutralidad porque plantea la exigencia de establecer fines pedagógicos al educar.

La conexión de la historia de vida del investigador es contrastada con teorías que la dotan de sentido y significado. Ese contraste es al elegir algunas experiencias y teorías; precisamente, en ese acto de elegir está la subjetividad del investigador. La autoetnografía es un método cualitativo que surge de lo individual –la experiencia del investigador– para iluminar lo social, cultural y político en que se vivió dicha experiencia (Rivas, 2022). La objetividad está al esclarecer las relaciones de lo individual con el contexto de la investigación autoetnográfica (Bérnard, 2019).

Las experiencias que fueron materia prima de esta indagación provienen de conversar con profesores egresados de escuelas de educación superior que laboraban en universidades y bachilleratos. Fueron elegidas las experiencias mantenidas con jóvenes de 25 a 35 años, tanto varones como mujeres. Como se advertirá estas conversaciones, con más de 200 jóvenes docentes, constituyen solo un estudio limitado que no incluyó a otros docentes de mayor edad ni de otros niveles educativos.

La reflexión sobre las conversaciones se guió con estas interrogantes: ¿cómo representaban la práctica docente?, ¿qué aplaudían más de sus acciones?, ¿qué estilo de docencia rechazaban más?, ¿cuáles eran sus intereses al ejercer la docencia? ¿Qué clase de maestro trataban de ser? Las respuestas no se ofrecen todas, es un estudio parcial: no pretende generalizar.

RESULTADOS

Como resultados de este estudio se evidencian datos conjuntados con el soporte teórico metodológico del tipo ideal de [Weber \(1998\)](#): la construcción teórica que guarda mayor consistencia de sentido, no existe así en la realidad, muestra cómo sería ésta si siguiese con exactitud la formulación teórica. Su valor es heurístico, no son la realidad; se obtienen de abstraer de ella la tendencia más recurrente, las formas de valorar con más consistencia de sentido. Seguidamente se presentan las principales tendencias obtenidas en el estudio.

Docente facilitador y tradicionalista

La forma duradera de ser y de valorar que tendencialmente es compartida por las y los docentes con quienes se conversó la distinguen como “*maestro facilitador*”. Advirtamos algunas de sus características. Esta forma de práctica docente fue enaltecida muy enfáticamente, con mucho convencimiento de la importancia de la acción docente centrada en jóvenes o niños: “me debo a mis alumnos”, “los jóvenes son lo más importante en la tarea docente”, “sin estudiantes no hay maestro”, “ellos dan la pauta para saber cuándo las cosas van bien”.

Esos argumentos sostuvieron que la tarea docente sólo tiene sentido en tanto está destinada a los alumnos, y tiene como fin que se desarrollen de acuerdo a sus propias posibilidades. Mostraron rechazo a cualquier forma de violentar sus procesos de aprendizaje; debe resaltarse que se inclinaron por la acción de aprender y no de educar. Algunas palabras de uso frecuente de esta proclama fueron: “respeto”, “tolerancia”, “comprensión”, “afecto”, “buena relación”, “dejarlo seguir su paso”, “servirlo”, “ser alguien que facilite su aprendizaje”.

En sus dichos censuraron aquello que fuera “represión”, “imposición”, “autoritarismo” “violencia”, o “tradicionalismo”. Enfatizaron su interés por permitir que el estudiantado avanzara a su ritmo, y rechazaron ejercer la autoridad. No se mostraron como intelectuales con intereses propios a discutir con sus alumnos. Menos aún como agentes deseosos de transmitir un arbitrario cultural valioso, como emancipar; para la forma de valorar *facilitadora* bastaba con que sus estudiantes aprendieran.

A preguntas sobre qué los distinguía de los demás profesores y con qué estilo de docencia estaban más en desacuerdo, sus respuestas se opusieron al maestro que calificaron como “*tradicional*”; lo valoraron como antagónico de lo deseable en la docencia, fueron más del 85% de docentes. La representación social que más les sirvió para autoafirmarse fue la figura del “*maestro tradicional*”. Se auto-distinguieron al reprobarla ya que la significaban como impositiva. No se diferenciaron de maestros que apreciaran la técnica o la ciencia; Tampoco de profesores desinteresados y apáticos o, bien, profesores que educaran siguiendo sus convicciones políticas.

