

Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación

**Eustolia Durán Pizaña
Valentín Félix Salazar***

Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

*Profesores investigadores del Centro
de Investigaciones y Servicios Educativos
en la Universidad Autónoma de Sinaloa.
Correos electrónicos: pizana@uas.uasnet.mx
vale@uas.uasnet.mx

¿Para qué sirve la utopía?

[...]Yo también me lo pregunto siempre, porque ella está en el horizonte. Y si yo camino dos pasos, ella se aleja dos pasos, y si yo me acerco diez pasos, ella se coloca diez pasos más allá. ¿Para qué sirve la utopía? Para caminar.

Mario Benedetti

Resumen

El artículo aborda el tema de la posibilidad de trabajar el campo de las creencias y los valores en los procesos de formación, ya que resultados de algunos trabajos de investigación, y los planteamientos de algunos estudiosos, dan cuenta de la necesidad de incorporar el componente intersubjetivo en los espacios formativos.

Palabras clave:

Formación
Creencias y valores en educación

Abstract

This article explores the possibility of working in the field of beliefs and values in the educational process, as the results of some research and proposals by certain scholars bring out the need to incorporate an intersubjective component into training and education.

Keywords:

Training
Beliefs and values in education

Producto de los trabajos de investigación que venimos desarrollando sobre formación y práctica docente, donde se aborda el asunto de las creencias con futuros profesores y egresados de posgrado en educación en el estado de Sinaloa, es que presentamos brevemente este artículo que nos lleva a plantear a las creencias y los valores como una utopía en la formación docente. Ya en los resultados de dichos estudios, se avizora la importancia de tener en cuenta el componente intersubjetivo de quienes acceden a espacios de formación, y en este sentido, también se advierte que tal componente poco se toma en cuenta a la hora de vivir el proceso en un salón de clases.

Para el caso que nos ocupa, pensar las creencias y los valores como una utopía en el campo de la formación, implica contemplar nuevas fronteras que orienten hacia un hacer educativo basado en la imaginación, la creatividad, la criticidad, la reflexión; en la esperanza de hacer de los procesos formativos, espacios de debate individual y colectivo. En ese sentido, sostenemos la tesis de que el tratamiento de las creencias y los valores es una utopía en el campo de la formación, que si bien están presentes como parte constitutiva de los principios o propósitos enarbolados en los discursos educativos, también es cierto que están muy lejos de la realidad cotidiana que se vive en los procesos escolares. Sin embargo, en las dos últimas décadas, destacan como líneas de investigación en los reportes de Villar Angulo (1987, 1988) Merlín C. Wittrock (1986) y Frank Pajares (1992); también aparecen en los escritos de José Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), Pozo (1996), Keneth Zeichner y Daniel Listón (1993), donde se reconoce la importancia del conocimiento de los profesores para develar los procesos que determinan su actuación, tomando como referente que las creencias de los docentes inciden en su conducta.

A este respecto, consideramos que si el profesor que experimenta un proceso formativo llega con ciertas ideas básicas o creencias —como les denominamos aquí— sobre las relaciones interpersonales que se dan en el aula, por poner un ejemplo, y éstas no se ponen en cuestión, en ese proceso que está realizando, difícilmente resignificará lo vivido en ese espacio, porque el docente no alcanza a ver, porque la creencia le da certeza, seguridad y, por tanto, es mucho más fuerte que el conjunto de reflexiones contenidas en dicho proceso. Las creen-

cias constituyen la base de la vida, “en ellas vivimos, nos movemos y somos” (Ortega y Gasset, 1964).

En nuestro trabajo, la formación se define como un proceso que concierne al sujeto, poniendo en acción la intersubjetividad. Esto es así: si tomamos en cuenta que la formación es una actividad sobre sí mismo y la otredad, que no se reduce a un asunto escolarizado, sino que en ella interviene un conjunto de relaciones que tienen lugar en lo que Geertz (1991) llama *urdidumbre*, entonces formación es “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proceso personal y colectivo” (Honoré, 1990, p. 20). Es una actividad en la cual el sujeto busca, junto con otros, la internalización de un saber recibido, pero superado, externalizado en una forma diferente y resignificado en una nueva actividad.

