

NARRATIVAS E IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES.

MARÍA ADELINA CASTAÑEDA SALGADO

Resumen:

En esta ponencia se presentan elementos conceptuales, la vía metodológica seguida y algunos hallazgos de la investigación realizada sobre trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente de profesores de Educación Básica. El entramado conceptual y metodológico elaborado para el procesamiento y análisis de la información, articula la formación permanente con las experiencias narradas por los profesores para identificarlas como espacios de construcción de identidades, dentro de sistemas instituidos y jerarquizados y como experiencias de subjetivación en trayectorias de vida y profesional. A manera de ejemplo, se incluye un apartado donde se analizan algunos núcleos de identificación.

Palabras clave: Formación permanente, identidades atribuidas y reivindicadas, experiencias de subjetivación y narrativas.

Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes.

En la investigación realizada sobre trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente de docentes de educación básica, partimos del supuesto teórico de que en los procesos formativos se construyen identidades al elaborar la transición entre las antiguas y las nuevas creencias, los antiguos y los nuevos saberes y las identificaciones pasadas y presentes. Estas identificaciones están relacionadas con experiencias vividas a lo largo de una trayectoria de vida y profesional, en las que los docentes han desarrollado estrategias o modos de identificación que han hecho posible la adaptación y negociación

constantes entre las identidades atribuidas o identidades para los otros, y las identidades reivindicadas por uno mismo o identidades para sí. (Dubar, C. 2002).

El proceso de indagación requirió de un enfoque epistémico y metodológico que permitiera trabajar los relatos de los maestros, en el contexto de su mundo social y profesional. Para ello, se trabajó con entrevistas a 25 profesores y profesoras con un trayecto escolar hasta posgrado y con relatos escritos sobre su trayectoria y experiencias de formación. Los ejes problemáticos sobre los cuales se organizaron se refieren a lo siguiente: a) trayectoria y eventos biográficos asociados a experiencias de formación; b) identificaciones en su desarrollo profesional y personal; c) inclusión en dispositivos de actualización instituidos.

El entramado conceptual construido en el proceso de indagación y análisis de los resultados incluye conceptos clave como: formación permanente, identidades atribuidas y reivindicadas, experiencias de subjetivación y dispositivos. Definimos la formación permanente como un proceso que implica la acción profunda sobre la persona, orientada a crear condiciones para la emergencia del sentido que tiene para los sujetos el conocimiento, las relaciones e interacciones con los otros y su existencia misma. Por ello, es necesario explicarla en la dimensión de la subjetividad, los ideales, deseos, e identificaciones de los sujetos que se forman y en las dimensiones sociales, culturales y simbólicas que dan soporte a los discursos, dispositivos y prácticas institucionales de formación.

La noción de identidad en la formación nos permitió explicar el tipo de experiencias que van modificando la percepción de uno mismo y la manera de incluirse en diferentes esferas de la realidad. De acuerdo con Dubar, (2002) la identidad es resultado de identificaciones en la diferenciación y en la generalización:

La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común. Estas dos operaciones están en el origen de *la paradoja* de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad (p.11).

En este sentido, los modos de identificación son variables en el curso de la historia, individual y colectiva, unas son formas de “relación para los otros” o identidades atribuidas que se construyen a partir de obligaciones de integración en las instituciones: la familia, la escuela, los grupos profesionales, el estado. Otras corresponden con formas de “relación para sí” o identidades reivindicadas, resultado de una conciencia reflexiva, del cuestionamiento de las identidades atribuidas y del compromiso con un proyecto compartido. Ambas implican la subjetivación, la experiencia de sí que se expresa como una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como individuo.

La construcción de identidades en la formación permanente integra las identificaciones vinculadas al ejercicio de la profesión. En el caso de la profesión magisterial no sólo se construyen con referencia al conjunto de actuaciones, estilos, destrezas y valores del ser profesor, sino con referencia a los fines y prácticas del sistema escolar y de actualización permanente.

En esta dimensión institucional configuran dispositivos para promover determinados saberes y propiciar distintos modos de subjetivación, en los que es posible identificar las relaciones de fuerza o de poder que subyacen y se expresan en intereses y demandas de sujetos, grupos y sectores involucrados en acciones formativas; en criterios de verdad sobre el conocimiento, en formas de exclusión y de inclusión de prácticas, necesidades y aspiraciones

de los sujetos. En este aspecto, encontramos que los programas de actualización tienden a producir una especie de desubjetivación en los maestros por ser altamente prescriptivos, totalizantes y normalizadores y propiciar que “el espacio interior se llene por completo” Touraine (2002) con normas, contenidos y actividades que no dejan espacio para que los profesores puedan mirarse a sí mismo, cuestionarse, distanciarse, identificarse y reconocerse como sujetos de su formación.

