



EXPERIENCIA Y TRADICIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

M.C MARIO A. GUTIÉRREZ Y HERNÁNDEZ.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

mgutiez@prodigy.net.mx

RESUMEN

Una de las características más notorias que surgen en el trabajo formativo con docentes de educación básica es el tipo de registro verbal caracterizado por una lógica narrativa y descriptiva del acontecer. Este registro viene acompañado, generalmente, de un tipo de pensamiento que privilegia las orientaciones valorativas y emocionales, en donde lo central es la definición del bien y del mal, para la comprensión o explicación de los hechos. Esto, parece, que constituye una dificultad para desarrollar una perspectiva analítica que le permita al docente conocer el mundo, reconociendo la calidad fáctica de los hechos. Los estudios que abordan este tema lo hacen desde la noción del normalismo como un imaginario institucional o desde una perspectiva instrumentada del concepto de dispositivo de M. Foucault. En este trabajo se quiere retomar la idea del dispositivo como comprensión que implica un modo de ser de la experiencia situada en el marco de la tradición desde donde se constituye el sentido en el propio acontecimiento. El propósito es generar un marco conceptual que permita trascender la idea de que los imaginarios del docente normalista son el producto de condiciones estructurales.

Palabras clave: Dispositivo, sentido, tradición, experiencia, imaginario.

INTRODUCCIÓN

Una de las características más notorias que surgen en el trabajo formativo con docentes de educación básica es el tipo de registro verbal caracterizado por una lógica narrativa y descriptiva del acontecer. Este registro viene acompañado, generalmente, de un tipo de pensamiento que privilegia las orientaciones valorativas y emocionales, en donde lo central es la definición del bien y del mal, para la comprensión o explicación de los hechos. Una forma de entender estas características es a través del concepto del imaginario normalista.





El normalismo, en tanto imaginario, constituye, según Ramírez (2008, 2009, 2010), una identidad profesional que surge no solamente de la práctica profesional, sino sobre todo en el periodo formativo dentro de la escuela normal. Esta construcción de creencias, valores, imaginarios son el producto de la interiorización y resignificación de los procesos histórico-estructurales de la profesión magisterial, y por tanto dependen de los cambios de la política educativa, así como de las expectativas que la sociedad ha depositado en el maestro. Así mismo, el concepto tiene un efecto alienante en la medida en que no reconoce el carácter específico de la producción de dichas creencias.

Mancilla (2004) cuándo habla de la imagen del ser docente, dice que se proyecta a partir de la articulación del estilo docente y del uso de criterios valórales que se articulan en un conjunto de estrategias didácticas. El imaginario del ser docente, que orienta la formación de los licenciados en educación primaria, no tiene como base los recursos teóricos sino el estilo de trabajo del profesorado y se va constituyendo a partir de lo legitimado socialmente sobre lo que debe ser un maestro (116).

Por ello el planteamiento de Molina Hernández (2009), quien retoma una serie de características del maestro normalista, llama la atención sobre la pobre formación científica del docente (1), basada en una educación vertical, libresca y aislada de la vida social.

En este sentido los planteamientos de Anzaldúa (2009) distinguen entre el aprendizaje y la formación. La formación es un proceso de transformación del ser en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser dándole sentido a sus deseos, fantasías identificaciones y transferencias. La formación está íntimamente ligada a la construcción de la identidad y esta se nutre, en un proceso de mirarse en el espejo de la otredad, del imaginario individual, institucional, profesional y/o social. En este sentido los aprendizajes no reemplazan a la formación ni esta sustituye a los otros, más bien se complementan; aunque en el caso de los docentes de educación básica, en la medida en que el imaginario interpela a las emociones, voluntades y sentimientos más que a la razón, el saber es colocado como un elemento secundario y accesorio, de hecho tanto el maestro como los alumnos lo aceptan, pues se privilegia ante todo la educación moral que puede transmitir e inculcar el docente.





Reconociendo que la formación intelectual y la construcción de la identidad del ser maestro son dos procesos que se constituyen en paralelo, habría que entender la forma como ambos se articulan, constituye y realizan en la práctica. En este camino de entender esta relación aparece el concepto de dispositivo de Michel Foucault aplicado a la formación y quehacer normalista.