Si la formación tiene que ver con sujetos y experiencias que la producen, es posible afirmar entonces, que la formación como proyecto implica construcción, resignificaciones, y que no se puede pensar como un proceso reduccionista que se queda al interior del sujeto, sino que una vez internalizado, cobra significación y, en ese sentido, las biografías, los otros, el contexto, las creencias y los valores son el escenario que configura al proceso desde esta lógica.

A partir de diferentes miradas se hace evidente la necesidad de incorporar a los espacios formativos, las creencias y los valores, como parte importante para que la formación tenga lugar como un proyecto integral, que oriente hacia un quehacer reflexivo y profesional. No obstante, con frecuencia se advierte que estos dos aspectos están ausentes en esos espacios, y más aún, no se advierten signos de inclusión en los procesos formativos, sobre todo en el posgrado.

Es en esta lógica, que planteamos al posgrado como uno de los espacios en donde se puede privilegiar el tratamiento, la reexaminación y el desaprendizaje de ese conjunto de conocimientos no razonados, esta sería una manera, entre otras, de recuperar a ese sujeto generalmente borrado del currículo real que se vive en este nivel, porque el proceso de formar hace referencia a la capacidad para transformar los acontecimientos que se viven a diario en el horizonte de todo proyecto, como lo

señala Honoré Bernard (1980) al referirse a la formación como proyecto personal, por tanto, ésta exige el vínculo con la realidad cotidiana que viven los profesores y, contrario a ello, la práctica docente se encuentra enmarcada en una lógica instrumental que se reduce muchas veces a seguir un conjunto de regulaciones orientadas al mantenimiento del orden en el aula y la continuación de un programa de enseñanza. Hay carencias en la comprensión de los fenómenos complejos de aprendizaje que tienen lugar en el salón de clases (Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Si los profesores mantienen creencias y valores tendientes a fomentar prácticas educativas de carácter autoritario, represivo, o donde no hay espacio para la deliberación de sus estudiantes, es fundamental buscar espacios como los de formación en donde examinemos ese componente intersubjetivo, como alternativa que brinde a los docentes un espectro más amplio sobre lo educativo.

Uno de los atrevimientos, es sostener que aquellos conocimientos tácitos que se constituyen en la guía de actuación en la actividad educativa, muchas veces vienen a ser obstáculos para avanzar hacia una orientación fundada en la reflexión, motivo por el cual coincidimos con Listón y Zcheisner



Fotografía: Carmen Toledo

cuando plantean que los procesos de formación debieran considerar el conjunto de creencias y valores que ya traen los profesores a la hora de experimentar un proceso de formación, porque:

Para convertirse en docente profesional, hace falta un reexamen y la transformación de lo que ya se sabe. Es necesario conocer, evaluar y [quizá] modificar el propio conocimiento tácito sobre la escolarización para poder hacer opciones pedagógicas razonadas con el fin de crear una comunidad en el aula.

Nos interesa enfatizar el peso que estos dos elementos, que forman parte de la cultura de los profesores, tienen en cualquier proceso formativo porque las creencias son ideas básicas que no requieren de actos rigurosos de intelección, son saberes escasamente reflexionados o sometidos a juicio crítico, y la tarea del profesor de formar sujetos críticos y reflexivos, no puede estar sustentada en ideas básicas, en actos de fe, que son las creencias; por el contrario, hacer evidentes esas ideas tácitas, pone en situación de cuestionar ese hacer intuitivo, y también en posibilidad de reflexionar los diferentes ámbitos que tienen lugar en la tarea de ser docente.