Formación y núcleos de identificación en relatos de vida

La evocación de acontecimientos, relaciones y experiencias vividas en el seno de la escuela o en el entorno familiar y cultural, constituyen núcleos importantes de identificación en su trayectoria personal y profesional de los maestros entrevistados. El origen social y la elección de la profesión docentes, determinados *habitus* y representaciones de lo que es ser maestra o maestro, la relación con el saber, las visiones internalizadas sobre el aprendizaje y los estilos docentes, se presentan en los relatos vinculados a tres aspectos:

- el recorrido profesional, representaciones y experiencia escolar de los maestros,
- el mundo social profesional e identificaciones ideales en trayectorias de formación,
- referentes simbólicos e imaginarios en la formación.

Influencia de la experiencia escolar en la formación de los maestros

La experiencia escolar vivida por los maestros entrevistados, primero como alumnos y después como profesores, constituye un referente importante de identificación. Se trata de elementos de orden simbólico que forman parte de la cultura escolar y del mundo social de los maestros: rituales, saberes e imaginarios construidos. Formas estereotipadas de enseñanza, relación con el conocimiento transmitido y tipificación de habilidades de aprendizaje de los niños en el aula están presentes en varios relatos.

En el siguiente fragmento encontramos una referencia a una forma de enseñanza sedimentada en la práctica docente:

“yo me vi motivada desde pequeña, desde que entro a primero de primaria, ver cómo trabajaba la maestra, yo quería ser maestra de primaria, dictar como ella lo hacia, quería jugar con los niños como ella lo hacia conmigo, como que a partir de ello, me agrada esa situación [...] yo quería ser maestra, pero maestra de biología, quizá también por el molde que yo tenía en secundaria de mi maestra, me gustaba cómo lo hacía” [...] (E-3 L).

Podemos observar cómo determinadas formas de relación con el saber se van interiorizando en el tránsito por la escuela. En las expresiones “dictar como ella lo hacía”, “quería jugar con los niños”, tener el “molde de mi maestra de secundaria” es posible identificar elementos que contribuyen a crear *habitus* y esquemas dispositionales en los maestros. El primero se refiere al lugar que autoriza al maestro a decir o transmitir el conocimiento, es decir, “dicta” quien se considera facultado para impartir un saber ya establecido y puede servir de mediador en la traducción para los alumnos. El segundo tiene que ver con la disposición afectiva para ser maestro en la que se puede jugar una imagen infantilizada de ser maestro, “moldes” que se adquirieron en la escuela., donde el significado de jugar con los niños puede tener un mayor peso que la idea de un trabajo educativo profesional.

Formas de trabajo aprendidas en la escuela van imprimiendo también un modo de ver qué y cómo aprenden los alumnos. El siguiente fragmento es sugerente en este sentido:

“Tanto en quinto grado como en sexto fui una gran alumna, pero todo me lo aprendía de memoria, en las tardes cuando estudiaba, sólo recitaba lo que tenía que aprenderme, repetía varias veces una capital hasta que me la aprendía. Creo que a eso se debía el éxito de mi estancia en la escuela primaria, no se nos permitía

expresar nuestros deseos, opiniones y mucho menos nuestros sentimientos. Tampoco se consideraban los saberes sociales que pudiéramos traer, eso no tenía importancia alguna” (E-5 C).

La reflexión sobre los efectos de los métodos memorísticos asociados al éxito escolar que la profesora experimentó, es una resignificación que ella elabora posteriormente. En lo que relata enseguida, podemos observar cómo otro de los de esquemas incorporados por los maestros es atribuir al libro una importancia fundamental en la enseñanza. Al hablar de las dificultades que tuvo para aprender a leer porque no le entendía al método utilizado por su maestra de primer año, refiere lo siguiente:

“Mi mamá me compró “Mi libro mágico” y durante ese período aprendí a leer y quién lo diría, ahora soy yo quien tiene esa enorme labor de enseñar a leer y escribir a los niños. En mis diez años de servicio, siete he tenido primer año y les pido a los padres que compren ese mismo libro” (E-5 C).

El registro que conserva la maestra es que el libro funciona para aprender a leer, por lo tanto, puede servir siempre en situaciones similares, aunque hayan transcurrido muchos años de su experiencia vivida. La metáfora del libro “mágico” que por sus propias artes resuelve el problema de aprendizaje de la lectura, es un indicio de otro núcleo de identificación de los maestros con la función del libro de texto en la escuela. Un libro, un texto escolar, una guía didáctica, se convierten en el referente principal de la actividad docente, porque tanto en su formación como en su ejercicio profesional, ha desempeñado el papel de fuente principal, a veces únicas, de saber sobre contenidos y métodos. Su legitimidad reside en que fue elaborado por un experto que “sabe” cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje, independientemente del contexto en que se aplique.

