

LAS MAESTRÍAS PARA PROFESORES EN EL DISTRITO FEDERAL:

¿ESPACIOS DE EMERGENCIA DE NUEVAS IDENTIDADES?

MARÍA DOLORES ÁVALOS LOZANO

Los posgrados de las escuelas normales públicas del Distrito Federal, surgieron en 1997 al implementarse las especializaciones y, tres años después las maestrías.

El interés de esta investigación es analizar la formación identitaria de los egresados de la *Maestría en Educación* ofrecida por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en el periodo 2000-2002. Tiene como propósito indagar si el paradigma de la docencia reflexiva propuesto en el diseño curricular, fue el eje articulador de la formación identitaria de los egresados. Las preguntas que guían esta investigación son: ¿este programa de maestría influyó en la formación identitaria de los egresados? ¿las prácticas escolares constituyen espacios de construcción de nuevas identidades?

La formación de profesores en los posgrados, constituye un campo de conocimiento poco explorado. En la búsqueda de horizontes de inteligibilidad, la perspectiva teórica de *Análisis Político de Discurso* (APD) (Laclau y Mouffe, 1987; en México, Buenfil, 1994) nos ofrece un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas para el estudio de la formación de identidades sociales. En esta perspectiva, por identidad se entiende una fijación temporal y precaria de ciertas posiciones de sujeto. Esta organización se genera como intento de llenar un lugar vacío, o de imposibilidad de plenitud. Estos intentos son los actos de identificación mediante los cuales se interiorizan imágenes identitarias ofrecidas socialmente a través de modelos de identificación que interpelan a los sujetos, quienes podrán constituirse en sujetos de un discurso.

El argumento central de esta investigación es que la docencia reflexiva operó como un modelo de identificación que interpeló a los egresados transformando sus concepciones y prácticas educativas para conformar un nuevo polo de identidad. Una identidad es “un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad) asociados a un mismo significante, a un mismo individuo. Cada uno de estos polos es construido por el sujeto, en su sentido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales.” (Hernández, 1994, p. 41)

Este trabajo está organizado en tres secciones. En la primera, explico las condiciones de producción del modelo reflexivo, su desplazamiento y circulación en los documentos de política educativa y en las propuestas curriculares de formación de profesores. En la segunda, abordo la metodología desarrollada en esta investigación y, en la tercera, analizo las producciones discursivas de los egresados con el propósito de conocer los procesos de constitución identitaria. Finalmente, argumento sobre la formación de nuevas identidades docentes.

I. Condiciones de producción de la inclusión de la docencia reflexiva a la formación de profesores en México.

El modelo de la docencia reflexiva comenzó a introducirse en el Plan de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, para después desplazarse y circular por los documentos de reforma de la formación inicial de profesores y en el diseño curricular de la *Maestría en Educación*, fijando su sentido mediante un conjunto de dispositivos y estrategias de regulación social.

El PDE (1995-2000) instituyó las bases para la transformación curricular de formación inicial de preescolar, primaria y secundaria. En el apartado “La formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares”, se argumentaba sobre la necesidad de reformar la formación de profesores. En una evaluación del plan de estudios de 1984, se encontró que, además de la dispersión temática de los contenidos teóricos, existía una inadecuada relación entre éstos y la reflexión sobre la práctica. También planteaba la necesidad de renovar la formación de profesores para hacerla más congruente con la reforma curricular de la educación básica de 1993.

Para implementar esta reforma, se estableció en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Una acción central de este programa fue la transformación curricular de la formación inicial.

La reforma de la formación de profesores de 1997

En 1997, las escuelas normales del país implementaron el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. En su elaboración se tomaron en cuenta “las necesidades de conocimiento y competencia profesional que requiere la tarea docente en la educación primaria, las actitudes y valores que distinguen a un buen educador, y las capacidades para que el docente continúe su formación permanente, mediante la práctica reflexiva y el estudio sistemático.” (SEP-SEByN; 1998, p.5) [El subrayado es nuestro]

La propuesta curricular estaría centrada en la formación para la docencia reflexiva. Con este modelo educativo se reemplazaba el anterior orientado hacia la formación de docentes investigadores.

La Maestría en Educación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

En el marco del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y las escuelas normales públicas del DF comenzaron a desarrollar en 1995 el *Programa Interinstitucional de Posgrado* con el propósito de implantar los estudios de posgrado. Así, en 1997, estas instituciones ofrecieron las primeras especializaciones y, en el 2000 las maestrías.

La BENM comenzó a operar la *Maestría en Educación*, cuya propuesta curricular fue articulada en torno a la perspectiva teórica de Shön acerca de la *reflexión en y sobre la acción* de la docencia. Esta propuesta "...considera la teoría y la práctica inseparables, de forma que remita a la reflexión y la acción, descubriendo y promoviendo un marco explicativo de los sucesos que ocurren en el espacio áulico, con la intención de reconceptualizar la práctica y la producción de alternativas de intervención en un nuevo conocimiento docente." (BENM; 2001; p. 8)

La docencia reflexiva tomó un lugar central dentro del plan de estudios. La práctica docente se articuló en torno a tres campos de formación: los sujetos y procesos educativos; la educación en contexto y; la metodología para la reflexión de la práctica docente.