Perales y Jiménez (2010) asumen que: Las políticas y programas de formación, en la coyuntura histórica, constituyen el dispositivo tendiente a reconfigurar comportamientos, percepciones, pensamientos y valoraciones, sobre la escolarización en general y la profesionalización de los agentes escolares en particular. Como dispositivo para reconfigurar el campo de la formación y la subjetividad de los formadores, los programas introducen la idea de cambio recurriendo a la tradición; buscan, con efectos de poder, instalar el saber producido en otros ámbitos, sucesos, tendencias y campos. (...) El dispositivo reconfigura lo que "deben" hacer y desear los estudiantes en formación para llegar a ser el docente esperado en el Perfil de egreso, como destrezas o competencias técnicas que los impelen a realizar determinadas acciones por sí mismos. Las relaciones, estrategias y esquemas puestos en práctica, impulsa desde el exterior la sujeción al Modelo de formación centrado en la regulación externa, cuestión que ha sido tradición en la cultura normalista, ahora actualizado en la aldea global como el docente competente, efectivo y exitoso (3y 9).

No obstante, se concibe el concepto de dispositivo de Michael Foucault como un objeto o artefacto que usa el poder para lograr sus propósitos de conformar sensibilidades, disposiciones y actitudes acordes a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales presentes en el concierto internacional y, por otra, atenuar las carencias de la población, identificadas como necesidades generadas por el crecimiento demográfico, la urbanización e industrialización o la producción cultural, que habría de atender la escuela. Todo esto a través de la reconfiguración de comportamientos y percepciones de los agentes escolares, el campo de formación y la subjetividad de los formadores. Este objeto o artefacto tiene un carácter coactivo y externo que regula lo que deber ser, hacer y desear el maestro en formación.

Esta misma idea de concebir al dispositivo como un objeto o artefacto usado por el poder se encuentra en Hernández (2007), quien reconoce que el dispositivo es una red que implica discursos,





disposiciones, instituciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y que lo más importante es la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos y que estos tienen un carácter histórico específico; la noción anteriormente expuesta no deja de tener un sentido objetual, es decir de concebir al dispositivo como un objeto-artefacto que usa el poder, en este caso el Estado, para establecer un conjunto de visiones, enunciaciones, valores, destrezas y habilidades. En efecto, la noción de dispositivo de Foucault, tal como lo ejemplifica en el caso del encarcelamiento, hizo que en un momento dado las medidas de detención parecieran el instrumento más eficaz, más razonable, que se pudiera aplicar al fenómeno de criminalidad. Este efecto no estaba de ningún modo previsto de antemano, que no tenía nada que ver con una argucia estratégica de algún sujeto meta o transhistórico que se hubiera dado cuenta de ello o la hubiera querido. Ese efecto fue la constitución de un medio delincuencial específico y concreto.

EL DISPOSITIVO COMO CONSTRUCCION DE SENTIDO EN EL ACONTECIMIENTO

Frente a la manera de concebir el concepto de dispositivo como un objeto en manos de un sujeto transhistórico, habría que recuperar la idea de que el dispositivo es una experiencia. Foucault (2005), en la introducción de *La historia de la sexualidad*, plantea que su interés no es hacer una historia de los comportamientos ni una historia de sus representaciones; es decir, el propósito no era reconstruir la historia de las conductas y prácticas sexuales, según sus formas sucesivas, su evolución y su difusión; y tampoco era su intención analizar las ideas (científicas, religiosas o filosóficas) a través de las cuales los seres humanos nos hemos representado tales comportamientos. Por el contrario, lo que buscaba era ver cómo, en las sociedades occidentales modernas, se había ido conformando una "experiencia", por la que los individuos iban reconociéndose como sujetos de una "sexualidad", abierta a dominios de conocimientos muy diversos y articulados con un sistema de reglas y de restricciones. El proyecto era por lo tanto el de una historia de la sexualidad como experiencia –si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad. Hablar de la "sexualidad" como una experiencia históricamente singular suponía analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que la constituyen: la formación de los





saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad.