Generalmente, no se toma en cuenta el conjunto de creencias y valores del profesor al experimentar los procesos de formación. Si bien es cierto que se plantea rigurosidad en el plano intelectual, y se problematiza sobre conocimientos propuestos en el plan y programa de estudios, no se resaltan aquellos presupuestos que están presentes en el pensamiento de los participantes en el proceso, y mucho menos se hacen explícitos y cuestionan para deliberar sobre ellos, de tal manera que no entra en juego este aspecto intersubjetivo que ya traen los docentes al iniciar un proceso de formación.

Sobre este hecho queremos destacar que es reprobable reconocer en la formación un simple proceso de acción ejercida desde quienes forman, porque en este acto hay una negación de la relación ética que debe acompañar a la acción de formar. Pensamos que en todo proceso de formación siempre deberá estar presente el otro, lo que da sentido al proceso, es el reconocimiento de mí mismo y del otro, es una construcción en reciprocidad y, en todo ello, va el acompañamiento de las creencias y los valores, entre muchos otros componentes que están presentes en dicho acto.

Ahora bien, buscar los límites de las fronteras entre las creencias y los valores siempre resulta de suma complejidad porque se encuentran muy implicados. La relevancia de ambos como parte constitutiva del hacer es innegable y nos lleva a reconocer que los valores que sustenta un sujeto, en este caso el profesor, tienen como base la creencia, en tanto actúa con preferencia hacia algo.

Los trabajos de investigación mencionados arrojaron hallazgos que nos permiten inferir la presencia de un conjunto de creencias y valores que impiden un hacer reflexivo y crítico en algunos de los sujetos que participaron como informantes. Se mostró cómo las creencias que guían la actividad de los profesores y futuros profesores, dan cuenta de la incidencia que tuvo su proceso de formación. Las creencias encontradas se configuran también en el trayecto de su experiencia y no precisamente a partir del último proceso de formación; sin embargo, lo que sí se evidencia, y nos parece relevante, es que varios de estos presupuestos que aparecen como guía de su actividad, permanecieron inamovibles. Derivado de esto, nos surge la preocupación por encontrar la manera de establecer un puente, entre ese conjunto de creencias y valores que aparecen en los sujetos, y el hacer docente: ¿Qué hacer si, pese a infinidad de procesos formativos, el docente sigue pensando que las relaciones autoritarias con sus alumnos son las que deben desarrollarse en sus clases? ¿Qué hacer ante las formas reduccionistas de evaluación que se practican en los salones de clases? ¿Cómo avanzar hacia el ejercicio de una enseñanza y aprendizaje en una relación horizontal, si el que sabe es el maestro y el que debe aprender es el estudiante?

Sin duda, las interrogantes planteadas no representan la enorme cantidad de cuestiones que tenemos todavía por hacer, sin embargo, dan cuenta de la angustia e interés que como investigadores y formadores en el campo nos hacemos, ¿por qué si se revisan diversas teorías sobre evaluación, los profesores siguen aferrados a una forma dominante? Por supuesto que estamos claros que en la tarea docente intervienen una diversidad de componentes de los cuales no pretendemos hacer abstracción, como las políticas educativas, relaciones de poder, condiciones de trabajo, por citar sólo algunas, sin embargo, también estudios como el de Andy Hargreaves (1994) muestran cómo los profesores, aun teniendo ciertas condiciones de trabajo

proporcionadas ex profeso para realizar un trabajo distinto, no lo hacen, por el contrario, buscan justificar su comportamiento.

En esta tesis, encontramos que el asunto es mucho más complejo de lo que parece, y que el conjunto de hilos que se entretajan en la conformación de la cultura de los profesores, y en ellos las creencias y los valores, son lo que viene a dar soporte a su actuar, encontrando que, una posibilidad de desaprender ese conjunto de ideas básicas y con ello una serie de valores que se conforman como parte de ese entramado cultural del que no escapa el profesor, sería plantear una formación donde se reconociera la existencia de este conjunto de ingredientes a los que venimos haciendo referencia.

