



PODER, NORMALISMO Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Suemy Leticia Rivero González

Doctorado en Investigación e Intervención Educativa. Cuarto semestre
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 2II Puebla

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos)

Porcentaje de avance: 25%

a): Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

Resumen:

Se presenta un reporte parcial de investigación de la tesis doctoral que se realiza a partir del papel que adquieren las relaciones de poder generadas entre los sujetos de la formación inicial docente, profesorado y estudiantes, quienes se unen a través del currículo, mismo que es visto como un dispositivo. Interesa develar estas relaciones desde la subjetividad de sus actores para analizarlas y comprender cómo se construye la formación inicial docente desde el normalismo y desde los sujetos que la conforman.

Se parte del hecho de que en las escuelas normales se van generando y desarrollando en la cotidianeidad escolar, relaciones de poder entre sus actores institucionales, quienes de alguna manera reproducen estas relaciones dadas desde niveles superiores o bien, han desarrollado resistencia frente a las mismas; interesa develar las relaciones de poder que confluyen en la formación inicial docente desde la subjetividad de los sujetos que las viven.

Palabras clave: Formación de profesores, educación normalista, poder, sujetos sociales, subjetividad.

Introducción

Hoy más que nunca pesan sobre los docentes en servicio y en proceso de formación, un sinfín de demandas y expectativas, la mayoría de ellas orientadas a responder en el corto plazo a los desafíos del mundo globalizado y a la sociedad del conocimiento, en un contexto que, además, se caracteriza por la diversidad de estudiantes producto de la masificación de la educación y de los grandes esfuerzos del Estado para ampliar el acceso, la cobertura y permanencia de los alumnos. Si analizamos el perfil del docente, entre el que está en servicio desde hace ya más de diez años, el que se incorporó hace cinco y el recién egresado, bien podríamos afirmar que frente a estos grandes retos la formación del docente ha sido cambiante y aparentemente insuficiente.

En un primer vistazo la pregunta que salta es ¿por qué?, sin embargo antes de invertir esfuerzos en proporcionar una respuesta, es necesario aceptar que la realidad educativa es tejida por los sujetos que la viven, desde un hilvanaje basto, heterogéneo y subjetivo, y que en efecto no hay una sola realidad, por tanto no hay una sola respuesta, y aún menos, podemos limitarnos al planteamiento de una pregunta; considero que lo preciso es plantear las preguntas necesarias, desde ángulos ineludibles. Es en este entendido que pretendo preguntar desde la realidad de quienes tejen la urdimbre de la formación inicial docente: profesores, estudiantes y diseñadores de currículo, entendiendo a este último como un dispositivo que instaura una “red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos” (Castro, 2004:9-10).

Es importante decir que cuando hablamos de las escuelas normales no estamos solamente frente a un asunto de estructuración institucional de la formación docente, que habría que analizar en términos de eficiencia organizacional, sino que estamos ante una cultura desarrollada y consolidada por más de un siglo, es decir, para reformar las normales no basta con incidir en el nivel de las prácticas particulares ni en el de la normatividad, la gestión y la administración de un subsistema de educación sino que hay que abonar al entendimiento de un conjunto de significados y valores que determinan la manera en que se concibe qué debe ser la formación inicial docente y la forma concreta en que se vive esta formación.

Es necesario estudiar este fenómeno desde varias miradas, verlo desde diversos ángulos en un afán de comprenderlo más, para poder adentrarnos en aquellos intersticios que pueden abonar a la comprensión de lo que está sucediendo en la formación inicial del profesorado, en donde el peso de la “tradición normalista parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración” (Ducoing, 2013:7).

Preguntas de investigación.

General

¿Cómo se configuran las relaciones de poder en la formación inicial docente?

Específicas

- ¿Cómo se sujetan los profesores y estudiantes a la formación inicial docente?
- ¿Cómo el dispositivo-curriculum regula las relaciones de poder en la formación inicial docente?
- ¿De qué forma se construye la subjetividad en la formación inicial docente?

Objetivos de la investigación.

General.

Develar las relaciones de poder que confluyen en la formación inicial docente desde la subjetividad de sus actores.

Específicos.