En este sentido la experiencia de la sexualidad es un dispositivo y Foucault (1985) lo define de la siguiente manera: Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. (...) En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. Esta pudo ser, por ejemplo, la reabsorción de una masa de población flotante que a una sociedad con una economía de tipo esencialmente mercantilista le resultaba embarazosa: hubo ahí un imperativo estratégico, jugando como matriz de un dispositivo, que se fue convirtiendo poco a poco en el mecanismo de control-sujeción de la locura, de la enfermedad mental, de la neurosis (128-129).

A partir de los elementos anteriores el problema consiste en definir el sentido de vinculación de los elementos heterogéneos y la función estratégica del dispositivo en un proceso instituyente e instituido. La constitución del sentido está relacionada con la comprensión. Raffin (2009) plantea que con Heidegger, la hermenéutica da un giro que la convierte en una hermenéutica de la existencia al concebirla no como un método sino como una condición universal de la existencia. La comprensión tendrá la estructura de un proyecto en tanto estructura de anticipación de significatividad regida por la existencia y su necesidad de orientación. El lenguaje como la casa del ser y la palabra como la voz de la relación hermenéutica del ser y el hombre permitirán la realización de la comprensión. La unión del lenguaje con la comprensión es el modo de ser de la experiencia. Mientras que en Foucault no hay una idea de la verdad profunda que sea la causa de la ocultación de sentido en la autocomprensión cotidiana, más bien sostiene que la relación entre poder y verdad, como productoras de subjetividad y





verdad, se despliegan como descifrantés del sentido en la propia realización del acontecer histórico. Por lo tanto en la hermenéutica de Heidegger como en los planteamientos de Foucault, el sentido no es algo que se constituye desde afuera como el resultado de algún proceso, actor o causa que lo genere, sino se forma en el propio acontecimiento, de ahí su carácter instituyente e instituido.

Sin embargo, siguiendo los planteamientos de Gadamer, es necesario incorporar dos elementos el de la experiencia y el de la tradición para tener un horizonte desde donde se realiza la propia comprensión.

LA TRADICION Y LA EXPERIENCIA

En Gadamer (1996), la comprensión es universal y prejuiciosa. Gadamer reconoce que existen prejuicios que son justificados y que por lo tanto pueden ser productivos para la producción de conocimiento. La comprensión, en la medida es que es una mediación entre el pasado y el presente, no permite que el sujeto sea observador neutro, pues no hay sujeto- en el sentido cartesiano- que este separado de los prejuicios. La tradición es una forma anónima de autoridad y que permite justificar los prejuicios; la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón. Sino en un acto de reconocimiento y conocimiento; se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que, en consecuencia su juicio tiene preeminencia respecto al propio. La autoridad no se otorga sino se adquiere y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella, no tiene nada que ver con obediencia sino con conocimiento.

La tradición es, para Gadamer, el mundo mismo que se percibe en común y que está abierto para ser escuchado. La tradición más que oponerse a la libertad racional y a la autodeterminación es la restauración consciente o la creación consciente de otras nuevas, siempre es un momento de la libertad y la historia.

La anticipación de sentido que guía la comprensión de un texto no es un acto de subjetividad sino que se determina desde la comunidad que une al investigador con la tradición. Pero en la relación con la tradición, esta comunidad no es un presupuesto bajo el que se encuentra el investigador, sino que él mismo lo instaure en cuanto comprende y participa, de este modo del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde él mismo. El círculo de la comprensión no es, en este sentido





un círculo metodológico, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión. El sentido de este círculo subyace a toda comprensión.

El intento de comprender siempre implica hacer un proyecto de sentido. Esta primera comprensión y búsqueda, se manifiesta a su vez porque llega a la comprensión con ciertas expectativas; desde este punto de vista, la comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto siempre sujeto a revisión y a una profundización del sentido. El que intenta comprender un texto, está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Y, para que le diga algo, necesariamente tiene que abandonar su propio lugar de observador y convertirse en participante. Para decirlo de otra manera, desde la hermenéutica de Gadamer no existe la posibilidad del lugar del observador, la comprensión se orienta al acuerdo con la cosa desde el lugar de la tradición cuyas voces se hacen escuchar en la cosa misma y en los prejuicios.

La idea de que la experiencia tiene la estructura de la pregunta, remite a otra idea que consiste en señalar la centralidad del lenguaje. El lenguaje es el medio universal en que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje de su propio intérprete.