Culpar a los formadores de las características que constituyen los espacios de formación, nos resulta simple e injusto en tanto tenemos que aceptar que éstas forman parte de la cultura de la enseñanza en la que tradicionalmente se ha desarrollado en los diferentes niveles educativos. Como Hargreaves (1994) refiere, existen, dentro de formadores y formandos, distintas culturas que propician contextos en los que se privilegian determinadas estrategias de enseñanza, y la educación superior no es la excepción.

Por tanto, nuestros profesores y futuros profesores, deben formarse en una orientación que les permita desplegar su capacidad para resolver la problemática que enfrentan a diario en su quehacer, a buscar por cuenta propia alternativas de solución a lo que no puede decretarse como receta para abordar la enseñanza y el aprendizaje, porque los profesores deben conjugar el ejercicio intelectual para permear de creatividad e ingenio esa tarea tan compleja que es la docencia. Esta formación de la que venimos hablando como un proyecto personal y colectivo puede gestarse desde los posgrados como una vía.

Determinamos que es el posgrado la vía de formación desde la cual se pueden desaprender ciertos patrones culturales, porque los niveles de exigencia para la formación tienen que ir de la mano de una develación y cuestionamiento permanentes de las ideas básicas que acompañan al proyecto que los sujetos sufrirán en el horizonte de su formación, con todo y los desaciertos de que aún se le acusa al posgrado, sin duda, es importante como espacio de formación.

Aunque generalmente los objetivos que se plantean para el posgrado están referidos a la profundización de un campo de conocimiento y la preparación de recursos humanos de alto nivel, hay una distinción entre formar para la investigación, formar para la docencia o profundizar en un campo disciplinario. En el caso específico de las maestrías, existe la tendencia de privilegiar la parte escolarizada, aunque se declare que forman para la investigación.

Es el campo disciplinario, el conjunto de cursos y seminarios y la práctica escolarizada, lo que constituye el eje organizador principal de las maestrías. Esto denota una estructura curricular centrada en aquellas asignaturas que deben ser cubiertas en un determinado tiempo, y no en una práctica orientada a la investigación, ya que no forma parte de los créditos en los planes y programas de estudio. Si la escolarización da lugar a la discusión de ciertos contenidos desde diversas posturas, es allí donde encontramos el puente entre creencias, valores y formación, como asunción de deliberaciones sobre las ideas básicas con las que se arriba.

En este marco es que consideramos la posibilidad de reconocer y asumir el componente intersubjetivo, en tanto hay un conjunto de contenidos a discutir y que van acompañados de ideas no siempre conscientes, pero que deben salir a la luz, precisamente para cuestionarse y que generen ideas no básicas, ideas en el sentido en el que las plantea Ortega y Gasset (1964), como producto de una ocupación intelectual, no como meros actos de fe que nos conducen a la certeza.

En el currículo, los programas y planes de estudio de educación superior, incluyendo el posgrado, no dice ni orienta al trabajo de las creencias y los valores. Consideramos, desde nuestro particular punto de vista, que debe trabajarse esta parte, en la perspectiva de su transformación, ya muchos estudiosos del asunto reconocen la relevancia de la articulación entre el componente intersubjetivo y el intelectual. Allí está el reto, trascender las fron-

teras de lo establecido y avanzar hacia nuevas alternativas en la formación.

Bibliografía

- Durán, Pizaña, *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, tesis doctoral, Escuela Normal de Sinaloa, 2000.
- Félix, Salazar, *Creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza del futuro profesor (El caso de la Escuela Normal)*, tesis doctoral, Mexicali, Baja California, 2002.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1991.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, 1994.
- Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Narcea, Madrid, 1980.
- Listón, Daniel *et. al.*, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid, 1993.
- Ortega y Gasset, *Ideas y Creencias*, Austral, Madrid, 1964.
- Pajares, Frank, "Teachers' Beliefs and Educational Research", en *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, University of Florida, 1992.
- Pozo, Juan Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Alianza, Madrid, 1996.
- Sacristán, José y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, España, 1989.