- Identificar los mecanismos de sujeción que convierten a los profesores y estudiantes en sujetos de la formación inicial docente.
- Identificar la regulación en las relaciones de poder existentes en la formación inicial docente.
- Develar las subjetividades existentes en la formación inicial docente.

Desarrollo

El sujeto como un individuo social puede ser un actor colectivo, sin renunciar a su individualidad, que opera con algún grado de conciencia sobre los acontecimientos sociales, y que además alude en su construcción como sujeto, a su idealismo e identidad. Así, el sujeto es resultante y resultado de su propia actividad teórico-práctica, lo que supone el desarrollo de múltiples procesos de concientización de los actores-sujetos que son, en gran medida, de auto-concientización, y que implican el desarrollo de procesos simultáneos de reflexión sobre su experiencia.

Por tanto, el sujeto es un ente consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma cómo intenta operar dentro de esa situación en los límites de lo posible; es también un individuo perteneciente a diversos sectores del tejido social que toma determinaciones desde sí y que, al hacerlo, le da carácter a lo que hace y por ello, es capaz de apropiarse del sentido de lo que produce y además comunicarlo.

De acuerdo con Foucault (1988:7) encontramos un sujeto “sujetado” atado a las relaciones de poder, de significación y de producción que lo ocasionan y de las cuales él no puede llegar a ser partícipe o al menos consciente sin un previo desmontaje de las tecnologías que le han producido: discursos, prácticas ascéticas, instituciones, el Estado moderno, etc. Este sujeto “sujetado” posee dos alcances en Foucault: “sometido a otro mediante el control y la dependencia; y el sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo.” (1988:14). Ambos significantes indican una forma de poder que subyuga y somete.

Los sujetos no pueden gestar, ni desplegar luchas de liberación anti-sistémica (Foucault, 1996), sino que los sujetos sujetos deben hacer sus luchas de libertad (autonomía) en los microespacios del poder. Es decir, manteniendo y reproduciendo las condiciones estructurales del sistema, pero cambiando las condiciones locales de encarnación del poder. Ello debido a que dichas luchas locales son: transversales, inmediatas y cuestionan el estatus de los individuos.

La estrategia de Foucault se basa en este sujeto sujeto, que dirige su andamiaje hacia los juegos de poder, las sedimentaciones discursivas y la imposición pastoral de la verdad sobre los cuerpos. Así el sujeto, o mejor, los procesos de subjetivación de los hombres y mujeres modernos pasan en Foucault por una trama de relaciones de poder que han generado las emergencias socio-históricas de posibilidad de lo que son, pero cierra toda disputa sobre el futuro de liberación y apuesta por prácticas de libertad en la inmediatez.

Aunque su propósito “no ha sido analizar el fenómeno del poder, ni tampoco elaborar los fundamentos de tal análisis, por el contrario mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.” (Foucault, 1988) al hablar del sujeto sujeto, Foucault aborda una nueva visión del poder:

“El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder; no son nunca el blanco inerte o consciente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, transita transversalmente, no está quieto en los individuos” (Foucault, 1991:142)

El sujeto no crea un discurso, sino que se sujeta a un conjunto de reglas determinadas de las que no es consciente, incluso el poder no es sólo una cuestión histórica, sino algo que forma parte de nuestra experiencia (Foucault, 1988:13):

“(…) Me refiero a que en las relaciones humanas, sean cuales fueren –ya se trate de una comunicación verbal, como las que estamos temiendo ahora, o de relaciones amorosas, institucionales o económicas–, el poder está siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en que uno intenta dirigir la conducta del otro” (Foucault, 1996: 110)

Las relaciones de poder al interior de la formación inicial docente se caracterizan por dar cuenta de los procesos de conformación del capital cultural y político que es disputado por los distintos sujetos que la conforman, que han llegado a convertirla en un espacio de combate y lucha de poderes. La naturaleza diferenciada de estos grupos se origina por su propio capital cultural que les permite de alguna manera reconocerse entre sí e identificarse.