Cuando decían “*tradicionalista*” daba la impresión que el sentido de sus palabras era más un insulto que solo un adjetivo calificativo. Lo caracterizaron como “déspota”, “autoritario”, “desinteresado por lo que sienten sus alumnos”. Algunas respuestas que ilustran esta tendencia: “no puedo ser autoritario en el aula, mis alumnos no lo merecen”, “es muy importante que me gane la confianza de mis alumnos, no soy *tradicionalista*”, “detesto no estar actualizado, como el maestro *tradicional*”, “la confianza en mis alumnos es algo que me distingue, no soy como los de antes que querían controlar a toda costa”, “no pierdo tiempo en discutir e imponer mis ideas, trato mejor que los alumnos sean creativos”, “entre avanzar en el programa y llevar una buena relación con los muchachos no tengo duda, es mejor que haya una buena relación”, “no discuto con ellos, mejor facilito sus procesos de aprendizaje”.

La identidad del “*maestro guía o facilitador*” la apoyaron de manera positiva, aunque mostraron mayor energía al negar que al afirmar. El estilo de docencia que fue más socorrido en sus respuestas fue “guía”, “constructor de ambientes de aprendizaje”, “acompañante”, “facilitador”, “asesor” o “coordinadora”. Hubo profesoras que se molestaban si las llamaba maestras, me detenían y exigían que las llamase “guías”; ellas trabajaban en escuelas primarias que seguían el modelo Montessori; en este caso fue más patente la forma de valorar de no ser maestra y sí *guía*.

En conversaciones con profesores dejaron ver que sus formas duraderas de ser y de valorar están sumamente interesadas en menospreciar al “*maestro tradicional*”. Su anhelo, su mayor inversión de energía, es ser como quizá les dijeron que debían ser en las escuelas donde fueron formados: *facilitador del aprendizaje, coordinador, guía, acompañante o constructor de ambientes de aprendizaje*. Ese deseo también se puede asociar a pésimas experiencias con maestros autoritarios. En todo caso, la forma de valorar *facilitadora* no advierte que se pueden aprender un gran cúmulo de cosas, pero no con ello se es una persona educada.

Docentes libertarios, tecnólogos educativos y posmodernos

La identidad del “maestro facilitador o guía” la lograron al negar la forma de ser y de valorar del “maestro tradicional”. Su identidad es producto de su pretensión de ser diferente y opuesto a él. Es curioso que no descalifiquen a otros maestros que están presentes en las aulas: *tecnólogo educativo* y *posmoderno*; el primer tipo de docencia sobrevalora las tecnologías de la información (TIC) o *gadgets*; la mayor convicción del maestro *posmoderno* asegura que no hay en qué creer con firmeza, admite lo mismo esto que aquello ([Navarrete y Manzanilla, 2024](#); [Ramírez, 2024](#)). Otro tipo de maestros es el *técnico*, sólo interesado “en el desarrollo de fórmulas matemáticas”, “en los despejes de incógnitas”, no tanto en sus alumnos ([Ibarra, 1990](#)). El maestro *libertario* es aquel que juzga que con su sola presencia y acciones liberará sujeciones que atan a sus discípulos ([Remedi, 1988](#)). Lo que estos autores escribieron en sus artículos, algunos profesores lo dijeron en las conversaciones, solo que fueron pocos quienes los expresaron, menos del 20%. Fue menor su número con respecto a quienes se inclinaron por rechazar al *tradicionalista* y ensalzar al *facilitador*.

Los jóvenes docentes ensalzaron la forma duradera de ser y de valorar del *maestro facilitador*, que fue la forma docente hegemónica; los docentes que se oponían a ella, es probable que estaban gestando nuevas formas de valorar la docencia, así como socialmente estaban construyendo otras formas de valorar, cuestiones éstas que emergieron de la investigación.

Al parecer, por algunas respuestas de los estudiantes, hay vestigios de otra tendencia que pretendía la herejía de negar al maestro y al alumno o aprendiz. Para ésta existen seres humanos, no tanto alumnos ni profesores. No ofrecieron datos suficientes para dar cuenta de ella. Aunque sí lo hicieron con el soporte de términos provenientes de teorías psicológicas.

Algunos planteamientos docentes recuperaron conceptos de las teorías psicológicas de [Piaget \(2001\)](#) y [Vygotsky \(2013\)](#); aludieron a “zona de desarrollo próxima”, “estructuras previas”, “procesos de asimilación y acomodación”, “conflicto cognitivo”, “desequilibrio y nuevo equilibrio” y “grupo de aprendizaje”. Aun cuando en momentos confundían estas teorías constructivistas con las de la escuela nueva, aquella que pone en el centro al estudiante.

