

# **AUTOFORMACIÓN Y CULTURA DEL MIEDO EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

CECILIA NAVIA ANTEZANA

Presento en esta ponencia los resultados de la investigación “Autoformación en los márgenes del sistema educativo en México”, que fue la tesis desarrollada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Paris 3, en convenio de cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. La misma recibió el apoyo de SUPERA así como de la Universidad Pedagógica de Durango. En ella nos planteamos en qué medida los maestros de primaria se autoforman, privilegiando una mirada hacia la cultura, la experiencia y la interacción formativa.

El contexto de la misma puede ubicarse en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México, del cual surgieron dispositivos de formación docente con modalidades formativas que exigían, de un modo u otro, que los maestros desarrollaran prácticas autoformativas. Éstos fueron: el Programa Nacional para la Actualización de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), coordinado por la Secretaría de Educación Pública, y la Licenciatura en Educación Plan 1994 de la Universidad Pedagógica Nacional.

A partir de una revisión de investigaciones y publicaciones desarrollados en el campo de la autoformación (Tremblay, 1996; Carré, Moisan y Poisson, 1997; Bézille, 2003; Freire, 1998; Albero, 2000, entre otros), nos planteamos la definición de autoformación como el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en el que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorientando su vida y, por tanto, su existencia. En ella se percibe a sí mismo como un

sujeto que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por sí, para sí, pero, a su vez, establece interacciones con otros y con el mundo en el que se constituye. Distinguimos, por otro lado, la autodidaxia como aquella en la que el sujeto construye su propia formación fuera de las instituciones, concepto que se opondría al de la heteroformación, en el cual el sujeto se forma en torno a una formación sobre todo transmisiva.

La investigación se planteó como interrogante “qué factores intervienen y cómo operan para la conformación de disposiciones favorables para la autoformación de maestros de primaria”, y como objetivo reconstruir, a partir del análisis del discurso, la trama de significaciones y de sentido de la formación de los maestros, las consecuencias que la cultura tiene sobre ella, su experiencia y su relación con otros, y los factores que producen disposiciones favorables a la autoformación.

La investigación finalmente dio cuenta de que las experiencias de subjetivación y las interacciones con otros maestros son factores que influyen en disposiciones favorables a la autoformación; asimismo, advirtió que la cultura magisterial y su interdependencia con el sistema educativo, con tendencia heteroformativa, tiende a oponerse y a limitar la autoformación de los maestros; y, por último, concluyó que la autoformación de los maestros de primaria se construye al margen de los dispositivos de formación, es decir, en el anonimato y la clandestinidad. En esta ponencia, presentamos algunos aspectos que dan cuenta de la dimensión de la cultura magisterial frente a la autoformación.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, retomando a Goetz y LeCompte (1988), Taylor y Bogdan (1987) y Thompson (1993), y tuvo una aproximación antropológica, siguiendo a Geertz (1989) y Bertely (2000). Se tomó como

casos a 16 maestros de primaria, los que fueron seleccionados a partir de los dispositivos mencionados anteriormente.

En la fase exploratoria, se recopiló información documental sobre los dispositivos de formación docente; se realizaron observaciones a cursos, talleres de actualización, reuniones de autoridades y maestros; se realizó observación no participante en dos Centros de Maestros y, por último, se realizaron 11 entrevistas exploratorias a coordinadores y asesores de los programas.

Posteriormente se aplicaron las entrevistas en profundidad a los maestros, los cuales se eligieron siguiendo los criterios de “casos reputados”, “bola de nieve” y azar; su pertenencia al área rural y urbana y el género. Las entrevistas se realizaron a partir de un guión de entrevista que privilegió la narración de las experiencias y trayectorias de formación y de vida de los maestros.

Los datos se analizaron siguiendo el análisis del discurso, retomando el análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996) así como la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990); se tomó en cuenta también la metáfora, a partir de Ricoeur (2002). Tras un registro riguroso de las entrevistas, se procedió a analizar los datos, siguiendo un proceso de ida y vuelta, de lo inductivo a lo deductivo, haciendo uso del programa Atlas/ti. De ellos se derivó una estructura de análisis con las siguientes categorías: autoformación, disciplinario, orden, contexto, identidad, incertidumbre, saber, subjetividad, valoración, trayectoria de vida, trayectoria de formación.