En este capital cultural se pueden diferenciar tres aspectos: su procedencia académica (normalista o universitario), la experiencia como docente de educación primaria y que el docente se desempeñe en ambos contextos profesionales: escuela primaria y escuela normal. Desde esta perspectiva, carecer del capital cultural que la escuela normal y la escuela primaria imprimen en los sujetos, puede poner en entredicho la legitimidad como formador de docentes y la forma en que estos se relacionan entre sí, como Foucault explica “el ejercicio del poder no es simplemente una relación entre “parejas”, individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros” (1988:14).

Las escuelas normales tienen dentro de sí un conjunto de significados y valores que las validan académica y socialmente, sin embargo es necesario reconocer que en el devenir histórico también han sufrido distorsiones derivadas de la reproducción de prácticas prescriptivas y del reforzamiento de creencias que como todo sistema cerrado se retroalimentan y se legitiman de manera interna. Por lo que resulta por demás conveniente conocer su cultura que se va tejiendo en el entramado de significados y significantes que la envuelven y definen. Para comprender estas estructuras de significación, es importante saber que el trabajo de campo es más que *ir* a un lugar, es una manera de *estar* y mucho más aún es una forma de *posicionarse* en el campo, (Ameigeiras, 2007).

Estrategia metodológica

En la educación normalista la relación del docente con la propia institución y con la estructura educativa vertical y oficial al exterior también le enseña a los estudiantes cómo desempeñarse en la profesión docente, enseñanzas que fluctúan entre “cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos interactúan, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución” (Ramírez, 2010:101).

Para estudiar e interpretar estos *cómos* a los que Ramírez hace mención, la investigación cualitativa tiene una fuerte orientación interpretativa (Sautu, 2005:44). Así, en este estudio cualitativo interesa “describir y explicar (a algún nivel) un padrón de relaciones” (Mishler, 1990, citado en Huberman A y Matthew B, 2002:262) existente entre los involucrados en la formación inicial docente. Para esto interesa conocer las subjetividades, significados y actuar de los sujetos de esta formación: el profesorado y los estudiantes, y del vínculo existente a través de las relaciones sociales y del currículo como dispositivo de interacción, tomando en cuenta que “los fenómenos sociales existen no sólo en la mente, sino también en el mundo objetivo” (Huberman y Miles, 2002:257) y que, además, es posible develar relaciones suficientemente estables y aceptables entre ellos.

Para lograr esta interpretación de la subjetividad se recurre a la entrevista a profundidad, como un instrumento que en palabras de Taylor y Bogdan (1986) permite “excavar” en el fenómeno social que será estudiado. Esta herramienta sigue el modelo de una plática, de momentos dialógicos, se trata de “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1986:101),

reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Se busca poner en escena el carácter narrativo de toda experiencia (Arfuch, 2002), que los principales actores de la formación inicial docente se conviertan en los “informantes” que no solo revelarán sus propios modos de ver, también podrán describir “lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1986:103).

En el espacio dialógico que se genera entre investigador – entrevistado se pretende captar los sujetos tienen por decir, porque sus narraciones, sus historias y experiencias representan “un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial.” (Arfuch, 2002:187), lo que resulta clave para explicar y comprender la formación inicial docente, más allá de normas, reformas y acepciones prescritas y naturalizadas por agentes educativos y sociales.

Consideraciones finales

Las prácticas instituidas, la cultura institucional de la escuela, las interacciones al interior de su institución, son fuentes de aprendizaje; en la educación normalista la relación del docente con la propia institución y con la estructura educativa vertical y oficial al exterior también le enseña a los estudiantes cómo desempeñarse en la profesión docente, enseñanzas que fluctúan entre “cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos interactúan, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.” (Ramírez, 2010)

En una primera mirada a las formas de organización de la escuela normal, las nociones de dominación y disciplina, explican la subordinación de los formadores de docentes que se ajustan y replican estas estructuras dentro de sus escuelas y sus aulas, en donde el subordinado es el estudiante; sin embargo al mirar más adentro, al caminar entre la urdimbre normalista y observar calladamente cómo la trama se va cruzando entre esta tensión, cuando se camina entre sus aulas, cuando se escucha a sus formadores y estudiantes, es posible mirar detalladamente que en las escuelas normales la formación inicial se teje entre individuos que poco a poco se van sujetando a estructuras más complejas que la dominación; incluso los estudiantes aprenden de esto y lo replican, se empoderan y dejan de verse a sí mismos como subordinados a un profesor. Los cambios son acatados por dominación, pero la formación inicial se va configurando a través de quienes la conforman y tejen redes de poder que circulan entre ellos.