No fue propósito de este trabajo cuestionar la solidez teórica que acompañaba a los conceptos psicológicos ni su congruencia con el ejercicio docente. Sí pretende dejar constancia de formas duraderas de ser y de valorar, acuñadas al calor de la crisis de la educación, de egresados de instituciones de educación superior de la ciudad de Querétaro.

DISCUSIÓN

Como parte de la discusión de los resultados presentado se presentará una breve historia de la modernización docente facilitadora en el contexto mexicano.

La forma de ser y de valorar docente del *facilitador*, aquí bosquejado, se gestó en el campo educativo en general y en distintas instituciones educativas; poco a poco, adoptó una forma “científica”; es decir, legítimamente admitida como plausible en el ámbito educativo; constituyó un bien simbólico que movió la valoración docente para enaltecerla.

Con ella los estudiantes justificaron su menosprecio por el *maestro tradicional*. Este desdén no nace en el siglo XXI; en México es añejo su repudio, inició hace más de 50 años. Se gestó con la reforma educativa del gobierno federal del período 1970-1976. Desde entonces hay vestigios del repudio al *tradicionalismo*. Al inicio sólo con pretensiones “informales” o “negadoras del orden instituido”, con anhelos de liberar de la institucionalización del poder, con el recurso de la sola acción del maestro ([Remedi, 1988](#)).

Para valorar tal repudio es necesario bosquejar circunstancias espurias que impulsaron ese sentimiento ahora hegemónico: una fue el gobierno posterior al '68, el de la “apertura democrática”. Su estrategia para responder a conflictos políticos fue más en el campo educativo al instituir escuelas: Colegio de Ciencias y Humanidades, Centros de Bachillerato Técnico, Universidad Autónoma Metropolitana y otras más. El gobierno federal impulsó en ellas propuestas como tecnología educativa y educación basada en el interés del alumno, entre otras.

Su respuesta al conflicto estudiantil de 1968 no modificó al poder político; en su lugar la dirigió a la forma de educación: *modernizar* lo que desde esa época llaman con desprecio “*tradicional*”. La forma de gobierno no cambió su accionar político. Sí pretendió cambiar al terreno educativo: negar la forma *tradicional*, en provecho de otra “*moderna*” ([Mendoza, 1981](#)).

Luego de más de 50 años se sigue detestando lo que el régimen modernizador denostó, al *tradicionalista*. Ya es tiempo de obtener identidad docente disputando contra otros adversarios; por ejemplo, en contra de formas duraderas de ser y de valorar docentes: *libertaria*, *tecnóloga educativa*, *posmoderna*, *técnica* o *psicológica*, entre otras. El *maestro tradicional* no es

la única manera de ser profesor en la actualidad. Existen otros modos de ser docente que contribuyen a la crisis que padecemos.

No es aquí lugar para exaltar la educación “*tradicional*” (Snyders, 1972). Si es oportuno llamar la atención de cómo el despropósito de *despolitizar* la educación fue exitoso. Desde los '70 triunfó porque desvió la atención de lo sustantivo, manejo del poder político (represivo y autoritario) para centrarse en la educación, algo distinto y ajeno del reclamo de jóvenes del '68.

Sigue con éxito porque la crisis educativa que padece México: no parece lo viejo y a lo nuevo se le dificulta nacer (Gramsci, 1981); por ejemplo, después de más de cincuenta años aún se encara con el mismo recurso: oponerse al *maestro tradicional*. Ahora el repudio se argumenta con palabras científicas, provenientes de psicologías de Piaget y Vigotsky, de la tecnología educativa o del dicho posmoderno, por caso, “igual y sí, igual y no”. El sentido común docente vigente dispone de palabras estelares para fundamentar su coraje. Es plausible pretender superar una época aciaga en que maestros se excedían al ejercer el poder. También parece deseable si se alientan otras formas de ser docente: la *libertaria*, *psicológica* o de la *tecnología educativa*. Y más todavía si ella se ostenta como LA (con mayúsculas) solución al uso y abuso del poder: *la moderna del facilitador*. Mas todas estas formas docentes poco han contribuido a salir de la crisis.

CONCLUSIONES

Las formas de ser y de valorar de los estudiantes fueron estructuradas en campos escolares y con el concurso de la política educativa estatal. En los *habitus* que han hecho suyos jóvenes profesores no existen *finés trascendentes de la educación*. El compromiso es con su alumno, es con el aprendizaje. No es con un México ni mundo mejor.