La investigación dio cuenta de que las trayectorias de formación de los maestros están marcadas por las instituciones por las que ellos han transitado. Este tránsito a lo largo de su vida escolar va marcando en los maestros disposiciones formativas que tienden mayormente a la heteroformación. Sin embargo, la práctica como docente,

desde el primer día de clases y las condiciones en las que ésta se desarrolla empujan a los maestros a desarrollar procesos autoformativos.

Algunos maestros afirman, por ejemplo, que su formación real, como maestros, no se inicia en el momento en que empiezan sus estudios en las escuelas formadoras de docentes, sino que tienden a ubicarla en el primer día en que ellos iniciaron su práctica como docentes. Por otro lado, también parecen identificar este proceso de formación en momentos anteriores a su inserción en estas escuelas formadoras, por ejemplo, durante su experiencia como alumnos en la primaria o en otros momentos formativos.

Las trayectorias formativas de los docentes se entretajan con una cultura magisterial altamente disciplinaria, que tiende a marcar y limitar las prácticas formativas de los maestros de manera tal que se puede optar por caminos que tienden a reproducir los esquemas previos de formación o se puede entrar en un proceso autoformativo. Esto último implica un proceso de ruptura que lo obliga a buscar o crear espacios que posibiliten la autoformación.

Una cultura magisterial cerrada y sostenida por relaciones de poder deja poco espacio para aperturar procesos autoformativos. Esto se puede apreciar más claramente si miramos la estructura disciplinaria en la que se desarrolla la profesión y la formación docente, caracterizada por el control, la obediencia, el silenciamiento, el rechazo a la comunicación y la ausencia de espacios de libertad. Este sistema disciplinario lo hemos definido en dos momentos: uno antes de su inserción al campo laboral y otro después de ésta.

En un primer momento, el maestro, en su posición de alumno, es sometido a una formación disciplinaria caracterizada por un conjunto de prácticas de premiación y castigo, como mecanismos disciplinarios de control, donde es posicionado como alumno-objeto pedagógico. Esto incide en una formación en la cual, como alumno

primero, y luego como maestro en relación a sus maestros o autoridades, se convierte en un sujeto *disciplinado* (por otros), que *disciplina* (a sus alumnos) y que *se disciplina* (a sí mismo). Es decir, el sujeto, a lo largo de su trayectoria formativa, ha internalizado un conjunto de saberes y formas de control que le permiten desplazarse en un *continuum* desde la escuela —donde el sistema disciplinario se basa en un sistema de premiación y castigos —, hacia su inserción laboral —un sistema educativo disciplinario basado en un sistema de estímulos y sanciones—.

¿Qué efectos tiene esto sobre los procesos autoformativos del maestro? Analizamos esto a través de lo que hemos denominado metáforas del miedo. Consideramos que esta metáfora forma parte de un conjunto de prejuicios, según los cuales “todo lo real está al parecer previsto de algún modo” (Arendt, 2001, p. 55); estos prejuicios se consideran como verdades establecidas y regulan, excluyen e incluyen a los maestros en el ejercicio de su profesión y en su formación.

Una de estas metáforas es el miedo a la crítica. Cuando los maestros circulan el prejuicio de “miedo a la crítica”, encontramos una crisis de identidad categorial de oficio (Dubet, 2002, p. 143), que responde a la individualización de las situaciones de empleo y de trabajo. Veamos cómo lo expone un maestro:

*Tenemos miedo a la crítica. O sea se dice que el maestro es el peor enemigo del maestro. Yo pienso que a veces también ese puede ser un pretexto para que a lo mejor mi miedo sea que mis compañeros me tachen como un ignorante. Si yo expongo a lo mejor que “yo batallo para explicar el algoritmo de la división”, a lo mejor [...] me van a criticar, van a pensar que no sirvo.*

Frecuentemente, en el contexto magisterial este prejuicio circula como si respondiera a un problema interpersonal. De ahí que se dice, por ejemplo, que *el maestro es el peor enemigo del maestro*. Visto con más profundidad, este “miedo a la crítica” tiende a poner límites a las interacciones de los maestros que favorecen procesos formativos. Esto es, si consideramos la autoformación, como hemos visto arriba, no solamente de forma solipsista, sino pensando que ésta se realiza en relación con otros, encontramos que este prejuicio coarta la posibilidad de establecer una interacción formativa con sus pares, pues se coarta la posibilidad de exponer las propias preocupaciones o dificultades en el aula, presentándose entonces como un silenciamiento a la posibilidad de que los maestros puedan expresar sus dudas, sus preocupaciones pedagógicas y sus necesidades formativas.