En el siguiente relato, una profesora refiere que al salir de la Normal no sabía como enseñar:

“En cuanto al conocimiento, yo llegaba, me paraba al frente, daba las clases, me preocupaba porque estuvieran en silencio poniendo atención y no me gustaba que me interrumpieran cuando yo estaba explicando, “no me interrumpan muchachos porque se me va la idea y perdemos toda la intención del conocimiento”. Yo obligaba con la mirada a que estuvieran en silencio y atentos. Según yo estaban atentos, aunque quién sabe si en realidad estaban atentos. Me gustaba explicar y dar la clase” (E-11 I).

Podemos apreciar en este fragmento que la maestra recurre a formas aprendidas en la escuela de controlar el comportamiento. Tal parece que su experiencia como alumna le había enseñado que con la mirada y el silencio se puede controlar la disciplina en el aula y garantizar “la intención del conocimiento”.

El siguiente relato refleja también esa tendencia a la transposición entre conducta y contenido, donde lo más importante es el orden de la clase:

“En la clase de música, siempre estábamos escuchando, tocando y cantando sentados, con un estricto orden como si fuéramos una orquesta y no una clase de música agradable y emotiva [...]. aquellos que platicaban, que se distraían o bien no podían mantenerse quietos por alguna razón, posteriormente eran mostrados al resto de la escuela como castigo ejemplar [...] las experiencias vividas durante la clase dieron como resultado una aversión marcada hacia la música, acompañada por el sentimiento de que “yo no servía para la música” (R-1 J).

Esta urgencia de mantener el orden en la clase, aún en actividades y contenidos con mayor contenido lúdico y, como en este caso artístico, lleva a tipificar las habilidades de los niños en función de su buena o mala conducta. Situarlos en categorías y distinciones de bien o

mal portados, con o sin habilidades para un área de conocimiento (la música, por ejemplo) es un núcleo de identificación que tiene consecuencias en determinadas formas de percibir a los niños, su rendimiento escolar, sus habilidades y sus potencialidades futuras.

La mención a experiencias escolares de enseñanza y aprendizaje vinculadas a estrategias disciplinarias para controlar a los niños está presente en varios relatos. Una maestra describe la actividad que semana tras semana se realizaba en su escuela cuando era niña, los honores a la bandera:

“Todos los lunes debíamos asistir de blanco para realizar honores a la bandera, ser formados para un nacionalismo patriótico, reverenciando los símbolos patrios debidamente, para lo cual cada grupo debía prepararse concienzudamente en la ceremonia cívica que le correspondía con la memorización de nombres de personajes, fechas y hechos, que tardábamos en aprender por espacio de dos o más semanas, para luego olvidarlas al día siguiente [...]” (R-1 J).

Esta actividad rutinaria de organizar las ceremonias cívicas forma parte de una cultura que la escuela conserva y promueve. Aprender fechas históricas, exaltar la vida heroica de los personajes y rendir culto a los emblemas patrios, constituye una forma de relación con el conocimiento histórico que se sigue reproduciendo como saber escolar y como norma de comportamiento. En otro momento del relato la maestra expresa la siguiente reflexión:

“El éxito que pudiésemos tener como estudiantes, dependía de nuestra capacidad de memorización y nuestra “buena” conducta, es decir, estar callada, sentada y entregando los trabajos en el menor tiempo posible, de lo contrario los problemas a que nos podíamos enfrentar iban desde la humillación ante los demás, hasta el maltrato con golpes físicos” (E-1 J).

El recuerdo de la maestra sobre los procedimientos para controlar a los niños nos remite a un núcleo de identificación que tiene que ver con el uso de estrategias de normalización dentro de la escuela, las cuales operan mediante en la distribución de los espacios, la homogeneización de comportamientos y los sistemas de premios y castigos. Al disciplinar el cuerpo se disciplina la mente, estar callado y memorizar es promover una conducta homogénea y no sólo una manera de aprender un contenido.

Con estos breves fragmentos de entrevistas y relatos de los maestros hemos querido mostrar cómo algunas experiencias vividas en la escuela contribuyen a una gradual interiorización de las normas en los maestros y cómo ellos se identifican o no con ellas y que en sus procesos formativos. La formación puede ser en este sentido, una especie de laboratorio de transformación y de reconversión de su identidad personal al acceder a otras formas de identificación en las que deje de ser instrumentador de propuestas externas y se convierta en autor de su propia formación.

Referencias bibliográficas.

- Bernard, Michel (1999). *Penser la mise a distance en formation*, París L'Harmattan.
- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida*, París, Editorial Nathan.
- Camilleri, C. et. Al (Ed.) (1999). *Stratégies Identitaires*, París, Presses Universitaires de France.
- Duccio, Demetrio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*, Paidós, Barcelona.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Trad. José Miguel Marcén, Barcelona, Bellaterra.