En los documentos antes citados, la reflexión sobre la práctica educativa hegemonizó el campo discursivo de la formación inicial y continua de profesores presentándose como un modelo de identificación, que desencadenó procesos resignificación, interpelación y apropiación relevantes en la formación identitaria de los egresados de la *Maestría en Educación*.

II. Metodología

Nuestra unidad analítica son las producciones discursivas de los 17 egresados de la *Maestría en Educación*, 2000-2002, obtenidas entre diciembre de 2004 y febrero de 2005 mediante entrevistas semi-estructuradas. En virtud del avance de esta investigación y de la extensión de este escrito, presentaré sólo los testimonios de cinco egresados que laboran en escuelas primarias del DF.

Del análisis de los testimonios obtuvimos varias categorías analíticas que nos han permitido dar cuenta de una aproximación de los procesos identitarios de los egresados.

III. Formación identitaria de los egresados de la *Maestría en Educación*

En la intelección de los procesos de construcción identitaria de los egresados, el concepto de interpelación es central. Una interpelación “es una operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso. Puede ser analizada como una propuesta vertida en distintas modalidades discursivas (lingüística, gestual, ritual, icónica, arquitectónica, de vestimenta, etc.)” (Buenfil, 1996, p. 35)

La docencia reflexiva se presentó a los egresados como un modelo de identificación que los interpeló exitosamente invitándolos a constituirse en sujetos de un discurso. Su carácter exitoso “consiste en que los sujetos incorporen a su identidad actual el modelo de identificación propuesto y actúen consecuentemente. Así, la interpelación es la práctica

tendiente a la constitución de sujetos cuya eficacia radicaré en la medida en que el discurso interpelador efectivamente constituya a los sujetos”. (*Idem.*)

El modelo de la docencia reflexiva fue incorporado en la práctica educativa de los egresados y éstos intentan actuar en consecuencia con dicho modelo. La interpelación subvirtió las prácticas educativas previas de los profesores, así como sus identidades y se expresa en el proceso de apropiación de los elementos discursivos del modelo reflexivo.

De las categorías analíticas obtenidas en esta investigación, presentaré en particular aquellas que aluden a la resignificación, apropiación de la docencia reflexiva y a la transformación de las identidades docentes. En estos ámbitos encontramos elementos para considerar que los egresados construyeron un nuevo polo de identidad al asumirse como docentes reflexivos.

Reflexión sobre la práctica docente

Los siguientes fragmentos aluden a la apropiación de la docencia reflexiva que desencadenó la maestría. La interpelación lleva a los egresados a cuestionarse sobre su propia práctica y a reconocerse como docentes reflexivos:

- *lo que me gustó de la maestría es la posibilidad de reflexionar sobre lo que tú haces, sobre mi práctica. (TPR, 10)*
- *la currícula es buena, me permitió adquirir muchos elementos ¿verdad? para reflexionarme, tal vez a otra persona no le haya permitido, pero a mí, me permitió reflexionar lo que yo estaba haciendo. (SEM, 3)*
- *esa distancia que te permite tener de la práctica misma, te permite también reflexionar sobre ti mismo, sobre tu propio quehacer, eso es lo que a mí me dejó la maestría, que me hicieran un poco -porque no soy totalmente reflexiva- pero un poco más reflexiva sobre lo que yo hago en mi quehacer docente. (HHP, 3)*

- *ahora me cuestiono más y yo creo que ahora me conflictuo más, o sea, es así como decir, a ver... pero ¿qué estás haciendo? A ver, detente, ve qué estás haciendo, ¿por qué lo estás haciendo? Si vas a aplicar determinada estrategia ¿para qué te va a servir? ¿cómo te va a servir? ¿qué impacto va a tener en tus alumnos y cómo lo vas a llevar a cabo? ¿cómo vas a seguir una secuencia? ¿cuál es el papel que en determinado momento tu desempeñas?, y ¿cómo lo vas a desempeñar y hasta dónde puedes llegar? (HHP, 6)*
- *Llegó un momento que dije: ¿qué estoy haciendo como maestra? Esto es muy complicado ¿Qué estoy haciendo en mi práctica? Por qué se me van estos detalles, este, pero vamos son cosas que yo siento que la maestría ha impactado. (AAK, 4)*

En los fragmentos anteriores observamos cómo la docencia reflexiva, que circuló a través de diversos documentos de política educativa, fue resignificada por los egresados para interpelarlos exitosamente.

Resignificación de la práctica educativa: antes y después de la maestría

En el proceso reflexivo emergen evocaciones de prácticas de enseñanza previas que intentan ser modificadas. El contraste entre antes y después de la maestría, nos permite apreciar que nuestros informantes, al tratar de transformar sus prácticas también están construyendo un nuevo polo de identidad como docentes.

