



AUTOFORMACIÓN DE MAESTROS EN EL ESTADO DE MÉXICO

Dalmacio Mejía Romero
Escuela Normal de Ixtlahuaca

Área temática: A9. Sujetos de la Educación

Línea Temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas)

Resumen:

El magisterio de educación básica del Estado de México es el de mayor complejidad y crecimiento de la República Mexicana, su universo es de **137,266 docentes** para educar a 3, 371,599 alumnos en 19,646 escuelas (SE, 2016). La construcción de una propuesta analítica de autoformación supone una tarea compleja que ha de fincarse en las dimensiones antes señaladas, toda vez que constituyen el imaginario docente que condiciona su práctica docente en particular. Entre los docentes en servicio persiste el reto por asumirse como ser social, toda vez que pareciera que la tendencia individualizadora, generada por los dispositivos institucionales a través de los cuales ha transitado la formación de los sujetos, es significativa especialmente al mostrar ciertas dificultades para reconocerse en condiciones de igualdad con los otros. No obstante, las condiciones naturales, sociales, profesionales y culturales locales, permiten reconocer la potencialidad de elementos de identidad que hacen plausible la valoración de la otredad como constituyente del sí mismo, lo cual implica un trabajo investigativo sostenido en la perspectiva de la autoformación. Los hallazgos que son resultado de esta aproximación a la condición docente posibilitan una configuración teórica y metodológica de las prácticas autoformativas de los maestros de educación básica del Estado de México.

Palabras clave: Autoformación, maestros, saberes, heteroformación, autonomía.

Introducción

Los maestros de educación básica representan más de la mitad del magisterio en México, su formación y actualización es crucial para dar sentido y certeza a los procesos de cambio y mejora de la educación de millones de alumnos.

El propósito del artículo es analizar los fundamentos y las condiciones favorecedoras o no de procesos de autoformación de maestros de educación básica en el Estado de México, así como la configuración de una estrategia analítica pertinente.

La autoformación de maestros constituye una propuesta teórica que se distingue de otros, como autodidactismo, autoaprendizaje, autoestudio, etcétera, porque su potencia conceptual se inscribe en el posicionamiento epistémico y ético de los maestros generadores de prácticas de autoformación, dicho posicionamiento se constituye en la relación que establecen los docentes con el conocimiento y con la conciencia de la profesión.

La autoformación es la posibilidad de reconocimiento del otro como constitutivo de sí mismo: “La autoformación es un proceso de autoproducción del sujeto que si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero desenvolvimiento lineal de la personalidad en su solitud, sino que se trata de un proceso signado por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad” (Yurén, 2002: 148).

Las prácticas de autoformación surgen en oposición a la normalidad de la heteroformación y a los límites que ésta impone a las experiencias de subjetivación; estas prácticas pueden darse en contextos independientes o en medios institucionales, requieren de la socialización y la transmisión de saberes, pero van más allá de estos procesos: “El proceso autoformativo conduce a la transformación de situaciones de formación (impuestas) centradas sobre la transferencia de saberes, en situaciones (escogidas) privilegiando la co-producción de saberes por los sujetos autodeterminados, capaces de reflexividad sobre ellos mismos y sobre sus relaciones con los otros y el medio” (Landry, 2004: 285).

La autoformación de maestros es un horizonte para pensar de otro modo la actualización de maestros en servicio, como vía para reivindicar los saberes docentes ocultos o sometidos bajo la lógica de la política educativa enunciada como *formación o actualización continua*; se trata pues de asumir un compromiso epistémico y ético consigo mismo y con los otros como condición para reivindicar el protagonismo docente en la formación de sí y en hechura del cambio educativo.

La revisión de la investigación educativa sobre autoformación, nos muestra avances desde la psicología, la pedagogía y la sociología, en el sentido de que las lógicas de razonamiento de los maestros son más complejas e interesantes de lo que comúnmente se piensa, particularmente cuando la apuesta oficial es hacia la homogenización sustentada por las continuas reformas y por el enfoque educativo por competencias.

Docentes de Educación Básica del Estado de México

La planta docente de educación básica en 2016 estaba constituida por 137, 266 profesores pero está en aumento, aunque existe registro de una alta tasa de bajas por término del servicio, en los últimos ciclos escolares 2014-2016; su reemplazo se ha desarrollado mediante estrategias de ingreso de profesores noveles con formación normalista, universitaria y particular, que abona a la idea de requerimientos de carácter pedagógico y didáctico en el nivel de educación básica.

Figura 1: Docentes

NIVEL		ALUMNOS		DOCENTES	ESCUELAS	GRUPOS
PREESCOLAR		461,715		16,887	4921	-
PRIMARIA		1,796,133		60,751	6358	-
		GRADO				
SECUNDARIA	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	37802	3044	22991
	272275	258072	237378			
TOTAL		767725				

Fuente: SE, Edo. Mex. (2016).

Condiciones críticas para la autoformación

Se considera que un elemento que impacta de manera significativa las posibilidades autoformativas docentes, es la omnipresencia del sistema educativo en sus diferentes niveles, órganos y agentes. Además, entre los docentes priva una “cultura magisterial” significativamente formada en la normatividad y en los procesos de escolarización, lo cual deviene en un perfil docente poco favorable a la autoformación.

Lo anterior, permite pensar al maestro desde su condición humana, es decir, desde sus motivaciones e intereses como ángulo de mirada para identificar las posibilidades de anclar una propuesta de autoformación desde el reconocimiento de su singularidad.

En la mirada de Navia (2006) entre el magisterio priva una cultura del miedo que ha generado determinadas estrategias de respuesta de los profesores, tales como: Sometimiento a las relaciones jerárquicas; aceptación; asociación de la disciplina con el éxito; descalificación de sí mismo; silenciamiento y búsqueda del acercamiento afectivo.