La educación normalista es tan necesaria como lo es también su adaptación sin perder su esencia, para lo que es necesario hacer consciente estas imposiciones y adquisiciones ideológicas y técnicas que se realizan a diario en la misma práctica, para comprender de qué forma todo bagaje de experiencias y conocimientos inciden en la escuela normal y de qué forma impactan en su configuración como institución de educación superior.

Continuar en la elaboración de propuestas de cambio/transformación a la educación normal, obviando a sus sujetos y su sujeción a la cultura institucional que se entreteje en la urdimbre normalista, y a las relaciones de poder que tensionan ese hilado, seguirá desembocando en actos a medio andar, en solo intentos por renovar y mejorar un sistema; mismo que exige sumergirse y nadar en el para iniciar una comprensión.

Notas

¹ El concepto de “urdimbre” es retomado de Geertz, cuando establece que el concepto de cultura es esencialmente semiótico y cree, como Max Weber, que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

² Es importante aclarar que la intención de esta investigación no está orientada a adentrarse en la discusión que implica la noción del currículo, pero sí lo es colocar el concepto en el escenario desde la noción de un dispositivo (Foucault, citado en Castro, 2004:148, Anzaldúa, 2011) que posibilita las relaciones entre estudiantes y profesores. Conocer el currículo normalista como un dispositivo en el que se mueven elementos heterogéneos, nos permite verlo como una praxis social y, por ende, llena de contradicciones y conflictos que bien merece ser considerado para el entendimiento de la formación inicial docente.

³ De acuerdo con Foucault, existe una relación estrecha entre actores y sujetos sociales: todo sujeto es un actor social, pero no todos los actores llegan a ser sujetos. Los actores tienden a constituirse en sujetos en la medida que inician (o se integran a otro ya existente) un proceso de reiteradas y continuas inserciones en la vida social que implica, a la vez que el desarrollo de sus luchas y sus niveles y formas de organización, el desarrollo de su conciencia.

⁴ En la costura, la “trama” es el contrahilo que se entreteje, es decir, que pasa por encima y por debajo de la urdimbre (conjunto de hilos longitudinales) que se mantiene en tensión dentro del marco de un telar, la trama y la urdimbre forman una tela. Sirva pues esta metáfora para explicar la formación inicial docente: la urdimbre, lo que está dado, inacabado y en continua tensión es el normalismo; la trama, aquello que atraviesa al normalismo, son sus actores, acciones, relaciones y subjetividades; finalmente, la tela que se va creando de este cruce, es la formación inicial docente.

Referencias

- Ameigeiras, A (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis I (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa. pp. 107-151.
- Arfuch L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: FCE pp.177-202.
- Castro, Edgardo. (2004) El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. Universidad nacional de Quilmes. España. Pp.148.
- (2006). Michel Foucault: sujeto e historia. Tópicos, (14), 171-183. Recuperado en 23 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100008&lng=es&tlng=es.
- Ducoin, Patricia, (2013) Los otros y la formación de profesores. En *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Coord. Ducoin, P. 1ª ed. México, D. F.: UNAM, IISUE educación, 2013. pp. 7 - 22
- Foucault, M. (1996). Hermenéutica del Sujeto. La Palta, Argentina: Altamira, 1996
- _____. (1991). Microfísica del poder. España: Ediciones de La Piqueta, 3ª Edición, 1991
- _____. (2000). Un diálogo sobre el poder. Madrid, España: Alianza Editorial, 2000.
- _____. (1988) El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20 URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Huberman, A., y Miles, M. (2002) Método para el manejo y el análisis de los datos. En Denman C y J. Haro (comps). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos 253-300.
- Ramírez, Victoria. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(2), 98-113. Recuperado en 14 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200007&lng=es&tlng=es.
- Sautu, R. (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere. 21-52
- Taylor y Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 100-132.