- *Ya no siento que trabajo o que planeo nada más por llenar los avances, antes sí lo hacía como algo técnico nada más que hay que entregar. Ya trato de ver por qué este*

contenido y además hasta en eso me complico, ¿este es contenido o es propósito? y empiezo así a cuestionarlo, pero estoy así con muchas cosas. (TRP, 7)

- *empiezas a comparar tu práctica, no necesariamente que hagas un diario, pero sí, a la hora de tu actuar como que empiezas a “mira, esto lo hacía así” y sí te vuelves un poco más ordenada. (AAK, 13)*
- *no solamente hago una planeación y ya, sino hago un evaluación que a mí me permita ir analizando lo que yo hago, pero que también me permita ir viendo qué es lo que los otros, en este caso los niños, piensan acerca de lo que yo hago, cómo lo viven ellos. (HHP, 3)*

Transformación de las identidades docentes

La apropiación de la reflexión sobre la práctica conlleva un proceso de construcción identitaria. Al intentar cambiar la propia práctica o autocriticarse como profesores tradicionalistas, los docentes asumen nuevas formas identitarias.

- *hasta este momento, yo pienso que he cambiado mucho, he cambiado en mi práctica, he ido entendiendo más los procesos de los niños, los aspectos metodológicos los estoy viviendo de otra manera. (HHP, 4)*
- *en la misma práctica yo de repente hacía como mis saltos y decía: a ver ¿por qué estoy haciendo esto así? ahorita me vi bien tradicionalista, pos ni modo no me quedó de otra, pero antes, por supuesto que yo actuaba como yo podía hacerlo, como yo había aprendido en la normal. (AAK, 4)*
- *Yo pensaba que era muy buena maestra, que el asunto era hacer cosas, “dóblale aquí, córtale allá”, o sea, que hicieran muchas cosas físicamente y entendía que ahí era*

donde tenía que estar y un cambio que tuve es cuestionar por qué lo estaba haciendo, por qué les estaba pidiendo que hicieran tal cosa, reflexionar más, le bajé un poco a mi autoritarismo, no creo que lo halla abandonado (...) pero pienso que le bajé, siento que en eso cambié. (SEM, 8)

- *Ya no puedo actuar como antes lo hacía, porque ahora yo pienso que tengo estos fundamentos, siento que tengo que apoyar a los niños. (TPR, 4)*

Reflexiones finales

La interpelación de la docencia reflexiva, su apropiación mediante la transformación esquemas de pensamiento y prácticas educativas se expresan mediante el cuestionamiento del propio desempeño docente, el desarrollo de prácticas de enseñanza distintas a las anteriores, el diseño de nuevas estrategias de enseñanza, etc. Estos cambios nos permiten considerar que los procesos de formación académica experimentados durante la maestría incidieron en la formación de identidad de los egresados a través de la construcción de nuevos polos de identidad como docentes reflexivos.

En la perspectiva analítica del APD, un nuevo polo de identidad puede constituirse en tanto no hay identidades plenas ni suturadas, son construidas de manera temporal y precaria ya que “están sometidas a procesos de subversión y redefinición constante” (Laclau, 1994)

Las identidades emergen en juegos de modalidades específicas de poder, son construidas mediante prácticas discursivas que interpelan a los sujetos. Dice Stuart Hall que “precisamente porque las identidades están construidas dentro, no fuera, del discurso, necesitamos entenderlas como generadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de

formaciones y prácticas discursivas específicas, por estrategias enunciativas específicas.”
(Hall, 2000, pp. 232-233)

En tanto que las identidades sociales son inestables, abiertas y precarias son susceptibles de ser modificadas; los sujetos podrán aceptar otros modelos de identificación, reactivándose así nuevos procesos de construcción identitaria.

Referencias bibliográficas

- Avalos, M. D. (2002) *Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de maestros (1960-1997)*, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Buenfil, R. N. (1996) *Revolución mexicana, mística y educación*, México, Editorial Torres y Asociados.
- Buenfil, R. N. (1997) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV.
- Hall, S. (2000) “¿Quién necesita la “identidad”?” En: Buenfil R. N. (Coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Cuadernos Deconstrucción conceptual en educación, Núm. 1, México, Plaza y Valdés Editores-SADE.
- Hernández, G. (1994) *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza*. Tesis DIE 22, México, DIE-CINVESTAV.
- Laclau, E. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI Editores.
- Poder Ejecutivo Federal, (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, PEF.
- SEP-DGENAMDF (1996) *Plan de desarrollo institucional. Programas interinstitucionales*, México, DGENAMDF.
- SEP-DGENAMDF-BENM (2001) *Diseño curricular de la Maestría en Educación (Diseño ajustado)*, México, BENM-DGENAMDF.
- SEP-SEByN (1998) *Gaceta de la Escuela Normal*; Núm. Cero, Enero de 1998, México, SEP-SEByN.