CONCLUSION

Para poder responder a la pregunta sobre los tipos de registro verbales de los docentes caracterizados por la lógica narrativa no es suficiente mostrar que la identidad se constituye sobre la base de las determinaciones sociales subordinando los saberes a los juicios morales, ni mucho menos plantear que el dispositivo es un instrumento del poder estatal que define al maestro; por ello habría que recuperar la noción de dispositivo como experiencia, entendiendo que la comprensión es el modo de ser de la experiencia y que se constituye desde la tradición. En síntesis, el sentido vinculante de los elementos heterogéneos del dispositivo de Foucault y la función estratégica se constituyen en el acontecimiento concreto a partir de la experiencia y la tradición que permitirá comprender el proceso y relación entre los saberes y los poderes que dan cuenta de la conformación de la subjetividad del maestro en un momento histórico específico y trascendiendo las determinaciones estructurales.





NOTA

1 Otra manera de materializar la falta de un pensar abstracto, se podría ejemplificar con la idea que los maestros tienen dificultad para la comprensión lectora de textos complejos. Ver Pérez (2012).

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Anzaldúa Arce Raúl, (2009), La formación docente: subjetivación de imaginarios, Ide@s CONCYTEG, Año 4, Núm. 45, 9 de marzo. Disponible en http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/45052009_INFORMACION_DOCENTE_SUBJECTIVACION.pdf

Foucault Michel, (2005), Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. Disponible en <http://new.pensamientopenal.com.ar/04022008/filo01.pdf>

Foucault Michel, (1985), "El juego de Michel Foucault", en Saber y Verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 127-162. Disponible en http://www.upv.es/laboluz/leer/books/juego_foucault.pdf

Gadamer Hans-George, (1996), Verdad y método, vol. 1, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Hernández Grajales Gregorio de Jesús, (2007), La historia de las normales rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (Una ruta conceptual de posibilidad explicativa), IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área Temática 9, Historia e Historiografía de la Educación, Mérida 2007. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178946208.pdf>

Molina Hernández José Luis, (2009), Consideraciones y aportes para la construcción de un normalismo de excelencia, Primer Congreso de Egresados COLEF, Mesa 11, Educación y Desarrollo, Tijuana. Disponible en <http://docencia.colef.mx/system/files/file/ponencias/mesa%2011/Jose%20Luis%20Molina%20Hernandez.pdf>

Mancilla Gonzalo Álvaro, (2004), Construcción del imaginario del ser docente, tesis Maestro en Educación, Campo Formación docente en el ámbito regional, Unidad 291 Tlaxcala, UPN, agosto.





- Perales Mejía Felipe de Jesús y Jiménez Lozano María de la Luz, (2010), Reporte de investigación. El dispositivo de formación en la tradición normalista, II Congreso Internacional Sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Eje Temático: Las pedagogías de la formación y el acompañamiento a los noveles. Implicancias en la formación inicial. Buenos Aires, 24 al 26 de febrero. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV_5_PeralesMejia_EL_DISPOSITIVO_DE_FORMACION.pdf
- Pérez García Samuel, (2012), Algunos problemas encontrados en la asesoría de tesis bajo el enfoque biográfico narrativo, en la Unidad UPN 305 de Coatzacoalcos, Veracruz, en Memoria I Reunión Nacional de la MEB, 25 de octubre. Versión Digital, pp.255-275.
- Raffin Marcelo, (2009), "Formaciones discursivas y relaciones de poder – saber: Foucault y la hermenéutica en cuestión", en La hermenéutica, ¿Un paradigma agotado? Texto, Lenguaje, Mundo, ediciones Virtual, Buenos Aires, pp. 37-51. Disponible en www.proyectohermeneutica.org/pdf/paneles/m_raffin.pdf
- Ramírez Rosales Victoria, (2008), La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tesis Doctoral en Estudios Sociales, en la Línea de Estudios Laborales, UAM-Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, Posgrado en Estudios Sociales, México, agosto. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/50304316/Tesis-Victoria-Ramirez-Rosales>.
- Ramírez Rosales Victoria, (2009), El "normalismo" ¿un imaginario en extinción?, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15 Procesos de Formación, Veracruz. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1237-F.pdf
- Ramírez-Rosales, Victoria (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo>.