En la lucha por la representación legítima de la realidad educativa, es claro que la ganaron los agentes que enarbolaron la psicología, el posmodernismo y la tecnología educativa, en detrimento de la pedagogía. Ese triunfo simplificó la práctica educativa y la circunscribió al aula, a relaciones entre maestro y alumnos: jóvenes docentes no valoraron exigencias pedagógicas para conducir a un mejor futuro.

Es necesario que el espantajo del *maestro tradicional* ya no enoje ni asuste más. Es más de temer una educación sin sentido, sin deseos altruistas provechosos para la humanidad. Es preciso impulsar otra identidad docente sobre otra base, ya no más modernidad *versus* tradición. Se necesitan estudios que muestren la materialización del discurso del *maestro facilitador* en el aula; quizá ofrezcan una perspectiva de lo que está gestándose en las prácticas docentes: una intrincada relación entre lo que fue (*tradicional*), lo que es o dice ser (*facilitador*) y lo que será (*futuro*).

Los *habitus* docentes de quienes se autocalifican como *guías o facilitadores* devienen de luchas por la representación legítima del mundo. Las formas duraderas de ser y de valorar no “son malas”. Sí descubren exigencias y dificultades: relación entre maestro y alumnos de naturaleza más horizontal, más democrática y mayor énfasis en el aprendizaje. Al mismo tiempo, omiten otras: necesidad de atisbar un fin deseable, una utopía o un derrotero que conduzca a otro estadio a México en su conjunto, y con él al mundo todo.

Sin visión pedagógica, sin fines trascendentes que orienten las acciones docentes, los profesores *tradicionales*, *libertarios*, *facilitadores*, *tecnólogos educativos*, *técnicos o posmodernos* se exponen a tener por principio y fin al alumno y sus intereses, corren el peligro de desinteresarse del porvenir, de abandonar a sus alumnos para que otros agentes sociales sí influyan sobre ellas/ellos. Por ejemplo, agentes de medios masivos de comunicación o de redes sociales que estampan en los sentimientos juveniles fines no altruistas y sí de consumismo y placeres efímeros.

Es indeseable desdeñar al maestro *facilitador* para encumbrar otra figura docente. Si es necesario superar el límite de desentenderse del futuro. Las formas de ser y de valorar docentes requieren complejizarse asumiendo otras exigencias, adicionales a intereses y límites de alumnos. Por ejemplo, responder a las nobles preguntas del campo de la pedagogía y la filosofía: ¿qué es el hombre?, ¿cómo, qué y para qué conoce?, ¿cuáles son sus necesidades e intereses individuales y sociales?, ¿cuáles son (o debieran ser) sus compromisos y normas para la convivencia?, ¿qué autoridad es más legítima y garantiza una mayor y mejor autonomía?, ¿qué conflictos derivan de practicar la relación axiológica que sustenta los derechos del hombre y del ciudadano?, en fin, ¿qué medios y fines educativos pueden propiciar, en y para los hombres, mundos mejores? El maestro del futuro responderá a esas interrogantes.

REFERENCIAS

- Bérnard, S. (2019). Selección de textos, en *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México, UAA-El Colegio de San Luis. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus.
- Calixto, A. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur"*. Oaxaca. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. Premia Editora.
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Altamira.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Ibarra, L. (1990). *La práctica docente en los tiempos de transición*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ibarra, L. (1998). La tolerancia y el buen maestro, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, III(6), 3(6). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000604.pdf>
- Mendoza, J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980). *Perfiles educativos*, 12. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1981-12-el-proyecto-ideologico-modernizador-de-las-politicas-universitarias-en-mexico-1965-1980.pdf>
- Montesquieu (1990). *Del espíritu de las leyes*. Porrúa.
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. M. (2024). Integración de la tecnología y teorías postmodernas en la educación comparada: desafíos y oportunidades en contextos globales, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 46. <https://bit.ly/4hPjinB>
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Crítica.
- Ramírez, J. (2024). El retorno del sofista: herramientas para una educación democrática en contexto de posmodernidad. *Diálogos Pedagógicos*, 22(44). <https://bit.ly/3ERhHPp>
- Remedi, E. et al (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. Temas Universitarios núm. 11. UAM- Xochimilco. https://books.google.com.cu/books/about/La_Identidad_de_una_actividad.html?id=IDfmPQAACAAJ&redir_esc=y
- Rivas, F. (2022). Trama y urdimbre, escritura y textil. Políticas en femenino desde una “narrativa corpo-emotiva feminista” situada en el Sur, en *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur"*. <https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/EtnografiasAfectivas.pdf>
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Marova Fax.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol.
- Weber, M. (1998). *Economía y sociedad*. FCE.