Como vimos más atrás, muchos maestros reconocen como espacio formativo su inserción en el campo laboral y la práctica profesional que en ella desarrollan, espacio donde reconocemos procesos autoformativos. Pero, una vez que el maestro intente comunicar sus problemas, se ve limitado o silenciado por los prejuicios. Ahora bien, estos límites se encuentran, en este caso, impuestos por sí mismos, y operan como “tecnologías del yo” (Foucault, 1995), en un proceso de autoregulación de la expresión de su problemática, de autodisciplinamiento.

La contundencia con que el maestro expone este miedo a la crítica y con la que define a los maestros como “enemigos”, nos remite a preguntar cuál es ese saber “que no se puede decir, o que ofrece peligro al ser nombrado (Foucault, 1980). Si este saber es expresar en los espacios formativos sus dudas o problemáticas de la práctica educativa, entonces el maestro se encuentra en una situación de incertidumbre y de riesgo de ser nombrado como “ignorante” o como alguien que “no sirve”.

¿Cuáles serían entonces las consecuencias de decir “lo innombrable”, además de ser calificado como ignorante? Retomemos nuevamente el relato, cuando el maestro señala la calificación de “no sirve”. Esto implica, pues, no solamente una representación del maestro, sino que también, visto desde una visión laboral, puede implicar una calificación que pone en riesgo su condición laboral. De ahí que, podemos señalar, aparece el “miedo a la represión”, como podemos apreciar en el siguiente relato:

*Hay muchos maestros que a lo mejor no hablamos porque tenemos miedo a lo mejor de ser reprimidos ya sea por el supervisor, por las autoridades, por equis.*

El miedo a la crítica, localizado en la interacción con los maestros, aparece aquí como el miedo a la represión, pero en este caso, localizado en las autoridades. Vemos, pues, cómo se entremezcla este miedo a la crítica con el miedo a ser reprendido por las autoridades, es decir, con el miedo a una exclusión que aparece con consecuencias laborales. Así es que podemos entender más claramente la expresión “no sirve”.

Ligado a este miedo a la crítica de los maestros, al miedo a la represión laboral, se encuentra el miedo a la comunicación y, fundamentalmente, el miedo a ser autodidacta. En la primera, está presente no solamente la dificultad de comunicarse y de ser expuesto ante los maestros o autoridades, sino también, de acuerdo con la perspectiva del maestro, la identificación de que ese saber que no se puede nombrar (que son las problemáticas derivadas de la experiencia docente) tiene un carácter de falta, de la cual el mismo maestro parece autoresponsabilizarse. Si abordamos esto desde la perspectiva del miedo a ser autodidacta, podemos retomar la expresión de un maestro cuando comentaba el temor a estudiar computación:

*¿y si la descompongo? ¿y si ya no le sé cómo regresarme?”, entonces eso es lo que también a veces nos evita que nosotros seamos a lo mejor autodidactas.*

Emprender una práctica autodidáctica o autoformativa para los maestros, acostumbrados a transitar en espacios de formación altamente heteroformativos, los enfrenta igualmente al miedo y a transitar por espacios de incertidumbre en los cuales no se sienten seguros. Eso puede advertirse en el relato, donde vemos claramente este sentido en la expresión “si ya no le sé cómo regresarme”.

## Conclusiones

Como hemos visto, la cultura magisterial impone restricciones para promover la autoformación docente desde dispositivos de formación institucionales. Entre estas restricciones encontramos que están presentes en el medio un conjunto de prejuicios, que constituyen lo que hemos llamado metáforas del miedo a la crítica, a la represión, a ser autodidacta. De igual modo hemos analizado como estos prejuicios están relacionados estrechamente al miedo a la comunicación, al silenciamiento y a formas disciplinares que marcan y limitan los espacios formativos de los maestros.

## Bibliografía

- Albero, Brigitte (2000). *L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Arendt, Hannah (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.



- Carré Philippe; Moisan, André et Poisson, Daniel (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Dubet, Francois (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Éditions du Seuil.
- Foucault, Michel (1980). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Foucault, Michel (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D., (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Piret, Anne; Nizet, Jean y Bourgeois, Etienne (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. París: Editorial De Boeck.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A, Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research – Grounded Theory. Procedures and techniques*. Sage Publications, Inc., Newbury Park.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Editorial Paidós.
- Thompson, John B. (1993). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítico Social en la era de la Comunicación de Masas*. México: UAM-Xochimilco.
- Tremblay, Nicole Anne (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'éducation*, 39 (1-2), pp. 153-176.