En consecuencia, se consolida una metáfora del miedo que podrían significarse en la expresión: “*perro no come perro, maestro come maestro*” (Navia, 2006:129), para indicar el nivel corrosivo de las relaciones interpersonales docentes.

Los prejuicios altamente instituidos son: 1) Miedo a la crítica; 2) Miedo a ser reprimido (ser capaz de decir lo que se siente; no tener miedo al qué dirán; no tener miedo a ser reprimido por la autoridad); 3) Miedo a la comunicación (dificultad para compartir; temer a exponer fracasos; ser colocado en una situación deshonrosa; mostrar el delito de nuestras faltas; ser evidenciado o humillado; exhibir la experiencia; la acción docente sometida a medición; “siempre vamos a estar mal”, etcétera; y 4) Miedo a ser autodidactas. Docentes formados como receptores, lo desconocido genera incertidumbre (Navia, 2006:128-145).

La perspectiva de autoformación

Algunas categorías que emergen como herramientas analíticas para comprender y hacer viable la propuesta de autoformación son las siguientes:

a) Alteridad docente

El fundamento de la alteridad es verme a mí mismo como otro, es construcción de autoconciencia, pero siempre en relación al otro: “El sujeto es considerado en su “mi mismo” es potencialmente otro. Es porque el sujeto lleva en sí mismo la alteridad que puede comunicarse con otro. La comprensión permite considerar al otro no solamente como *ego alter*, como otro individuo o sujeto, sino también como *alter ego*, como otro mí-mismo con quien yo me comunico, simpatizo, comulgo” (Yurén; 2002: 154). En consecuencia, la alteridad en tanto soporte de toda relación humana, implica la toma de conciencia del carácter constituyente del sujeto en particular.

b) Experiencia docente

Es de particular importancia la noción de experiencia docente, dado que amalgama las voces docentes en múltiples sentidos:

El maestro entiende como formación el tener más experiencia y, en esa medida, el tener más posibilidades de construirse como sujetos mediante la acción creativa en la que se objetivan, se transforman y re-nacen. Esto requiere “estar despiertos” ser consciente, reflexivo, crítico. Aceptar la apuesta del desocultamiento y lidiar con la ceguera y la incertidumbre (Navia, 2006: 206).

Para pensar de otro modo la experiencia, es pertinente recordar a Foucault cuando nos señala al hombre como “animal de experiencias” en dos sentidos:

No sólo de experiencia acumulada, de la que aprende, de la que se nutre, a la que se remite en determinados momentos. (Sino) “que puede experimentar sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento y su propia conducta,

que puede cuestionar las normas que se le imponen, los códigos que le determinan, las instancias que le fundamentan. En el experimento se cobija la transformación posible” (Lanceros, 1996: 190).

Tal vez, asumido éste último sentido sea el llamado a revalorar lo más digno del maestro, lo más original, lo más íntimo, como alternativa para reivindicar su protagonismo en su propia formación.

c) Emoción docente

Las emociones en la conducta humana constituyen un tema de gran relevancia para la autoformación de maestros dado su papel en la vida mental y en la generación de comportamiento, así como su efecto en la elección racional.

Entre las emociones factibles de ser estudiadas se encuentran; la vergüenza, la culpa, la envidia y el honor; además de el remordimiento, el alivio, la esperanza, la decepción, la *hybris* (desmesura), los celos, la malicia, la compasión, la indignación, la cólera, el odio, el desprecio, la alegría, la pena y el amor. Asimismo, el estudio de la ira, el miedo, el asco, el amor paternal o maternal, la sorpresa y el deseo sexual (Elster, 2002: 71-72).

d) Desinterés docente

En el pensamiento de Jon Elster destaca una dimensión humana poco reconocida pero de gran valía en la vida social, en tal sentido, el autor señala las diferentes formas de desinterés que orientan nuestras elecciones, en consecuencia, el sentido fundamental de desinterés es el de motivación desinteresada (Elster, 2011: 70); lo anterior, en la condición docente constituye una vertiente de análisis pertinente, toda vez que la labor formativa es una tarea que se presenta como altamente altruista y desinteresada, razón por la cual resulta interesante observar de otro modo tales empeños del maestro de educación primaria.

Tales son algunas categorías que permiten comprender de otro modo la condición docente en nuestro tiempo y particularmente al magisterio en términos de prácticas de formación y autoformación.

Conclusión

Los hallazgos que son resultado de esta aproximación teórica a la condición docente permiten contar con una perspectiva analítica de la información recabada sobre las posibilidades autoformativas de los maestros de educación básica.

Las formas simbólicas que asumen las prácticas formativas son formas de construcción de la realidad, en las cuales el sujeto se constituye como tal en contextos de colectividad y de autogeneración social; en tal caso la investigación en la perspectiva de autoformación constituye un enfoque innovador para dar a ver concepciones, prácticas y dispositivos de formación, en donde la relación social es central, así como para identificar las estructuras de mediación humana y materiales constitutivas, que permiten al docente aprender y recrear su cultura.

Bibliografía

Elster, Jon (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. España: Paidós.

Elster, Jon (2011). *El Desinterés. Tratado crítico del hombre económico*. México: Siglo XXI.

Lanceros, Patxi (1996). *Avatares del hombre. El pensamiento de Michel Foucault*. España: Universidad Deusto.

Landry, Pierre (2004). "Contribución para debatir las posturas fundamentales en formación". *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Uaem-Limusa. 261-301

Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.

Yurén Camarena, María Teresa (2002). "¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la filosofía)". *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Uaem-Limusa. 157-173